



OBPWO-project 14.02

## Uitdagingen voor personeelsbeleid: Aanwerving en opdrachttoewijzing in Vlaamse basis- en secundaire scholen

Beleidssamenvatting OBPWO-project in opdracht van  
het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming ,  
januari 2016

Promotoren: Geert Devos, Melissa Tuytens  
Onderzoekers: Karen De Coninck, Elke Staelens

Vakgroep Onderwijskunde, UGent

# SYNTHESE EN BELEIDSAANBEVELINGEN

## 1. PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN

Effectieve scholen vereisen een sterk leerkrachtenteam om goed onderwijs aan leerlingen aan te bieden. Onderzoek heeft uitgewezen dat de kwaliteit van leerkrachten belangrijk is om het leren van leerlingen te faciliteren (Nye, Spyros & Larry, 2004; Rockoff, 2004). Drie mechanismen zijn van belang bij het bevorderen van de kwaliteit van het leerkrachtenteam binnen een school: het selecteren van goede leerkrachten, het behouden van goede leerkrachten en de leerkrachten die reeds aanwezig zijn in de school kansen bieden zich verder te ontwikkelen. Deze mechanismen zijn dan ook cruciaal in een kwaliteitsvol personeelsbeleid binnen scholen (Loeb, Kalogrides & Béteille, 2012). Daarnaast blijkt ook uit internationale literatuur dat een eenzijdige focus door directies op het aanwerven en ontwikkelen van leerkrachten ten koste gaat van aandacht voor opdrachttoewijzing. Bewust omgaan met opdrachttoewijzing (welke leerkracht plaats je voor welk leerjaar, in welk vak, enz.) biedt nochtans eveneens mogelijkheden aan directies om de effectiviteit van leerkrachten in hun school te verhogen (Donaldson, 2013).

Eerder onderzoek in de Vlaamse context focuste reeds op belangrijke deelaspecten van het personeelsbeleid in Vlaamse scholen. Zo werd reeds ruim aandacht besteed aan het beoordelen en waarderen van leerkrachten aan de hand van functionerings- en evaluatiegesprekken (Devos, Van Petegem, Vanhoof, Declercq & Delvaux, 2013a; Devos, Van Petegem, Van Hoof, Delvaux, & Vekeman, 2013b; Tuytens, 2012). De eerder genoemde mechanismen (selecteren, behouden, opdrachttoewijzing) werden echter in minder mate recentelijk bestudeerd (o.a. Devos, Verhoeven, Stassen & Warmoes, 2004). Daarnaast is een hernieuwde focus op deze specifieke mechanismen nodig gezien de frequente signalen van een dreigend lerarentekort en een grote uitstroom van beginnende leerkrachten uit het onderwijs in het arbeidsmarktrapport (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013).

In dit onderzoek staan de volgende onderzoeksvragen met een specifieke focus op aanwerving en opdrachttoewijzing centraal:

### 1. Hoe verloopt het personeelsbeleid binnen scholen?

- a. Hoeveel nieuwe leerkrachten komen de school binnen?
- b. Hoeveel leerkrachten verlaten de school?
- c. Hoe ziet de opdrachtverdeling eruit binnen de school?
- d. Wat is de verhouding tussen het aantal leerkrachten aangesteld met vereiste, voldoende geachte en andere bekwaamheidsbewijzen in de school.

### 2. Hoe werven scholen nieuwe leerkrachten aan?

- a. Wordt een profiel met criteriavereisten voorop gesteld?
- b. Wie neemt initiatief: schoolbestuur of schoolleider?
- c. Via welke kanalen wordt gezocht?
- d. Wat is de vorm van de aanwervingsprocedure?
- e. Wordt er gedifferentieerd in aanpak volgens lengte van opdracht of volgens gezocht profiel?

### 3. Hoe worden opdrachten toegewezen binnen de school?

- a. Hoe krijgt de opdracht van (beginnende/nieuwe) leerkrachten in de school vorm?
- b. Welke beleidskeuzes worden er gemaakt m.b.t. de opdrachtverdeling volgens leerjaar, studierichting, vakken en pedagogische taken?
- c. Vinden er wijzigingen in de opdrachttoewijzing plaats bij de reeds aanwezige leerkrachten? Met welke reden?
- d. Hoeveel inspraak hebben leerkrachten hierin?

- e. Wat is de rol van de scholengemeenschap hierin? (confer voorrangsregeling i.v.m. TADD en vastbenoemden?)
- 4. Hoe beïnvloeden aanwerving en opdrachttoewijzing het welbevinden van leerkrachten?**
- a. Jobtevredenheid
  - b. Organisatorische betrokkenheid
  - c. Intentie om de school/het onderwijs te verlaten
  - d. Welke rol spelen leerkrachtkenmerken hierin? (demografische kenmerken, autonomie en doelmatigheidsbeleving van leerkrachten)
- 5. Welke rol spelen schoolvariabelen in het aanwervings- en opdrachttoewijzingsproces?**
- a. Participatieve besluitvorming
  - b. Collegialiteit
  - c. Leiderschap

## 2. PERSONEELSBELEID IN HET VLAAMS ONDERWIJS

### 2.1 OMSCHRIJVING EN BEGRIPPENKADER

**Personeelsbeleid** is een zeer ruim begrip dat betrekking heeft op alles wat te maken heeft met hoe mensen tewerkgesteld en gemanaged worden in een organisatie (Armstrong & Taylor, 2014). Het omvat diverse personeelsaangelegenheden zoals bijvoorbeeld rekrutering en selectie, professionalisering, beloning van prestaties, en het welzijn van het personeel. Het concept personeelsbeleid heeft de voorbije decennia een evolutie doorgemaakt (Armstrong & Taylor, 2014; Mercer, Baker & Bird, 2010) waarbij er steeds meer nadruk is komt te liggen op strategie, integratie en dynamiek bij het vormgeven van het personeelsbeleid in organisaties (Middlewood & Lumby, 1998). Er werd ook meer aandacht besteed aan prestaties, beloning en inzet van werknemers (Storey, 1989). Volgens Van Hooreweghe, Blondeel, Henderickx en Van der Hallen (1992) is de belangrijkste evolutie dat het personeel nu ook mee richting geeft en grenzen stelt aan wat mogelijk is voor de organisatie.

**Personeelsbeleid in onderwijs** is echter van een andere orde dan in de bedrijfswereld (Middlewood & Lumby, 1998). De nadruk ligt immers meer op effectiviteit, succes of optimale prestaties in de plaats van op het nastreven van concurrentievoordeel (Mercer et al., 2010). Personeelsbeleid in onderwijs heeft betrekking op verschillende personeelspraktijken. Devos et al. (2004) onderscheiden negen strategische praktijken die van toepassing zijn op het onderwijs: selectie, opvang van nieuwe leerkrachten, taakverdeling, prestatiebeoordeling, nascholing, promotie en compensatie, ontslag, communicatie en onderwijsinnovaties. Voor elk van deze praktijken kan er een beleid gevoerd worden waarbij er strategische beslissingen gemaakt worden die het functioneren van een organisatie op lange termijn beïnvloeden en met aandacht voor ontwikkelingsmogelijkheden van leerkrachten. De mate waarin het beleid voor al deze praktijken samenhangt, zal mede bepalend zijn voor de mate waarin er een geïntegreerd beleid gevoerd wordt.

In dit onderzoek staan twee belangrijke personeelspraktijken centraal, met name aanwerving en opdrachttoewijzing. De doelstelling van dit onderzoek is het beschrijven en verklaren van de (variatie in) de processen en uitkomsten van de aanwerving en opdrachttoewijzing binnen Vlaamse basis- en secundaire scholen. De **aanwerving** van leerkrachten is een proces waarin twee fasen onderscheiden kunnen worden, met name rekrutering en selectie. **Rekrutering** is het proces waarbij een organisatie een groep gekwalificeerde kandidaten voor een bepaalde functie bijeenbrengt (Gomez-Meija et al., 2005). Het belang van het woord 'gekwalificeerd' wordt hierbij benadrukt. Het is immers belangrijk om kandidaten te rekruteren die gekwalificeerd zijn en aan bepaalde basisvereisten voldoen om de functie naar behoren uit te oefenen. **Selectie** is het proces waarbij de organisatie een beslissing neemt over het wel of niet aanstellen van kandidaten (Gomez-Meija et al., 2005). De onderzoekers benadrukken dat dit als een zeer bepalende stap gezien wordt voor de kwaliteit van een organisatie. **Opdrachttoewijzing** wordt door Cohen-Vogel & Osborne-Lampkin (2007) omschreven als het wederzijdse proces tussen schoolleiding en leerkrachten om beslissingen te nemen over wie, wat en

waar zal onderwijzen. Opdrachttoewijzing heeft in die zin enkel betrekking op de lesopdracht. Imants (1994) daarentegen, wijst erop dat opdrachttoewijzing het lesgeven kan overstijgen. Hij spreekt in dat geval over taak- en functiedifferentiatie. Taakdifferentiatie is de verdeling van taken binnen de school tussen individuen met verschillende of met identieke functies. Dit kan gebruikt worden om individuele leerkrachten een zo passend mogelijk geheel van taken te geven. Functiedifferentiatie bestaat uit verschillende functies, die op een formele wijze worden onderscheiden, binnen de school. Een functie is dan het geheel van taken dat door één persoon wordt opgenomen.

