

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

**ONDERPRESTERENDE LEERKRACHTEN
IN HET VLAAMSE GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS**

Dimitri Plas

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

Promotor: Prof. dr. J. Vanhoof

Samenvatting

Onderpresterende leerkrachten blijken nefaste invloeden te hebben op de leerprestaties van leerlingen, maar ook op het schoolwelbevinden en de motivatie van leerlingen. Daarnaast zorgen onderpresterende leerkrachten voor frustraties bij de schoolleiders, collega's, leerlingen en ouders en bezorgen ze de school een slechte naam. Maar hoe groot is het probleem van onderpresterende leerkrachten in Vlaanderen? Er bestaan hieromtrent momenteel geen representatieve gegevens. Dit representatief surveyonderzoek tracht deze lacune op te vullen en het fenomeen onderpresterende leerkrachten in het Vlaamse gewoon onderwijs vanuit het standpunt van de schoolleider in kaart te brengen.

Onderpresterende leerkrachten slagen er volgens de schoolleiders niet in de onderwijsdidactiek af te stemmen op de leerlingen die in de klas zitten, hebben problemen met het correct evalueren of motiveren van de leerlingen of hebben een enge taakopvatting. In het Vlaamse gewoon secundair onderwijs blijkt er volgens de schoolleiders gemiddeld 11,9% leerkrachten te onderpresteren.

Om met leerkrachten die onderpresteren om te gaan, hanteren de schoolleiders het meest strategieën vanuit het perspectief dat de effectiviteit van een leerkracht ontwikkelbaar is. Schoolleiders communiceren met de leerkracht over het onderpresteren en bieden de onderpresterende leerkracht ondersteuning aan.

Schoolleiders uit het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap of het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs zullen gemiddeld gezien meer strategieën hanteren vanuit het perspectief van ontwikkelbare effectiviteit van een leerkracht. Een ander voorspeller voor deze improvin' strategieën is het aantal leerkrachten dat volgens de schoolleiders emotioneel instabiel is, een gebrek aan zelfvertrouwen heeft of een zwak inschattingsvermogen heeft.

Schoolleiders van het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs hanteren gemiddeld meer strategieën vanuit het perspectief van statische effectiviteit van een leerkracht. Het gebruik van deze movin' strategieën kan ook voorspeld worden door het aantal onderpresterende leerkrachten dat er volgens de schoolleider niet in slaagt de regels na te leven of de richtlijnen op te volgen, het aantal jaren dat de schoolleider in functie is en het aantal leerlingen van de school van de schoolleider.

Dankwoord

*“You never know what's around the corner.
It could be everything. Or it could be nothing.
You keep putting one foot in front of the other,
and then one day you look back and realise you've climbed a mountain.”*

Tom Hiddleston

Oprechte dank aan Jan Vanhoof, mijn promotor die mij telkens de kans gaf en aanspoorde om mijn grenzen te verleggen.

Speciale dank aan mijn vrouw en kindjes, die mij de voorbije vier jaren veel hebben moeten missen, maar mij onvoorwaardelijk gesteund hebben!

1 op 8 leerkrachten secundair onderwijs presteert ondermaats volgens hun directie

Volgens de directies van Vlaamse secundaire scholen onderpresteert 12% van de leerkrachten. Deze leerkrachten hebben vooral problemen met het correct evalueren van de leerlingen of stemmen de lessen onvoldoende af op de leerlingen. Dat concludeert Dimitri Plas in zijn masterproef (Universiteit Antwerpen).

Plas bevroeg 325 schooldirecties van het secundair onderwijs over het probleem van leerkrachten die onderpresteren. “Hoewel er nauwelijks leerkrachten ontslagen worden, blijkt er volgens de schooldirecties 12% van de leerkrachten ondermaats te presteren” zegt Plas. Het probleem dat het vaakst opduikt is dat de leerkrachten de lesdidactiek onvoldoende afstemmen op de leerlingen die ze voor hen hebben. Daarnaast blijken onderpresterende leerkrachten vaak een enge taakopvatting te hebben, ze komen les geven en meer niet.

Ook hoe de directies omgaan met deze onderpresterende leerkrachten werd onderzocht. “Een grote meerderheid van de directies die geconfronteerd worden met onderpresterende leerkrachten gebruikt strategieën waaruit blijkt dat ze geloven in de ontwikkeling van de leerkracht”. De directies geven aan in te zetten op duidelijke communicatie omtrent het onderpresteren. Ze bieden daarnaast de onderpresterende leerkracht ondersteuning aan via professionaliseringsactiviteiten.

Uit het onderzoek blijkt ook dat directies van de verschillende onderwijsnetten anders omgaan met onderpresterende leerkrachten. Directies van het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs en het onderwijs van de Vlaamse gemeenschap hanteren gemiddeld meer strategieën die uitgaan van de ontwikkelbaarheid van de onderpresterende leerkracht. Directies uit het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs daarentegen gebruiken gemiddeld meer strategieën die veronderstellen dat de effectiviteit van de leerkracht die ondermaats presteert niet kan verhoogd worden. “Een belangrijke volgende stap binnen dit onderzoeksthema is proberen te achterhalen hoe het komt dat een leerkracht onderpresteert”, besluit Plas. “Op die manier kunnen directies anticiperen, want een leerkracht wordt niet zomaar een onderpresteerder!”

Meer weten?

Dimitri Plas: dimitri.plas@outlook.com

Jan Vanhoof (promotor): jan.vanhoof@uantwerpen.be

Inhoudsopgave

1	Introductie	10
2	Theoretisch kader	12
2.1	Het concept onderpresteren	12
2.2	Kenmerken van een onderpresterende leerkracht.....	13
2.3	Omgaan met onderpresterende leerkrachten	14
3	Methodologie	18
3.1	Vragenlijst	19
3.2	Participanten.....	19
3.3	Analyse vragenlijst	21
4	Onderzoeksresultaten	21
4.1	Kenmerken en frequentie van voorkomen van onderpresterende leerkrachten.....	21
4.2	Profielkenmerken van de leerkrachten die onderpresteren.....	27
4.3	Omgaan met onderpresterende leerkrachten	29
4.4	Verbanden tussen kenmerken van onderpresteren en de gehanteerde strategie door de schoolleiders.	36
5	Conclusie en discussie.....	40
6	Literatuuroverzicht.....	45

1 Introductie

Elke schooldag gaan meer dan 1.300.000 jongeren naar school om hun talenten maximaal te ontwikkelen met het oog op een mooie studie- en/of werkcarrière. Hiervoor rekenen ze op de circa 154.000 leerkrachten (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2012). En dat niet alle leerkrachten even ‘goed’ zijn, heeft ieder zelf kunnen ervaren. Voor wat betreft het effect op schoolprestaties zijn de leerkrachten waarschijnlijk normaal verdeeld (Marzano, 2012). Een overgrote groep leerkrachten presteert naar behoren. Een groep leerkrachten bevindt zich aan het uiterst positieve uiteinde en groep leerkrachten bevindt zich aan het uiterst negatieve uiteinde. Het zijn deze laatste groep leerkrachten, de onderpresterende leerkrachten, die het onderwerp zijn van dit onderzoek.

Sinds de jaren 90 wordt de leerkracht als belangrijke factor beschouwd die effect heeft op het leren van leerlingen. Uit meta-onderzoek van Marzano (2012) blijkt dat ongeveer 13 procent van de variatie in schoolprestaties voor een bepaald vakgebied te danken is aan wat de leerkracht doet. Het effect van de leerkracht op het presteren van een leerling overschaduwde klasvariabelen zoals vorig prestatieniveau, klasgrootte, heterogeniteit van studenten, etnische en socio-economische samenstelling van de klasgroepen (Wright, Horn, & Sanders, 1997). Leerkrachten die ondermaats presteren kunnen dus als een groot probleem ervaren worden omdat ze, gedurende vele schooljaren, wijdverspreide effecten hebben op heel wat leerlingen die zich niet kunnen beschermen tegen de effecten van die leerkrachten (Painter, 2000).

Gemiddeld genomen nemen de prestaties van leerlingen met ineffectieve leerkrachten veel minder toe dan verwacht (Marzano, 2012). Sterker nog, de minst effectieve leerkrachten voegen weinig toe aan de kennis van leerlingen in vergelijking met zou worden verwacht in één jaar ontwikkeling. Willam Sanders berekende dat de schoolprestaties van leerlingen van ineffectieve leerkrachten in één jaar 14 percentielpunten toeneemt, terwijl die bij effectieve leerkrachten met 53 percentielpunten toeneemt (Haycock, 1998). Het effect van de leerkracht op de prestatie van een leerling is minstens vier jaar meetbaar (Rivers & Sanders, 2002).

De cumulatieve effecten van ineffectieve leerkrachten zijn nog zorgwekkender. Het verschil van de schoolprestaties van leerlingen met ineffectieve of effectieve leerkrachten gedurende drie jaren bedraagt 50 percentielpunten (Sanders & Rivers, 1996). Haycock (1998) beschrijft dit grote verschil als “the difference between entry into a selective college and a lifetime at a hamburger joint”.

Naast de nefaste invloeden van onderpresterende leerkrachten op de leerprestaties van leerlingen, hebben onderpresterende leerkrachten ook invloed op het schoolwelbevinden en de motivatie van leerlingen (Bridges, 1999; Sanders & Rivers, 1996; Haycock, 1998). Onderpresterende leerkrachten zorgen ook voor frustraties bij de schoolleiders, collega's, leerlingen en ouders en bezorgen de school een

slechte naam (Wragg, Haynes, Phil, Wragg & Chamberlin, 1999; Wawoe, 2011). Maar over hoeveel onderpresterende leerkrachten hebben we het hier?

Uit empirisch onderzoek in Virginia (VS) bleek dat er gemiddeld 5% incompetente leerkrachten werkzaam zijn (Tucker, 1997). In Pittsburgh (VS) is 9,3% van de leerkrachten gecategoriseerd onder falend (Pugh, 2013). Schoolleiders in Arizona geven aan dat gemiddeld 5,4% van de leerkrachten onderpresteert. In het Verenigd Koninkrijk zijn er naar schatting 4% van de leerkrachten ineffectief (Ofsted, 1996). Een kwalitatief onderzoek bij 40 Israëlische schoolleiders beschrijft 7,2% van de schoolleiders hun leerkrachten als een uitdaging voor de schoolleider (Yariv, 2004). In Nederland presteert 15% van de leerkrachten in het voortgezet onderwijs onvoldoende op klassenmanagement, 6% heeft problemen met het geven van goede instructie en de helft van de leerkrachten stemt het onderwijs onvoldoende af op de leerlingen (Inspectie van het onderwijs, 2010).

Eerder onderzoek geeft dus aan dat 5 à 10% van de leerkrachten onderpresteert. Voor het Vlaamse gewoon secundair onderwijs zijn er echter geen relevante representatieve gegevens over onderpresterende leerkrachten voor handen. In het huidig onderzoek wensen we het fenomeen onderpresterende leerkrachten in het Vlaamse secundair onderwijs in kaart te brengen vanuit het standpunt van de schoolleider. Hoewel onderpresterende leerkrachten moeilijk te detecteren zijn en leerkrachten hun best doen om eventuele tekortkomingen zo goed mogelijk te maskeren (Yariv, 2009), zijn schoolleiders het best geplaatst om de leerkrachten binnen de context van de school, met elkaar te vergelijken. Ze zijn in staat om de 10% meest en 20% minst effectieve leerkrachten aan te wijzen (Jacob & Lefgren, 2007). Voor de leerkracht is het oordeel van de eigen schoolleider één van de belangrijkste factoren van een eerlijke beoordeling (Yariv, 2009).

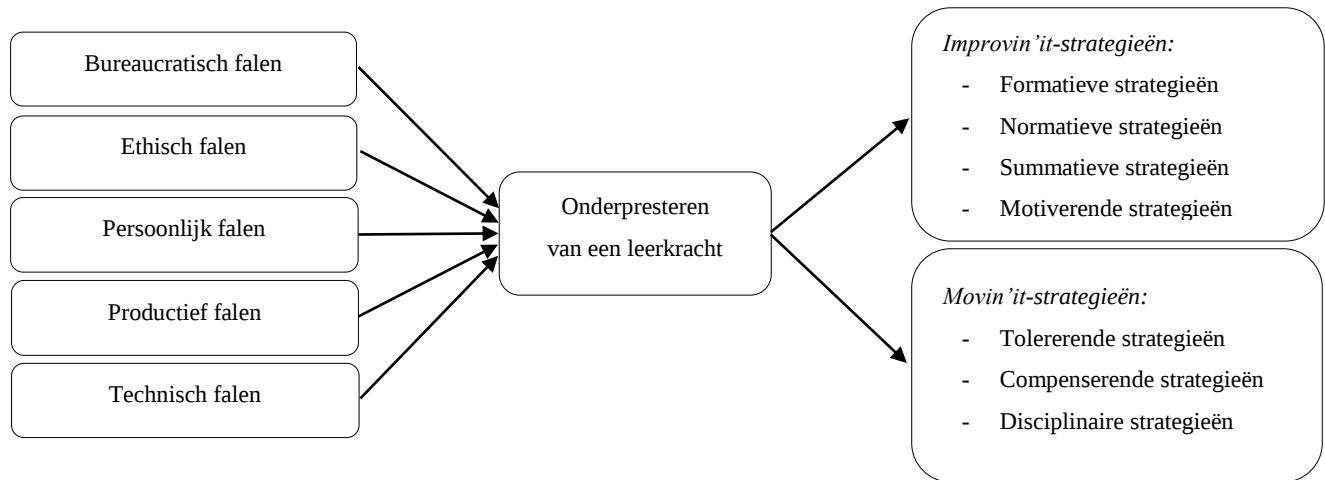
Concreet gaan we voor de Vlaamse secundaire scholen na:

- (1) welk gedrag van onderpresterende leerkrachten volgens de schoolleiders voorkomt,
- (2) hoeveel onderpresterende leerkrachten er werkzaam zijn volgens de schoolleiders,
- (3) welke strategieën de schoolleiders hanteren om met onderpresterende leerkrachten om te gaan en
- (4) welke verbanden er bestaan tussen de kenmerken van de onderpresterende leerkracht, school(leider)kenmerken en de gehanteerde strategie door de schoolleider.

2 Theoretisch kader

Als ordeningskader wordt een conceptueel model gebruikt dat zowel de kenmerken van onderpresterende leerkrachten als de strategieën die schoolleiders hanteren bij onderpresterende leerkrachten weergeeft.

Figuur 1 visualiseert het conceptueel kader.



Figuur 1. Conceptueel model met kenmerken van een onderpresterende leerkracht en gehanteerde strategieën door de schoolleider.

2.1 Het concept onderpresteren

De taak van de leerkracht secundair onderwijs in Vlaanderen is decretaal bepaald. Tot de geïntegreerde leerkrachtenopdracht behoren taken zoals de planning en voorbereiding van de lessen, het lesgeven zelf, de klaseigen leerlingenbegeleiding, de evaluatie van de leerlingen, de nascholing en het overleg en de samenwerking met directie, collega's en ouders (decreet 25 mei 1991 betreffende de rechtspositie van bepaalde personeelsleden van het Gesubsidieerd Onderwijs en de Gesubsidieerde centra voor leerlingenbegeleiding, 1991). Daarnaast kan van de leerkracht ook een beperkt aantal instellingsgebonden opdrachten worden gevraagd, zoals het opnemen van verantwoordelijkheden die het les- of klasgebeuren overschrijden, het opnemen van een of andere specifieke rol of opdracht, het vervangen van afwezige leerkrachten, aanvullend toezicht houden en vertegenwoordiging in schoolexterne organen. De taken van een leerkracht zijn decretaal bepaald, maar dat betekent echter niet dat alle leerkrachten deze taken even goed uitoefenen.

