



Ministerie van de
Vlaamse Gemeenschap

SCHOLEN EN PERSONEELSBELEID

EEN ONDERZOEK IN VLAANDEREN

OBPWO 01.04

ONDERWIJSKUNDIG ONDERZOEK IN OPDRACHT VAN
DE VLAAMSE MINISTER VAN WERK, ONDERWIJS EN VORMING



Geert Devos, Jef C. Verhoeven, Koen Stassen en Veronique Warmoes

Scholen en personeelsbeleid. Een onderzoek in Vlaanderen.

Deze brochure is gebaseerd op de resultaten van een onderzoeksproject in opdracht van de Vlaamse minister van werk, onderwijs en vorming (OBPWO 01.04), uitgevoerd door Koen Stassen (K.U.Leuven) en Veronique Warmoes (Vlerick Leuven Gent Management School) o.l.v. Geert Devos (Vlerick Leuven Gent Management School) en Jef C. Verhoeven (K.U. Leuven).

Ze is tot stand gekomen in samenwerking met:



Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie

1	Probleemstelling en onderzoeksvragen	4
2	Onderzoeksmethode	4
3	Personeelsbeleid en visie	5
4	Types van scholen voor het personeelsbeleid	7
	4.1 Basisonderwijs	7
	4.2 Secundair onderwijs	8
5	Personeelsbeleid voor leerkrachten: domeinen	10
	5.1 Selectie	10
	5.2 Opvang van nieuwe leerkrachten	12
	5.3 Nascholing	13
	5.4 Prestatiebeoordeling	14
	5.5 Taakverdeling	15
	5.6 Beloningsbeleid	16
	5.7 Ontslag	16
	5.8 Communicatie	16
	5.9 Innovaties	17
6	Beïnvloedende factoren	18
	6.1 Rol van de directeur	18
	6.2 Anciënniteit van de directeur	19
	6.3 Rol van het schoolbestuur of inrichtende macht	19
7	Personeelsbeleid voor directeurs	20
	Tot slot: enkele aanbevelingen voor de praktijk	21
	1 Hoe komen scholen tot een sterk sturend personeelsbeleid?	21
	2 Het model van Ulrich als instrumentarium	24
	3 Stabiliteit van de directiefunctie	25
	4 De rol van het schoolbestuur of de inrichtende macht	25

1 Probleemstelling en onderzoeksvragen

Personeelsbeleid en Human Resources Management (HRM) zijn begrippen die veel meer met de bedrijfswereld worden geassocieerd dan met het onderwijs. Het is ook opvallend dat er weinig onderzoek in onderwijs wordt uitgevoerd omtrent deze thematiek. Nochtans is personeelsbeleid een essentieel onderdeel van schoolbeleid. Dit onderzoek wil een beeld schetsen van het personeelsbeleid in een aantal basis- en secundaire scholen in Vlaanderen. We vragen ons af of de scholen voldoende ruimte ervaren bij het voeren van een personeelsbeleid en onderzoeken de praktijken van scholen in een aantal personeelsdomeinen. Daarnaast willen we ook nagaan of er verschillende types van personeelsbeleid bij de verschillende scholen onderscheiden kunnen worden.

2 Onderzoeksmethode

In het onderzoek zijn **23 scholen** bevestigd waarvan **tien basisscholen** en **dertien secundaire scholen**. Voor het basisonderwijs werkte ook één methodeschool mee. Bij de keuze van onze scholen vonden we het belangrijk om scholen te selecteren, waarbij een deel van de scholen eerder een passief en zwak sturend personeelsbeleid voert, en andere scholen meer een actief personeelsbeleid. Om dit te bereiken hebben we ons bij de keuze van scholen gebaseerd op het profiel van de school: statische scholen (*behoudsgezind*) versus dynamische scholen (*vernieuwend*). Er werd geopteerd om méér dynamische dan statische scholen op te nemen in het onderzoek. Dynamische scholen zijn meer actief, waardoor hun personeelsbeleid ook meer verscheiden kan zijn. Voor een selectie en een lijst van zulke scholen werd een beroep gedaan op het advies van de onderwijsinspectie van het ministerie van de Vlaamse gemeenschap. Een andere selectievariabele was het onderwijsnet waar we een onderscheid maakten voor de onderwijsniveaus. Voor de basisscholen bevroegen we het gemeenschaps-onderwijs, het gesubsidieerd vrij onderwijs en het gesubsidieerd officieel onderwijs en voor de secundaire scholen het gemeenschapsonderwijs en het gesubsidieerd vrij onderwijs. Daarnaast werd er ook rekening gehouden met de onderwijsvorm in het secundair onderwijs (onderscheid tussen ASO en TSO/BSO) en de schoolgrootte.

Per school werden **semi-gestructureerde interviews** afgenomen met een vertegenwoordiger van het schoolbestuur of inrichtende macht, de directeur en het middenkader (*enkel in de secundaire scholen*). De interviews waren zeer gelijkend met elkaar zodat nadien vergelijking tussen de betrokkenen mogelijk was. Daarnaast werden ook vier à zes leerkrachten via een focusgroep bevestigd over de wijze waarop

zij het personeelsbeleid ervaren. Elk interview en focusgroep duurde gemiddeld een uur. Met al dit onderzoeksmateriaal werd per school een case uitgeschreven. Naast **verticale analyses** (per school) werden ook **horizontale analyses** over alle 23 scholen heen gemaakt, waarbij de personeelsdomeinen werden bekeken. De finaliteit van dit onderzoek is op de eerste plaats een uitdieping van de processen inzake het personeelsbeleid in Vlaamse scholen. Het betreft hier dus geen representatieve steekproef, waarin een stand van zaken voor alle Vlaamse scholen wordt opgemaakt.

3 Personeelsbeleid en visie

Personeelsbeleid wordt in de literatuur omschreven als een overkoepelend begrip. Het bestaat uit verschillende deelgebieden. In dit onderzoek worden deze verschillende personeelsdomeinen onder de loep genomen. De personeelsdomeinen zijn

- de selectie van nieuwe leerkrachten;
- de opvang van nieuwe leerkrachten;
- de prestatiebeoordeling van leerkrachten;
- de taakverdeling;
- de nascholing;
- de innovaties binnen de school en het ontslag.

Los van deze personeelsdomeinen bekijken we ook de communicatie op school en het beloningsbeleid op de scholen. Naast de personeelsdomeinen wordt ook gepeild naar de inhoud van het pedagogisch project of de visie van de school.

Om orde en structuur te brengen in het vele onderzoeksmateriaal inzake personeelsbeleid, werd gebruik gemaakt van twee duidelijke analysekaders. Deze twee kaders brengen vanuit een verschillend oogpunt het personeelsbeleid van de deelnemende scholen in kaart.

Het **eerste analysekader** (zie figuur 1) omvat zeven domeinen van personeelsbeleid. Telkens wordt per school aangegeven of er een zwak sturend, matig sturend of sterk sturend beleid is voor het personeelsdomein. Een school is zwak sturend als ze het personeelsdomein eerder ad hoc, chaotisch of willekeurig invult. Ze vertoont een 'laissez-faire'-houding. Vaak staan de verschillende domeinen van het personeelsbeleid los van elkaar. Er wordt in zwak sturende scholen pas opgetreden als er problemen opduiken. In scholen met een sterk sturend personeelsbeleid is er een professionele aanpak en is er sprake van vaste, vaak geformaliseerde, systemen. Een matig sturend beleid heeft kenmerken van een sterk en een zwak sturend beleid. Voor

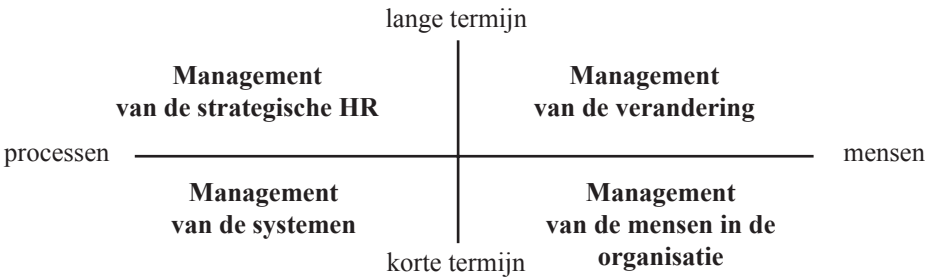
elk personeelsdomein wordt concreet omschreven wat zwak, matig en sterk sturend betekent. Ook voor de visie van de school wordt aangegeven of ze duidelijk of vaag is en of de onderwijsbetrokkenen een homogene of heterogene visie hebben. Per school worden zowel de personeelsdomeinen als de visie in dit analysekader gescoord.