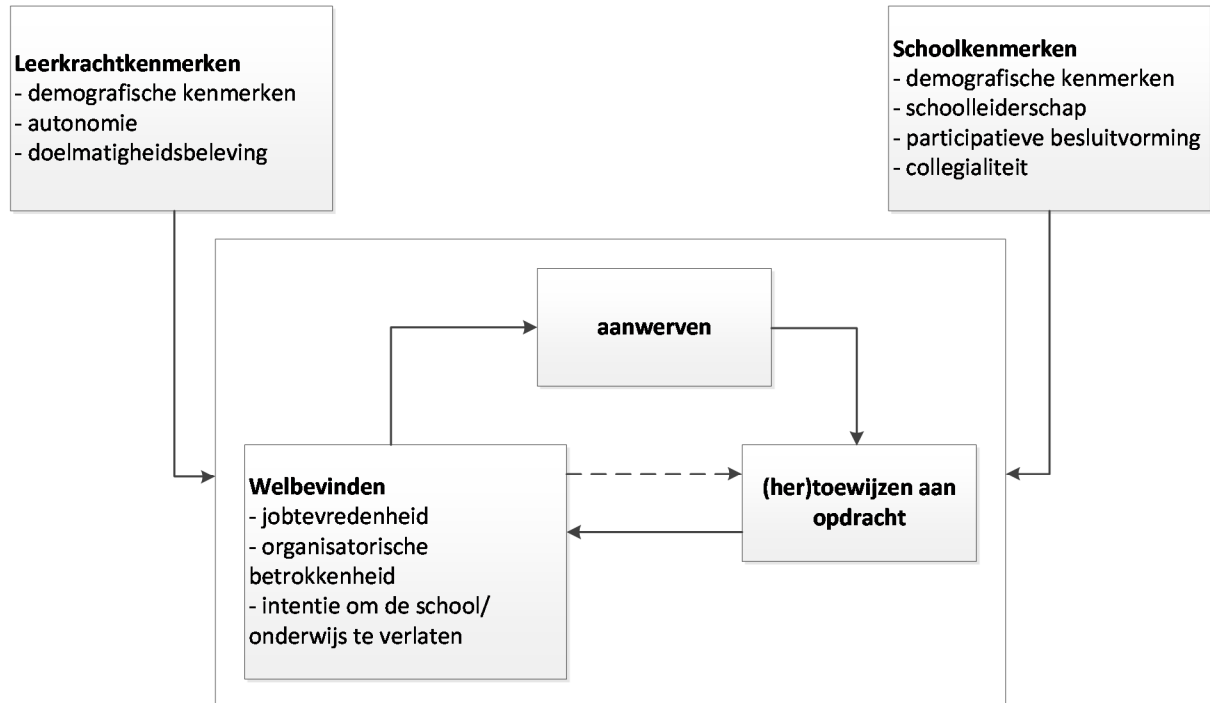
## 2.2 WETGEVING

De manier waarop aanwervings- en opdrachttoewijzingsprocedures in Vlaamse basis- en secundaire scholen verlopen, wordt mede bepaald door **het wettelijk kader** waarbinnen scholen dienen te functioneren. De middelen die scholen door het Ministerie van Onderwijs krijgen toegekend voor het personeel, wettelijke bepalingen omtrent prestatieregelingen, ambten, statuten, anciënniteit of vakantie- en verlofstelsels, beïnvloeden mee de manier waarop aanwervingen en opdrachttoewijzingen verlopen. De voorrangregeling en de bekwaamheidsbewijzen zijn ook bepalende factoren. Verschillende wettelijke bepalingen impliceren dat de scholengemeenschap een belangrijke rol speelt inzake aanwerving en opdrachttoewijzing. Wat de opdrachttoewijzing betreft, dienen scholen ook te overleggen binnen het Lokaal Overleg Comité (LOC). Bovendien worden er in het Algemeen Reglement van het Personeel van het Katholiek Onderwijs (2010) en in het Decreet betreffende de Rechtspositie van bepaalde Personeelsleden in het Gemeenschapsonderwijs (1991b) en het Decreet betreffende de Rechtspositie van sommige personeelsleden van het gesubsidieerd onderwijs en de gesubsidieerde centra voor leerlingenbegeleiding (1991a) enkele criteria aangehaald die scholen mee in rekening dienen te brengen bij het toewijzen van opdrachten aan leerkrachten. Verder zijn scholen en hun schoolbestuur zelf volledig bevoegd voor het vormgeven van hun aanwervings- en opdrachttoewijzingsbeleid. Ze zijn vrij om hiertoe verdere afspraken te maken op het niveau van de school of de scholengemeenschap.

### 3. CONCEPTUEEL KADER

Om het rekruterings- en toewijzingsbeleid van opdrachten in basis- en secundaire scholen in kaart te brengen, hanteren we volgend conceptueel model:

Figuur 1. Conceptueel model



Voorgaand onderzoek naar personeelsbeleid in Vlaamse scholen toont aan dat veel basis- en secundaire scholen een sterk sturend beleid voeren omtrent het **aanwerven** van leerkrachten (Devos et al., 2004). Recent onderzoek in het basisonderwijs toont echter aan dat directeurs een gecentraliseerd beleid op schoolbestuur- of scholengemeenschapsniveau, voorrangregels rond TADD en vaste benoeming en een beperkt aanbod van kwaliteitsvolle leerkrachten als barrières ervaren voor het voeren van een sturend aanwervingsbeleid. De manier waarop directeurs hiermee omgaan blijkt echter sterk te verschillen alsook de manier waarop ze het aanwervingsbeleid vorm geven (Vekeman, Devos & Tuytens, 2015). Het wervingsbeleid verschilt op het vlak van: gebruikte kanalen om leerkrachten te zoeken, criteria en procedures om leerkrachten te selecteren, de mate van proactief zoeken naar leerkrachten en de manier waarop scholen onderling samenwerken op het vlak van aanwerving. Waar we echter minder over weten, is hoe scholen hun aanwervingsbeleid afstemmen op het gezochte profiel (bv. leerjaar/graad, vak, klasgroep).

Verder hebben we weinig inzicht in de **opdrachttoewijzing** aan leerkrachten door scholen. Ook in de internationale literatuur wordt hieraan pas recent aandacht besteed. Uit onderzoek blijkt dat: 1) vaak de meest effectieve leerkrachten aan de meest effectieve leerlingen toegewezen worden (Feng, 2010); 2) nieuwe leerkrachten vaak aan moeilijke opdrachten worden toegewezen (bv. vakken die ze niet kennen, grote klassen, verschillende graden en vakken) (Johnson, 2004; Johnson & Birkeland, 2003); 3) opdrachttoewijzingen relatief veel wisselen van jaar tot jaar – hoewel ervaren leerkrachten minder dan nieuwe leerkrachten veranderen van klassen (Jacob & Rockoff, 2011) en 4) (nieuwe) leerkrachten frequent toegewezen worden aan opdrachten waarvoor ze geen geschikt diploma hebben (i.e. out-of-the-field teaching) (Ingersoll, 2002).

De motieven voor het (her)toewijzen van leerkrachten zijn uiteenlopend. Enerzijds blijken directeurs zich te laten leiden door voorkeuren van ouders (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006) en leerkrachten (Jacob & Rockoff, 2011). Anderzijds, toont onderzoek aan dat expertise van leerkrachten en

leerlingprestaties ook een rol spelen bij opdrachttoewijzing (Cohen-Vogel, 2011). Daaruit blijkt dat directeurs hun autonomie te weinig benutten om leerkrachten op een gepaste manier toe te wijzen (Cohen-Vogel & Osborne-Lampkin, 2007) en te weinig belang hechten aan een juiste opdrachttoewijzing (Donaldson, 2013).

Zowel aanwerving als opdrachttoewijzing hebben een invloed op het **welbevinden** van leerkrachten. Zo blijkt het aanwervingsproces de jobtevredenheid en de intentie om de positie te verlaten, te beïnvloeden (Liu, 2004) en blijken jobtevredenheid en leerkrachtenverloop gerelateerd te zijn aan hoe men wordt toegewezen aan een klas, leerjaar/graad of vak (Donaldson & Johnson, 2010). We onderzoeken naast jobtevredenheid en intentie van leerkrachten om de school of het onderwijs te verlaten ook de invloed van het wervings- en toewijzingsbeleid op organisatorische betrokkenheid van leerkrachten gezien het belang ervan voor hun intentie tot verloop en jobtevredenheid.