Verskillende termen worden door onderzoekers gebruikt om aan te geven dat een leerkracht niet presteert volgens de verwachtingen: incompetente leerkracht, marginale leerkracht, ineffectieve leerkracht, onderpresterende leerkracht, uitdagende leerkracht, ... Er zijn echter wel nuanceverschillen in de gehanteerde terminologie. Voor sommige auteurs is incompetentie een concept zonder duidelijke betekenis (Bridges, 1992), waaraan mensen hun eigen invulling kunnen geven (Wragg et al., 1999).

Anderen definiëren incompetentie als het gebrek van relevante kennis en noodzakelijke vaardigheden op het gebied van klassenmanagement en instructie (Tucker, 2001). Causey (2010) synthetiseert een incompetente leerkracht als een leerkracht die niet effectief is op gebied van klassenmanagement of instructie en die niet bereid, of in staat is om te verbeteren, ondanks de aangeboden remediëring, coaching en begeleiding. Een marginale leerkracht is een leerkracht die evolueert naar een incompetente leerkracht, maar waarvan de schoolleider gelooft dat de leerkracht kan veranderen en verbeteren. (Kaye, 2004). Hij beschikt over voldoende vakinhoudelijke kennis, maar zijn tekort aan klasmanagementvaardigheden hindert het leren van de leerling. (Sweeney & Manatt, 1984). Hij zal zijn kennis en vaardigheden maar minimaal inzetten (Kaye, 2004). Een marginale leerkracht heeft het om een bepaalde reden (sociaal, emotioneel, klassenmanagement, interpersoonlijke vaardigheden,...) moeilijk om effectief te zijn. Hij heeft wel de mogelijkheden en bereidheid om onder begeleiding zijn effectiviteit te verhogen (Causey, 2010). De begrippen competentie en incompetentie worden volgens Yariv (2009) vooral gebruikt tijdens het evaluatieproces. In de praktijk zal de schoolleider vaker geconfronteerd worden met leerkrachten met dagelijks onaangepast gedrag, de *challenging teachers*. Dit zijn de leerkrachten die een bepaalde uitdaging betekenen voor de schoolleider en het ongepast gedrag is ruimer dan de competentie en prestatie van de leerkracht. Deze *challenging teachers* zijn niet noodzakelijk incompetent of marginaal.

Voor dit onderzoek gebruiken we de term onderpresterende leerkrachten. Om dit begrip invulling te geven baseren we ons op eerder onderzoek naar oorzaken van ontslag van incompetente leerkrachten en effectieve leerkrachten.

2.2 Kenmerken van een onderpresterende leerkracht

Bridges (1990) categoriseert het onderpresteren van leerkrachten op vijf domeinen: (1) het technisch domein (de expertise van de leerkracht schiet te kort op gebied van vakinhoud, didactiek, evaluatie van leerlingen, planning en organisatie of klassenmanagement), (2) bureaucratisch domein (de leerkracht slaagt er niet in regels na te leven, richtlijnen van directie te volgen, suggesties tot verbetering uit voeren of het leerplan te realiseren), (3) ethisch domein (de leerkracht gedraagt zich niet als rolmodel en hanteert fysiek en psychisch geweld t.o.v. leerlingen, heeft negatieve attitudes tegenover leerlingen of is onverschillig t.o.v. taken van de leerkracht), (4) productief domein (de leerkracht behaalt niet het beoogde resultaat met de leerlingen, hij kan ze niet motiveren voor zijn vak, de leerlingen hebben geen respect voor de leerkracht of hebben negatieve attitudes t.o.v. de school of er is een negatieve klasklimaat) en (5) persoonlijk domein (de leerkracht ontbreekt bepaalde cognitieve, affectieve vaardigheden die essentieel zijn voor het lesgeven. Dit uit zich in emotionele instabiliteit, gebrek aan zelfcontrole of zwak inschattingsvermogen). In meer dan 80% van de gevallen is de leerkracht ontslagen omwille van technisch falen.

Wragg et al. (1999) bevroegen ruim 1500 betrokkenen (schoolleiders, ouders, leerlingen, vakverbonden en incompetente leerkrachten) over de kenmerken van incompetente leerkrachten. Hij vond dat er tussen de respondenten grote verschillen waren in vooropgestelde kenmerken van een incompetente leerkracht, afhankelijk van de positie van de respondenten. Deze bevinding is een pleidooi om zo objectief mogelijke criteria voorop te stellen. Na een uitgebreide meta-analyse kwam Marzano (2012) tot de volgende kenmerken van een effectieve leerkracht: (1) pedagogisch handelen en klassenmanagement (routines en regels in de klas, omgaan met ongewenst gedrag, de relatie leerkracht-leerling en de mentale instelling van de leerkracht), (2) de didactische aanpak (het afstemmen en toepassen van bepaalde onderwijstechnieken in functie van lesonderwerpen of bepaalde leerlingen) en (3) sturing en herontwerpen programma (het aanpassen van het tempo, niveau van de lesinhoud aanpassen aan het werkelijke niveau van de leerlingen, gebruik makend van technieken uit didactische aanpak als het toepassen van algemene leerprincipes).

Incompetente leerkrachten kunnen ook problematisch zijn op gebied van vak kennis, communicatieproblemen met ouders en collega's en omgaan met vernieuwingen (Wragg et al., 1999). Vak kennis wordt door schoolleiders niet als belangrijkste oorzaak voor inefficiëntie van leerkrachten aangegeven (Torff & Sessions, 2005). Klassenmanagementvaardigheden, didactische aanpak en relaties met leerlingen zijn de belangrijkste oorzaken van falen, gevolgd door planningsvaardigheden en ten slotte vak kennis.

Gebruik makend van deze bevindingen komen we tot de kenmerken van een onderpresterende leerkracht (Tabel 1).

2.3 Omgaan met onderpresterende leerkrachten

Competenties, motivatie en de mogelijkheid tot het gebruik van die competenties vatten volgens Henderickx, Janvier, Van Beirendonck & Humblet (2011) vijftig jaar organisatie- en arbeidspsychologisch onderzoek samen naar de voorwaarden voor performant arbeidsgedrag. Hoe men dient om te gaan met onderpresterende werknemers is dus afhankelijk of het probleem motivationeel en/of competentiegerelateerd is. London (2003) onderscheidt drie verschillende mogelijkheden tot remediëren van onderpresterders op basis van competenties en motivatie. (1) Een werknemer met een hoge competentie maar een lage motivatie heeft baat bij eerlijke en directe feedback, publieke waardering van verdienstelijke werknemers, teambuilding en conflict, meer autonomie en verantwoordelijkheid, communicatie- en conflictoplossings-vaardigheden en coaching om beter inzicht te krijgen in de eigen vaardigheden en interesses in relatie tot de huidige functie en mogelijkheden binnen de organisatie. (2) Een werknemer met lage competentie die hard zijn/haar best doet (hoge motivatie) heeft baat bij het opstellen van duidelijke doelstellingen in relatie met de capaciteiten van de werknemer en de functievereisten, frequente terugkoppeling i.v.m. de prestatie, competentieontwikkeling, transfer naar

een andere functie binnen de organisatie, taakherstructurering in lijn met de competenties van de werknemer.

Tabel 1

Kenmerken van een Onderpresterende Leerkracht (Marzano, 2012; Bridges, 1990; Wragg et al., 1999; Torff & Sessions, 2005; Ministerie van Onderwijs, 1999)

Technisch falen
De onderpresterende leerkracht heeft problemen met:
- het afstemmen en toepassen van bepaalde onderwijstechnieken in functie van lesonderwerpen of bepaalde leerlingen (didactiek), - het aanpassen van het tempo en niveau van de lesinhoud aan het werkelijke niveau van de leerlingen, gebruik makend van zowel technieken uit didactische aanpak als het toepassen van algemene leerprincipes. (planning en organisatie), - het hanteren van routines en regels in de klas (klassenmanagement), - omgaan met ongewenst gedrag (klassenmanagement), - de relatie leerkracht-leerling (klassenmanagement), - de mentale instelling (alertheid & emotionele objectiviteit) (klassenmanagement), - evaluatie van leerlingen, - de expertise op gebied van vakinhoud, - vernieuwingen, - professionalisering, - het begeleiden van klaseigen leerlingen.
Productief falen
De onderpresterende leerkracht heeft problemen met:
- het behalen van de beoogde resultaat met de leerlingen, - het motiveren van de leerlingen voor het vak, - het respect van de leerlingen, - negatieve attitudes van de leerlingen t.o.v. de school, - een negatieve klasklimaat.
Persoonlijk falen
De onderpresterende leerkracht heeft problemen met
- bepaalde cognitieve, affectieve vaardigheden die essentieel zijn voor het lesgeven, - emotionele instabiliteit, - gebrek aan zelfcontrole, - zwak inschattingsvermogen.
Bureaucratisch falen:
De onderpresterende leerkracht heeft problemen met:
- regels na te leven en richtlijnen van directie op te volgen, - suggesties tot verbetering van de prestaties op te nemen, - zich te houden aan het leerplan.
Ethisch falen
De onderpresterende leerkracht heeft problemen met:
- te fungeren als rolmodel, - het hanteren van fysiek en psychisch geweld t.o.v. leerlingen, - negatieve attitudes tegenover leerlingen, - onverschilligheid t.o.v. taken als leerkracht, - loyaliteit t.o.v. directie en collega's.

(3) Bij een werknemer met een lage competentie en lage motivatie zullen drastischere stappen nodig zijn. Zo is specifieke en directe terugkoppeling over de performantieproblemen nodig, kan eventuele loonverhoging afgebroken worden, kan de werknemer worden getransfereerd naar een ‘lagere’ functie of gestimuleerd worden om een andere functie op te nemen in een andere organisatie of ontslagen worden.

In een publicatie van *Center for American Progress* identificeert Jerald (2012) twee types van strategieën waarmee de prestatie en dus de effectiviteit van een onderpresterende leerkracht kan verhoogd worden.

Een eerste strategie beschouwt de effectiviteit van een leerkracht als statisch. Deze *movin’it*-strategie hanteert een selectieve aanwervings-, retentie- en/of uitwervingsbeleid om leerkrachten die niet-effectief zijn uit hun lesopdracht te kunnen verwijderen en de effectieve leerkrachten te kunnen aanwerven en te behouden. In theorie zullen door deze strategie op termijn de minst effectieve leerkrachten verdwijnen, zodat de effectiviteit van het gehele leerkrachtenteam zal verhogen. Hanushek (2008) berekende dat door de minst effectieve 6 tot 10% Amerikaanse leerkrachten te verwijderen, de leerlingenprestaties in die mate zouden stijgen dat de V.S. kan aansluiten bij de, volgens de OESO, best presterende landen.

De *improvin’it*-strategie daarentegen gaat uit van de ontwikkelbaarheid van de effectiviteit van de leerkracht. Door individuele professionele ontwikkeling, coaching en feedback na klasbezoeken kan een leerkracht zijn/haar effectiviteit verhogen. In theorie zullen de incrementele ontwikkelingen van de effectiviteit van de individuele leerkracht op termijn de effectiviteit van de gehele leerkrachtenteam verhogen. Hoewel veel onderzoek het effect van de *movin’it*-strategie ondersteunde, zijn er de voorbije drie jaren onderzoeken gepubliceerd die substantiële verbeteringen in effectiviteit van de leerkracht door de *improvin’it*-strategie aantoont (Jerald, 2012). Sterk verbeterende en sterk presterende scholen blijken beide strategieën te combineren.

Wanneer een schoolleider geconfronteerd wordt met een onderpresterende leerkracht, lijkt hij/zij een *approach-avoidance*-conflict te ervaren (Yariv, 2006). De schoolleider moet bepalen of en hoe hij/zij zal reageren t.o.v. de onderpresterende leerkracht en stoot hierbij op cognitieve en emotionele barrières: (1) mogelijk beschikt de schoolleider over onvoldoende informatie, eventueel achtergehouden door de onderpresterende leerkracht of collega’s, (2) welke hoeveelheid en welk soort informatie wordt als criterium gehanteerd om te bepalen waar de ‘red line’ ligt, (3) het beoordelen van een leerkracht is geen zwart-wit verhaal en de context van de leerkracht speelt vaak een rol, (4) er zijn verschillende mogelijke strategieën waaruit de schoolleider op elk moment kan kiezen.

Voor de meeste leidinggevers is het geven van feedback aan onderpresterende werknemers een van de minst geliefde taken (Manzoni, 2002). Sommige schoolleiders staan weigerachtig t.o.v. een functioneringsgesprek met onderpresterende leerkrachten en verkiezen het behouden van goede relaties met de onderpresterende leerkracht i.p.v. hoge professionele standaarden te behouden (Yariv, 2006).

Bridges (1992) identificeert vier opeenvolgende types van strategieën die schoolleiders hanteren in het omgaan met onderpresterende leerkrachten. In een eerste fase wordt het gedrag getolereerd door de schoolleider en soms wordt de onderpresteerder in bescherming genomen. Vervolgens biedt de schoolleider soms remediëringsprogramma's aan. Wanneer geen beterschap zichtbaar wordt, probeert de schoolleider de schade van de onderpresterende leerkracht beperken. Dit kan door o.a. transfer van de onderpresterende leerkracht naar een andere school of naar een andere functie op school. Indien dit niet blijkt te werken wordt de onderpresterende leerkracht ten slotte geadviseerd om vervroegd op pensioen te gaan of ontslagen. Yariv (2005) maakt op basis van de eerdere classificatie van Bridges (1992) onderscheid tussen drie strategieën op basis van een kwalitatief onderzoek: (1) tolereren en assisteren (negeren van onderprestatie, ondersteuning door een collega, een mentor of externen, feedback geven, toenemende controle, bijscholing aanbieden), (2) nemen van organisatorische maatregelen (aantal lestijden verminderen, lesopdracht veranderen) en (3) confronteren (mondeling en schriftelijk bekritisieren, een betrekking op een andere school aanbieden, bedreigingen uiten, verwijzen naar het schoolbestuur, contract beëindigen en ontslagprocedure opstarten).

Op basis van een kwantitatief onderzoek bij leerkrachten naar gehanteerde strategieën door schoolleiders bij onderpresterende leerkrachten komt Kay (2004) tot vijf categorieën: (1) compenserende strategieën om de impact van de onderpresterende leerkrachten in te perken, (2) formatieve strategieën waarbij de schoolleider de onderpresterende leerkracht ondersteunt bij de nodige verandering of verbetering, (3) normatieve strategieën waarbij collega's worden betrokken om de onderpresterende leerkracht te laten evolueren of te laten omgaan met veranderingen, (4) summatieve strategieën vanuit oordelend standpunt en (5) disciplinaire strategieën waarbij de tewerkstelling in het gedrang komt. De maatregelen die door leerkrachten het vaakst gehanteerd worden door de schoolleiders zijn de compenserende strategieën (transfer naar een andere school, klasgroepgrootte verkleinen, het aantal leerlingen met speciale noden beperken en een andere lesopdracht binnen dezelfde school). Gelijkaardige bevindingen vinden we ook terug bij Menuey (2004), al scoort het succesvol remediëren en vervroegd op pensioen gaan, ook hoog. Menuey (2004) maakt daarenboven ook een verschil tussen vrijwillige en onvrijwillige maatregelen. Gebaseerd op beschreven eerder onderzoek komen we tot het conceptueel model voorgesteld in Tabel 2, omtrent strategieën om als schoolleider met onderpresterende leerkrachten om te gaan.

3 Methodologie

Het doel van dit beschrijvend onderzoek is het fenomeen onderpresterende leerkrachten in het Vlaamse secundair onderwijs in kaart te brengen vanuit het standpunt van de schoolleider. Concreet gaan we voor de Vlaamse secundaire scholen na:

- (1) welk gedrag van onderpresterende leerkrachten volgens de schoolleiders voorkomt,
- (2) hoeveel onderpresterende leerkrachten er werkzaam zijn volgens de schoolleiders,
- (3) welke strategieën de schoolleiders hanteren om met onderpresterende leerkrachten om te gaan en
- (4) welke verbanden bestaan er tussen de kenmerken van de onderpresterende leerkracht, de school(leider)kenmerken en de gehanteerde strategie door de schoolleider.