Figuur 1 Analyse kader personeelsbeleid: personeelsdomeinen en visie van de school

Visie van de school	Vaag	Duidelijk	Onbekend
	Heterogeen	Homogeen	Onbekend
Personeelsdomeinen	Zwak sturend beleid	Matig sturend beleid	Sterk sturend beleid
Selectie			
Introductie nieuwe leerkrachten			
Taakverdeling			
Prestatiebeoordeling			
Nascholing			
Communicatie			
Innovatie			

Een **tweede analysekader** (zie figuur 2) steunt op het model van Ulrich (1997). In dit model wordt het personeelsbeleid van een school gescoord op vier kwadranten. Volgens Ulrich moeten vier rollen vervuld worden in een personeelsbeleid om tot een efficiënte organisatie te komen. Deze rollen worden gevormd door de focus (korte - lange termijn) en de activiteiten (mensen - processen) te combineren. Om een efficiënt personeelsbeleid te hebben moet er met andere woorden aandacht zijn voor zeker vier aspecten: de noden en de behoeften van de leerkrachten (korte termijn-mensen), open staan voor vernieuwingen en leerkrachten daarin steunen (lange termijn-mensen). Verder moet er ook een minimum aan systemen en structuren (korte termijn-processen) aanwezig zijn om van een degelijk personeelsbeleid te spreken. Een vierde kwadrant van Ulrich legt de nadruk op de relatie tussen het personeelsbeleid en de schoolvisie (lange termijn-processen).

Figuur 2 Analyse kader personeelsbeleid: model van Ulrich (1997)



4 Types van scholen voor het personeelsbeleid

Per school werd het personeelsbeleid geanalyseerd aan de hand van het kader met de personeelsdomeinen en het model van Ulrich. Daarnaast werd voor elke school ook de visie in kaart gebracht. Op basis van deze analyses kregen we een duidelijk zicht op de verschillen en de overeenkomsten in het personeelsbeleid van de scholen. Zowel voor de basis- als de secundaire scholen konden we een aantal clusters onderscheiden. Omdat het personeelsbeleid in basis- en secundaire scholen sterk verschilt, werd voor elk onderwijsniveau een afzonderlijke typologie gemaakt.

4.1 Basisonderwijs

Voor de basisscholen hebben we drie types onderscheiden: de HRM-, de modale en de afhankelijke scholen.

De **HRM-scholen** worden zo genoemd omdat ze een uitgebalanceerd personeelsbeleid voeren, gekoppeld aan een duidelijke en homogene schoolvisie. De visie van de HRM-scholen is duidelijk geformuleerd en wordt ook vertaald naar concrete projecten en maatregelen. Daarenboven kennen alle onderwijsbetrokkenen deze visie zodat ze er samen aan kunnen werken. Op de verschillende personeelsdomeinen die zijn opgenomen in het analysekader, voeren de HRM-scholen globaal genomen een sterk sturend beleid. Als deze domeinen daarenboven worden ingepast in het model van Ulrich, zijn de vier kwadranten van het model ingevuld, wat wijst op een evenwichtig personeelsbeleid.

Aan het andere uiterste vinden we de **afhankelijke scholen**. Deze scholen kennen een vage en heterogene visie die niet geconcretiseerd wordt. De verschillende geledingen in de school hebben een verschillende visie op het onderwijs in hun school. Als we naar de personeelsdomeinen kijken, zien we dat die overwegend zwak zijn ingevuld. Er wordt pas werk gemaakt van een personeelsdomein als er bepaalde problemen moeten opgelost worden of als er verplichtingen worden opgelegd van bovenaf. Daarenboven staan alle domeinen los van elkaar; is er geen samenhang in het personeelsbeleid. De afhankelijke scholen die we terugvonden in ons onderzoek vulden slechts één kwadrant van het model van Ulrich in. Er kan dus bezwaarlijk gesproken worden van een uitgebalanceerd personeelsbeleid.

Het derde type scholen dat we terugvonden in het basisonderwijs zijn de **modale scholen**. De modale scholen worden gekenmerkt door een matig uitgebouwd personeelsbeleid, al zijn er tussen de scholen onderling vrij grote verschillen vast te stellen. Op het vlak van de schoolvisie is dit onder andere te merken. Er zitten in deze groep zowel scholen met een duidelijke en homogene visie als scholen met een vage en/of heterogene visie. Daarnaast zijn er ook verschillen te merken in het aantal kwadranten van het model van Ulrich waarin de scholen actief zijn. Eén van de scholen voert een personeelsbeleid dat in vier kwadranten kan worden ondergebracht, terwijl een andere school slechts in twee kwadranten actief is. Dit neemt echter niet weg dat de scholen kenmerken hebben van zowel de HRM-school als de afhankelijke school. Centraal staat dus dat de modale scholen een matig uitgebouwd personeelsbeleid hebben.

4.2 Secundair onderwijs

De scholen van het secundair onderwijs kunnen in vier types worden samengebracht. De drie types die we hebben onderkend in het basisonderwijs (de HRM-, de modale en de afhankelijke scholen) worden in het secundair onderwijs aangevuld met een vierde: de dirigentschool.

De **HRM-scholen** worden in het secundair onderwijs ook gekenmerkt door een integraal personeelsbeleid en een sterke visie. In de HRM-scholen neemt het pedagogisch project een belangrijke plaats in, zowel in het dagelijkse schoolgebeuren als in het personeelsbeleid. Daardoor zijn alle schoolbetrokkenen zich ook sterk bewust van de schoolvisie. Het personeelsbeleid kan voor de zeven domeinen van het analysekader bestempeld worden als sterk sturend. Daarnaast zijn ook de vier kwadranten van het model van Ulrich ingevuld.

Een type dat we niet gevonden hebben in het basisonderwijs, maar wel in het secundair onderwijs, is de **dirigentschool**. De dirigentschool scoort net zoals de HRM-school globaal genomen sterk op de verschillende personeelsdomeinen. Het grote verschil is echter dat niet alle kwadranten van het model van Ulrich worden ingevuld. De directeur van dit type school brengt een goede en duidelijke structuur aan in het personeelsbeleid van de school, maar slaagt er niet in om in te spelen op de noden van

de leerkrachten. De directeur is dus een goede manager, maar de leerkrachten missen (informele) communicatie en ondersteuning. Systemen en processen staan dus centraal in het personeelsbeleid van deze scholen.

De **afhankelijke scholen** worden in het secundair onderwijs, net zoals in het basisonderwijs, gekenmerkt door een beperkt initiatief op het vlak van personeelsbeleid. De initiatieven die worden ondernomen, worden van bovenaf opgelegd. De directeurs geven aan dat er te weinig ruimte is voor het voeren van een personeelsbeleid omdat alles wordt geregeld door de overheid, de inrichtende macht en scholengroepen en/of scholengemeenschappen. Dit resulteert in een zwakke invulling van de verschillende personeelsdomeinen en van het model van Ulrich. De scholen in dit cluster vulden slechts één kwadrant van het model van Ulrich in. Tot slot ontbrak ook een duidelijke en homogene visie in deze scholen.