Ten slotte analyseren we welke **leerkracht- en schoolkenmerken** het aanwervings- en toewijzingsbeleid van scholen en welbevinden van leerkrachten beïnvloeden. Zoals aangegeven, worden nieuwe leerkrachten vaak anders toegewezen dan ervaren leerkrachten. Daarom houden we rekening met demografische leerkrachtkenmerken (bv. leeftijd, ervaring, diploma,...). Ook de mate van autonomie (Pearson & Moomaw, 2006) en doelmatigheidsbeleving van leerkrachten (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) onderzoeken we gezien hun belangrijke rol voor het welbevinden van leerkrachten. Verder zijn er mogelijk verschillen op het vlak van demografische schoolkenmerken (bv. onderwijsnet, grootte, leerlingenpopulatie, onderwijsvorm,...). Zo tonen studies aan dat het aanwervings- en toewijzingsproces vaak minder goed verloopt in scholen met veel lage SES-leerlingen (Johnson, 2004) of dat het toewijzen van leerkrachten aan opdrachten zonder het geschikte diploma vaker voorkomt in het secundair dan in het basisonderwijs (Ingersoll, 2002). Verder is het belangrijk om schoolleiderschap te analyseren gezien zijn cruciale rol binnen personeelsbeleid in het algemeen (Janssen, Ashikali, Stejn & den Dulk, 2013), het selecteren (e.g. Milanowski & Kimball, 2010; Papa & Baxtera, 2008) en het behouden van leerkrachten (Boyd, Lankford, Loeb, Ronfeldt & Wyckoff, 2011; Brown & Wynn, 2009). Ten slotte veronderstellen we dat collegialiteit (Geijssels, Sleegers, Stoel & Krüger, 2009) en participatieve besluitvorming binnen de school (bv. inspraak van leerkrachten bij aanwervings- en toewijzingsbeslissingen) (Somech, 2010) de opdrachttoewijzing alsook het welbevinden van leerkrachten bepalen.

#### 4. ONDERZOEKSMETHODEN

Dit onderzoek wil het aanwervings- en opdrachttoewijzingsproces in kaart brengen voor zowel het Vlaamse basis- als het secundair onderwijs. Om een antwoord te formuleren op de verschillende onderzoeksvragen, werd er een beroep gedaan op een combinatie van onderzoeksmethoden (Bergman, 2007; Brewer & Hunter, 1989) die in verschillende onderzoeksfasen vorm kregen. In het algemeen onderscheidde we in dit onderzoek twee onderzoeksfasen.

Ten eerste was er een **voorbereidende onderzoeksfase** waarin de wetgeving en eerder onderzoek over aanwerving en opdrachttoewijzing van onderwijspersoneel geraadpleegd werd om op die manier het vooropgestelde theoretisch kader verder aan te vullen en te verfijnen. Het bewaken van inhoudsvaliditeit, theorieontwikkeling en hypothesevorming werden hierbij als doelen vooropgesteld.

De **tweede onderzoeksfase** bouwde verder op de eerste en bestond uit drie onderdelen die simultaan werden uitgevoerd voor een representatieve steekproef van scholen: een exploratie van objectieve personeelsgegevens, een kwantitatieve verbredende studie en een kwalitatief verdiepende studie. De steekproef van scholen werd gestratificeerd voor onderwijsnet, provincie, grootte en ligging. In het totaal namen er 71 scholen (35 basisscholen en 36 secundaire scholen) deel aan het onderzoek.

De **exploratie van de objectieve personeelsgegevens** had als doel om per school van onze steekproef zicht te krijgen op de cijfergegevens omtrent instroom, uitstroom en opdrachttoewijzing. De objectieve personeelsgegevens werden verzameld via databundels per school enerzijds, en via elektronische personeelsdossiers anderzijds. Er werd een machtiging van de Vlaamse

toezichtcommissie verkregen (VTC nr. 02/2015) om de personeelsdossiers te mogen ontvangen. De databundels werden in hoofdzaak geraadpleegd om de gegevens te verkennen met betrekking tot de bekwaamheidsbewijzen. Het uiteindelijke doel was om zicht te krijgen op de verhouding tussen het aantal leerkrachten aangesteld met vereiste, voldoende geachte en andere bekwaamheidsbewijzen per onderwijsniveau, en voor het secundair onderwijs ook per graad en onderwijsvorm. Op basis van de elektronische personeelsdossiers trachtten we zicht te krijgen op de in- en uitstroom van leerkrachten. Om een momentopname van één schooljaar te vermijden, richtten we ons hierbij op 3 schooljaren: 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014.

Het **kwantitatieve verbredende luik** was bedoeld om een representatief beeld te krijgen op aanwerving en opdrachttoewijzing in scholen bij een grote steekproef. Er werd een vragenlijst ontwikkeld die online kon worden afgenomen. De vragenlijst werd voorgelegd aan de leerkrachten van de basis- en secundaire scholen uit onze steekproef. We vroegen de directeurs van de basisscholen om te streven naar een zo hoog mogelijke respons waarbij we een minimumrespons van de helft van het totaal aantal leerkrachten met een lesopdracht vooropstelden. Aan de directeurs van de secundaire scholen vroegen we om te streven naar een minimumrespons van 20 leerkrachten met een lesopdracht. In het totaal namen er 1559 leerkrachten (520 leerkrachten in het basisonderwijs en 1039 leerkrachten in het secundair onderwijs) deel aan het onderzoek. In de eerste plaats werden de verzamelde kwantitatieve data geanalyseerd aan de hand van een aantal beschrijvende analyses. Hiervoor werd er gebruik gemaakt van beschrijvende statistieken zoals gemiddeldes, standaardafwijkingen en frequentietabellen. Daarnaast werd ook de psychometrische kwaliteit van de gebruikte schalen in kaart gebracht. Hiervoor maakten we enerzijds gebruik van Cronbach's alfa's om de interne consistentie na te gaan en anderzijds van factoranalyses om de constructvaliditeit van de schalen te onderzoeken. Tot slot maakten we gebruik van multilevel regressieanalyses om de verbanden tussen de verschillende variabelen na te gaan en de verschillen in aanwerving en opdrachttoewijzing in de populatie te verklaren. Multilevel analyses waren aangewezen gezien de hiërarchische structuur van onze data. Leerkrachten zijn immers geclusterd in scholen waardoor we ze niet als onafhankelijke waarnemingen kunnen beschouwen. We onderscheidden twee niveaus in onze multilevel analyses: het niveau van de school en het niveau van de leerkrachten. Op basis van de resultaten van de kwantitatieve analyses konden we veralgemenende uitspraken doen over aanwerving van en opdrachttoewijzing aan het onderwijspersoneel in Vlaamse basis- en secundaire scholen.

Het **kwalitatieve verdiepende luik** tot slot, was bedoeld om contextspecifieke keuzes die scholen bij aanwerving en opdrachttoewijzing maken, te kunnen vatten. Er werden semigestructureerde interviews afgenomen bij de directeurs van alle scholen uit onze steekproef. Het was de bedoeling dat er per school één directeur geïnterviewd werd, maar in sommige secundaire scholen met meerdere directieleden werd er geopteerd om het interview gelijktijdig van twee directeurs af te nemen. Bovendien werd de interviewleidraad getest bij twee directeurs (1 directeur van een basisschool en 1 directeur van een secundaire school). In het totaal participeerden er 79 directeurs aan een interview (36 directeurs van het basisonderwijs en 43 directeurs van het secundair onderwijs). Alle interviews werden op band opgenomen en uitgetypt met het oog op de analyse. De kwalitatieve data werden eerst horizontaal geanalyseerd om zicht te krijgen op belangrijke thema's, mogelijkheden en keuzes over de scholen heen. Vervolgens werden enkele opvallende cases geselecteerd die aan de hand van een verticale analyse in de diepte besproken werden. Op basis van de resultaten van het kwalitatieve luik kregen we meer diepgaand zicht op specifieke visies van directeurs en de contextspecifieke keuzes die ze kunnen maken.

Een combinatie van deze verschillende onderzoeksmethoden kon helpen om de complexiteit van aanwerving en opdrachttoewijzing beter te bestuderen en te duiden. Per onderdeel werden eerst de data verzameld en geanalyseerd, vervolgens konden ze ook worden geïntegreerd.

## 5. OVERZICHT VAN DE BELANGRIJKSTE RESULTATEN

De belangrijkste onderzoeksresultaten worden in de volgende paragrafen samengevat per onderzoeksvraag. Beide onderwijsniveaus worden hierbij samen besproken waarbij eventuele verschillen duidelijk worden uitgelicht. Voor de onderzoeksvragen 1, 2 en 3 zijn de resultaten in hoofdzaak gebaseerd op de kwalitatieve analyses van de interviews die van de directeurs werden afgenomen. De resultaten van deze onderzoeksvragen zijn bijgevolg voornamelijk op hun interpretatie gebaseerd. Daarnaast werd de informatie die op basis van de analyses van de objectieve personeelsgegevens (onderzoeksvraag 1) of op basis van de beschrijvende kwantitatieve analyses van de leerkrachtenvragenlijsten (onderzoeksvraag 1, 2 en 3) verkregen werd, ook in de resultaten geïntegreerd. Voor de onderzoeksvragen 4 en 5 zijn de resultaten uitsluitend gebaseerd op de kwantitatieve analyses van de leerkrachtenvragenlijsten.