Tabel 2

Strategieën Door Schoolleiders Gehanteerd Bij Onderpresterende Leerkrachten (London, 2003; Jerald, 2012) Volgens Schoolleiders (Bridges, 1992; Yariv, 2006) en Leerkrachten (Kay, 2004; Menuet, 2007).

Movin'it-strategieën	Improvin'it- strategieën
<i>Lage motivatie, lage competentie</i>	<i>Hoge motivatie, lage competenties</i>
Tolererende strategieën (toleren) Strategieën waarbij het onderpresterend gedrag van de leerkracht getolereerd wordt: - geen actie ondernemen, - minimaliseren.	Formatieve strategieën (assisteren) Strategieën waarbij de schoolleider de onderpresterende leerkracht ondersteunt bij de nodige verandering of verbetering: - de onderpresterende leerkracht informeren over zijn/haar onderpresteren, - aanbieden van professionele ontwikkelingsactiviteiten.
Compenserende strategieën (organisatorisch - confronteren) Strategieën om de impact van onderpresterende leerkrachten in te perken: - de leerkracht transfereren naar een andere school, - een andere lesopdracht binnen dezelfde school (vrijwillig of onvrijwillig), - de klasgroepgrootte van onderpresterende leerkrachten verkleinen, - het aantal leerlingen met speciale noden bij onderpresterende leerkrachten beperken, - nieuwe functie binnen de eigen school (vrijwillig of onvrijwillig), - transfer naar centrale dienst (vrijwillig of onvrijwillig).	Normatieve strategieën (assisteren) Strategieën waarbij collega's worden betrokken om de onderpresterende leerkracht te laten evolueren of te laten omgaan met veranderingen: - assistentie van collega's leerkrachten, - aanbieden van collegiale visitatie, - professionele hulp van collega's leerkrachten, - onderpresterende leerkracht betrekken bij collegiale discussies.
Disciplinaire strategieën (confronteren) Strategieën waarbij de tewerkstelling in het gedrang komt: - de onderpresterende leerkracht ontslagen, - de onderpresterende leerkracht adviseren om vervroegd op pensioen te gaan, - de onderpresterende leerkracht adviseren om een andere functie te zoeken buiten het onderwijs, - de onderpresterende leerkracht arbeidsongeschiktheid adviseren.	Summatieve strategieën (assisteren) Strategieën vanuit oordelend standpunt: - aanbieden van ondersteuning door een raadgever, - aanbieden van ondersteuning door de schoolleider, - de schoolleider geeft de richting van verandering aan, - houden van een formele evaluatie.
	<i>Lage motivatie, hoge competentie</i>
	Motiverende strategieën (assisteren) Strategieën met als doel de motivatie verhogen: - eerlijke, directe feedback geven, - publieke waardering van verdienstelijke werknemers, - teambuilding, - meer autonomie en verantwoordelijkheid, - communicatie- en conflictoplossings-vaardigheden, - coaching.

Dit *survey*-onderzoek meet m.b.v. een online vragenlijst het standpunt van de schoolleiders. Een *survey*-onderzoek verzamelt op grote schaal data om bestaande situaties of verbanden te beschrijven en generalisaties mogelijk te maken (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Een vragenlijst is een wijdverspreid en veelgebruikt instrument om gestructureerd, meestal numerieke data te verzamelen, die betrekkelijk gemakkelijk te analyseren is en dit zonder dat de aanwezigheid van de onderzoeker nodig is (Cohen et al., 2007).

3.1 Vragenlijst

Op basis van het theoretisch kader hebben we een online vragenlijst opgesteld m.b.v. Qualtrics. Tijdens het schooljaar 2012-2013 telde Vlaanderen 954 scholen voor voltijds gewoon secundair onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2012). De populatie voor dit onderzoek zijn de schoolleiders van de Vlaamse gewone secundaire scholen.

Dit onderzoek wenst zoveel mogelijk schoolleiders van het Vlaams gewoon secundair onderwijs te bevragen, dus is het nodig de vragenlijst gestructureerd te houden, met vooral numerieke en gesloten vragen (Cohen et al., 2007). Bij het gebruik van gesloten vragen is het van belang om tijdens de pilotfase de vragenlijst te verfijnen, zodat in de finale versie van de vragenlijst een zo volledig mogelijk bereik van antwoorden is voorzien (Cohen et al., 2007). Een eerste versie van de vragenlijst is afgenomen bij vijf schoolleiders om na te gaan of alle vragen helder en duidelijk zijn. De feedback van deze pilotgroep is verwerkt in de definitieve versie.

In februari 2014 ontvingen alle schoolleiders van de 954 scholen voor voltijds gewoon secundair onderwijs uit Vlaanderen een gepersonaliseerde e-mail met een link naar de online vragenlijst. In de gepersonaliseerde e-mail werd het onderzoek gekaderd en de anonimiteit en vertrouwelijkheid van de verzamelde data verzekerd. Een persoonlijke herinneringsmail werd verstuurd twee weken na de eerste e-mail naar de schoolleiders die de vragenlijst op dat moment nog niet hadden ingevuld.

De vragenlijst voorziet ook enkele vragen i.v.m. de demografische data (geslacht, leeftijd, onderwijservaring, onderwijsnet, provincie, aanbod, aantal leerlingen, aantal leerkrachten).

3.2 Participanten

In totaal zijn er 325 vragenlijsten ingevuld door een lid van het directieteam met bruikbare data, waarvan 275 volledig zijn ingevuld. 50 respondenten hebben het deel m.b.t. de demografische gegevens niet ingevuld, vermoedelijk omwille van privacyredenen. De vragenlijst heeft dus een responsiegraad van 28,8% tot 34,07% van de totale populatie, afhankelijk van het deel van de vragenlijst (Tabel 3). Met deze steekproefomvang vallen de resultaten van dit onderzoek binnen de foutenmarge van 5% en 95 %

betrouwbaarheidsniveau, wat een vaak gehanteerde strategie is binnen onderwijskundig onderzoek (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Tabel 3

Aantal Respondenten Per Deel van de Vragenlijst en Responsiegraad in Procenten.

	N	Responsiegraad
Deel 1. Kenmerken van onderpresterende leerkrachten	325	34,07%
Deel 2. Omgaan met onderpresterende leerkrachten	325	34,07%
Deel 3. Algemene kenmerken van onderpresterende leerkrachten	325	34,07%
Deel 4. Demografische gegevens	275	28,83%

De verdeling over de onderwijsnetten en de provincies binnen de steekproef is nagenoeg gelijk aan de verdeling van de onderwijsnetten in de populatie (Tabel 4). Ook de geslachtsverhouding, de gemiddelde leeftijd en het gemiddeld aantal jaren dat een schoolleider in functie is binnen de steekproef, vinden we nagenoeg terug in de populatie. Op basis van deze vaststellingen kunnen we de groep schoolleiders die deelgenomen hebben aan dit onderzoek als representatief beschouwen voor de volledige populatie schoolleiders van het Vlaams gewoon secundair onderwijs.

Tabel 4

Verdeling Steekproef en Populatie (Departement Onderwijs en Vorming, 2013 en Van Braak, J., Elen, J. & Goeman, K., 2012).

Onderwijsnet	Steekproef (N=275)	Populatie (N= 954)
Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (GO!)	19,7%	22,7%
Officieel Gesubsidieerd Onderwijs (OGO)	11,2%	7,5%
Vrij Gesubsidieerd Onderwijs (VGO)	69,1%	69,8%
<i>Totaal</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Provincie	Steekproef (N=325)	Populatie (N= 954)
Antwerpen	26,8%	27,4%
Limburg	12,3%	15,0%
Oost-Vlaanderen	29,2%	20,6%
Vlaams- Brabant + Brussels H.G.	19,4%	17,5%
West-Vlaanderen	12,3%	19,5%
<i>Totaal</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Geslacht schoolleider	Steekproef (N=275)	Populatie (N= 954)
Mannelijk	52,4%	66,1%
Vrouwelijk	47,6%	33,9%
<i>Totaal</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
Kenmerken schoolleider	Steekproef (N=275)	Populatie (N= 954)
Gemiddelde leeftijd	49 jaar	49 jaar
Gemiddeld aantal jaren in functie	7,3 jaren	5,8 jaren

Gezien de grootte en de representativiteit van de steekproef zijn we in staat om de bevindingen van dit onderzoek te generaliseren naar de volledige populatie van schoolleiders van het Vlaamse gewoon secundair onderwijs.

3.3 Analyse vragenlijst

De vragenlijst werd geanalyseerd m.b.v. van R, een gratis softwarepakket ontwikkeld voor statistiek en data-analysedoeleinden. Bij het bespreken van de onderzoeksresultaten wordt er steeds kort stilgestaan bij de gebruikte analysetechnieken en gerapporteerde centrum- of spreidingsmaten.

4 Onderzoeksresultaten

4.1 Kenmerken en frequentie van voorkomen van onderpresterende leerkrachten

Welke kenmerken van onderpresterende leerkrachten komen volgens de schoolleiders voor, en in welke mate, zijn de eerste twee onderzoeksvragen die we gaan behandelen. In het theoretisch kader hebben we een lijst samengesteld van items die uit vorige onderzoeken kenmerkend bleken te zijn voor onderpresterende leerkrachten (Tabel 1). De schoolleiders werden gevraagd om per item aan te geven hoeveel procent van de leerkrachten, werkzaam op de school van de schoolleider, volgens hen aan dat kenmerk voldoet.

We hanteren voor deze onderzoeksvragen het gemiddelde en de mediaan als centrummaat en de standaardafwijking als spreidingsmaat. Ook het 95% betrouwbaarheidsinterval van het gemiddelde wordt meegegeven. Dit bestaat uit een ondergrens en een bovengrens voor het gemiddelde. We kunnen dan met 95% kans zeggen dat het gemiddelde op een item in de populatie zich tussen de ondergrens en de bovengrens bevindt.

Kenmerken en frequentie van voorkomen van onderpresterende leerkrachten per type van onderpresteren.

In Tabel 5 worden de kenmerken geordend per type van falen en vervolgens het gemiddelde. Vanuit het theoretisch kader hebben we een classificatie van kenmerken van onderpresterende leerkrachten opgesteld. Met behulp van Cronbach's alpha analyseren we de interne consistentie van de schalen (De Maeyer, Franquet, 2011). De schaal technisch falen ($\alpha = 0,87$) omvat 9 items die aangeven dat de expertise van de leerkracht te kort schiet op gebied van vakinhoud, didactiek, klassenmanagement, evaluatie van leerlingen enz. De schaal productief falen ($\alpha = 0,87$) wordt gevormd door de 7 items. Een leerkracht die op deze schaal hoog scoort, behaalt niet de beoogde resultaten met de leerlingen, kan de leerlingen niet motiveren voor het vak, enz. 4 items vormen de schaal persoonlijk falen ($\alpha = 0,83$), de leerkracht ontbreekt bepaalde cognitieve en/of affectieve vaardigheden die essentieel zijn voor het lesgeven. De schaal bureaucratisch falen wordt gevormd door de 3 items ($\alpha = 0,90$) en houdt in dat de leerkracht er niet in slaagt regels na te leven of richtlijnen van de directie op te volgen. De 5 laatste items ten slotte vormen de schaal ethisch falen ($\alpha = 0,77$). Een leerkracht die hierop hoog scoort, gedraagt zich

niet als rolmodel, hanteert fysiek of psychisch geweld t.o.v. leerlingen, enz. De verschillende schalen zijn redelijk tot goed betrouwbaar ($\alpha > 0,70$).

Als we de vijf types kenmerken van onderpresteren met elkaar vergelijken blijkt dat volgens de schoolleiders gemiddeld gezien het grootste percentage leerkrachten op technisch gebied faalt ($M= 14,87$; $SD= 9,53$). Daarnaast blijkt bureaucratisch falen ($M= 11,96$; $SD= 9,99$) en productief falen ($M= 11,70$; $SD= 8,96$) gemiddeld gezien het vaakst voor te komen. Het hoger procentueel aantal onderpresterende leerkrachten voor technisch falen blijkt ook statistisch significant te zijn. Ethisch en persoonlijk falen sluiten de reeks af met een respectievelijke gemiddelde score van 9,40% ($SD= 7,92$) en 8,62% ($SD= 6,83$). Een item van ethisch falen (een enge taakopvatting hebben) blijkt als kenmerk van onderpresteren echter wel hoog te scoren.

Kenmerken en frequentie van voorkomen van onderpresterende leerkrachten op itemniveau.

Het kenmerk van onderpresteren dat, volgens de schoolleiders, gemiddeld gezien over de vijf schalen heen het meest voorkomt is de onderwijsdidactiek onvoldoende afstemmen op het doelpubliek. De schoolleiders geven aan dat gemiddeld 19,34% ($SD= 16,66$) van de leerkrachten secundair onderwijs de onderwijsdidactiek onvoldoende af stemt op de leerlingen die in hun klas zitten. Andere kenmerken van onderpresteren die volgens de schoolleiders hoog scoren zijn: een enge taakopvatting hebben ($M=17,23$; $SD= 16,18$), er niet in slagen de leerlingen op een goede manier te evalueren ($M= 16,94$; $SD= 14,37$), weigerachtig staan t.o.v. vernieuwingen ($M= 16,80$; $SD= 16,24$) en de leerlingen niet kunnen motiveren voor het vak ($M= 16,23$; $SD= 14,06$). De schoolleiders die deelgenomen hebben aan de bevraging zijn over de vijf hoogst scorende kenmerken ook het sterkst verdeeld ($SD= 14,06$ tot $16,66$). De kenmerken van onderpresteren die volgens de schoolleiders het minst voorkomen zijn: over onvoldoende vakinhoudelijke kennis ($M= 7,78$; $SD= 7,96$), fysiek of psychisch geweld hanteren t.o.v. leerlingen ($M= 2,34$; $SD= 3,77$) en de zelfcontrole verliezen ($M= 6,60$; $SD= 7,22$) of emotioneel te instabiel zijn ($M= 6,65$; $SD= 7,01$).

Invloed van het geslacht van de schoolleider op de kenmerken en frequentie van voorkomen van onderpresterende leerkrachten.

We hebben met behulp van independent samples t-testen geen statistisch significante invloed gevonden van het geslacht van de schoolleider op het gemiddeld procentueel aantal onderpresterende leerkrachten per type van onderpresteren volgens de schoolleider gevonden (technisch falen: $t(273) = -1,34$; $p = 0,180$; bureaucratisch falen: $t(260) = -0,60$; $p = 0,544$; productief falen: $t(273) = -0,85$; $p = 0,395$; ethisch falen: $t(262) = 0,03$; $p = 0,969$; persoonlijk falen: $t(268) = 0,46$; $p = 0,644$).

Invloed van het onderwijsnet op de kenmerken en frequentie van voorkomen van onderpresterende leerkrachten.

One-Way ANOVA's werden uitgevoerd om het effect van het onderwijsnet na te gaan op het procentueel aantal leerkrachten dat door de schoolleider als onderpresterend wordt beschouwd. Het onderwijsnet waartoe de school van de schoolleider behoort, blijkt een statistisch significant effect te hebben op het gemiddeld procentueel aantal onderpresterende leerkrachten dat volgens de schoolleider faalt op technisch gebied (respectievelijk $F(2,272)=3,349$; $p=0,037$).

Het onderwijsnet blijkt een klein effect te hebben ($\eta^2=0,02$). De Tukey HSD post-hoc test geeft aan dat schoolleiders van het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap ($M=17,6$; $SD=11,28$) gemiddeld gezien aangeven meer onderpresterende leerkrachten op school hebben van het type technisch falen dan schoolleiders uit het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs ($M=13,94$; $SD=9,38$).