Tot slot vonden we in het secundair onderwijs ook een aantal **modale scholen**. Deze groep scholen is vrij heterogeen, maar het matig personeelsbeleid en de duidelijke visie zijn wel gemeenschappelijk. Een aantal scholen neigt meer naar de ‘HRM-school’, terwijl anderen meer aansluiten bij de ‘afhankelijke scholen’. Het verschil met de ‘HRM-scholen’ is vooral te vinden in het feit dat de verschillende personeelsdomeinen eerder los van elkaar worden ingevuld; er ontbreekt een rode draad. Het belangrijkste verschil met de ‘afhankelijke scholen’ is dat alle scholen op minstens een aantal domeinen het personeelsbeleid sterk sturend invullen. De domeinen waaraan globaal genomen het meeste aandacht wordt besteed, zijn ‘selectie’ en ‘opvang van nieuwe leerkrachten’. Als we kijken hoe het model van Ulrich wordt ingevuld door de modale scholen, zien we dat deze scholen twee of drie kwadranten invullen en dus nog ruimte hebben om hun personeelsbeleid beter uit te werken.

Een beperkt deel van de scholen uit het onderzoek ervaart enige ruimte om een personeelsbeleid te voeren. Directeurs vinden echter dat de regelgeving hen heel wat ruimte ontnemt om een personeelsbeleid te voeren. Toch zijn er verschillen tussen scholen. De ene school vindt dat er voldoende ruimte is en maakt ook effectief gebruik van deze ruimte om een eigen personeelsbeleid uit te bouwen. Vaak hebben deze scholen ook een sterk personeelsbeleid. Andere scholen zijn weinig tevreden en vinden dat ze te afhankelijk zijn van hetgeen opgelegd wordt vanuit het departement Onderwijs, de scholengroep/scholengemeenschap of de inrichtende macht. Nog andere scholen die ook veel beperkingen ervaren, zijn eigenlijk wel tevreden met hetgeen hen van bovenaf wordt opgelegd. Het is opvallend dat veel directeurs, inrichtende machten of schoolbesturen de neiging hebben om het voeren van een personeelsbeleid gelijk te stellen met het selecteren van nieuwe leerkrachten. Zij beschouwen dit als de belangrijkste hefboom in het personeelsbeleid.

Het is belangrijk te wijzen op een aantal beïnvloedende factoren bij het invullen van de personeelsdomeinen. Zo is het *onderwijsnet* voor een deel meebepalend voor het personeelsbeleid in scholen. De scholen van het Gemeenschapsonderwijs zijn meer gebonden aan regels dan scholen in het gesubsidieerd onderwijs. Naast het onderwijsnet speelt ook het *onderwijsniveau* een rol in de beleidsvoering. Basisscholen voeren een ander soort personeelsbeleid dan de secundaire scholen. Ook de *anciënniteit* van de directeur en de *schoolgrootte* spelen een rol. Tot slot is er ook de *onderwijsvorm* die een invloed kan uitoefenen. We gaan per personeelsdomein in op de meest relevante beïnvloedende factoren.

5.1 Selectie

Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs heeft een groot deel van de scholen een sterk sturend beleid voor selectie van leerkrachten. Hieruit kan afgeleid worden dat selectie van leerkrachten een belangrijk domein is voor zowel basis- als secundaire scholen. Heel wat directeurs vinden het belangrijk dat ze zelf kunnen beslissen, al dan niet in samenspraak met het schoolbestuur of de inrichtende macht, welke leerkrachten ze op hun school aanwerven. Hierdoor kunnen directeurs kandidaten aanwerven die passen binnen de schoolcontext en -cultuur.

Een groot deel van de scholen maakt zijn vacatures niet extern bekend. Om voldoende kandidaten te werven baseren directeurs zich op bestanden van oud-leerlingen, stagiairs, contacten met nabijgelegen instellingen voor lerarenopleiding en spontane sollicitatiebrieven. In sommige scholen konden directeurs bij de selectie van leerkrachten zich baseren op spontane sollicitatiebrieven terwijl andere directeurs klaagden over een leerkrachtentekort. Een mogelijke verklaring kan het imago van de school zijn. Kandidaten sturen spontane sollicitatiebrieven enkel naar scholen waar

ze graag ook effectief zouden werken. Vaak zijn dit scholen met een goed imago in de omgeving of scholen met een groeiend leerlingenaantal. In een aantal scholen uit het onderzoek worden vacatures extern bekend gemaakt. Deze scholen gebruiken voor de selectie van kandidaten lijsten van de VDAB of van de scholengroep.

In een deel van de scholen voert de directeur het selectiegesprek alleen en neemt hij ook autonoom de beslissing om iemand aan te werven. In de andere scholen is er hulp voorzien van het schoolbestuur of de inrichtende macht, of leden van het schoolteam. Heel wat scholen vinden het belangrijk dat de kandidaat past binnen de schoolcontext of -cultuur. Daarom trachten deze scholen vooral om vacatures intern bekend te maken. Men heeft al een zicht op de kandidaat als persoon. Naast de fit in de school spelen ook andere factoren een rol in het selectieproces: de vakbekwaamheid van de kandidaat, de hobby's (zoals jeugdbeweging) en engagementen. Verder moet de kandidaat bereid zijn om meer te doen dan enkel lesgeven en op een juiste manier kunnen omgaan met leerlingen. Als selectiecriteria zijn woonplaats en correct taalgebruik van de kandidaten van minder belang.

Over het algemeen zijn de scholen niet erg tevreden over de vervangingspool¹. Vaak werd de kritiek gegeven dat de pool leeg is en dat leerkrachten teveel rechten (bvb. een jaar lang uitbetaald worden en niet steeds komen opdagen in de betreffende school) verkrijgen door zich in te schrijven in de pool. Daarnaast bleek ook voor sommige scholen en voor sommige vakken het leerkrachtentekort op de arbeidsmarkt een probleem te zijn bij het selecteren van kandidaten. Vaak aangehaalde vakken zijn godsdienst, wiskunde, Frans en technische vakken. Ook vanuit de ankerscholen kwam soms de opmerking dat men ankerleerkrachten nooit zag binnen de eigen school. Toch benadrukten een aantal scholen het nut van de vervangingspool.

Het meest aangehaalde probleem bij het selecteren van nieuwe leerkrachten is de regelgeving, zoals de reffectatie- en voorrangsregels. Een aantal kandidaten krijgt voorrang omdat ze meer uren opgebouwd hebben. Dit vinden directeurs vaak jammer, omdat het een beslag legt op de keuze tussen verschillende kandidaten. Maar niet enkel de regelgeving vanuit het departement Onderwijs wordt als beperkend ervaren, ook de scholengroep/scholengemeenschap werd aangehaald. Doordat de scholengroep/scholengemeenschap de selectie in sommige scholen van de directeur overneemt, heeft de directeur niet de mogelijkheid zelf zijn leerkrachten te selecteren. Ook leefde bij sommige directeurs de vrees dat die kandidaten niet zouden passen binnen de school, omdat er uiteindelijk geselecteerd werd voor de hele scholengroep of scholengemeenschap. Door deze selectie wordt de keuzeruimte van de kandidaten voor de directeur van de individuele school kleiner. Een andere belangrijke conclusie bij de selectie van leerkrachten is dat scholen met een sterk sturend selectiebeleid niet steeds een sterk sturend beleid hebben op de andere domeinen.

¹ De interviews werden afgenomen in het schooljaar 2002-2003.