### 5.1 OV1: HOE VERLOOPT HET PERSONEELSBELEID BINNEN SCHOLEN?

*Directeurs beschouwen het voeren van een goed personeelsbeleid als een belangrijk onderdeel van hun takenpakket. De vertaling naar de praktijk blijkt echter niet evident te zijn. Bovendien mag de rol van de scholengemeenschap niet onderschat worden. Verder stellen we vast dat het personeelsbestand van scholen in hoofdzaak stabiel is. Meer dan de helft van de tijdelijke leerkrachten die instromen, kunnen ook op de school blijven. Tot slot merken we enkele verschillen op tussen het basis- en het secundair onderwijs inzake de verhoudingen van de bekwaamheidsbewijzen. In het secundair onderwijs blijkt dit gelinkt te zijn aan de graad en onderwijsvorm.*

Directeurs erkennen in het algemeen het belang van het voeren van een goed personeelsbeleid. De leerkrachten bepalen volgens hen voor een groot deel de onderwijskwaliteit waardoor aandacht voor hun functioneren en welbevinden belangrijk is. De meeste directeurs lijken er in te geloven dat ze een verschil kunnen maken door een goed personeelsbeleid te voeren. Binnen het domein van personeelsbeleid, erkennen de directeurs aanwerving en opdrachttoewijzing als belangrijke schakels. Een goed beleid rond aanwerving en opdrachttoewijzing kan volgens directeurs een verschil maken voor de kwaliteit en de werking van de school, en voor het welbevinden van het personeel.

Ondanks de grote eensgezindheid over het belang van een goed personeelsbeleid, blijkt de vertaling naar de praktijk niet evident te zijn. Doorheen de gesprekken met de verschillende directeurs van zowel het basis- als het secundair onderwijs, werden verschillende barrières aangekaart. Als eerste merken verschillende directeurs op dat het niet altijd evident is om de nodige tijd en energie te spenderen aan hun personeel. Ze verwijzen naar de omvang en de breedte van hun takenpakket waardoor er soms weinig tijd over blijft voor het personeelsbeleid. Vervolgens zijn er enkele directeurs die worstelen met erfenissen van een voorgaand beleid. Binnen het personeelsbestand van de school bevinden zich immers (vastbenoemde) leerkrachten die de huidige directeur niet heeft aangeworven. Als laatste geven meerdere directeurs aan beperkt te worden door decretale bepalingen. Ze kunnen niet altijd de keuzes maken die ze zouden willen maken omdat ze rekening moeten houden met bepaalde regels en wetmatigheden, in hoofdzaak de rechtspositie van leerkrachten. Om die reden worden de statuten TADD en vaste benoeming en de voorrangregeling door bepaalde directeurs in vraag gesteld. Deze laatste beperking zorgt ervoor dat het voeren van een personeelsbeleid op scholen niet kan losgekoppeld worden van de scholengemeenschap. Dit is zeker het geval wat aanwervingen en opdrachttoewijzing betreft. Directeurs dienen hierbij immers steeds rekening te houden met eventuele rechthebbenden binnen de scholengemeenschap die voorrang dienen te krijgen. Daarom benadrukken veel directeurs van zowel het basis- als secundair onderwijs het belang van een goede opvolging van en een gemeenschappelijk beleid omtrent tijdelijke leerkrachten binnen de scholengemeenschap. Hoe dit georganiseerd wordt binnen de scholengemeenschap kan op een continuüm geplaatst worden van informeel uitwisselen van informatie tot formele afspraken over en uniforme instrumenten voor de opvolging van beginnende leerkrachten. Dit beleid richt zich op het al dan niet behouden van bepaalde leerkrachten binnen de scholengemeenschap. Leerkrachten die men



binnen de scholengemeenschap wenst te houden, krijgen op termijn een aanstelling van doorlopende duur.

Zowel binnen het basis- als het secundair onderwijs blijft het personeelsbestand grotendeels stabiel. We stellen vast dat er geen groot verschil is tussen het verloop van leerkrachten in het basis- of secundair onderwijs. In beide onderwijsniveaus is ongeveer drie vierde van het leerkrachtenbestand vastbenoemd. De uitstroom van vastbenoemde leerkrachten gaat proportioneel gezien gelijk op. Het gaat hier om leerkrachten die op pensioen gaan, gemuteerd of gereffecteerd worden of ontslaan worden of ontslag nemen. De andere leerkrachten die deel uitmaken van het leerkrachtenbestand, zijn tijdelijke leerkrachten. Het merendeel van deze leerkrachten is gedurende de laatste 3 schooljaren (2011-2014) ingestroomd. Na een analyse van deze 3 schooljaren stellen we vast dat de helft tot ruim de helft van de instromers zijn of haar opdracht binnen de school kan behouden. Een instromer wordt hier gedefinieerd als een leerkracht die gedurende de voorbije drie schooljaren voor het eerst tewerk gesteld werd op de school voor een totale periode van langer dan 104 dagen. In het basisonderwijs en het secundair onderwijs stroomt respectievelijk de helft en iets minder dan de helft van die leerkrachten terug uit gedurende diezelfde periode van drie schooljaren. De korte interimopdrachten – aanstellingen voor een totale periode korter dan 104 dagen - werden hier buiten beschouwing gelaten. Het is wel zo dat 40% van het totaal aantal tijdelijke leerkrachten in het secundair onderwijs en 60% van het totaal aantal tijdelijke leerkrachten in het basisonderwijs werd aangesteld voor een korte interimopdracht.

Terwijl het verloop van leerkrachten proportioneel gezien eerder gelijklopend is binnen het basis- en secundair onderwijs, blijkt dat niet zo te zijn voor de bekwaamheidsbewijzen van de leerkrachten. In het basisonderwijs zijn er meer leerkrachten met een vereist bekwaamheidsbewijs en minder leerkrachten met een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs of een ander bekwaamheidsbewijs. Daarenboven variëren de percentages minder en is er dus een minder groot verschil tussen de basisscholen onderling. De grote variatie in percentages in het secundair onderwijs blijkt gelinkt te zijn aan de graden en de onderwijsvormen die aangeboden worden. Het is namelijk zo dat het percentage van leerkrachten met een vereist bekwaamheidsbewijs afneemt in de hogere graden, terwijl de percentages van leerkrachten met een voldoende geacht of een ander bekwaamheidsbewijs hier toenemen. Vervolgens liggen de percentages van leerkrachten met een vereist bekwaamheidsbewijs hoger in het ASO en het KSO dan in het TSO en het BSO. De percentages leerkrachten met een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs of een ander bekwaamheidsbewijs zijn dan weer hoger in het TSO en BSO en lager in het ASO en KSO.

## 5.2 OV2: HOE WERVEN SCHOLEN NIEUWE LEERKRACHTEN AAN?

*Voor het aanwerven van leerkrachten bestaat er geen standaardprocedure die in elke school en in elke situatie op dezelfde manier wordt toegepast. Het is ook moeilijk om de scholen in te delen volgens de procedure die gebruikt wordt. Directeurs gaan namelijk anders te werk naargelang de situatie waarin een leerkracht gezocht wordt. Er zijn vier factoren te onderscheiden die de aanpak voor het aanwerven van leerkrachten kunnen beïnvloeden, namelijk: de lengte van de opdracht, het tijdstip in het schooljaar, de jobinhoud en de beschikbaarheid van leerkrachten op dat moment. De context beïnvloedt de aanpak en moet steeds in beschouwing genomen worden. Na de analyse kunnen we wel enkele tendensen vaststellen. We dienen er hier wel steeds van uit te gaan dat er meerdere kandidaten beschikbaar zijn en dat er werd voldaan aan de voorrangregeling voor vastbenoemde leerkrachten en leerkrachten met een tijdelijke aanstelling van doorlopende duur. In wat volgt gaan we dieper in op de vaststellingen met betrekking tot het rekruteren en selecteren van leerkrachten in Vlaamse basis- en secundaire scholen.*

Zowel in het basis- als het secundair onderwijs is het in hoofdzaak zo dat er gerekruteerd wordt als de nood zich voordoet. Sommige (coördinerend) directeurs zien het rekruteren echter als een continue proces. Op schoolniveau gaat het dan vooral om opvolgen van stagiaires, op niveau van de scholengemeenschap over jaarlijkse sollicitatierondes die leiden tot een wervingsreserve. In het

basisonderwijs gebeurt dit in ongeveer één op de drie scholen. In het secundair onderwijs wijzen directeurs ook dikwijls op het belang van het opvolgen van stagiairs, maar wervingsreserves aanleggen op het niveau van de scholengemeenschap, blijkt niet van toepassing te zijn. Het rekruteren gebeurt via verschillende kanalen. Het aantal kanalen dat ingeschakeld wordt, varieert sterk van school tot school. In hoofdzaak is het zo dat directeurs een voorkeur hebben voor één bepaald kanaal en pas indien dit niet tot een geschikte kandidaat leidt, zullen ze andere kanalen aanspreken. Hoeveel wervingskanalen deze directeurs moeten inzetten, is afhankelijk van het tijdstip in het jaar en de jobinhoud of het gezochte profiel. In het basisonderwijs heeft de helft van de scholengemeenschappen een lijst of een databank van mogelijke kandidaten waarvan dankbaar gebruik wordt gemaakt door de directeurs. In het secundair onderwijs wordt er in eerste instantie vooral geput uit de databank van de school. De databanken bestaan voornamelijk uit spontane sollicitaties en worden soms aangevuld met afstudeerlijsten van hogescholen. Andere wervingskanalen zoals VDAB worden door de minderheid van directeurs consequent gebruikt. Als deze databank al gebruikt wordt, is dit voornamelijk als tweede optie. Slechts een kleine minderheid van directeurs kiest er vanaf aanvang bewust voor om zo breed mogelijk te rekruteren en dus zoveel mogelijk wervingskanalen aan te spreken.