Het onderwijsnet blijkt geen statistisch significant effect te hebben op de frequentie van de andere types van onderpresteren volgens de schoolleider (bureaucratisch falen: $F(2,272)=3,058$; $p=0,051$; productief falen: $F(2,272)=0,598$; $p=0,550$; ethisch falen: $F(2,272)=1,472$; $p=0,231$; persoonlijk falen: $F(2,272)=2,668$; $p=0,071$).

Invloed van de onderwijsvormen op de kenmerken en frequentie van voorkomen van onderpresterende leerkrachten.

De aanwezigheid van technisch secundair onderwijs als onderwijsvorm op een school heeft een klein statistisch significant effect op het gemiddeld procentueel aantal onderpresterende leerkrachten op de schaal van technisch falen ($d=0,27$) en productief falen ($d=0,31$). Op scholen waar technisch secundair onderwijs wordt aangeboden blijken er volgens de schoolleiders 2,58 procentpunten meer leerkrachten te onderpresteren op gebied van technisch falen ($t(323)=-2,46$; $p<0,05$) en gemiddeld 2,75 procentpunten meer leerkrachten op de schaal van productief falen ($t(323)=-2,78$; $p<0,01$) dan op scholen waar geen technisch secundair onderwijs wordt aangeboden. De aanwezigheid van technisch secundair onderwijs heeft geen statistisch significant effect op het gemiddeld procentueel aantal onderpresterende leerkrachten op de schaal van persoonlijk ($t(298)=-0,82$; $p=0,413$), bureaucratisch ($t(307)=-0,51$; $p=0,61$) of ethisch falen ($t(300)=-0,95$; $p=0,34$). De aanwezigheid van de andere onderwijsvormen blijken geen statistisch significant effect te hebben op het gemiddeld procentueel aantal onderpresterende leerkrachten op de verschillende schalen. (aso-technisch falen: $t(319)=0,64$; $p=0,52$; aso-bureaucratisch falen: $t(314)=-0,16$; $p=0,86$; aso-productief falen: $t(318)=-0,73$; $p=0,464$; aso-ethisch falen: $t(316)=0,27$; $p=0,790$; aso-persoonlijk falen: $t(323)=1,20$; $p=0,23$; bso-technisch falen: $t(311)=-1,76$; $p=0,080$; bso-bureaucratisch falen: $t(297)=-0,43$; $p=0,66$; bso-productief falen: $t(311)=-1,82$; $p=0,069$; bso-ethisch falen: $t(285)=-0,83$; $p=0,408$; bso-persoonlijk falen: $t(296)=0,96$; $p=0,034$).

Tabel 5

Kenmerken van Onderpresterende Leerkrachten, Gerangschikt Volgens Type Falen en Gemiddelde (N=325).

Kenmerken van onderpresterende leerkrachten	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	95% CI	
Technisch falen	14,87%	9,53	12,78	13,83%	15,90%
De onderwijsdidactiek onvoldoende afstemmen op het doelpubliek	19,34%	16,66	15,00	17,53%	21,15%
Er niet in slagen leerlingen op een goede manier te evalueren	16,94%	14,37	15,00	15,37%	18,50%
Weigerachtig blijven staan t.o.v. vernieuwingen	16,80%	16,24	10,00	15,04%	18,57%
Niet correct omgaan met probleemgedrag van leerlingen	15,95%	11,95	15,00	14,66%	17,24%
Niet in staat om snel en accuraat probleemgedrag te identificeren	15,94%	13,86	10,00	14,43%	17,45%
Er niet in slagen om regels in de klas te laten naleven door leerlingen	15,22%	11,79	10,00	13,95%	16,50%
Problemen hebben met het begeleiden van klaseigen leerlingen	13,88%	11,19	10,00	12,66%	15,10%
Geen goede relatie met de leerlingen hebben	11,94%	15,03	8,00	10,31%	13,57%
Onvoldoende vakinhoudelijke kennis bezitten	7,78%	7,96	5,00	6,92%	8,65%
Bureaucratisch falen	11,96%	9,99	9,67	10,87%	13,05%
De richtlijnen van de directie niet opvolgen	12,28%	11,43	10,00	11,05%	13,52%
De regels die op school gelden niet na leven	12,10%	10,85	10,00	10,92%	13,27%
Suggesties tot verbetering niet opnemen	11,50%	10,55	9,00	10,35%	12,66%
Productief falen	11,70%	8,96	9,00	10,73%	12,67%
De leerlingen niet kunnen motiveren voor het vak	16,23%	14,06	11,00	14,70%	17,76%
De leerplandoelstellingen niet realiseren met de leerlingen	11,66%	11,66	8,00	10,38%	12,93%
Niet in staat zijn een positief klasklimaat te creëren	11,32%	10,5	9,00	10,18%	12,45%
Negatieve gevoelens veroorzaken bij leerlingen t.o.v. de school	9,66%	8,74	7,00	8,71%	10,60%
Niet gerespecteerd worden door leerlingen	9,64%	9,13	7,00	8,64%	10,64%
Ethisch falen	9,40%	7,92	6,80	8,54%	10,26%
Een enge taakopvatting hebben	17,23%	16,18	12,00	15,47%	18,99%
Zich onvoldoende loyaal gedragen t.o.v. directie en collega's	12,17%	13,29	8,00	10,72%	13,62%
Geen voorbeeldfunctie vervullen naar hun leerlingen toe	9,33%	10,28	5,00	8,21%	10,45%
Kleinerende of beledigende taal hanteren t.o.v. leerlingen	5,92%	6,61	4,00	5,19%	6,65%
Fysiek of psychisch geweld hanteren t.o.v. leerlingen	2,34%	3,77	1,00	1,92%	2,75%
Persoonlijk falen	8,62%	6,83	6,50	7,87%	9,36%
Gebreken hebben aan emotionele empathie	11,98%	11,02	10,00	10,78%	13,17%
Een zwak inschattingsvermogen hebben	9,34%	7,68	7,00	8,49%	10,18%
De zelfcontrole te vaak verliezen in leerlinggerelateerde situaties	6,60%	7,22	5,00	5,81%	7,38%
Emotioneel te instabiel zijn om naar behoren te functioneren	6,55%	7,01	5,00	5,79%	7,32%
Gemiddeld over alle kenmerken	11,90%	7,83	9,88	11,05%	12,76%

Samenhang tussen de kenmerken en frequentie van voorkomen van onderpresterende leerkrachten en de school(leider)kenmerken.

Een Pearson correlatie werd berekend om de relatie tussen het aantal jaren dat een schoolleider in functie is en het gemiddeld procentueel aantal onderpresterende leerkrachten dat de schoolleider aangeeft aanwezig te zijn op zijn/haar school, na te gaan (Tabel 6). Er is een zwakke negatieve statistisch significante correlatie tussen het aantal jaren dat de schoolleider in functie is en het rapporteren van technisch falen ($r = -0,21$), bureaucratisch falen ($r = -0,18$) en ethisch falen ($r = -0,19$). Hoe langer de schoolleider in functie is, hoe minder gemiddeld procentueel aantal onderpresterende leerkrachten er volgens de schoolleider werkzaam zijn op de school, voor wat de kenmerken technisch, persoonlijk, bureaucratisch en ethisch falen betreft. Het aantal leerlingen in de school van de schoolleider hangt ook statistisch significant zwak negatief samen met het gemiddeld procentueel aantal onderpresterende leerkrachten op het kenmerk persoonlijk falen ($r = -0,15$). Hoe meer leerlingen schoollopen op de school van de schoolleider, hoe minder onderpresterende leerkrachten op het kenmerk persoonlijk falen er gemiddeld procentueel aanwezig zijn volgens de schoolleider.

Uit Tabel 6 blijkt ook dat er een statistisch significante sterke positieve correlatie is tussen het procentueel aantal leerkrachten die volgens de schoolleiders onderpresteren op de verschillende types kenmerken van onderpresteren ($r > 0,60$). Een hoog procentueel aantal onderpresterende leerkrachten volgens de schoolleider op een bepaald kenmerk van onderpresteren, hangt samen met een hoog procentueel aantal onderpresterende leerkrachten volgens de schoolleider op de andere kenmerken van onderpresteren.

Conclusie kenmerken en frequentie van voorkomen van onderpresterende leerkrachten.

In het Vlaamse gewoon secundair onderwijs zijn er volgens de schoolleiders gemiddeld 11,9 % onderpresterende leerkrachten werkzaam. De kenmerken van onderpresteren situeren zich gemiddeld gezien het meest op het gebied van het technisch falen. Op de tweede en derde plaats staan bureaucratisch en productief falen. Ethisch en persoonlijk falen sluiten de lijst af met nog steeds respectievelijk 9,4% en 8,62% als gemiddelde aantal onderpresterende leerkrachten volgens de schoolleiders. De leerkrachten die onderpresteren, stemmen volgens de schoolleiders de onderwijsdidactiek onvoldoende af op de leerlingen die voor hen in de klas zitten, hebben problemen met het correct evalueren van de leerlingen en staan weigerachtig tegenover vernieuwingen.

Het onderwijsaanbod, het aantal jaren een schoolleider in functie is en het aantal leerlingen op de school, blijken statistisch significant samen te hangen met een of meerdere kenmerken van onderpresterende leerkrachten. Schoolleiders van scholen waar technisch secundair onderwijs aangeboden wordt, geven aan dat er gemiddeld meer leerkrachten onderpresteren op het gebied van technisch falen.

Tabel 6

Correlaties Tussen Kenmerken van Onderpresteren, Strategieën om met Onderpresterende Leerkrachten om te gaan en Schoolkenmerken.
(N=275)

	Kenmerken van onderpresteren					Strategieën omgaan met onderpresterende leerkrachten									Schoolkenmerken			
	Tech	Prod	Per	Bur	Eth	Imp	Mov	Mot	Sum	Disc	Com	Tol	Form	Norm	#lkn	#lkr	#j dir	Lft dir
Tech	1,00																	
Prod	0,80*	1,00																
Per	0,71*	0,76*	1,00															
Bur	0,72*	0,68*	0,61*	1,00														
Eth	0,72*	0,74*	0,75*	0,81*	1,00													
Imp	-0,10	-0,10	-0,13*	-0,13*	-0,12*	1,00												
Mov	0,04	0,06	0,09	0,15*	0,10	-0,03	1,00											
Mot	-0,06	-0,08	-0,07	-0,08	-0,06	0,76*	-0,08	1,00										
Sum	-0,10	-0,07	-0,11*	-0,11*	-0,08	0,75*	0,06	0,43*	1,00									
Disc	0,02	0,02	0,06	0,04	0,04	0,26*	0,67*	0,09	0,38*	1,00								
Com	0,00	0,04	0,04	0,09	0,06	0,11	0,69*	0,08	0,04	0,26*	1,00							
Tol	0,05	0,06	0,07	0,16*	0,10*	-0,42*	0,59*	-0,32*	-0,32*	0,00	0,13*	1,00						
Form	-0,12*	-0,14*	-0,16*	-0,16*	-0,16*	0,82*	-0,10	0,59*	0,51*	0,17*	0,04	-0,40*	1,00					
Norm	-0,03	-0,03	-0,05	-0,06	-0,06	0,78*	0,01	0,44*	0,40*	0,14*	0,15*	-0,28*	0,49*	1,00				
#lkn	-0,07	-0,05	-0,15*	-0,09	-0,09	-0,04	0,04	-0,04	0,02	0,06	-0,06	0,06	-0,06	-0,04	1,00			
#lkr	-0,02	0,00	-0,05	-0,06	-0,04	-0,02	-0,08	-0,05	0,00	0,05	-0,05	-0,15*	-0,01	-0,01	-0,21*	1,00		
#j dir	-0,21*	-0,10	-0,10	-0,18*	-0,19*	-0,04	0,07	-0,11	0,03	0,10	0,05	0,00	-0,04	-0,03	-0,09	0,08	1,00	
Lft dir	-0,19*	-0,10	-0,13*	-0,22*	-0,17*	0,02	0,00	-0,02	0,09	0,03	0,02	-0,04	-0,04	0,02	0,01	0,05	0,52*	1,00

* $p \leq 0,05$

Hoe langer de schoolleider in functie is, hoe minder gemiddeld procentueel aantal onderpresterende leerkrachten er volgens de schoolleider werkzaam zijn op de school, voor wat de kenmerken technisch, persoonlijk, bureaucratisch en ethisch falen betreft. En hoe meer leerlingen schoollopen op de school van de schoolleider, hoe minder onderpresterende leerkrachten op het kenmerk persoonlijk falen er gemiddeld procentueel aanwezig zijn volgens de schoolleider. Verder blijkt ook dat er volgens schoolleiders van het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap gemiddeld gezien meer onderpresterende leerkrachten op hun school werkzaam die op technisch gebied falen dan volgens schoolleiders uit het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs.

Een hoog procentueel aantal onderpresterende leerkrachten op een type kenmerk van falen, hangt sterk positief samen met een hoog aantal onderpresterende leerkrachten op de andere type kenmerken van falen volgens de schoolleiders.

4.2 Profielkenmerken van de leerkrachten die onderpresteren

Zonet hebben we de kenmerken van onderpresterende leerkrachten in het Vlaamse onderwijs in kaart gebracht. Maar welke profielkenmerken vertoont de groep leerkrachten die onderpresteert? Om hierop zicht te krijgen kregen de schoolleiders een reeks van tegengestelde eigenschappen voorgeschoteld. De schoolleider gaf per twee tegengestelde eigenschappen aan in welke mate ze kenmerkend zijn voor de groep onderpresterende leerkrachten door een regelaar naar links of rechts te schuiven en zo de score -5; -2,5; 0; 2,5 of 5 toe te kennen per twee tegengestelde eigenschappen.

Beschrijving van het profiel van een onderpresterende leerkracht

Tabel 7 geeft het resultaat weer in procenten per score met de gemiddelde score en standaardafwijking. 91,1% van de schoolleiders neigt de groep leerkrachten, die ze als onderpresterend beschouwen, het kenmerk rigide ($M= 3,47$; $SD= 0,70$) en 88,8% behoudend ($M= 3,36$; $SD= 0,74$) toe te kennen. Het kenmerk individualist ($M= 3,23$; $SD= 0,73$) en niet betrokken zijn bij de school ($M= 2,82$; $SD= 0,87$) wordt door respectievelijk 88,0% en 79,3% van de schoolleiders toegekend aan die groep leerkrachten. De groep onderpresterende leerkrachten wordt door de schoolleiders ook als onverantwoordelijk ($M= 2,04$; $SD= 0,86$), onbewust van het probleem ($M= 2,03$; $SD= 0,96$) en eerder gelaten kenmerkt ($M= -2,03$; $SD= 1,10$).

De ondervinding, de leeftijd en het opleidingsniveau blijken volgens de schoolleiders geen uitgesproken kenmerk te zijn van de groep onderpresterende leerkrachten. Tussen de 64,2% tot 74,1% kiest voor deze kenmerken neutraal.