Enkele variabelen spelen een belangrijke rol bij de selectie. Het onderwijsnet heeft een belangrijke invloed op de selectie van kandidaten. De meeste scholen die vacatures extern bekend maken, zijn gemeenschapsscholen. Zij moeten zich voor de selectie van leerkrachten baseren op een lijst van de scholengroep. Er gebeurt in de scholengroep een eerste selectie van leerkrachten waarna de directeur van een school een keuze kan maken uit de lijst van kandidaten. Gemeenschapsscholen ervaren minder ruimte om te selecteren dan vrije en stedelijke/gemeentelijke scholen. Ook het onderwijsniveau heeft invloed op de selectie. In de basisscholen gebeurt het selectiegesprek vaker door de directeur in samenwerking met het schoolbestuur. In de secundaire scholen zijn de inrichtende machten minder betrokken in de selectiegesprekken. Hier participeert het middenkader vaker aan deze gesprekken; dit is vooral het geval in TSO/BSO-scholen die we onderzochten waar de technisch adviseur coördinator of technisch adviseur voor de selectie van technische leerkrachten een belangrijke rol speelt.

5.2 Opvang van nieuwe leerkrachten

De opvang van nieuwe leerkrachten is niet gereguleerd. Scholen hebben dus ruimte om een eigen beleid te voeren. In het onderzoek merken we dat scholen deze ruimte op een verschillende manier benutten.

In de secundaire scholen uit het onderzoek zijn er meer scholen met een sterk sturend beleid dan in het basisonderwijs. In de basisscholen wordt deze opvang eerder matig gestuurd. Scholen ondernemen verschillende initiatieven om de nieuwe leerkrachten binnen de school op te vangen. Er wordt aan parallelleerkrachten of vakverantwoordelijken gevraagd de nieuwe leerkracht te begeleiden. In heel wat scholen blijkt dit spontaan te gebeuren. De kwaliteit van de opvang hangt dus voor een groot deel af van de goodwill en het goed functioneren van het schoolteam. Naast de spontane opvang door leerkrachten wordt ook gebruik gemaakt van een schoolbrochure of een vademecum. Daarin staan regels, afspraken en in sommige gevallen de visie van de school. Ook wordt de nieuwe leerkracht in de school rondgeleid door de directeur of de technisch adviseur (coördinator). Vaak is dit voor de nieuwe leerkracht een eerste kennismaking met de accommodatie en de structuur van de school, maar ook een kennismaking met het schoolteam. In een minderheid van de scholen uit het onderzoek wordt er ook nascholing voor de beginnende leerkrachten verplicht door de inrichtende macht/schoolbestuur of door de directeur van de school. In het secundair onderwijs worden in sommige scholen ook vergaderingen georganiseerd met alle beginnende leerkrachten samen. Deze vergaderingen dienen om de leerkrachten vertrouwd te maken met het pedagogisch project of om tips te geven.

In een aantal sterk sturende scholen is er een geformaliseerd opvangsysteem voor leerkrachten: een mentorschap of een peter- of meterbegeleiding. In sommige scholen worden deze personen voor een aantal (BPT-)uren vrijgesteld om de opvang van de beginnende leerkrachten op zich te nemen. Deze scholen hebben altijd een sterk sturend beleid op dit domein, maar vaak ook op de andere domeinen en ze hebben een duidelijke en homogene visie op het pedagogisch project.

Algemeen kunnen we besluiten dat de opvang van nieuwe leerkrachten eerder spontaan gebeurt. Weinig scholen implementeren een geformaliseerd systeem. Vaak is de opvang sterk afhankelijk van de andere collega's. Als zij deze opvang serieus nemen, kan dit een positief effect hebben voor de nieuwe leerkrachten.

Het onderwijsniveau speelt een belangrijke rol in de opvang van beginnende leerkrachten. In basisscholen verloopt de opvang voor beginnende leerkrachten anders dan in secundaire scholen. Dit heeft te maken met de structuur van de school. In geen enkele basisschool worden BPT-uren gebruikt voor de opvang van nieuwe leerkrachten, terwijl dit in het secundair onderwijs soms wel het geval is. De opvang van beginnende leerkrachten gebeurt in basisscholen meestal op een spontane manier door een andere leerkracht. In sommige secundaire scholen verloopt de opvang van beginnende leerkrachten meer geformaliseerd door een peter/meter of een mentor. Er worden ook enkel in de secundaire scholen vergaderingen georganiseerd voor de beginnende leerkrachten.

5.3 Nascholing

Op het vlak van nascholing is er nog heel wat onbenutte beleidsruimte. Hoewel ze hiertoe verplicht zijn, werken niet alle scholen uit het onderzoek met een nascholingsplan. Vooral in het basisonderwijs valt dit op. In het secundair onderwijs is dit minder het geval, maar ook hier zijn er scholen zonder nascholingsplan. In deze scholen worden geen prioriteiten voor nascholing vooropgesteld en de leerkrachten volgen vaak nascholing op eigen initiatief.

In de secundaire scholen uit het onderzoek wordt er regelmatig gewerkt met een nascholingscoördinator. Dit gebeurt meestal in scholen met een duidelijke en homogene visie. Deze coördinator staat vaak in voor het opstellen van het nascholingsplan en prioriteiten, het verspreiden van informatie over en opvolging van de nascholing. Het is echter niet steeds zo dat een school met een nascholingscoördinator ook steeds een sterk sturend nascholingsbeleid heeft. Het voorzien van deze functie is een belangrijke stap voor een echt nascholingsbeleid, maar de functie moet ook doelmatig ingevuld worden. Anders is het eerder een verzamelpunt van informatie zonder meer. Enkel in het secundair onderwijs hebben we nascholingscoördinatoren teruggevonden. In het basisonderwijs worden alle uren besteed aan lesopdrachten en wordt er niemand vrijgesteld voor de organisatie en opvolging van nascholing.

Niet alle scholen uit het onderzoek volgen vakgebonden en vakoverschrijdende nascholing. Een aantal scholen haalt aan dat ze vaak enkel en alleen vakgebonden nascholing volgen. We merken dat dit vaker het geval is in TSO/BSO-scholen dan bv. in ASO-scholen of basisscholen.

Het vervangen van leerkrachten tijdens de nascholing wordt aangezien als een groot probleem. Scholen willen nascholing wel stimuleren, maar vaak moeten er praktisch heel wat problemen opgelost worden om leerkrachten op nascholing te sturen. Klassen

en leerlingen moeten samengevoegd worden en leerkrachten die op school blijven moeten klassen opvangen. Vaak is de nascholing nog te theoretisch en te weinig bruikbaar in de klassen, wat de motivatie niet altijd in de hand werkt.

Eerder wezen we al op het verschillend belang voor het nascholingsbeleid al naargelang het onderwijsniveau. Verder merken we ook dat beginnende directeurs net op dit domein vaak tekortschieten. De uitbouw van een goed nascholingsbeleid staat bij hen onderaan de prioriteitenlijst. Directeurs die al langer in dienst zijn, hebben door hun jarenlange ervaring meer tijd om ook dit nascholingsbeleid vorm te geven in hun school. De schoolgrootte heeft ook een impact op het vlak van de praktische problemen die gepaard gaan met de nascholing. Zo bleek dat kleine scholen vaak kampen met problemen zoals de opvang van klassen en leerlingen als een leerkracht op nascholing is. In grote scholen komt dit probleem minder voor omdat het draagvlak van de school groter is en de opvang daar dus makkelijker gebeurt.

5.4 Prestatiebeoordeling

De secundaire scholen hebben vaak een matig sturend beleid op het vlak van de prestatiebeoordeling. Het is opmerkelijk dat ze vaak veel tijd en energie stoppen in de opvang en beoordeling van nieuwe leerkrachten, maar dat de beoordeling van vastbenoemde leerkrachten volledig ontbreekt. Slechts in één secundaire school worden de prestaties op een systematische wijze opgevolgd. De belangrijkste reden om vastbenoemde leerkrachten niet te beoordelen, is hun statuut. Directeurs van secundaire scholen stellen dat een beoordeling bij vastbenoemde leerkrachten weinig nut heeft omdat ze er geen beloning of sanctie aan kunnen verbinden. Ook het tijdsgebrek van directeurs van secundaire scholen laat het niet steeds toe om ook nog eens naast de tijdelijke leerkrachten de vastbenoemden te beoordelen. De grootte van het leerkrachtenkorps speelt hierin een rol.