Na het rekruteren van kandidaten, volgt de uiteindelijke selectie. In wat volgt, gaan we er steeds van uit dat er voldoende kandidaten zijn zodat er werkelijk sprake is van een selectie. Doorgaans worden er verschillende fasen doorlopen. Ten eerste wordt er geselecteerd op basis van het CV, eventueel in combinatie met een motivatiebrief. De kandidaten die weerhouden worden na deze eerste fase, worden vervolgens uitgenodigd op een gesprek. In het algemeen kunnen we stellen dat de grondigheid waarmee de selectie voorbereid en uitgevoerd wordt, verschillend is van school tot school. De mate waarin directeurs zichzelf voorbereiden, varieert van een gesprek 'à l'improviste' tot een gesprek dat uitgevoerd wordt op basis van een uitgewerkte vragenlijst met beoordelingsformulier. Op die laatste manier proberen directeurs toch enigszins gestructureerd te werk te gaan of proberen ze een basis te hebben om kandidaten te vergelijken met elkaar. Over het algemeen wordt er in het basisonderwijs meer met een vaste leidraad gewerkt bestaande uit belangrijke vragen of criteria dan in het secundair onderwijs. Ook de tijd die directeurs voorzien voor een gesprek en het aantal kandidaten dat uitgenodigd wordt, varieert van school tot school.

Verder geven directeurs aan dat het niet altijd eenvoudig is om op basis van een gesprek een oordeel te vormen over de kwaliteiten van de kandidaat. Dit wordt op drie manieren gecompenseerd. Als eerste wordt er extra informatie ingewonnen via referenties van de kandidaten. Deze strategie wordt door de helft van de directeurs toegepast. Sommige directeurs gaan consequent referenties contacteren, andere directeurs gebruiken referenties in bepaalde situaties. Vervolgens kiest de helft van de directeurs er bewust voor om meerdere actoren te betrekken in het gesprek om de verkregen informatie vanuit meerdere perspectieven te bekijken. In het secundair onderwijs worden vooral interne actoren betrokken. In het basisonderwijs gaat het zowel over interne als externe actoren uit het schoolbestuur of uit de scholengemeenschap. Bovendien wordt er in het basisonderwijs soms gewerkt met selectiecommissies op het niveau van de scholengemeenschap. De betrokkenheid van het schoolbestuur en de scholengemeenschap is bijgevolg verschillend voor de twee onderwijsniveaus. Als laatste is er een klein aantal scholen waar de kandidaten gevraagd worden om een proefles te geven zodat aan de hand van een observatie bepaalde competenties beoordeeld kunnen worden.

Bij het selecteren van leerkrachten worden verschillende criteriavereisten vooropgesteld. Tijdens de eerste selectie op basis van het CV en de motivatiebrief, wordt er vooral gelet op het diploma, de woonplaats en de ervaring van de kandidaat binnen en/of buiten het onderwijs. In tweede instantie, tijdens het gesprek, polsen directies bijkomend naar de persoonlijkheidskenmerken en de vaardigheden van de kandidaat. Doorheen het globale selectieproces spelen ook nog gender en fit met de schoolcultuur een rol. De selectiecriteria zijn afhankelijk van de lengte van de opdracht, het tijdstip in het schooljaar, het aanbod aan kandidaten en het vakgebied of de jobinhoud. De uiteindelijke selectie is ook meestal een samenspel van verschillende criteria die aan elkaar afgewogen worden naargelang de situatie. Toch stellen we vast dat een aantal criteria door de meerderheid van

de directeurs vermeld worden. In het basisonderwijs verkiezen de directeurs in eerste instantie een kandidaat met een vereist diploma. Aanvullend is er ook veel aandacht voor het diploma secundair onderwijs waarbij - vooral in de selectie van leerkrachten voor de derde graad van het lager onderwijs - de voorkeur gaat naar ASO-leerlingen. In de katholieke basisscholen selecteert men ook op basis van het al dan niet in het bezit zijn van een mandaat godsdienst. Elke leerkracht die godsdienst geeft in een basisschool heeft dit mandaat van de bisschoppelijke overheid namelijk nodig. Vervolgens spelen de persoonlijkheidskenmerken van de kandidaten – zoals gedrevenheid, enthousiasme en geëngageerd zijn - een grote rol en houden directies er in meer dan de helft van de scholen rekening mee of de kandidaat al dan niet past binnen de schoolcultuur en –context. Als laatste blijkt dat gender bij de meerderheid van de directeurs een rol speelt als er sprake is van twee evenwaardige kandidaten die aan andere cruciale criteria voldoen. Er wordt dan – wanneer mogelijk – gestreefd naar het brengen van een beter gender-evenwicht in het lerarenkorps. In het secundair onderwijs besteden directeurs vooral aandacht aan de gevolgde studies in het hoger onderwijs of aan het feit of een kandidaat een lerarenopleiding heeft gevolgd of niet. In het algemeen kunnen we stellen dat de directeurs de voorkeur geven aan kandidaten met een vereist bekwaamheidsbewijs, wat ook een bewijs van pedagogische bekwaamheid impliceert. In de ASO-scholen wordt ook vaker de voorkeur gegeven aan kandidaten die hun diploma secundair onderwijs behaalden in een ASO-richting. Vervolgens wordt - meer dan in het basisonderwijs - ook door de helft van de directeurs rekening gehouden met de woonplaats van een kandidaat en de ervaringen die leerkrachten hebben buiten het onderwijs. Als laatste zijn de persoonlijkheidskenmerken en de vaardigheden van de kandidaat belangrijke gegevens die meegenomen worden in de eindbeslissing. Gender speelt ook hier enkel een rol indien het over evenwaardige kandidaten gaat.

### 5.3 OV3: HOE WORDEN OPDRACHTEN TOEGEWENZEN BINNEN DE SCHOOL?

*Verschillende factoren sturen mee het proces en de uitkomst van de opdrachttoewijzing. Naast enkele wetmatigheden en regels waarmee een school rekening dient te houden, kan een school ook eigen keuzes maken. Sommige scholen doen dit consequent en bewust, in andere scholen betreft het eerder ad hoc beslissingen. Verder gaat de ene school eerder proactief te werk, de andere reactief. Hoe dan ook is de directeur steeds diegene die het proces leidt en stuurt. In geval van meerdere directieleden, worden de taken ofwel verdeeld ofwel nemen ze samen de verantwoordelijkheid op. Sommige directeurs laten zich hierbij bijstaan door interne partners (bv. zorgcoördinator, personeelsmedewerker), en uitzonderlijk door externe partners (bv. pedagogische begeleiding). De rol van het schoolbestuur en de scholengemeenschap blijft doorgaans beperkt.*

In het algemeen stellen we vast dat zowel de directeurs van het basis- als het secundair onderwijs, enige stabiliteit en continuïteit in de opdrachten als een belangrijk criterium beschouwen bij de opdrachttoewijzing. Dit zou volgens hen bevorderlijk zijn voor het welbevinden en de expertiseontwikkeling van de leerkrachten. Bovendien blijkt uit de bevraging van de leerkrachten dat zij hier ook zelf de voorkeur aan geven. De opdrachtverdelingen van voorgaande schooljaren worden dus steeds mee in rekening gebracht bij het opstellen van een nieuwe opdrachtverdeling. Opdrachtwijzigingen worden het liefst vermeden en zullen enkel doorgevoerd worden uit noodzaak en op vraag van de school enerzijds, of op vraag van de leerkracht anderzijds. Indien de leerkracht vragende partij is, wordt de motivatie en de haalbaarheid van de vraag onderzocht en wordt er al dan niet op ingegaan. Indien de school vragende partij is, dan is dit doorgaans omwille van organisatorische redenen, maar soms zijn er pedagogische redenen in het spel. In het basisonderwijs gebeuren de wijzigingen zowel op vraag van de school als van de leerkracht. In het secundair onderwijs gaat het voornamelijk over wijzigingen op vraag van de school. Opdrachtwijzigingen op vraag van de school botsen vaak op weerstand van leerkrachten. Het is bijgevolg niet gemakkelijk om bepaalde keuzes door te voeren. Sommige directeurs schuiven dergelijke keuzes op de lange baan uit schrik voor deze weerstand, andere directeurs houden voet bij stuk. Communicatie met de leerkracht is dan wel heel belangrijk. De houding van de directeurs kan hierbij gelinkt worden aan de belangen die ze vooropstellen: het belang van de leerling, het belang van de leerkracht of het belang van de school. Bij