Tabel 7

Profielkenmerken van Leerkrachten Die Onderpresteren. (N=325)

	-5		0		5		M	SD
Vooruitstrevend	0,3%	1,5%	9,3%	41,0%	47,8%	Behoudend	3,36	0,74
Bewust van het probleem	1,9%	9,3%	18,5%	46,6%	23,8%	Onbewust van het probleem	2,03	0,96
Veel onderwijservaring	3,7%	17,6%	64,2%	11,1%	3,4%	Weinig onderwijservaring	-0,18	0,75
Gelaten	30,9%	37,0%	18,8%	9,0%	4,3%	Strijdvaardig	-2,03	1,10
Betrokken bij de school	0,9%	3,4%	16,4%	40,4%	38,9%	Niet betrokken bij de school	2,82	0,87
Mannelijk	2,8%	11,1%	74,1%	7,4%	4,6%	Vrouwelijk	0,00	0,69
Hoog opgeleid	2,2%	9,9%	67,9%	17,3%	2,8%	Laag opgeleid	0,22	0,68
Jong	0,6%	4,6%	70,1%	19,8%	4,9%	Oud	0,59	0,64
Teamspeler	0,3%	1,2%	10,5%	44,8%	43,2%	Individualist	3,23	0,73
Flexibel	0,0%	1,9%	7,1%	41,4%	49,7%	Rigide	3,47	0,70
Responsabel	0,6%	4,3%	31,2%	40,4%	23,5%	Onverantwoordelijk	2,04	0,86

Tabel 8

Correlaties Tussen Profielkenmerken van Leerkrachten Die Onderpresteren en School(leider)kenmerken. (N=275)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	lft	# j	# lln	# lkr
1. Vooruitstrevend - Behoudend	1,00														
2. Bewust - Onbewust van het probleem	0,18	1,00													
3. Veel - Weinig onderwijservaring	-0,08	0,08	1,00												
4. Gelaten - Strijdvaardig	-0,16*	-0,07	-0,13	1,00											
5. Betrokken - Niet betrokken	0,37*	0,21*	0,05	-0,31*	1,00										
6. Mannelijk - Vrouwelijk	0,06	0,00	-0,04	0,02	0,05	1,00									
7. Hoog opgeleid - Laag opgeleid	0,07	0,07	0,05	-0,03	0,02	-0,09	1,00								
8. Jong - Oud	0,23*	0,05	-0,36*	0,08	0,08	0,10	-0,02	1,00							
9. Teamspeler - Individualist	0,34*	0,15	-0,06	-0,04	0,35*	0,02	-0,03	0,12	1,00						
10. Flexibel - Rigide	0,50*	0,15	-0,04	-0,10	0,30*	0,03	0,03	0,14	0,39*	1,00					
11. Responsabel - Onverantwoordelijk	0,27*	0,17	0,10	-0,31	0,46*	-0,06	0,14	-0,03	0,27*	0,18*	1,00				
lft	0,05	-0,12*	-0,03	0,01	-0,03	-0,01	-0,07	0,10	0,10	0,10	-0,03	1,00			
# j	0,05	-0,06	0,10	-0,04	-0,04	-0,07	0,05	0,08	0,06	0,12*	0,02	0,52	1,00		
# lln	0,08	0,06	0,06	0,01	0,02	-0,12*	-0,07	0,01	0,05	0,11	-0,02	0,01	-0,09	1,00	
# lkr	0,08	0,00	0,06	0,07	0,06	0,01	-0,04	-0,02	0,02	0,00	0,01	0,05	0,08	-0,21	1,00

Noot: * $p \leq 0,05$

Samenhang tussen profielkenmerken van onderpresterende leerkrachten en school(leider)kenmerken.

Tabel 8 geeft een overzicht van de Pearson correlaties die werden berekend om de relatie tussen de profielkenmerken van de groep onderpresterende leerkrachten volgens de schoolleider en school(leider)kenmerken (m.n. leeftijd van de schoolleider (lft), aantal jaren in functie (# j), aantal leerlingen (# lln) en aantal leerkrachten (#lkr) op de school van de schoolleider) in kaart te brengen. De kenmerken individualist, rigide, niet betrokken bij de school, behoudend en onverantwoordelijk hangen allen statistisch significant middelmatig tot sterk positief samen met elkaar. Een leerkracht die door de schoolleider als onderpresterend wordt getypeerd, krijgt de eigenschappen individualist, rigide, niet betrokken bij de school, behoudend en onverantwoordelijk toegekend.

Er blijkt ook een statistisch significante zwak verband tussen het kenmerk behoudend en het kenmerk oud ($r = 0,23$). Een schoolleider die het kenmerk behoudend toekent aan de onderpresterende leerkrachten is ook van mening dat de onderpresterende leerkrachten eerder ouder zijn dan de niet onderpresterende leerkrachten.

Conclusie profielkenmerken van de leerkrachten die onderpresteren.

We kunnen besluiten dat de onderpresterende leerkrachten door de schoolleiders omschreven worden als personen die individualistisch, rigide en behoudsgezind zijn, vaak niet betrokken bij de school en onverantwoordelijk zijn. Daarenboven zouden volgens de schoolleiders de behoudsgezinde onderpresterende leerkrachten ouder zijn dan hun niet onderpresterende collega's.

4.3 Omgaan met onderpresterende leerkrachten

Gemiddeld genomen blijkt er in het Vlaamse gewoon secundair onderwijs 11,9% onderpresterende leerkrachten tewerkgesteld. Maar welke strategieën hanteren de schoolleiders om met deze onderpresterende leerkrachten om te gaan? Hiertoe hebben we in het theoretisch kader een conceptueel model opgesteld op basis van eerder onderzoek (Tabel 3). Op basis van dit conceptueel model hebben we een lijst met 26 items samengesteld. De schoolleider heeft m.b.v. een Likertschaal aangegeven hoe waarschijnlijk hij/zij een bepaalde actie zou ondernemen, gesteld dat hij/zij geconfronteerd wordt met een onderpresterende leerkracht. Hiertoe konden ze kiezen uit één van de volgende zeven antwoordcategorieën: (0) *zeker niet*, (1) *heel onwaarschijnlijk*, (2) *niet waarschijnlijk*, (3) *neutraal*, (4) *waarschijnlijk*, (5) *heel waarschijnlijk*, (6) *zeker wel*. We hebben gekozen voor een vragenlijst met zeven antwoordcategorieën omdat die algemeen gezien meer valide zijn dan vragenlijsten met een klein aantal antwoordcategorieën, en ze laten de respondenten beter toe hun meningen en gevoelens adequater te verwoorden (Preston & Colman, 2000). Ook de betrouwbaarheid van de scores op vragenlijsten neemt toe van twee antwoordcategorieën tot zeven antwoordcategorieën (Weijters, Cabooter & Schillewaert, 2010).

Gehanteerde strategieën per type strategie.

Tabel 9 geeft een overzicht weer van de verschillende items per soort strategie, met de gemiddelde score en standaardafwijking per item of soort strategie en de procentuele verdeling van de antwoorden over de zeven categorieën.

In het theoretisch kader hebben we types van strategieën onderscheiden op basis van de ontwikkelbaarheid van de effectiviteit van de onderpresterende leerkracht n.l. de improvin' en movin' strategieën. De schaal improvin' strategieën wordt gevormd door 11 items ($\alpha = 0,80$) die uitgaan van de ontwikkelbaarheid van de effectiviteit van de onderpresterende leerkracht. De schaal movin' strategieën wordt gevormd door 13 items ($\alpha = 0,67$) die uitgaan van een statische effectiviteit.

De improvin' strategieën hebben we in het theoretisch kader opgebouwd uit 4 types van strategieën. De schaal motiverende strategieën wordt in het theoretisch kader gevormd door 4 items. Dit zijn de items die als doel hebben de motivatie van de onderpresterende leerkracht te verhogen. Uit de analyse van de data blijkt dat deze schaal niet goed is ($\alpha = 0,43$) en dat we een betere schaal bekomen ($\alpha = 0,65$) indien de items 'teambuildingsactiviteiten organiseren' en 'de betrokken leerkracht meer autonomie en verantwoordelijkheid geven' verwijderen uit de schaal. Beide items scoren gemiddeld (resp. $M = 3,25$ en $M = 2,48$) en er blijkt resp. 32,4% en 25,6% van de schoolleiders neutraal geantwoord te hebben op deze items.

De schaal summatieve strategieën wordt gevormd door 3 items. Dit zijn strategieën vanuit oordelend standpunt. Ook bij deze schaal blijken de items niet goed samen te hangen ($\alpha = 0,51$), maar het verwijderen van een of meerdere items uit de schaal verhoogt de interne consistentie niet. De derde schaal, de normatieve strategieën, verzamelt 3 items waarbij collega's worden betrokken om de onderpresterende leerkracht te laten evolueren of te laten omgaan met veranderingen en is samengesteld uit 3 items ($\alpha = 0,66$). De schaal formatieve strategieën ten slotte wordt gevormd door 3 items waarbij de schoolleider de onderpresterende leerkracht ondersteunt bij de nodige verandering of verbetering. De schaal vertoont weinig interne consistentie ($\alpha = 0,53$). Het verwijderen van een item verhoogt de interne consistentie onvoldoende.

De movin' strategieën zijn opgebouwd uit 3 types van strategieën. De schaal disciplinaire strategieën, waarbij de tewerkstelling in het gedrang komt, wordt gevormd door 5 items ($\alpha = 0,68$) en de schaal compenserende strategie om de impact van de onderpresterende leerkracht te beperken door 5 items ($\alpha = 0,65$). De schaal tolererende strategieën ten slotte wordt gevormd door 3 items ($\alpha = 0,63$) waarbij het gedrag van de onderpresterende leerkracht getolereerd wordt.

Tabel 9

Strategieën Om Met Onderpresterende Leerkrachten Om Te Gaan, Gerangschikt Volgens Gemiddelde (N=324).

	M	SD	Zeker niet	Heel onwaar- schijnlijk	Niet waar- schijnlijk	Neutraal	Waar- schijnlijk	Heel waar- schijnlijk	Zeker wel
			0	1	2	3	4	5	6
Improvin' strategieën	4,06	0,66							
<i>Formatieve strategieën</i>	<i>4,40</i>	<i>0,82</i>							
De onderpresterende leerkracht informeren over het onderpresteren.	4,87	1,06	0,3%	0,6%	2,5%	4,0%	25,6%	35,2%	31,8%
Professionele ontwikkelingsactiviteiten aanbieden aan de onderpresterende leerkracht.	4,55	1,04	0,3%	0,9%	2,2%	7,7%	35,8%	34,9%	18,2%
De onderpresterende leerkracht zelf coachen.	3,79	1,31	1,5%	3,7%	13,0%	14,2%	38,6%	21,6%	7,4%
<i>Summatieve strategieën</i>	<i>4,20</i>	<i>0,88</i>							
De onderpresterende leerkracht duidelijk meedelen wat er moet veranderd worden.	4,81	1,05	0,3%	0,3%	2,8%	3,7%	29,9%	33,0%	29,9%
De onderpresterende leerkracht ondersteuning aanbieden door een externe raadgever (vb. begeleidingsdienst).	4,30	1,20	0,3%	1,9%	7,4%	10,2%	34,0%	31,2%	15,1%
De onderpresterende leerkracht onder druk zetten door formele gesprekken te voeren.	3,49	1,45	3,7%	6,8%	14,8%	15,1%	35,8%	18,5%	5,2%
<i>Normatieve strategieën</i>	<i>3,95</i>	<i>0,98</i>							
De onderpresterende leerkracht sterk aanbevelen om op klasbezoek bij collega-leerkrachten te gaan.	4,22	1,31	1,2%	2,2%	9,0%	9,0%	34,6%	27,8%	16,4%
De onderpresterende leerkracht laten assisteren door collega-leerkrachten.	3,85	1,26	0,9%	3,7%	11,1%	15,7%	38,6%	22,2%	7,7%
De onderpresterende leerkracht laten deelnemen aan collegiale discussies.	3,77	1,24	1,5%	3,4%	9,6%	18,8%	42,3%	17,0%	7,4%
<i>Motiverende strategieën</i>	<i>3,70</i>	<i>0,71</i>							
Eerlijke, directe feedback geven aan de onderpresterende leerkracht.	4,82	1,03	0,0%	0,6%	3,1%	3,1%	29,3%	34,6%	29,3%
Inzetten op het verbeteren van de communicatie- en conflictoplossings-vaardigheden.	4,26	1,01	0,3%	0,9%	3,4%	10,5%	49,1%	24,1%	11,7%
Teambuildingsactiviteiten organiseren.	3,25	1,28	2,8%	7,4%	13,0%	32,4%	30,9%	10,2%	3,4%
De betrokken leerkracht meer autonomie en verantwoordelijkheid geven.	2,48	1,34	7,4%	16,7%	26,9%	25,6%	17,6%	4,9%	0,9%
Movin' strategieën	2,11	0,61							
<i>Disciplinaire strategieën</i>	<i>2,86</i>	<i>0,99</i>							
Een tijdelijke leerkracht die onderpresteert een onvoldoende geven bij een evaluatiegesprek en ontslaan.	3,91	1,56	1,9%	7,4%	10,5%	15,1%	25,3%	23,1%	16,7%
De onderpresterende leraar adviseren om een andere functie te zoeken buiten het onderwijs.	3,07	1,39	4,6%	9,0%	16,0%	34,9%	20,4%	11,1%	4,0%
De onderpresterende leraar adviseren om vervroegd op pensioen te gaan indien dit mogelijk is.	2,89	1,60	9,0%	12,7%	18,5%	21,0%	21,9%	13,3%	3,7%
Een vastbenoemde onderpresterende leraar trachten twee onvoldoendes te geven bij evaluatiegesprekken.	2,48	1,40	8,3%	18,2%	22,8%	26,9%	17,6%	4,3%	1,9%
De onderpresterende leraar adviseren om zich arbeidsongeschikt te laten verklaren indien dit mogelijk is.	1,94	1,54	19,4%	26,5%	19,4%	19,4%	8,0%	4,6%	2,5%
<i>Compenserende strategieën</i>	<i>2,21</i>	<i>0,87</i>							
De onderpresterende leerkracht trachten een andere lesopdracht binnen dezelfde school te geven.	2,75	1,33	5,6%	11,4%	26,2%	25,6%	22,5%	8,0%	0,6%
Het aantal leerlingen met speciale noden bij onderpresterende leraren trachten te beperken.	2,56	1,49	9,3%	17,3%	23,1%	19,1%	22,2%	7,4%	1,5%
De onderpresterende leerkracht een andere functie binnen de eigen school aanbevelen.	2,17	1,34	10,5%	24,4%	25,6%	20,4%	16,0%	2,5%	0,6%
De klasgrootte van onderpresterende leraren trachten te verkleinen.	1,79	1,23	15,7%	26,9%	31,8%	14,8%	9,9%	0,6%	0,3%
De onderpresterende leerkracht proberen te transfereren naar een andere school.	1,79	1,37	18,5%	28,4%	24,4%	18,5%	6,2%	2,8%	1,2%
<i>Tolererende strategieën</i>	<i>1,25</i>	<i>0,96</i>							
Een afwachtende houding aannemen.	1,60	1,27	19,8%	34,0%	25,9%	8,6%	10,2%	1,5%	0,0%
Geen actie ondernemen.	1,14	1,49	44,1%	28,7%	14,8%	2,8%	3,1%	4,0%	2,5%
Het onderpresteren van een leerkracht ter zijde schuiven, ervan uitgaande dat het wel niet zo erg zal zijn.	1,01	0,99	36,1%	35,5%	22,8%	3,1%	1,9%	0,6%	0,0%

Noot: gewerkt met een 7-puntenschaal

De schoolleiders hanteren gemiddeld gezien meer improvin' strategieën ($M= 4,06$; $SD= 0,66$) dan movin' strategieën ($M= 2,11$; $SD= 0,61$) om met onderpresterende leerkrachten om te gaan. Dit verschil is ook statistisch significant. Als een schoolleider geconfronteerd wordt met een onderpresterende leerkracht, zal de schoolleider gemiddeld gezien meer strategieën hanteren die ervoor kunnen zorgen dat de effectiviteit van de onderpresterende leerkracht verhoogt, dan strategieën die ervan uitgaan dat de effectiviteit van de onderpresterende leerkracht niet (meer) ontwikkelbaar is.

Binnen de improvin' strategieën worden de formatieve ($M= 4,40$; $SD= 0,82$) en summatieve ($M= 4,20$; $SD= 0,88$) strategieën het vaakst gebruikt door schoolleiders bij het omgaan met onderpresterende leerkrachten. De normatieve ($M= 3,95$; $SD= 0,98$) en motiverende ($M= 3,70$; $SD= 0,71$) strategieën worden statistisch significant minder gebruikt dan de formatieve of summatieve strategieën door de schoolleiders als ze geconfronteerd worden met een onderpresterende leerkracht.