De beoordeling in de basisscholen gebeurt op een meer informele en frequentere basis dan in het secundair onderwijs. De directeur komt vaker de klas binnen en heeft een duidelijk beeld van het functioneren van de leerkrachten. De beoordeling in het basisonderwijs is dan ook niet steeds een beoordeling maar eerder een begeleiding. De directeur en andere leerkrachten geven pedagogische tips, ze geven feedback en ondersteuning. De prestatiebeoordeling verloopt op een minder gesystematiseerde manier dan in het secundair onderwijs.

In een aantal scholen uit het onderzoek, zowel in het basis- als in het secundair onderwijs, wordt de pedagogische begeleidingsdienst betrokken bij de beoordeling als er een twijfelgeval is of als er een gebrek aan tijd is van de directeur.

Het onderwijsnet speelt een belangrijke rol in de prestatiebeoordeling van leerkrachten. In het gemeenschapsonderwijs moeten tijdelijke leerkrachten jaarlijks geëvalueerd worden en vastbenoemde leerkrachten driejaarlijks. In het gesubsidieerd onderwijs is de regelgeving niet zo strikt, maar we zien dat er in de scholengemeen-

schappen afspraken worden gemaakt over de evaluatie van de tijdelijke leerkrachten. Ondanks de strikte regelgeving voor de prestatiebeoordeling in de gemeenschapscholen merken we dat de prestatiebeoordeling voor vastbenoemde leerkrachten beperkt blijft tot een formaliteit.

5.5 Taakverdeling

Bij het domein ‘taakverdeling’ werden drie aspecten bekeken: het gebruik van functiebeschrijvingen, de klasverdeling en de invulling van extra uren en functies.

De **functiebeschrijvingen** worden slechts in een beperkt aantal scholen uit het onderzoek gehanteerd. Heel wat scholen wachten de invoering van de functiebeschrijvingen af. Vaak merken we wel dat de inrichtende macht van secundaire scholen bezig is met de opmaak van de functiebeschrijvingen voor leerkrachten. Ze baseren zich hiervoor op de bestaande modellen, maar passen ze aan de schoolcontext aan. Sommige secundaire scholen maken gebruik van andere soorten taakomschrijvingen, die dienst doen als functiebeschrijvingen: een uitgebreid organigram, een vademecum of ISO-kwaliteitsnormen.

De **klasverdeling** is sterker sturend in de secundaire scholen dan in de basisscholen. In het basisonderwijs gebeurt de klasverdeling nog vaak traditioneel. Leerkrachten blijven vaak in dezelfde klas staan. Ook is het zo dat de anciënniteit van de leerkrachten hier meer meespeelt bij het toewijzen van de klassen dan in het secundair onderwijs. Oudere leerkrachten krijgen in het basisonderwijs vaker de eerste keuze bij de klasverdeling dan in het secundair onderwijs. De structuur van het secundair onderwijs laat toe om de klasverdeling op een andere manier in te vullen. De leerkrachten worden hier meer bij betrokken. Ze kunnen bijvoorbeeld een desiderataformulier indienen en zo hun wensen kenbaar maken. Ook wordt er rekening gehouden met deze wensen bij de verdeling van de klassen en de uren. De verdeling van de klassen wordt opgemaakt door de directeur, al dan niet in samenwerking met leden van het middenkader (graadcoördinatoren, TA of TAC) of de vakwerkgroepen. In de scholen met een sterk beleid is er een grote inspraak van de leerkrachten inzake de klasverdeling. In scholen met een zwak sturend beleid beslist de directeur alleen en op traditionele basis.

Ook voor de **extra uren en functies** zijn er verschillen tussen scholen. In tegenstelling tot het secundair onderwijs, is het gebruik van BPT-uren geen gewoonte in het basisonderwijs. Doordat een school gebruik maakt van BPT-uren kunnen er leerkrachten vrijgesteld worden van hun lesopdracht, waardoor er een middenkader wordt gecreëerd. Deze uren zijn vaak zeer ondersteunend voor de directeur. Toch verkiest een aantal scholen minder BPT-uren te gebruiken om kleinere klassen te behouden.

5.6 Beloningsbeleid

Voor het beloningsbeleid zijn er heel wat overeenkomsten tussen de scholen van het onderzoek. Het is duidelijk dat scholen weinig kunnen belonen. Financieel kunnen scholen geen extra beloning geven aan goed functionerende leerkrachten. Directeuren gaven ook aan dat ze dit niet wensten te doen, omdat ze geen naijver willen op school. Verder vreesden directeuren en leerkrachten dat het vrijwillig engagement te niet zou gedaan worden door het financieel belonen van leerkrachten. Onder 'belonen' verstaan directeuren vooral het motiveren van leerkrachten en dit kan op verschillende manieren, zoals een uur minder toezicht, een gunstig lesrooster, BPT-uren toekennen, enz.

5.7 Ontslag

Zoals bekend heeft de vaste benoeming van leerkrachten voor gevolg dat leerkrachten bijzonder zelden ontslagen worden. Directeuren, schoolbesturen of inrichtende machten geven aan dat zij bijzonder weinig kunnen doen tegen leerkrachten die slecht functioneren en die hierin niet (willen) verbeteren. Door een strakke opvolging van jonge leerkrachten proberen de scholen zich te verzekeren dat enkel de leerkrachten waarmee ze nog wensen samen te werken in de toekomst, vast benoemd geraken. Op die manier proberen de scholen dus preventief te werken.

5.8 Communicatie

Aan communicatie wordt er in de scholen heel wat aandacht besteed. Er zijn wel duidelijke verschillen in communicatie tussen basis- en secundaire scholen. Dit heeft te maken met de grootte van het leerkrachtenteam. Waar de communicatie in het basisonderwijs meer informeel verloopt, kan dit minder in het secundair onderwijs, omdat het leerkrachtenteam daar soms tienmaal groter is. Er zijn meer systemen en kanalen voor communicatie binnen de secundaire scholen zoals vakwerkgroepen, middenkader, ad valvas, schriftelijke communicatie, enz. In het secundair onderwijs is het minder evident een sterk sturend communicatiebeleid te voeren. Vaak heeft dit te maken met een te geformaliseerde aanpak. Scholen voorzien wel de nodige systemen, maar er zijn te weinig persoonlijke contacten waardoor de relatie tussen de directie en de leerkrachten te afstandelijk is. Er is dus zowel nood aan formele als aan informele communicatie binnen scholen. In de scholen waar er een zwak communicatiebeleid is, zijn de leerkrachten vaak ontevreden over de communicatie. Teveel informele communicatie en te weinig open en systematische communicatie is dus niet goed. Het is duidelijk dat scholen een evenwicht moeten vinden tussen formele en informele communicatie op school. Leerkrachten klagen in sommige gevallen van de eenrichtingscommunicatie tijdens de personeelsvergaderingen. Dit wordt ook te weinig via andere communicatiekanalen opgevangen.

5.9 Innovaties

Een deel van de scholen wil duidelijk vernieuwend werken. In deze scholen wordt informatie en inspraak van leerkrachten over de innovatie als zeer belangrijk geacht. De vernieuwingen worden niet van bovenaf opgelegd. Voor heel wat scholen was ICT een belangrijke vernieuwing. Leerkrachten worden hiervoor verder opgeleid en er worden de nodige materiële aankopen (zoals computers, ...) gedaan om de vernieuwing ook effectief te implementeren.