de opdrachttoewijzing stellen sommige directeurs het belang van de leerkracht steevast centraal. Ze vinden het in de eerste plaats belangrijk dat de leerkrachten tevreden zijn met hun opdracht en zijn bereid hier veel inspanningen voor te leveren. Andere directeurs vinden dit ook belangrijk, maar ze wegen dit ook af aan het belang van de school en het belang van de leerling. Ze geven de voorkeur aan een gezonde balans tussen de drie belangen. Het belang van de leerkracht mag niet ten koste gaan van het belang van de school en het belang van de leerlingen. Op basis van de bevraging van de leerkrachten stellen we verder vast dat het gemiddeld aantal opdrachtwijzigingen gedurende de laatste vijf jaar gerapporteerd door leerkrachten hoger ligt in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs. In beide onderwijsniveaus blijkt het aantal opdrachtwijzigingen bovendien lager te zijn naarmate de anciënniteit van de leerkrachten toeneemt. Tot slot zijn opdrachtwijzigingen meer op vraag van de leerkracht zelf naarmate de anciënniteit toeneemt.

Verder kunnen we verschillende factoren onderscheiden die de opdrachtverdeling mee vorm geven. Allereerst kunnen directeurs er niet omheen om rekening te houden met de structuur van de school (bv. aantal leerlingen per klas of per studierichting, lestijdenpakket/pakket uren-leraar) en de administratieve elementen (voorrangsregeling, anciënniteit, verlofstelsels). Ook organisatorische elementen (bv. grootte klaslokalen, leerkracht die op meerdere scholen lesgeeft en dus beperkt beschikbaar is, aantal uren dat leerkracht vastbenoemd is) dienen mee in rekening gebracht te worden. Hoewel sommige scholen enkel hierop focussen, is er nog ruimte om eigen keuzes te maken. Zo kunnen directeurs ervoor opteren om desiderata van leerkrachten, kenmerken van opdrachten en kenmerken van leerkrachten mee in rekening te brengen bij de opdrachttoewijzing. De mate waarin ze dit doen en hoe, staat de directeurs volledig vrij. Ten eerste stellen we vast dat quasi alle directeurs rekening proberen te houden met de desiderata van de leerkrachten. Een opdracht die aansluit bij de wensen van de leerkracht zou immers volgens hen de motivatie, de betrokkenheid en het welbevinden van de leerkracht bevorderen. Hoe dit gebeurt en welke prioriteit dit krijgt, varieert van school tot school. Leerkrachten zijn in het algemeen van mening dat er enigszins rekening gehouden wordt met hun voorkeuren bij de opdrachttoewijzing. In het basisonderwijs zijn leerkrachten ook vrij positief over de inspraakmogelijkheden die ze krijgen bij de opdrachttoewijzing. In het secundair onderwijs zijn leerkrachten hier eerder neutraal tot licht negatief over. Leerkrachten hebben dus niet altijd het gevoel dat ze gehoord worden. Verder worden desiderata van leerkrachten in het basisonderwijs voornamelijk via functioneringsgesprekken bevestigd, terwijl dit in het secundair onderwijs vooral via desiderataformulieren in kaart gebracht wordt. Ten tweede kunnen directeurs enkele vuistregels hanteren bij de opdrachttoewijzing naargelang de kenmerken van een opdracht. Zo benadrukken sommige directeurs dat bepaalde opdrachten een specifiek profiel van leerkrachten vereisen. Het gaat dan bijvoorbeeld over opdrachten in het 1<sup>ste</sup> of het 6<sup>de</sup> leerjaar (basionderwijs) of zorg- en beleidsondersteunende opdrachten. In het secundair onderwijs zijn de vuistregels ook nog van een andere orde. Sommige directeurs hanteren enkele maatstaven die ze als kenmerkend beschouwen voor een 'goede' opdracht. Het betreft hier maatstaven omtrent het aantal vakken per leerkracht, het aantal leerjaren, graden of onderwijsvormen waarin een leerkracht lesgeeft en de keuze voor parallelklassen of parallelleerkrachten. We stellen vast dat deze maatstaven zich steeds op een soort continuüm situeren. Enerzijds kan de visie van directeurs zich op een uiterste van dit continuüm bevinden, anderzijds zijn er directeurs die eerder op zoek gaan naar een gezonde balans tussen de uitersten van het continuüm. Bovendien zullen contextfactoren de keuzemogelijkheden van een directeur ook sterk beïnvloeden. Ten derde kunnen directeurs ook de kenmerken van een leerkracht zelf als uitgangspunt nemen bij de opdrachttoewijzing. Leerkrachten zijn het er globaal mee eens dat er rekening gehouden wordt met hun opleiding, competenties, ervaring en – in iets mindere mate – hun draagkracht. In het basisonderwijs is dit steeds iets meer het geval dan in het secundair onderwijs. In het basisonderwijs wordt er, in tegenstelling tot het secundair onderwijs, ook rekening gehouden met de onderlinge samenwerking tussen leerkrachten. Verder kan de opdrachttoewijzing aan jonge/beginnende leerkrachten ook enigszins anders benaderd worden. Sommige directeurs proberen beginnende leerkrachten bijvoorbeeld steeds parallel te plaatsen met een meer ervaren leerkracht om de nodige begeleiding en ondersteuning te garanderen. Andere directeurs bewaken met extra

aandacht de haalbaarheid van de opdracht van de beginnende leerkrachten door hen enigszins te onthouden van extra taken bovenop de lesopdracht. De meeste directeurs erkennen bovendien dat jonge/beginnende leerkrachten risico lopen op een meer versnipperde opdracht of op meer opdrachtwijzigingen. Sommige directeurs proberen dit te voorkomen door deze leerkrachten mee te nemen in het gehele proces van de opdrachtverdeling en hen niet zomaar de 'restopdrachten' te geven. Tot slot blijkt dat leerkrachten in het algemeen van mening zijn dat de procedure van de opdrachttoewijzing eerlijk verloopt en op correcte informatie gebaseerd is. Leerkrachten zijn ook tevreden over de uitkomst van de opdrachtverdeling. Dit is opnieuw telkens iets meer het geval voor het basisonderwijs dan voor het secundair onderwijs.

Als laatste stellen we vast dat het proces van opdrachttoewijzing in verschillende stappen verloopt. Allereerst maken scholen een eerste ontwerp van de opdrachtverdeling op basis van het reeds toegekende lestijdenpakket/pakket uren-leraar en prognoses van het leerlingenaantal per leerjaar of per studierichting voor het volgende schooljaar. Eventuele verlofstelsels en reffectaties worden ook mee in rekening gebracht. Afhankelijk van de nauwkeurigheid en de kwaliteit van deze prognoses zal een latere definitieve versie van de opdrachtverdeling sterk verschillen van het eerste ontwerp of niet. In het basisonderwijs wijkt het eerste ontwerp van de opdrachtverdeling doorgaans niet sterk af van de definitieve versie. Bovendien – zoals reeds eerder werd vermeld - blijft de opdrachtverdeling meestal dezelfde als het jaar voorheen als er zich geen wijzigingen opdringen. Leerkrachten weten bijgevolg reeds voor de aanvang van de zomervakantie vrij zeker hoe hun opdracht er voor het volgende schooljaar zal uitzien. Grote wijzigingen achteraf, zijn eerder uitzonderlijk. In het secundair onderwijs stellen we een verschil vast tussen ASO-scholen enerzijds, en TSO/BSO-scholen anderzijds. In ASO-scholen kunnen directeurs het aantal leerlingen per leerjaar en per studierichting in principe vrij goed inschatten. Het eerste ontwerp van de opdrachtverdeling zal bijgevolg niet zo sterk afwijken van de definitieve verdeling. In TSO/BSO-scholen daarentegen, bemoeilijken laattijdige inschrijvingen door het watervaleffect het maken van goede prognoses waardoor er langer onzekerheid bestaat over hoe de opdrachtverdeling er werkelijk zal uitzien. In het algemeen stellen we vast dat de ene secundaire school proactief te werk gaat bij de opdrachtverdeling en de andere eerder reactief. Proactieve secundaire scholen starten reeds ruim voor de aanvang van de zomervakantie met het eerste ontwerp van de opdrachtverdeling voor het volgende schooljaar. Ze beschouwen het als een continue en iteratief proces waarvoor tijd en ruimte nodig is om bijstellingen te kunnen doen. Reactieve secundaire scholen beginnen hier pas mee tijdens de zomervakantie omdat ze ervan uitgaan dat het geen zin heeft om hier vroeger mee te beginnen wegens de onzekere prognoses. Tot slot stellen we vast dat de meerderheid van de directeurs van secundaire scholen laattijdig communiceert over de opdrachtverdeling naar de leerkrachten toe. Ze vinden het risico op wijzigingen immers te groot en willen valse beloftes en teleurstellingen vermijden. Andere directeurs opteren toch voor een vroegere communicatie, mits de vermelding dat de opdrachten onder voorbehoud zijn.