Binnen de movin' strategieën geeft de schoolleider aan statistisch significant meer disciplinaire strategieën ($M = 2,86$; $SD = 0,99$) dan compenserende strategieën ($M = 2,21$; $SD = 0,87$) te hanteren om met onderpresterende leerkrachten om te gaan. De compenserende strategieën worden dan weer statistisch significant meer gehanteerd dan tolererende strategieën ($M = 1,25$; $SD = 0,96$) door de schoolleiders bij onderpresterende leerkrachten.

Gehanteerde strategieën op itemniveau.

De bevroagde schoolleiders die geconfronteerd worden met een onderpresterende leerkracht duiden over de verschillende types van strategieën heen, de items omtrent communicatie betreffende het onderpresteren, als meest gehanteerde aan. 92,6% van de schoolleiders die de vragenlijst hebben ingevuld zou waarschijnlijk tot zeker wel de onderpresterende leerkracht informeren over het onderpresteren. Deze strategie scoort ook gemiddeld het hoogst ($M = 4,87$; $SD = 1,06$). Eerlijke, directe feedback geven aan de onderpresterende leerkracht zou door 93,2% van de bevroagde schoolleiders waarschijnlijk tot zeker wel gegeven worden ($M = 4,82$; $SD = 1,03$) en duidelijk meedelen wat er moet veranderd worden door 92,8% van de bevroagde schoolleiders waarschijnlijk tot zeker wel ($M = 4,81$; $SD = 1,05$). De standaarddeviaties van deze items geven ook aan dat bevroagde schoolleiders het eerder eensgezind zijn over deze drie items.

Naast de items i.v.m. de communicatie, scoren de items over hoe het probleem van onderpresterende leerkrachten kan aangepakt worden hoog. 88,9% van de schoolleiders zou waarschijnlijk tot zeker wel professionele ontwikkelingsactiviteiten voorzien ($M = 4,55$; $SD = 1,04$); 80,3% ondersteuning aanbieden door een externe raadgever ($M = 4,30$; $SD = 1,20$); 84,9% inzetten op het verbeteren van de communicatie- en conflictoplossingsvaardigheden van de onderpresterende leerkracht ($M = 4,26$; $SD = 1,01$) en 78,8% een klasbezoek bij collega-leerkrachten aanbevelen ($M = 4,22$; $SD = 1,31$). Er blijkt meer onenigheid tussen de schoolleiders te zitten omtrent het aanbevelen van een klasbezoek bij collega-

leerkrachten en aanbieden van ondersteuning door een externe raadgever dan de professionele ontwikkelingsactiviteiten voorzien of het verbeteren van de communicatie- en conflictoplossingsvaardigheden van de onderpresterende leerkracht.

Een tijdelijke leerkracht die onderpresteert een onvoldoende geven bij een evaluatiegesprek en ontslaan wordt door 19,8% van de schoolleiders zeker niet tot niet waarschijnlijk en door 65,1% waarschijnlijk wel tot zeker wel gehanteerd als strategie indien ze geconfronteerd worden met een onderpresterende leerkracht ($M = 3,91$; $SD = 1,56$). Over deze strategie zijn de schoolleiders het op één item na het sterkst verdeeld. Een vastbenoemde onderpresterende leraar trachten twee onvoldoendes te geven bij evaluatiegesprekken wordt door 49,3% van de schoolleiders zeker niet tot niet waarschijnlijk en door 23,8% waarschijnlijk wel tot zeker wel aangegeven als manier om met onderpresterende leerkrachten om te gaan ($M = 2,48$; $SD = 1,40$).

De bevraagde schoolleiders vinden in grote mate dat het onderpresteren van een leerkracht niet terzijde mag geschoven worden als ze ermee geconfronteerd worden. 94,4 % van de schoolleiders hanteren zeker niet tot waarschijnlijk niet deze strategie als ze met onderpresterende leerkrachten geconfronteerd worden. De schoolleiders zijn het hierover het meeste eens ($SD = 0,99$) en scoren dit gemiddeld gezien het laagste ($M = 1,01$). Geen actie ondernemen hoort ook bij de gemiddeld laagste gescoorde items ($M = 1,14$), maar hierover is er minder eensgezindheid ($SD = 1,49$). 9,6% van de schoolleiders onderneemt zeker niet tot waarschijnlijk niet actie als ze geconfronteerd worden met een onderpresterende leerkracht ($M = 1,14$; $SD = 1,49$) en 11,7% neemt een afwachtende houding aan ($M = 1,60$; $SD = 1,27$).

Invloed van het geslacht van de schoolleider op de gehanteerde strategieën.

Er is met behulp van een independent-samples t-test geen statistisch significant verschil vastgesteld in de strategieën die gehanteerd worden om met onderpresterende leerkrachten om te gaan tussen mannelijke en vrouwelijke schoolleiders (improvin' strategieën: $t(272) = 0,10$; $p = 0,919$; movin' strategieën: $t(268) = 1,29$; $p = 0,197$; formatieve strategieën: $t(272) = -0,29$; $p = 0,770$; summatieve strategieën: $t(270) = 1,92$; $p = 0,056$; normatieve strategieën: $t(269) = -1,51$; $p = 0,132$; motiverende strategieën: $t(271) = 0,313$; $p = 0,754$; disciplinaire strategieën: $t(269) = 1,80$; $p = 0,072$; compenserende strategieën: $t(267) = 0,59$; $p = 0,549$; tolererende strategieën: $t(267) = 0,11$; $p = 0,911$).

Invloed van het onderwijsnet op de gehanteerde strategieën.

One-Way ANOVA's werden uitgevoerd om het effect van het onderwijsnet na te gaan op het gebruik van de verschillende strategieën. De mate waarin een schoolleider improvin' strategieën hanteert om met een onderpresterende leerkracht om te gaan verschilt statistisch significant naargelang het onderwijsnet waartoe de school van de schoolleider toe behoort ($F(2, 272) = 4,674$; $p = 0,010$). Het onderwijsnet heeft

een klein effect op het gebruik van improvin' strategieën ($\text{Eta}^2 = 0,033$). De Tukey HSD post-hoc test geeft aan dat schoolleiders van het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap ($M = 4,22$; $SD = 0,65$) en het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs ($M = 4,08$; $SD = 0,59$) gemiddeld gezien statistisch significant meer improvin' strategieën hanteren om met onderpresterende leerkrachten om te gaan dan schoolleiders van het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs ($M = 3,80$; $SD = 0,60$). Als we dit bekijken op het niveau van de onderliggende strategieën, blijkt het gebruik van formatieve en summatieve strategieën om met onderpresterende leerkrachten om te gaan statistisch significant te verschillen naar het onderwijsnet waartoe de schoolleider behoort (resp. $F(6, 155) = 3,753$; $p = 0,011$ & $F(2, 272) = 3,597$; $p = 0,029$). Het onderwijsnet blijkt ook hier kleine effecten te hebben ($\text{Eta}^2 = 0,04$; $\text{Eta}^2 = 0,03$). De Tukey HSD post-hoc test geeft aan dat het gebruik van formatieve en summatieve strategieën om met onderpresterende leerkrachten om te gaan, statistisch significant verschilt tussen schoolleiders van het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs (resp. $M = 4,38$; $SD = 0,77$ & $M = 3,82$; $SD = 0,74$) en schoolleiders uit het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs (resp. $M = 4,27$; $SD = 0,84$ & $M = 4,27$; $SD = 0,84$) of het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (resp. $M = 4,68$; $SD = 0,72$ & $M = 4,26$; $SD = 0,95$).

Ook de mate waarin een schoolleider movin' strategieën hanteert bij het omgaan met onderpresterende leerkrachten verschilt statistisch significant naargelang het onderwijsnet waartoe de school van schoolleider behoort ($F(2, 272) = 3,161$; $p = 0,044$). Ook hier blijkt het onderwijsnet een klein effect te hebben op het gebruik van movin' strategieën. De Tukey HSD post-hoc test geeft aan dat schoolleiders van het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs ($M = 2,34$; $SD = 0,50$) gemiddeld gezien meer movin' strategieën gebruiken om met onderpresterende leerkrachten om te gaan dan schoolleiders uit het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs ($M = 2,06$; $SD = 0,59$). Op niveau van de onderliggende strategieën blijkt het onderwijsnet waartoe de school van de schoolleider toe behoort significante effecten te hebben op het gebruik van tolererende strategieën ($F(2,272) = 2,441$; $p = 0,033$). Schoolleiders van het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs ($M = 1,63$; $SD = 1,10$) gebruiken meer tolererende strategieën dan schoolleiders uit het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs ($M = 1,20$; $SD = 0,85$) of het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap ($M = 1,15$; $SD = 0,95$) om met onderpresterende leerkrachten om te gaan. Het effect van het onderwijsnet op het gebruik van tolererende strategieën door de schoolleider blijkt klein te zijn ($\text{Eta}^2 = 0,02$).

Invloed van de onderwijsvormen op de gehanteerde strategieën.

Om het effect van het al dan niet aanbieden van een bepaalde onderwijsvorm op de school van de schoolleider op de strategie dat de schoolleider hanteert bij onderpresterende leerkrachten, voerden we independent samples t-testen uit. De gemiddelde scores op movin' strategieën verschillen statistisch significant ($t(323) = 2,09$; $p = 0,04$) tussen schoolleiders van scholen waar de onderwijsvorm algemeen

secundair onderwijs wordt aangeboden ($M = 2,04$; $SD = 0,58$) en schoolleiders van scholen waar de onderwijsvorm algemeen secundair onderwijs niet wordt aangeboden ($M = 2,17$; $SD = 0,63$).

Schoolleiders van scholen waar de onderwijsvorm algemeen secundair onderwijs niet wordt aangeboden geven aan statistisch significant meer gebruik te maken van movin' strategieën in het omgaan met onderpresterende leerkrachten dan schoolleiders van scholen waar de onderwijsvorm algemeen secundair onderwijs wel wordt aangeboden. Het effect van de onderwijsvorm algemeen secundair onderwijs blijkt klein te zijn ($d = 0,23$).

Ook de gemiddelde score op normatieve strategieën van schoolleiders van scholen waar geen onderwijsvorm algemeen secundair onderwijs wordt aangeboden ($M = 3,81$; $SD = 1,04$) en de gemiddelde score van schoolleiders van scholen waar wel onderwijsvorm a.s.o. wordt aangeboden ($M = 4,08$; $SD = 0,89$) verschillen statistisch significant van elkaar ($t(323) = -2,55$; $p = 0,011$). De schoolleiders van scholen waar de onderwijsvorm algemeen secundair onderwijs wordt aangeboden geven aan statistisch significant meer gebruik te maken van normatieve strategieën als ze geconfronteerd worden met onderpresterende leerkrachten dan schoolleiders van scholen waar geen onderwijsvorm a.s.o. wordt aangeboden. Het effect van de onderwijsvorm algemeen secundair onderwijs is eerder klein ($d = 0,28$).

Conclusie gehanteerde strategieën door schoolleiders om met onderpresterende leerkrachten om te gaan.

Samenvattend kunnen we besluiten dat schoolleiders statistisch significant meer improvin' strategieën dan movin' strategieën hanteren als ze geconfronteerd worden met onderpresterende leerkrachten.

De improvin' strategieën worden gemiddeld gezien statistisch significant meer gebruikt door schoolleiders van het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap en Vrij Gesubsidieerd Onderwijs dan door schoolleiders van het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs. De movin' strategieën worden gemiddeld gezien statistisch significant meer gebruikt door schoolleiders van het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs om met onderpresterende leerkrachten om te gaan dan schoolleiders uit het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs.

Daarenboven blijken de movin' strategieën om met onderpresterende leerkrachten om te gaan statistisch significant meer gebruikt te worden door schoolleiders van scholen waar geen algemeen secundair onderwijs wordt aangeboden dan door schoolleiders van scholen waar algemeen secundair onderwijs wel wordt aangeboden.

Over de types van strategieën heen blijken de items die handelen over de communicatie naar de onderpresterende leerkracht toe het vaakst gehanteerd door de schoolleider indien ze geconfronteerd worden met een onderpresterende leerkracht. In tweede instantie scoren items omtrent het aanbieden van professionele ontwikkelingsactiviteiten, ondersteuning door een externe raadgever, inzetten op het verbeteren van de communicatie- en conflictoplossingsvaardigheden van de onderpresterende leerkracht en klasbezoek bij collega-leerkrachten aanbevelen hoog.

Het onderwijsnet en de onderwijsvorm blijken samenhang te vertonen met bepaalde type strategieën. Schoolleiders van het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap hanteren statistisch significant meer formatieve strategieën dan schoolleiders uit het Vrij of Officieel Gesubsidieerd Onderwijs om met onderpresterende leerkrachten om te gaan. En schoolleiders van scholen waar algemeen secundair onderwijs wordt aangeboden geven aan statistisch significant meer gebruikt te maken van normatieve strategieën als ze geconfronteerd worden met onderpresterende leerkrachten dan schoolleiders van scholen waar geen algemeen secundair onderwijs wordt aangeboden. We moeten wel enig voorbehoud maken bij deze laatste bevindingen, aangezien de interne consistentie van bepaalde schalen van type strategieën onvoldoende hoog bleek te zijn.

4.4 Verbanden tussen kenmerken van onderpresteren en de gehanteerde strategie door de schoolleiders.

In dit laatste stuk van de kwantitatieve analyse gaan we na welke verbanden er bestaan tussen de kenmerken van onderpresterende leerkrachten en de school(leider)kenmerken enerzijds en de gehanteerde strategie door de schoolleider anderzijds. We hanteren de Pearson correlaties om de statistisch significante verbanden in kaart te brengen. Om na te gaan welke effecten één of meerdere kenmerken van onderpresteren hebben op de gehanteerde strategie door de schoolleiders, gebruiken we meervoudige regressieanalyse om modellen te schatten. Deze regressieanalyses hanteren we enkel op de concepten *improvin'* en *movin'* strategieën en niet voor de types van strategieën. De reden hiervoor is de lage interne consistentie van meerdere types van strategieën.

Samenhang tussen kenmerken van onderpresteren en de gehanteerde strategie door de schoolleiders.

Tabel 6 geeft een overzicht van de Pearson correlaties tussen de verschillende kenmerken van onderpresteren, onderwijsnet, school(leider)kenmerken, onderwijsaanbod en de strategieën die de schoolleider hanteert bij het omgaan met onderpresterende leerkrachten. Het gemiddeld procentueel aantal onderpresterende leerkrachten op technisch of productief gebied correleert statistisch significant zwak negatief met formatieve strategieën ($r = -0,12$ en $r = -0,14$). Hoe meer leerkrachten onderpresteren op technisch gebied of productief gebied, hoe minder waarschijnlijk de schoolleider strategieën zal hanteren waarbij de onderpresterende leerkracht wordt ondersteund bij de nodige verandering of verbetering. Hoe groter het gemiddeld procentueel aantal leerkrachten die onderpresteren op persoonlijk gebied, hoe statistisch significant minder ze d.m.v. summatieve of formatieve strategieën worden benaderd door de schoolleider ($r = -0,11$ en $r = -0,16$).

Uit de data blijkt ook dat de mate waarin een schoolleider strategieën hanteert waarbij de schoolleider de onderpresterende leerkracht ondersteunt bij de nodige verandering of verbetering statistisch significant afneemt naarmate de schoolleider procentueel meer onderpresterende leerkrachten onderscheidt. Er is

sprake van een zwak verband ($r = -0,12$ tot $-0,16$) tussen de verschillende kenmerken van onderpresteren en formatieve strategieën om met de onderpresterende leerkracht om te gaan.