Wanneer de directies de innovaties zwak sturen ofwel geen vernieuwingen willen of de leerkrachten niet wensen te vernieuwen, beklemtonen zij meestal de nood aan pedagogische rust.

6 Beïnvloedende factoren

Naast het onderwijsnet, het onderwijsniveau, de onderwijsvorm en de schoolgrootte spelen nog een aantal beïnvloedende factoren een belangrijke rol. De **rol en anciënniteit van de directeur** en de **rol van het schoolbestuur of de inrichtende macht** kunnen een belangrijke invloed uitoefenen op het gevoerde personeelsbeleid.

6.1 *Rol van de directeur*

Een goed schoolleider beschikt over een aantal vaardigheden, zoals een schoolvisie ontwikkelen en uitdragen, communicatief sterk zijn, beslissingen kunnen nemen, maar toch inspraak laten, leiding en ondersteuning kunnen geven aan mensen, aandacht hebben voor de interpersoonlijke relaties, aandacht hebben voor de externe omgeving, opbouwen van vertrouwen in het schoolteam, professionele samenwerking stimuleren en verwachtingen formuleren naar de leerkrachten toe. Een goed schoolleider scoort op de vier kwadranten van het model van Ulrich: hij heeft oog voor de visie en de strategie van de school (strategiegericht), staat open voor behoeften en noden van leerkrachten (mensgericht), initieert structuren en processen (systeemgericht) en is vernieuwingsbereid (innoverend).

De **afhankelijke scholen** in ons onderzoek presteren slechts op één kwadrant van het model van Ulrich. In deze scholen was de directeur weinig communicatief. Hij kon de visie van de school moeilijk onder woorden brengen, laat staan ze overbrengen naar de leerkrachten. De visie is vaag in deze scholen. Ook staat de directeur weinig open voor vernieuwingen.

In een **HRM-school** daarentegen is de directeur communicatief en charismatisch. Hij kent de schoolvisie en communiceert deze naar leerkrachten, ouders en leerlingen. Verder heeft de directeur aandacht voor de leerkrachten. In het personeelsbeleid van die HRM-scholen merken we dit aan de opvang van nieuwe leerkrachten die zeer nauwkeurig gebeurt, of bij het uitbouwen van nascholing waar een duidelijke visie achter steekt. Ook staat de directeur open voor vernieuwingen. Hij initieert ze bij of samen met de leerkrachten en stimuleert hen hierin. Verder wordt het personeelsbeleid zichtbaar door de implementatie van duidelijke systemen en procedures. Toegepast op het personeelsbeleid betekent dit bijvoorbeeld het systematisch houden van functioneringsgesprekken, de opvolging van de nascholing, een systematische begeleiding en beoordeling van nieuwe leerkrachten.

De **modale scholen** en de **dirigentscholen** (voor het secundair onderwijs) bevinden zich tussen de afhankelijke en HRM-scholen. De schoolleider in deze scholen is vaak een goed schoolleider, maar toch ontbreken er één of meerdere aspecten in zijn leidinggeven. Er worden één of meerdere kwadranten van het model van Ulrich niet ingevuld. In een dirigentschool kan een directeur dus veel aandacht hebben voor de visie en de doelen van de school en dit vertalen in tal van systemen, maar hierdoor

voor een groot deel de communicatie en de aandacht voor de leerkrachten uit het oog verliezen.

6.2 Anciënniteit van de directeur

Ook de anciënniteit van directeurs speelt een bepaalde rol. We stelden vast dat beginnende directeurs er niet of veel moeilijker in slagen om een evenwichtig personeelsbeleid uit te bouwen. Zij leggen zich toe op bepaalde aspecten van het personeelsbeleid, waardoor andere elementen weinig aandacht krijgen. De opdracht inzake personeelsbeleid is te omvattend om direct op alle vlakken een goed evenwicht in te bouwen en alle kwadranten in het model van Ulrich aan bod te laten komen.

6.3 Rol van het schoolbestuur of inrichtende macht

Uit ons onderzoek is ook gebleken dat het schoolbestuur of de inrichtende macht een positieve invloed kan uitoefenen op het personeelsbeleid van de leerkrachten. Dit wil echter niet zeggen dat een school zonder sterke inrichtende macht of schoolbestuur geen sterk personeelsbeleid kan hebben. Het schoolbestuur of de inrichtende macht kan bepaalde taken van de directeur overnemen inzake het personeelsbeleid. De hulp van het schoolbestuur of de inrichtende macht kwam voornamelijk aan bod bij de selectie van leerkrachten, de opvang van nieuwe leerkrachten en de evaluatie of beoordeling van tijdelijke leerkrachten. Opvallend is dat net deze domeinen in belangrijke mate meebepalen of de schoolvisie gehandhaafd blijft. Sterke schoolbesturen of inrichtende machten vinden het belangrijk dat de schoolvisie bestendig blijft. De inbreng van het schoolbestuur of de inrichtende macht kan sterk verschillen. Zo zat in sommige scholen een vertegenwoordiger van het schoolbestuur of de inrichtende macht in de selectiecommissie, terwijl het schoolbestuur of de inrichtende macht in andere scholen het hele selectieproces naar zich toe trok.

7 Personeelsbeleid voor directeurs

Inzake het personeelsbeleid dat schoolbesturen en inrichtende machten voeren ten aanzien van hun directeurs kwamen drie domeinen aan bod: de selectie, de evaluatie en de communicatie tussen directeurs en het schoolbestuur/inrichtende macht.

Bij de **selectie van nieuwe directeurs** is het opnieuw belangrijk te wijzen op de verschillen tussen de onderwijsnetten. In het gemeenschapsonderwijs bestaat een vaste selectieprocedure voor directeurs en moeten de kandidaten geslaagd zijn voor de proeven georganiseerd door het gemeenschapsonderwijs. In het vrij gesubsidieerd onderwijs is er meer vrijheid en is de selectieprocedure volledig in handen van het schoolbestuur of de inrichtende macht. De meerderheid van de scholen maakt de vacature voor directeur ruim bekend via advertenties, informatiebladen van de onderwijskoepel of de vakbond of in jobadvertenties. Een kleiner aantal scholen maakt de vacature enkel intern bekend. In de gesprekken met het schoolbestuur of de inrichtende macht bleek dat kandidaten uit de eigen school of het schoolbestuur of de inrichtende macht vaak een stap voor hebben op externe kandidaten.

Voor de **evaluatie of prestatiebeoordeling van de directeurs** zijn er heel wat overeenkomsten tussen de scholen. In de meerderheid van de scholen uit het onderzoek gebeurt de beoordeling van de directeur op het einde van de proefperiode op een informele manier. De directeur wordt na de proefperiode bijna altijd automatisch vastbenoemd, tenzij er negatieve signalen komen van leerkrachten, ouders of andere onderwijsbetrokkenen. Slechts in een aantal scholen bestaat er een formele evaluatieprocedure. De directeur wordt beoordeeld op zijn administratieve en pedagogische bekwaamheid en zijn inspanningen in verband met het pedagogisch project. In een aantal scholen worden ook de leerkrachten betrokken bij de evaluatie van de directeur. Na de vaste benoeming wordt de directeur slechts in een zeer beperkt aantal scholen op een systematische manier opgevolgd door middel van functioneringsgesprekken.

De **communicatie tussen de directie en het schoolbestuur of de inrichtende macht** is meestal gekenmerkt door formele vergaderingen, zoals het LOC, de participatieraad, de raad van bestuur, de scholengemeenschap, het college van directeurs, enz. Daarnaast zijn er ook informele contacten (telefonisch, bezoeken aan de school). De oprichting van de scholengemeenschappen of scholengroepen is een belangrijke stimulans in dit communicatieproces. Directeurs werken minder geïsoleerd in hun eigen school. Veel meer dan vroeger worden beleidsaspecten besproken met andere directeurs van scholen in de buurt. De schoolbesturen en de inrichtende machten ervaren dit als een kans, terwijl de directeurs de scholengemeenschap of de scholengroep soms ook beperkend ervaren. Vaak worden personeelsaspecten beslist op het niveau van de scholengemeenschappen of scholengroepen, wat uiteindelijk een belangrijke invloed heeft op de autonomie van de individuele scholen.