#### 5.4 OV4: HOE BEÏNVLOEDEN AANWERVING EN OPDRACHTTOEWIJZING HET WELBEVINDEN VAN LEERKRACHTEN? WELKE ROL SPELEN LEERKRACHTKENMERKEN HIERIN?

*Aan de hand van de gegevens uit de vragenlijsten die afgenomen werden bij leerkrachten basis- en secundair onderwijs, werd een antwoord gezocht op de vraag 'Hoe beïnvloeden aanwerving en opdrachttoewijzing het welbevinden van leerkrachten?'*

Eerst en vooral bespreken we de invloed van de perceptie op aanwerving op het welbevinden van de leerkrachten. Uit de analyses blijkt dat in zowel het basis- als secundair onderwijs, de perceptie van de leerkrachten op hun aanwerving significant correleert met bepaalde aspecten van welbevinden, namelijk jobtevredenheid, organisatorische betrokkenheid en de intentie om de school te verlaten. In het basisonderwijs correleert de perceptie op aanwerving ook met de intentie om het onderwijs te verlaten. De invloed van de perceptie op aanwerving is in beide niveaus het sterkst op jobtevredenheid en organisatorische betrokkenheid.

Het tweede luik van de vraag betreft de invloed van opdrachttoewijzing op het welbevinden van leerkrachten. Uit de correlatiematrix blijkt dat de perceptie van de opdrachttoewijzing en de gepercipieerde rechtvaardigheid van de opdrachttoewijzing positief correleren met jobtevredenheid en organisatorische betrokkenheid en negatief met de intentie om de school of het onderwijs te verlaten. Om na te gaan of leerkrachtkenmerken ook een rol spelen, werden ook deze variabelen opgenomen in de correlatiematrix. Zowel in basis als secundair onderwijs correleren autonomie en doelmatigheidsbeleving met alle aspecten van welbevinden. Demografische leerkrachtkenmerken spelen vooral in het secundair onderwijs een rol.

Aan de hand van deze analyses werden modellen opgebouwd. Uit deze modellen blijkt dat de relaties verschillend zijn per onderwijsniveau, namelijk basis- en secundair onderwijs. In het basisonderwijs hebben de gepercipieerde rechtvaardigheid van de opdrachttoewijzing en de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten een significante relatie met alle aspecten van welbevinden binnen de modellen. Ze hebben allebei ook steeds het grootste verband met het welbevinden. In het secundair onderwijs hebben de algemene perceptie op opdrachttoewijzing, autonomie en doelmatigheidsbeleving van leerkrachten een significante relatie met alle aspecten van welbevinden binnen de modellen. De algemene perceptie van opdrachttoewijzing heeft steeds het grootste of op één na grootste verband. Ook de gepercipieerde rechtvaardigheid van de opdrachttoewijzing heeft een sterke relatie met drie van de vier aspecten van welbevinden.

Concluderend kunnen we stellen dat de manier waarop opdrachten toegewezen worden, een verband heeft met het welbevinden van leerkrachten. Hoe positiever de opdrachtverdeling en de rechtvaardigheid ervan ervaren worden, hoe hoger het welbevinden van leerkrachten. Daarnaast speelt ook de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten een rol. Bij leerkrachten die hun doelmatigheidsbeleving hoger inschatten, is er ook sprake van een hoger welbevinden. De autonomie van leerkrachten beïnvloedt bepaalde aspecten van welbevinden. Het aantal opdrachtwijzigingen beïnvloedt in mindere mate het welbevinden, het beïnvloedt in het basisonderwijs de intentie om de school te verlaten en in het secundair onderwijs de jobtevredenheid. De anciënniteit van leerkrachten op een school beïnvloedt enkel in het secundair onderwijs de jobtevredenheid.

#### 5.5 OV5: WELKE ROL SPELEN SCHOOLVARIABLEN IN AANWERVINGS- EN OPDRACHTTOEWIJZINGSPROCES?

*Aan de hand van de gegevens uit de vragenlijsten die afgenomen werden bij leerkrachten basis- en secundair onderwijs, werd een antwoord gezocht op de vraag 'Welke rol spelen schoolvariabelen in het aanwervings- en opdrachttoewijzingsproces?'*

Eerst en vooral werd nagegaan welke rol de schoolvariabelen spelen in het aanwervingsproces. De schoolvariabelen die op basis van literatuurstudie in dit onderzoek werden meegenomen - namelijk participatieve besluitvorming, collegialiteit en leiderschap – blijken in het basisonderwijs telkens te correleren met de perceptie op de aanwerving. Het is wel zo dat de schoolvariabelen geen significant invloed meer hebben indien ze samengenomen worden in een meervoudige regressie. In het secundair onderwijs correleren alle schoolvariabelen, behalve collegialiteit met de perceptie op aanwerving. Opnieuw verdwijnt het significant verband indien ze samengenomen worden in een meervoudige regressie. Er werden geen verdere analyses uitgevoerd aangezien er een te lage respons was om uitspraak te doen over mogelijke relaties.

Vervolgens werd nagegaan of deze schoolvariabelen ook een rol spelen in het opdrachttoewijzingsproces. Zowel in het basis- als secundair onderwijs correleren alle schoolvariabelen met de perceptie op opdrachttoewijzing en de rechtvaardigheid van opdrachttoewijzing. In het secundair onderwijs was er ook sprake van een significant verband bij enkele demografische schoolvariabelen zoals schoolgrootte en de onderwijsvormen die een school organiseert.

Alle variabelen die significant correleren met de algemene perceptie op de opdrachttoewijzing en de gepercipieerde rechtvaardigheid van de opdrachttoewijzing werden meegenomen in verdere analyses. Uit deze analyses blijkt dat participatieve besluitvorming het sterkst gerelateerd is aan zowel de algemene perceptie van opdrachttoewijzing als de gepercipieerde rechtvaardigheid van de opdrachttoewijzing in het basisonderwijs. In het secundair onderwijs blijkt participatieve besluitvorming het grootste verband te tonen met de algemene perceptie van de opdrachttoewijzing en het op één na grootste verband met de gepercipieerde rechtvaardigheid van de opdrachttoewijzing. De relatie met transformationeel leiderschap is hier groter.

Concluderend kunnen we stellen dat de participatieve betrokkenheid van leerkrachten positief samenhangt met de perceptie van de opdrachttoewijzing en de rechtvaardigheid ervan. Ook transformationeel leiderschap en collegialiteit blijken een rol te spelen. Het onderwijskundig leiderschap speelt noch in het basisonderwijs, noch in het secundair onderwijs een significante rol wat betreft de perceptie van de opdrachttoewijzing en de ervaren rechtvaardigheid ervan. In het secundair onderwijs blijkt schoolgrootte een rol te spelen, maar het heeft slechts een klein verband met de algemene perceptie op opdrachttoewijzing.

## 6. BELEIDSAANBEVELINGEN

### 6.1 AANBEVELINGEN TEN AANZIEN VAN DE SCHOOL

#### 6.1.1 HOE KOMEN SCHOLEN TOT EEN STERK AANWERVINGSBELEID?

Een school kan een sterk aanwervingsbeleid ontwikkelen door zowel bij rekrutering als selectie van nieuwe leerkrachten doordacht en consequent te werk te gaan. De volgende aanbevelingen kunnen scholen alvast op weg helpen bij het uitbouwen van een degelijk rekruterings- en selectiebeleid.

#### HOE KOMEN SCHOLEN TOT EEN STERK REKRUTERINGSBELEID?

##### **Proactief rekruteren**

Voor het rekruteren van leerkrachten kan de school een proactief beleid voeren. Scholen met een proactief rekruteringsbeleid beschouwen rekrutering als een continu proces. Ze proberen preventief in te spelen op mogelijke vacatures via het opvolgen van goed functionerende interims en stagiairs, spontane sollicitaties, lijsten van afgestudeerden, aanleggen van wervingsreserves, enzovoort. Wanneer er zich later een (onverwachte) vacature voordoet, heeft de school direct zicht op een aantal kwaliteitsvolle kandidaten waardoor ze over meer ruimte en vrijheid beschikt om nieuwe leerkrachten van eigen keuze aan te werven. Door een dergelijk beleid te voeren, vergroot de school de kans op een goede 'fit' tussen de kandidaat enerzijds, en de opdracht en schoolcultuur anderzijds.

Scholen hebben baat bij een proactief rekruteringsbeleid. Op die manier kunnen ze snel en efficiënt inspelen op (onverwachte) vacatures. Het opvolgen van goed functionerende interims en stagiairs, het opvolgen van spontane sollicitaties en het aanleggen van wervingsreserves bieden hiertoe heel wat mogelijkheden.