Een schoolleider tolereert in beperkte mate meer onderpresterend gedrag van een leerkracht als er een groter procentueel aantal leerkrachten op bureaucratisch of ethisch gebied door de schoolleider als onderpresterend wordt gekenmerkt ($r = 0,16$ en $r = 0,10$). Oordelende strategieën (summatieve strategieën) gehanteerd door de schoolleider, correleren statistisch significant zwak negatief met het gemiddeld procentueel aantal onderpresterende leerkrachten op gebied van persoonlijk en bureaucratisch falen ($r = -0,11$ en $r = -0,11$).

Effecten van kenmerken van onderpresteren op de gehanteerde strategie door de schoolleiders.

Meervoudige lineaire regressie analyses werden gebruikt om modellen op te stellen om het gebruik van movin' of improvin' strategieën door de schoolleider te voorspellen, indien ze geconfronteerd worden met een onderpresterende leerkracht. Dit op basis van het type van falen dat volgens de schoolleider op de school voorkomt, het onderwijsnet, kenmerken van de (school)leider en van de aangeboden onderwijsvormen (Tabel 10).

Tabel 10

Overzicht van de Meervoudige Lineaire Regressies van Kenmerken van Falen, het Net en Onderwijsvorm van de Schoolleider op Strategieën Gehanteerd door de Schoolleider bij Onderpresterende Leerkrachten (N=271).

Onafhankelijke variabelen	Movin' strategieën				Improvin' strategieën			
	β Model1	β Model2	β Model 3	β Model 4	β Model 1	β Model 2	β Model 3	β Model 4
<i>Kenmerken van falen</i>								
Technisch falen	-0,10	-0,09	-0,05	-0,05	0,07	0,01	-0,01	-0,02
Bureaucratisch	0,16*	0,11	0,12*	0,11	-0,18	-0,11	-0,10	-0,09
Productief falen	-0,01	-0,01	-0,03	-0,03	0,04	0,06	0,09	0,08
Ethisch falen	-0,03	-0,01	-0,01	-0,02	0,05	0,14	0,14	0,14
Persoonlijk falen	0,06	0,04	0,03	0,03	-0,10	-0,18*	-0,20*	-0,20*
<i>Onderwijsnet</i>								
GO! vs. OGO.		0,26*	0,27*	0,31*		-0,71**	-0,78**	0,81**
GO! vs. VGO.		-0,01	-0,05	-0,04		-0,27*	-0,28*	-0,27
<i>Kenmerken van de school(leider)</i>								
Jaren in functie schoolleider			0,01*	0,01*			-0,02	-0,02
Leeftijd schoolleider			-0,00	-0,00			0,01	0,01
Vrouw vs. man			0,07	0,06			0,08	0,08
Aantal leerkrachten			-0,00	-0,00			-0,00	-0,00
Aantal leerlingen (per 100 lln)			0,17*	0,16*			-0,21	-0,21
<i>Onderwijsvorm</i>								
Aso vs. bso				0,03				-0,02
Aso vs. tso				-0,03				0,15
Aso vs. kso				-0,14				0,12
<i>R² adj</i>	0,02	0,02	0,04	0,03	0,01	0,05	0,05	0,05
<i>F</i>	1,84	1,93	1,84*	1,55	1,36	2,58*	1,97*	1,65

Noot: we maken gebruik gestandaardiseerde scores voor de kenmerken van falen en de movin' en improvin' strategieën,

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

De gebruikte modellen voldoen in grote mate aan de assumpties voor regressieanalyse: lineariteit, homoscedasticiteit, normale verdeling van de errortermen, geen clustering en multicollineariteit ($VIF < 5$). Eventuele *outliers* zijn opgespoord m.b.v. een residuals plot en het Cook's distance criterium en werden verwijderd uit de data voor de regressieanalyse.

Movin' strategieën

Voor de movin' strategieën werken we verder met model met de types van falen, het onderwijsnet en kenmerken van de (school)leider ($F(13,250)=1,737$; $p<0,05$) die samen 4% van de variantie verklaren (Model 3). Dit blijkt het enige van de onderzochte modellen te zijn dat statistisch significant is.

Het hanteren van movin' strategieën door de schoolleider indien ze geconfronteerd worden met een onderpresterende leerkracht kan statistisch significant voorspeld worden door het procentueel aantal leerkrachten dat volgens de schoolleider onderpresteert op gebied van bureaucratisch falen. Dit ongeacht of de leerkracht ook op andere domeinen zou onderpresteren, het onderwijsnet of kenmerken van de (school)leider. Een schoolleider die één standaardafwijking meer dan gemiddeld aangeeft dat een leerkracht onderpresteert op bureaucratisch niveau, zal 0,23 standaardafwijkingen hoger scoren op het gebruik van movin' strategieën dan gemiddeld bij het omgaan met onderpresterende leerkrachten.

Daarnaast blijken het aantal jaren dat een schoolleider in functie is en het aantal leerlingen op school ook statistisch significante voorspellers te zijn, onafhankelijk van de andere kenmerken van de (school)leider, het kenmerk van onderpresteren of het onderwijsnet. Per jaar dat een schoolleider langer in dienst is zal hij/zij 0,03 standaardafwijkingen hoger scoren op het gebruik van movin' strategieën om met onderpresterende leerkrachten om te gaan. Dat lijkt weinig maar het verschil tussen een beginnende schoolleider en een schoolleider die al 10 jaren in functie is bedraagt reeds 0,3 standaardafwijking op het gebruik van movin' strategieën bij het omgaan met onderpresterende leerkrachten.

De schoolleider zal 0,16 standaardafwijkingen hoger scoren op het gebruik van movin' strategieën per 100 leerlingen dat de school van de schoolleider meer heeft.

Improvin' strategieën

Wat de Improvin' strategieën betreft, leidt het model met de types van falen en het onderwijsnet (Model 2; $F(8,253)=2,116$; $p<0,05$) statistisch significant tot de beste voorspellingen van de vier modellen ($RSS_{Model1}=91,132$; $RSS_{Model2}=87,083$; $RSS_{Model3}=85,064$; $RSS_{Model4}=84,830$; $p_{Model1 \text{ vs. } Model2} < 0,05$). In dit model verklaren het type van onderpresteren en het onderwijsnet 5% van de variantie ($R^2_{adj} = 0,05$).

Of een schoolleider, gesteld dat hij geconfronteerd wordt met een onderpresterende leerkracht, improvin' strategieën zal hanteren kan voorspeld worden door het onderwijsnet waartoe de school behoort, ongeacht het soort falen. Een schoolleider van een school uit het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap zal statistisch significant meer improvin' strategieën hanteren dan schoolleiders van scholen

van een ander onderwijsnet, bij het omgaan met onderpresterende leerkrachten. Een schoolleider van een school uit het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs of Vrij Gesubsidieerd Onderwijs zal respectievelijk 0,71 of 0,27 standaardafwijkingen lager scoren op improvin' strategieën dan een schoolleider uit het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, ongeacht van het type van onderpresteren. We hebben eerder One-Way ANOVA's uitgevoerd om de samenhang tussen het onderwijsnet en de gehanteerde strategieën door de schoolleiders om met onderpresterende leerkrachten om te gaan, in kaart te brengen. Uit de Tukey HSD post-hoc test bleek geen statistisch significant verband te zijn tussen het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap en het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs voor wat de improvin' strategieën betreft. Het feit dat we nu wel een effect waarnemen kan te wijten zijn aan de *outliers* die verwijderd werden bij het opstellen van de regressiemodellen.

Daarnaast blijkt dat per standaardafwijking dat het procentueel aantal onderpresterende leerkrachten van het type persoonlijk falen toeneemt, het gebruik van improvin' strategieën door de schoolleider om met onderpresterende leerkrachten om te gaan met statistisch significant met 0,18 standaardafwijking afneemt, ongeacht het onderwijsnet of andere types van falen. De aanwezigheid volgens schoolleiders van leerkrachten die falen op persoonlijk gebied is dus ook een voorspeller voor het gebruik van improvin' strategieën van schoolleiders bij het omgaan van onderpresterende leerkrachten.

Conclusie verbanden tussen kenmerken onderpresteren en de gehanteerde strategie door de schoolleiders

Wat kunnen we nu besluiten i.v.m. de verbanden tussen de kenmerken van onderpresteren en de strategie dat de schoolleider gebruikt om met de onderpresterende leerkracht om te gaan?

Hoe meer leerkrachten er door de schoolleider als onderpresterende worden beschouwd, hoe minder waarschijnlijk de schoolleider strategieën zal hanteren waarbij de onderpresterende leerkracht ondersteund wordt bij de nodige verbetering of verandering. Het tolereren van het onderpresteren van een leerkracht door de schoolleider correleert statistisch significant zwak negatief met het procentueel aantal leerkrachten dat op bureaucratisch of ethisch gebied faalt en het oordelend optreden van de schoolleider t.o.v. een onderpresterende leerkracht correleert statistisch significant zwak negatief met het procentueel aantal leerkrachten dat op persoonlijk en bureaucratisch gebied faalt.

Het onderwijsnet waartoe de school van een schoolleider behoort en het procentueel aantal onderpresterende leerkrachten op gebied van persoonlijk falen (volgens de schoolleider) blijken voorspellers te zijn voor het gebruik van improvin' strategieën, ongeacht de andere types van falen. Schoolleiders van het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap zullen meer improvin' strategieën hanteren dan collega's uit het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs die op hun beurt meer improvin' strategieën zullen hanteren dan schoolleiders uit het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs. Schoolleiders die meer dan een gemiddeld aantal onderpresterende leerkrachten van het type persoonlijk falen onderscheiden, zullen

minder improvin' strategieën hanteren bij het omgaan met de onderpresterende leerkrachten. Het effect van het aantal onderpresterende leerkrachten van het type persoonlijk falen volgens de schoolleider op het gebruik van improvin' strategieën is niet afhankelijk van het onderwijsnet van de schoolleider.

Het hanteren van movin' strategieën door de schoolleider bij het omgaan met onderpresterende leerkrachten kan voorspeld worden door het procentueel aantal onderpresterende leerkrachten op het gebied van bureaucratisch falen, het aantal jaren dat de schoolleider in functie is en het aantal leerlingen op de school van de schoolleider. Hoe langer de schoolleider in functie is of hoe meer leerlingen er schoollopen op de school van de schoolleider hoe meer de schoolleider gebruik zal maken van movin' strategieën, ongeacht het type van onderpresteren, het onderwijsnet of de andere kenmerken van de school(leider). Schoolleiders die meer dan een gemiddeld aantal onderpresterende leerkrachten van het type bureaucratisch falen onderscheiden, zullen meer movin' strategieën hanteren bij het omgaan met onderpresterende leerkrachten. Ook wat betreft de movin' strategieën blijkt het effect van het aantal van leerkrachten van het type bureaucratisch falen volgens de schoolleider op het gebruik van de movin' strategieën niet afhankelijk te zijn van het onderwijsnet van de schoolleiders.

5 Conclusie en discussie

In wat volgt bespreken we de belangrijkste onderzoeksresultaten in het licht van de drie onderzoeksvragen.

Kenmerken en frequentie van onderpresterende leerkrachten.

Onderpresterende leerkrachten blijken ook in Vlaanderen te bestaan. Meer nog, ze blijken een beduidend probleem te zijn volgens de schoolleiders. We komen tot de vaststelling dat in het Vlaamse gewoon secundair onderwijs er, volgens de bevroegde schoolleiders, gemiddeld 11,9 % onderpresterende leerkrachten werkzaam zijn. Gezien de grootte en representativiteit van de steekproef kunnen we de bevindingen uit dit onderzoek generaliseren. M.a.w. bijna 1 op 8 leerkrachten van het Vlaams gewoon secundair onderwijs wordt door de schoolleiders als onderpresterend gekenmerkt op één of meerdere kenmerken. Dit betekent dat er jaarlijks circa 49.800 leerlingen een of meerdere lesuren of vakken krijgen van leerkrachten die volgens de schoolleiders onderpresteren op een of meerdere kenmerken (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2012).

Leerkrachten die onderpresteren, falen gemiddeld gezien het meest op technisch gebied. Dit komt overeen met eerdere bevindingen van Bridges (1990). Deze leerkrachten stemmen volgens de schoolleiders de onderwijsdidactiek onvoldoende af op de leerlingen die voor hen in de klas zitten, hebben problemen met het correct evalueren van de leerlingen en staan weigerachtig voor vernieuwingen. Deze bevindingen stroken met eerdere onderzoeken van Wragg et al. (1999) en Marzano (2012). Onvoldoende

vakinhoudelijke kennis blijkt, net zoals in het onderzoek van Torff & Sessions (2005), geen belangrijke oorzaak van onderpresteren te zijn volgens de schoolleiders.

Gemiddeld 1 op 5 leerkrachten secundair onderwijs er slaagt er volgens de schoolleiders niet in de onderwijsdidactiek af te stemmen op de leerlingen die in hun klas zitten. Dit zijn verontrustende cijfers, al blijkt in Nederland het probleem nog prominenter aanwezig te zijn. Volgens de Inspectie van het onderwijs (2010) heeft de helft van de Nederlandse leerkrachten problemen met het afstemmen van het onderwijs op de leerlingen. De jongeren die nu op de schoolbanken plaats nemen, verwerken op een fundamenteel andere manier informatie dan de oudere generaties (Prensky, 2001). De jongeren multitasken, functioneren het best binnen netwerken en verkiezen beeldmateriaal boven grafieken of tekst (Black, 2010) en zullen dus andere verwachtingen hebben t.o.v. de onderwijsdidactiek van de leerkracht. Het is niet ondenkbaar dat het probleem van het afstemmen van de onderwijsdidactiek naar de leerlingen die in de klas zitten de komende jaren nog groter zal worden. Temeer er door het M-decreet vanaf september 2015 meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften naar het gewoon secundair onderwijs zullen doorstromen, wat ook gevolgen zal hebben voor de onderwijsdidactiek die van de leerkracht verwacht wordt.

Daarnaast blijken onderpresterende leerkrachten vooral problemen te hebben met het motiveren van de leerlingen voor het vakgebied en/of hebben de onderpresterende leerkrachten een enge taakopvatting. Na het onderpresteren op het gebied van technisch falen volgt het falen op bureaucratisch, productief en ethisch gebied. Het kenmerk persoonlijk falen komt gemiddeld het minst frequent voor, maar toch blijkt er nog 8,62% van de leerkrachten uit het Vlaamse gewoon secundair onderwijs op persoonlijk gebied te falen volgens de schoolleider.

Indien een schoolleider een hoog aantal onderpresterende leerkrachten onderscheidt op een bepaald kenmerk van falen, zal de schoolleider ook een hoog aantal onderpresterende leerkrachten onderscheiden op de andere type kenmerken. Maar schoolleiders blijken ook verdeeld te zijn over de kenmerken van onderpresteren. Zoals Yariv (2006) aangeeft blijkt het beoordelen van een leerkracht geen zwart-wit verhaal te zijn en speelt de context van de school hierin vaak een rol. Daarenboven blijkt de 'red line', om te bepalen wat onderpresteren is, te verschillen van schoolleider tot schoolleider.

Onderpresterende leerkrachten worden door de schoolleiders omschreven als individualistische personen die rigide en behoudsgezind zijn, vaak niet betrokken bij de school en onverantwoordelijk zijn. Daarenboven blijken de behoudsgezinde onderpresterende leerkrachten eerder tot de categorie van de oudere leerkrachten te behoren.