1 Hoe komen scholen tot een sterk sturend personeelsbeleid?

Een school kan een sterk sturend personeelsbeleid ontwikkelen door op de verschillende domeinen van personeelsbeleid in te grijpen. Hieronder worden een aantal aanbevelingen gemaakt voor de school per personeelsdomein. Het is echter belangrijk op te merken dat scholen zouden moeten kunnen zorgen voor een rode draad doorheen hun personeelsbeleid. De verbondenheid tussen de verschillende personeelsdomeinen maakt er net een sterkte van.

Voer een proactief beleid inzake selectie van leerkrachten

Voor het *selecteren van leerkrachten* kan de school een proactief beleid voeren. Sterk sturende scholen plannen ruim en duidelijk op voorhand de personeelsplanning en proberen preventief in te spelen op mogelijke vacatures via aanwerving van oud-leerlingen, lijsten van afgestudeerden van de lerarenopleiding, goed functionerende stagiairs, enz. Op deze manier heeft de school een grotere vrijheid en ruimte om nieuwe leerkrachten van eigen keuze aan te werven. Hierdoor heeft de directeur en de school een duidelijk zicht op de fit tussen de kandidaat en de eigen schoolcultuur. Door dergelijk beleid te voeren bestendigt de school de cultuur en de visie, die een belangrijk medium vormen bij het voeren van een (personeels)beleid. Door gebruik te maken van vaste selectieprocedures voor de verschillende kandidaten wordt het selectieproces minder subjectief en kunnen belangrijke criteria in acht genomen worden.

Structureer en systematiseer de opvang van nieuwe leerkrachten

De *opvang van nieuwe leerkrachten* gebeurt in heel wat scholen uit ons onderzoek op een spontane manier. De parallel-leerkracht neemt deze taak spontaan op. De introductie van nieuwe leerkrachten is dus sterk afhankelijk van de goodwill van de collega's. Scholen zouden nog meer in de opvang van nieuwe leerkrachten kunnen voorzien. Het zou nog meer gestructureerd en gesystematiseerd kunnen verlopen door gebruik te maken van een peter- of metersysteem of door te werken met een mentor. Scholen kunnen hiervoor gebruik maken van BPT-uren. Het is belangrijk dat scholen hiervan het nut inzien en ook weten dat nieuwe leerkrachten uiteindelijk ook de 'toekomstige' dragers zijn van de visie en de cultuur binnen hun school. Door als school hieraan expliciet aandacht te besteden, kan men als school zijn cultuur bestendigen. Vooral die fit van nieuwe leerkrachten met de schoolcultuur is belangrijk.

Hoe sneller nieuwe leerkrachten een beeld hebben van de school, hoe sneller ze er zich thuisvoelen. Dit kan leiden tot een grotere motivatie en schoolbetrokkenheid van de nieuwe leerkracht.

Gebruik de functiebeschrijvingen voor het uitwerken van een billijke taakverdeling

Voor de *taakverdeling* kan het werken met functiebeschrijvingen scholen toelaten op een objectieve manier uitgebreider na te denken over de verschillende functies en taken binnen de school. Door hierop een duidelijker zicht te hebben wordt het mogelijk om de juiste persoon op de juiste plaats te hebben. De competenties van leerkrachten worden hierdoor een belangrijker criterium om mensen toe te wijzen aan taken waarvoor ze geschikt zijn. Door de functiebeschrijvingen worden de taken binnen een school meer expliciet en blijven ze niet verborgen. Daarnaast blijkt ook het overleg met leerkrachten over het verdelen van klassen het beleid ten goede te komen. Via overleg worden leerkrachten betrokken bij belangrijke beslissingen die ook hen aanbelangen. Dit geldt niet enkel voor de gewone taken, maar ook voor de extra functies en de BPT-uren. Door overleg op dit vlak zullen leerkrachten beter de zin inzien van de taakverdeling op dit domein.

Zorg voor een regelmatige en frequente vorm van evaluatie, niet enkel sanctionerend maar ook als instrument van begeleiding en professionele ontwikkeling

Voor de *prestatiebeoordeling* van leerkrachten is het goed dat scholen naast het sanctionerend aspect van evaluatie ook het begeleidende aspect inzien en dat directeurs dit duidelijk expliciteren ten aanzien van hun leerkrachtenkorps. Het evalueren van leerkrachten om ze bij te sturen en te begeleiden in hun verdere loopbaan draagt bij tot een hogere waardering en eigenwaarde van de betrokken leerkrachten. Evaluatie van leerkrachten kan leiden tot een professionele ontwikkeling van leerkrachten. Nog te vaak wordt binnen het onderwijs de evaluatie van leerkrachten gezien als een sanctie. In sommige gevallen wordt evaluatie van leerkrachten zelfs aangezien als een formaliteit, er wordt geëvalueerd om te evalueren. Hier gaat de school voorbij aan de belangrijke doelstelling van prestatiebeoordeling, namelijk leerkrachten bijsturen en aangeven waar ze goed in zijn. Zoals uit het onderzoek bleek kan prestatiebeoordeling op diverse manieren verlopen, zowel formeel als informeel. De formele prestatiebeoordeling is niet steeds beter dan de informele en spontane beoordeling. Vooral de frequentie van beoordeling moet in het oog gehouden worden. Een regelmatige beoordeling zorgt er voor dat zowel leerkrachten als directieleden een gewoonte maken van het evalueren en het bijsturen. Deze regelmatige beoordeling kan gebeuren door klasbezoeken, functioneringsgesprekken, enz. Het is belangrijk

dat dit ook gebeurt voor vastbenoemde leerkrachten. Door regelmatige evaluaties van competenties van leerkrachten worden evaluaties meer gezien als een begeleidend instrument. Bijsturen en begeleiden krijgen voorrang op sanctioneren. Naast het frequent evalueren van leerkrachten zou de school ook moeten kunnen voorzien in het aanbieden van mogelijkheden voor professionele ontwikkeling. Met professionele ontwikkeling bedoelen we het permanent leerproces van de leerkracht die bepaald wordt door zowel de context als de persoonskenmerken. Deze professionele ontwikkeling zorgt er voor dat de leerkrachten kunnen bijsturen en evolueren. Door een frequente evaluatie wordt professionele ontwikkeling mogelijk wat uiteindelijk zowel de school, de directie als de leerkrachten ten goede komt. Frequente evaluatie van leerkrachten kan ook leiden tot een meer optimale taakverdeling van leerkrachten.

Investeer in de uitbouw van een onderbouwd nascholingsplan (met evt. aanstelling van een nascholingscoördinator)

Nascholing hangt nauw samen met de prestatiebeoordeling van leerkrachten. Scholen zouden de nascholing nog meer prioritair kunnen stellen binnen hun beleid. In dit onderzoek kwam duidelijk naar voor dat niet alle bevroegde scholen nascholing als een kans aangrijpen. Vaak wordt het nascholingsbeleid, waar scholen heel wat beleidsruimte hebben, spontaan ingevuld of overgelaten aan de leerkrachten zelf. Leerkrachten kiezen dan over het algemeen gemakkelijker vakgebonden nascholing waardoor de even belangrijke vakoverschrijdende nascholing in de hoek wordt geduwd. Scholen zouden meer het nut moeten inzien van nascholing en er een duidelijke visie aan koppelen. Niet enkel zwaktes van leerkrachten, maar ook zwakkere punten van het schoolbeleid en directieleden kunnen aan de hand van interne of externe nascholing opgevangen worden. Naast het uitbouwen van een onderbouwd nascholingsplan kunnen de scholen werken met duidelijke systemen en processen waardoor leerkrachten ook inzien waarom bepaalde nascholing prioriteit krijgt boven andere. Een nascholingscoördinator kan hier een belangrijke rol spelen. Door een verantwoordelijke hiervoor aan te stellen, geeft men duidelijk aan dat nascholing prioritair staat binnen de school. Het samen uitwerken van een plan en prioriteiten kan gelijkgesteld worden met het samen onderschrijven van de visie van de school. Zowel leerkrachten als directie werken samen aan hun school.