Er blijken ook school(leider)kenmerken samen te hangen met een of meerdere kenmerken van onderpresteren door de leerkracht volgens de schoolleider. Zo blijkt dat er volgens schoolleiders van het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap gemiddeld gezien meer leerkrachten te onderpresteren op het

gebied van technisch falen dan volgens schoolleiders uit het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs. Op scholen waar technisch onderwijs wordt aangeboden blijken volgens de schoolleiders meer leerkrachten te onderpresteren op gebied van technisch en productief falen dan op scholen waar geen technisch onderwijs wordt aangeboden. En hoe meer leerlingen schoollopen op de school van de schoolleider, hoe minder leerkrachten onderpresteren op gebied van technisch falen volgens de schoolleiders. Verder hebben we opgemerkt dat hoe langer de schoolleider in functie is, hoe minder leerkrachten er volgens de schoolleider op het gebied van technisch, persoonlijk, bureaucratisch of ethisch falen onderpresteren. De verklaring voor de samenhangen tussen de school(leider)kenmerken en de kenmerken van onderpresteren kunnen deel uitmaken van vervolgonderzoek.

Omgaan met onderpresterende leerkrachten.

Een schoolleider die geconfronteerd wordt met een onderpresterende leerkracht, zal gemiddeld gezien meer strategieën hanteren die ervoor kunnen zorgen dat de effectiviteit van de onderpresterende leerkracht verhoogt (improvin' strategieën), dan strategieën die ervan uitgaan dat de effectiviteit van de onderpresterende leerkracht niet (meer) ontwikkelbaar is (movin' strategieën). Beide strategieën blijken effectief te zijn, al blijkt een combinatie van beiden het meest gehanteerd te worden door de sterk verbeterende en sterk presterende scholen (Jerald, 2012). Het gebruik van improvin' strategieën past ook binnen de filosofie dat de evaluatie van leerkrachten moet gezien worden als een constructief en positief beleidsinstrument (decreet 25 mei 1991 betreffende de rechtspositie van bepaalde personeelsleden van het van het Gesubsidieerd Onderwijs en de Gesubsidieerde centra voor leerlingenbegeleiding, 1991).

De strategieën die gemiddeld gezien het vaakst gehanteerd worden door schoolleiders, indien ze geconfronteerd worden met onderpresterende leerkrachten, zijn strategieën waarbij wordt gecommuniceerd met de leerkracht omtrent het onderpresteren. Hoewel volgens Manzoni (2002) schoolleiders niet staan te springen om een onderpresterende leerkracht feedback te geven, geven de schoolleiders aan de onderpresterende leerkracht te informeren over het onderpresteren en duidelijke, eerlijke feedback te geven. Andere strategieën die gemiddeld gezien door veel schoolleiders gehanteerd worden, zijn het aanbieden van professionele ontwikkelingsactiviteiten, ondersteuning vragen door een externe raadgever, inzetten op het verbeteren van de communicatie- en conflictoplossings-vaardigheden van de onderpresterende leerkracht en klasbezoek aanbevelen bij collega-leerkrachten. Een afwachtende houding aannemen, geen actie ondernemen of het onderpresteren van een leerkracht terzijde schuiven wordt gemiddeld gezien het minst aangegeven door de schoolleider als strategie om met onderpresterende leerkrachten om te gaan. 9,5% van de schoolleiders geeft aan dat ze, waarschijnlijk tot zeker wel, geen actie zullen ondernemen als ze geconfronteerd worden met een onderpresterende leerkracht. We kunnen

ons dan ook afvragen welke beweegredenen deze schoolleiders hiertoe hebben en of we hier niet kunnen spreken over onderpresterende schoolleiders.

Invloed school(leider)kenmerken en type onderpresteren op de gehanteerde strategie.

Hoe een schoolleider omgaat met een onderpresterende leerkracht blijkt afhankelijk te zijn van enkele school(leider)kenmerken en het type van onderpresteren. Het onderwijsnet waartoe de school van de schoolleider behoort, blijkt een goede voorspeller te zijn voor de strategie die de schoolleider gemiddeld gezien hanteert om met onderpresterende leerkrachten om te gaan. Schoolleiders van een school uit het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap of het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs zullen gemiddeld gezien meer improvin' strategieën hanteren. Schoolleiders van een school uit het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs daarentegen zullen gemiddeld gezien meer movin' strategieën hanteren.

Daarnaast blijkt dat het gebruik van movin' strategieën ook kan voorspeld worden door het aantal onderpresterende leerkrachten dat er volgens de schoolleider niet in slaagt de regels na te leven of de richtlijnen op te volgen (bureaucratisch falen), het aantal jaren dat de schoolleider in functie is en het aantal leerlingen van de school van de schoolleider.

Het gebruik van de improvin' strategieën kan, behalve door het onderwijsnet, ook voorspeld worden door het aantal leerkrachten dat volgens de schoolleiders emotioneel instabiel is, een gebrek aan zelfvertrouwen of een zwak inschattingsvermogen heeft (persoonlijk falen). Ook blijkt dat schoolleiders van scholen waar geen algemeen secundair onderwijs wordt aangeboden, meer gebruik maken van movin' strategieën om met onderpresterende leerkrachten om te gaan dan schoolleiders van scholen waar wel algemeen secundair onderwijs wordt aangeboden.

Beperkingen van het onderzoek en suggesties tot vervolgonderzoek.

Huidig onderzoek vertrok vanuit het perspectief van de schoolleider. Uit eerder onderzoek bleek echter dat de schoolleiders goed in staat zijn om de 20% minst effectieve leerkrachten te identificeren (Jacob & Lefgren, 2007). We zijn er ook vanuit gegaan dat alle schoolleiders over de nodige competenties beschikken en tijd hebben om al de leerkrachten van kortbij op te volgen, wat op zich misschien een te idealistische gedachte is. De beperkte tijd die een schoolleider kan vrijmaken voor het coachen van zijn leerkrachten kan de verscheidenheid tussen percepties van schoolleiders te verklaren. Zo geven schoolleiders van scholen met meer leerlingen aan minder leerkrachten te werk te stellen die onderpresteren op persoonlijk gebied.

Eerder onderzoek in het buitenland geeft aan dat er 5 à 10% van de leerkrachten onderpresteert (Ofsted, 1996; Tucker, 1997; Yariv, 2004; Inspectie van het onderwijs, 2010; Pugh, 2013), onafhankelijk van het onderwijsniveau, land of cultuur (Qin, 2007). Het gemiddeld procentueel aantal onderpresterende leerkrachten in het Vlaamse gewoon secundair onderwijs, volgens huidig onderzoek, ligt gevoelig hoger

dan in vorige onderzoeken uit het buitenland. Bij eerder buitenlands onderzoek werd vaak rechtstreeks naar dit gemiddeld procentueel aantal onderpresterende leerkrachten gevraagd (Menuet, 2007; Tucker, 1997; Yarov, 2004; Pugh, 2013). In huidig onderzoek werd dit d.m.v. concrete gedragskenmerken bepaald. Een andere reden voor dit verschil kan te maken hebben met de vraagstelling. De schoolleiders dienden per kenmerk aan te geven hoeveel procent van de leerkrachten werkzaam op hun school het beschreven gedrag vertoonden. Hierdoor was het gemakkelijker om een hoger percentage op te geven dan in de werkelijkheid. Een schoolleider die negatief is ingesteld kan veel extremer antwoorden dan een schoolleider die positief is ingesteld.

Het onderwijsnet waartoe de schoolleider behoort, blijkt samen te hangen met het aantal leerkrachten dat volgens de schoolleiders onderpresteert op technisch gebied en het onderwijsnet blijkt een voorspeller te zijn voor de strategie die een schoolleider zal hanteren als hij/zij geconfronteerd wordt met een onderpresterende leerkracht. Het is een uitdaging voor vervolgonderzoek om de oorzaken van het verschil tussen de onderwijsnetten te bestuderen. Mogelijks verschilt de ondersteuning van leerkrachten vanuit de pedagogische begeleidingsdiensten of kijken de schoolleiders vanuit een andere bril naar onderpresterende leerkrachten, afhankelijk van de interne opleiding van schoolleiders binnen de onderwijsnetten.

Een vraag waar we als onderzoeker en als schoolleider mee blijven zitten is waarom een leerkracht onderpresteert? Welke oorzaken liggen hiervan aan de basis? Zijn dezelfde vaststellingen ook in het basisonderwijs of buitengewoon onderwijs te maken? Is er een verband met de leiderschapsstijl van de schoolleider? Dit zijn vragen die onderwerp kunnen uitmaken van eventueel vervolgonderzoek.

We hebben binnen dit onderzoek ook gemerkt dat het conceptueel model van types van onderpresterende leerkrachten en strategieën om met onderpresterende leerkrachten om te gaan niet helemaal door de data ondersteund wordt. Vervolgonderzoek heeft de uitdaging het conceptueel kader omtrent de types van onderpresteren en de strategieën om met onderpresterende leerkrachten om te gaan verder te verfijnen.

Samenvattend kunnen we stellen dat dit beschrijvend onderzoek naar onderpresterende leerkrachten in het Vlaamse gewoon secundair onderwijs ook veel vragen heeft opgeroepen. Vervolgonderzoek kan zich toespitsen op het verklaren van de bevindingen uit dit onderzoek.

Het terrein van onderpresterende leerkrachten is momenteel zo goed als onontgonnen op onderwijskundig gebied in Vlaanderen. Dit bescheiden onderzoek hoopt een eerste aanzet te zijn om dit thema verder te bestuderen binnen de Vlaamse context, om op die manier de efficiëntie van de gehanteerde strategie door de schoolleider en de efficiëntie van alle leerkrachten te verhogen om uiteindelijk alle leerlingen de kans te geven hun talenten maximaal te laten ontwikkelen.

6 Literatuuroverzicht

- Boone Jr, H. N., & Boone, D. A. (2012). Analyzing Likert Data. *Journal of Extension*, 50(2).
- Bridges, E. M. (1990). *Managing the incompetent teacher (tweede editie)*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Bridges, E.M. (1992). *The incompetent teacher: Managerial Response*, Londen: The Falmer Press
Geraadpleegd via googlebooks.
- Black, A. (2010). Gen Y: Who they are and how they learn. *Educational Horizons*, 88(2), 92-101.
- Causey, K. (2010). Principals perspectives of the issues and barriers of working with marginal teachers.
Geraadpleegd via <https://getd.libs.uga.edu>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (zesde editie)*, New York: Routledge.
- DECREET betreffende de rechtspositie van bepaalde personeelsleden van het van het Gesubsidieerd Onderwijs en de Gesubsidieerde centra voor leerlingenbegeleiding, art. 47quinquies § 1, Belgisch Staatsblad, 25/05/1991.
- De Maeyer, S. & Franquet, A. (2011). *Principale componentenanalyse, factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse. Een open leerpakket in R*. Universiteit Antwerpen.
- Departement Onderwijs & Vorming (2013). *Vlaams onderwijs in cijfers 2012 – 2013*. Geraadpleegd via http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2012-2013/VONC_2012-2013/VONC_2012-2013_NL_Integraal.pdf.
- Dillman, D. A., Tortora, R. D. and Bowker, D. (1999) *Principles for constructing web surveys*.
Geraadpleegd via <http://www.websm.org> (11 januari 2014)
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Hanushek, E. A. (2009). Teacher deselection. *Creating a new teaching profession*, 165-80.
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters... a lot. *Thinking K-16: A Publication of the Education Trust*, 3(2),1-14.
- Henderickx, E., Janvier, R., Van Beirendonck, L., & Humblet, P. (2011). *Handboek HRM, Competentiemanagement en arbeidsrecht*, Leuven/Den Haag: Acco.
- Inspectie van het onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag 2008/2009. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Jacob, B.A. & Lefgren, L. (2007). Can principals indentify good teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics*, 26(4), 101-136.
- Jamieson, S. (2004). Likert scales: how to (ab) use them. *Medical education*, 38(12), 1217-1218.
- Jerald, C.D. (2012). Movin'it and Improvin'it, Using both education strategies to increase teaching

- effectiveness. Center for America Progress.
- Kaye, E.B. (2004). Turning the tide on marginal teaching. *Journal of curriculum and supervision*, 19(3), 234-258.
- London, M. (1997). *Job feedback*. New-York: Lawrence Erlbaum Associates
- Manzoni, J. F. (2002). A better way to deliver bad news. *Harvard Business Review*, 80(9), 114-119.
- Marzano, R.J. (2012). *Wat werkt op school. Research in actie*. Meppel: Printsupport4U.
- Menuey, B. P. (2005). Teachers' perceptions of professional incompetence and barriers to the dismissal process. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(4), 309-325.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics. *Advances in health sciences education*, 15(5), 625-632.
- Ofsted. (1996). *Joint review of head teacher and teacher appraisal: Summary of evidence*. London: TTA.
- Oppenheim, A. N. (2000). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Continuum International Publishing Group.
- Painter, S. R. (2000). Principals' efficacy beliefs about teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 368-378.
- Paulhus, D.L. (1991). Measurement and control of response bias. In Robinson, J.P., Shaver, P. & Wrightsman L.S. (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (p. 17-59). San Diego, CA: Academic Press.
- Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta psychologica*, 104(1), 1-15.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part II: do they really think differently? *The Horizon*, 9(6), 1-9. Geraadpleegd via <http://www.marcprensky.com/writing>.
- Pugh, E. (2013). Pittsburgh teachers first in state to preview new educator effectiveness reports and kick off year of development [Persbericht]. Geraadpleegd op <http://www.pps.k12.pa.us>.
- Qin, Z. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: a cross-cultural investigation in China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Educations*, 55(1), 63-78.
- Rivers, J., & Sanders, W. (2002). Teacher quality and equity in educational opportunity: Findings and policy implications. *Teacher quality*, 13-23.
- Roszkowski, M. J., & Soven, M. (2010). Shifting gears: Consequences of including two negatively worded items in the middle of a positively worded questionnaire. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 113-130.

- Sanders, L. & Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement* (Rapportnr. R11-0435-02-001-97). Geraadpleegd op <http://www.mccluelearning.com>.
- Sweeney, J., & Manatt, D. (1984). A team approach to supervising the marginal teacher. *Educational Leadership*, 41(7), 25-27.
- Torff, B., & Sessions, D. N. (2005). Principals' Perceptions of the Causes of Teacher Ineffectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 530.
- Tucker, P. D. (1997). Lake Wobegon: Where all teachers are competent (Or, have we come to terms with the problem of incompetent teachers?). *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 103-126.
- Tucker, P. (2001). Helping struggling teachers. *Educational Leadership* 58(5), 52-55.
- Van Braak, J., Elen, J., Goeman, K. (2012). *MICTIVO, Een ICT-monitor voor het Vlaamse onderwijs. Resultaten voor het Secundair Onderwijs*, Geraadpleegd via <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten>.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming Agentschap voor Onderwijsdiensten. (2013). *Jaarverslag 2012*. Geraadpleegd via <http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi>.
- Wawoe, K. (2011). Bonussen en onderpresteerders in het onderwijs. Utrecht: AOB.
- Weems, G. H., Onwuegbuzie, A. J., & Lustig, D. (2003). Profiles of respondents who respond inconsistently to positively-and negatively-worded items on rating scales. *Evaluation & Research in Education*, 17(1), 45-60.
- Weijters, B., Cabooter, E., & Schillewaert, N. (2010). The effect of rating scale format on response styles: The number of response categories and response category labels. *International Journal of Research in Marketing*, 27(3), 236-247.
- Wragg, E.C., Haynes, G.S., Phil, M., Wragg, C.M., & Chamberlin, R.P. (1999). *Managing Incompetent Teachers*, Exeter: School of Education.
- Wright, S.P., Horn, S.P., & Sanders, W.L. (1997). Teacher and classroom context effects on students achievements: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- Yariv, E. (2004). Challenging teachers: What difficulties do they pose for their principals? *Educational Management Administration & Leadership*, 32, 149-169.
- Yariv, E., & Coleman, M. (2005). Managing “challenging” teachers. *International Journal of Educational Management*, 19(4), 330-346.
- Yariv, E. (2006). “Mum effect”: principals' reluctance to submit negative feedback. *Journal of Managerial Psychology*, 21(6), 533-546.

Yariv, E. (2009). Principals' informal methods for appraising poor-performing teachers. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 283-298.