Investeer in de uitbouw van een communicatiebeleid ter ondersteuning van een evenwichtig personeelsbeleid

De *communicatie* binnen de school verdient ook aandacht om een evenwichtig personeelsbeleid te vormen. Een goed communicatiebeleid vormt als het ware de lijm tussen de verschillende personeelsdomeinen. Doordat leerkrachten en directieleden op een efficiënte en gestructureerde, maar ook informele manier met elkaar communiceren wordt een personeelsbeleid mogelijk. Goede communicatie

leidt er toe dat leerkrachten een duidelijk beeld hebben van het beleid van de school. Communicatie kan uitdrukking vinden in diverse systemen zoals werkgroepen, personeelsvergaderingen, ad valvas berichten, weekberichten, jaarkalenders, leraarskamer, opendeurpolitiek van de directie, enz. Dit zijn als het ware kleine ingrepen in het schoolgebeuren die de communicatie in belangrijke mate kunnen verbeteren.

Neem vernieuwingen op in de schoolvisie en voorzie inspraak van leerkrachten bij de implementatie

Verder zouden *vernieuwingen* ook in de schoolvisie moeten opgenomen worden. Scholen zouden vernieuwingen nog meer als een kans kunnen aangrijpen. Ook zouden leerkrachten nog meer gestimuleerd kunnen worden door meer overleg en inspraak toe te laten bij de implementatie van vernieuwingen. Opnieuw blijkt deze inspraak van leerkrachten in het beleid een belangrijke factor te zijn voor het welslagen van vernieuwingen.

2 Het model van Ulrich als instrumentarium

Niet enkel door voorgaande aanbevelingen in acht te nemen komt een school tot een sterk sturend en evenwichtig uitgebalanceerd personeelsbeleid. Het toegankelijke model van Ulrich laat een systematische aanpak van het personeelsbeleid toe.

Dit model brengt het personeelsbeleid in kaart door aan te geven of er in een school aandacht is

- voor *mensen en hun noden en behoeften* (kortetermijn-mensen): is er sprake van een duidelijk communicatiebeleid binnen de school? Is er aandacht voor noden en behoeften van leerkrachten? Zijn leerkrachten tevreden over de communicatie binnen de school, enz?
- voor *structuren en processen* die een efficiënt personeelsbeleid mogelijk maken (kortetermijn-processen): wordt er gewerkt met een nascholingscoördinator? Zijn er systematische bijeenkomsten gepland voor beginnende leerkrachten? Bestaat er een vast systeem van prestatiebeoordeling van leerkrachten op school, enz?
- voor een *visie* die een leidraad is voor het personeelsbeleid (langetermijn-processen): wordt de visie van de school ook duidelijk in het personeelsbeleid? Is er een rode draad doorheen het personeelsbeleid van de school? Worden leerkrachten geselecteerd in het kader van de schoolvisie of het pedagogisch project? Worden beginnende leerkrachten opgevangen en begeleid om zo de visie binnen de school te bestendigen, enz?
- voor *veranderingen* (langetermijn-mensen): staat de school open voor vernieuwingen en grijpt ze deze ook aan als kans? Krijgen leerkrachten voldoende inspraak in de implementatie van vernieuwingen op school, enz?

Een zelfanalyse van het personeelsbeleid met behulp van dit model maakt het voor scholen mogelijk om een zicht te krijgen op de sterktes en de zwaktes. Op een dergelijke manier kan een school haar zwakkere punten verminderen of wegwerken. De invulling voor de vier kwadranten kan echter wel verschillen voor basis- en secundaire scholen.

3 Stabiliteit van de directiefunctie

Er zijn aanwijzingen dat scholen met een nieuwe directeur minder makkelijk tot een integraal, sterk gestuurd, evenwichtig personeelsbeleid komen. Zij besteden ofwel aandacht aan individuele contacten, ofwel gaat hun aandacht uit naar de uitbouw van formele processen inzake personeelsbeleid (zoals selectie, evaluatie van tijdelijke leerkrachten, formele communicatie). Zij slagen er moeilijker in om beide tegelijk te combineren. Ook de langetermijnvisie is minder aanwezig in het personeelsbeleid dat zij uitbouwen. Een en ander is niet verwonderlijk want beginnende directeurs hebben een bijzonder zware agenda waarbij zij zich in alle materies tegelijkertijd moeten inwerken. Het maakt dat scholen een zekere stabiliteit in de directiefunctie moeten inbouwen. Dit betekent niet dat directies levenslang in hun positie moeten blijven, maar dat directies wel de tijd moeten krijgen om een volwaardig personeelsbeleid te realiseren. Veelvuldige wisseling van directies in scholen is ongetwijfeld nefast voor het personeelsbeleid. Schoolbesturen moeten zich bewust zijn van de cruciale rol die deze component speelt in de ontwikkeling van een kwaliteitsvol personeelsbeleid. Wel dient opgemerkt te worden dat sommige inrichtende machten de overgang van directies structureel opvangen door directies geleidelijk aan te laten groeien in hun functie. Zij voorzien een overgang van een jaar waarbij de nieuwe directeur deeltijds is vrijgesteld om samen met de oude directeur een volledig schooljaar door te maken. Dit bevordert uiteraard de overgang en de stabiliteit in het beleid. Het bevordert ook een groter evenwicht in het personeelsbeleid, waarbij zowel voor visie, vernieuwing, de opbouw van systemen en individuele contacten plaats is.

4 De rol van het schoolbestuur of de inrichtende macht

Daarnaast leert het onderzoek dat ook het schoolbestuur/de inrichtende macht een belangrijke rol kan spelen in het personeelsbeleid. Het is essentieel dat inrichtende machten voldoende voorbereid zijn op hun taak, dat zij de selectie en de evaluatie van directeurs professioneel kunnen aanpakken, en dat zij weten hoe zij complementair een rol kunnen spelen naast de directeur in het personeelsbeleid van scholen. Inzake visie-ontwikkeling en het opzetten van structuren voor het personeelsbeleid zoals de opvang en begeleiding van beginnende leerkrachten en het ontwikkelen van functiebeschrijvingen, kunnen zij zelf een belangrijke inbreng hebben. De vertaling van deze aspecten naar de concrete praktijk, het omzetten van een visie in concrete doelen voor de personeelsleden, het implementeren van de voorziene structuren en systemen, blijven belangrijke facetten die directeurs zelf moeten realiseren met hun

schoolteam. Het is vooral hier dat de kwaliteiten van de schooldirecteurs moeten naar boven komen. Maar het is ook mogelijk dat directeurs inzake visie-ontwikkeling en de organisatie van het personeelsbeleid een primaire rol spelen.



**Ministerie van de
Vlaamse Gemeenschap**

Samenstelling

Veronique Warmoes en Geert Devos
Vlerick Leuven Gent Management School
Koen Stassen en Jef C. Verhoeven
K.U. Leuven

Productcoördinatie

Geertrui De Ruytter

Verantwoordelijke uitgever

Micheline Scheys
Afdeling Beleidscoördinatie Onderwijs
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel

Foto voorpagina

Ivo Lemaire

Grafische Vormgeving

Afdeling Communicatie en Ontvangst
Suzie Favere

Druk

Artoos, Kampenhout

Depotnummer

D/2005/3241/004

Uitgave

januari 2005