##### **Bewuste keuze betrokken actoren**

De directeur van de school is logischerwijs in quasi alle scholen van dit onderzoek verantwoordelijk voor het rekruteren van nieuwe leerkrachten. De directeur neemt het initiatief en coördineert het proces. Indien er meerdere directieleden zijn op de school, zijn goede afspraken en een duidelijke taakverdeling binnen het directieteam noodzakelijk.

Verder kan een school er ook voor kiezen om anderen te betrekken bij het rekruteringsproces. Scholen die beschikken over een secretariaatsmedewerker kunnen bepaalde taken van het rekruteringsproces aan hen uitbesteden. De secretariaatsmedewerker kan bijvoorbeeld verschillende databanken

raadplegen en contact opnemen met kandidaten die voldoen aan het gewenste profiel. Vervolgens kunnen ze een lijst met geïnteresseerde en kwaliteitsvolle kandidaten doorgeven aan de directie die de verdere procedure overneemt. Dit kan de directie heel wat werk besparen. Een voorwaarde hierbij is wel dat de secretariatsmedewerker de nodige professionele competenties heeft om deze taak op zich te nemen. Het is belangrijk dat een directeur kan vertrouwen op zijn/haar administratieve medewerkers. Dit betekent ook dat scholen over de nodige professionele omkadering moeten beschikken. Goede, professionele medewerkers, die het schoolbeleid ondersteunen, zijn een essentiële voorwaarde voor de ondersteuning van schooldirecteurs. In haar bekommernis om het beleidsvoerend vermogen van scholen, moet de overheid zich hier ook bewust van zijn.

Daarnaast kunnen scholen ook proberen om een vacature breed te verspreiden door verschillende personen hiervan op de hoogte te brengen: het eigen lerarenteam, collega-directeurs (al dan niet binnen de scholengemeenschap), vrienden en kennissen. Deze betrokken actoren kunnen bijgevolg helpen met het zoeken van geschikte en kwaliteitsvolle kandidaten. Op die manier vergroot de school de kans om meerdere kwaliteitsvolle kandidaten te rekruteren waardoor ze over meer ruimte en vrijheid beschikt om leerkrachten van eigen keuze aan te werven.

Door verschillende actoren te betrekken bij het rekruteringsproces, creëert de school enerzijds extra kanalen waarlangs de vacature verspreid kan worden, en anderzijds kan de directie ontlast worden van bepaalde taken. Een vereiste hierbij is wel dat de directie kan beschikken over professionele administratieve medewerkers.

### **Beheer databank school**

Scholen ontvangen vaak spontane sollicitaties. De meeste scholen in dit onderzoek beschouwen dit als een interessant rekruteringskanaal. Bijgevolg kunnen scholen er baat bij hebben om deze spontane sollicitaties op een systematische en gestructureerde manier bij te houden. Meer en meer scholen kiezen hierbij voor een digitale databank. Dit kan later opzoekwerk vergemakkelijken. Verder is het ook aangewezen om de databank voldoende up to date te houden. Tot slot kan, indien mogelijk, een secretariatsmedewerker of personeelsdirecteur verantwoordelijk gesteld worden voor het beheer van deze databank. Ook hier dient het vertrouwen in en de competentie van deze verantwoordelijke groot genoeg te zijn om deze belangrijke taak uit te besteden.

Het is aangewezen voor scholen om een gestructureerde (digitale) databank bij te houden waarin alle spontane sollicitaties die de school ontvangt, systematisch worden bijgehouden.

### **Bewuste keuze rekruteringskanaal/kanalen**

Scholen hebben keuze uit verschillende kanalen waarlangs ze kandidaten kunnen rekruteren. Afhankelijk van de situatie en de context, dienen scholen zich telkens de vraag te stellen welk rekruteringskanaal het meest geschikt is om voldoende kwaliteitsvolle kandidaten te rekruteren. Het kan in die zin interessant zijn om een overzicht bij te houden van de kanalen die het meest succes hebben om een bepaalde doelgroep te bereiken.

Verder stellen we vast dat de meeste scholen geneigd zijn zich vooral op één kanaal toe te spitsen. Het is echter aangewezen om verschillende kanalen te hanteren of toch minstens te overwegen. Dit vergroot immers de kans om een voldoende groot aanbod aan geschikte kandidaten te rekruteren waardoor de school over meer vrijheid en ruimte beschikt om een kandidaat van eigen keuze aan te werven.

Scholen dienen bewust om te gaan met hun keuzes voor een bepaald rekruteringskanaal of rekruteringskanalen. Afhankelijk van de situatie en de context, kunnen sommige rekruteringskanalen tot meer geschikte kandidaten leiden dan andere.



## Vooropstellen van een duidelijk profiel

Door een duidelijk en concreet profiel voorop te stellen, kunnen scholen gericht te werk gaan bij het rekruteren van kandidaten. In die zin dienen scholen het profiel van de gezochte kandidaat voldoende te expliciteren. Er kan hierbij een onderscheid gemaakt worden tussen competenties die nodig zijn voor de functie die de kandidaat zal vervullen en competenties die nuttig zijn op niveau van de school als geheel. Zo kan een basisschool bijvoorbeeld op zoek zijn naar een nieuwe leerkracht lager onderwijs naar aanleiding van het pensioen van één van de leerkrachten. Hierbij stelt de school dan die competenties voorop die nodig zijn voor een goede leerkracht lager onderwijs. Tegelijk kan de school misschien ook bijkomende competenties vooropstellen die nuttig zijn voor de school als geheel, bijvoorbeeld extra ICT-gerelateerde competenties omdat er binnen het huidige lerarenkorps minder leraren aanwezig zijn met de specifieke competenties om ICT doeltreffend te kunnen inzetten in de les- en schoolpraktijk. Het kan hierbij aangewezen zijn voor scholen om een overzicht van alle aanwezige competenties binnen de organisatie bij te houden. Op die manier heeft de school beter zicht op welke talenten en competenties de school en het schoolteam zouden verrijken.

Indien een school ervoor opteert om zelf kandidaten te rekruteren via het raadplegen van een databank, kan een concreet geschetst profiel het zoekproces met een duidelijkere focus laten verlopen. Daarnaast is het voor scholen die ervoor opteren om een vacature te publiceren of via derden kandidaten te rekruteren, aanbevolen om voldoende informatie over het gezochte profiel beschikbaar te stellen. In beide gevallen kunnen scholen op die manier hun kansen vergroten om kwaliteitsvolle en geschikte kandidaten te rekruteren. Dit geeft hen meer ruimte om kandidaten van hun eigen keuze aan te werven waardoor ook de kans op een goede fit tussen de kandidaat en de opdracht/schoolcultuur vergroot.

Scholen die een duidelijk profiel voor ogen houden bij het rekruteren van kandidaten, kunnen enerzijds het zoekproces gericht laten verlopen, en anderzijds kandidaten concreter informeren. Hierdoor vergroot de kans om kwaliteitsvolle en geschikte kandidaten te rekruteren.

---

## HOE KOMEN SCHOLEN TOT EEN STERK SELECTIEBELEID?

### Grondige selectieprocedure met verschillende fasen

Een grondige selectieprocedure bestaat uit verschillende fasen. In elke fase wordt er op een andere manier informatie verzameld over de kandidaten. Op die manier is het mogelijk om een goed en realistisch beeld te verkrijgen op de geschiktheid van de kandidaten. In het algemeen is het aangewezen om gebruik te maken van vaste selectieprocedures voor de verschillende kandidaten om minder subjectief te zijn en steeds dezelfde criteria in acht te nemen. Zo kunnen er uiteindelijk geïnformeerde, doordachte en kwalitatieve beslissingen genomen worden inzake de selectie van een kandidaat.

De meeste scholen voeren gesprekken met kandidaten om zicht te krijgen op de geschiktheid van een kandidaat. Het is hierbij aan te bevelen om de gesprekken goed voor te bereiden en om er voldoende systematiek in te bouwen zodat de structuur van het gesprek voor elke kandidaat op dezelfde manier is opgebouwd. Ook de vraagstelling zal bepalend zijn voor de kwaliteit en representativiteit van de verzamelde informatie. Open vragen stellen, naar concrete voorbeelden vragen en werken met enkele casussen is in die zin belangrijk. Verder kan het een meerwaarde zijn om een selectiecommissie samen te stellen. Dit wordt verder nog afzonderlijk toegelicht.

Tot slot bestaan er nog enkele alternatieve mogelijkheden om extra informatie te verzamelen over kandidaten. Ten eerste kunnen scholen referenties raadplegen om beter zicht te krijgen op de geschiktheid van een kandidaat. Daarnaast kunnen kandidaten ook beoordeeld worden op basis van een proefles. Dit geeft zicht op hoe kandidaten werkelijk voor een klas functioneren. Telkens opnieuw dienen scholen zelf te bepalen in welke mate ze deze informatie als waardevol en representatief beschouwen.

Het is aangewezen voor scholen om verschillende fasen te doorlopen tijdens een selectieprocedure waarbij er telkens op een andere manier informatie verzameld wordt over de kandidaten. Op die manier kunnen ze zich een realistisch en representatief beeld vormen van de kandidaten en hun geschiktheid voor de job. Het gebruik van vaste selectieprocedures is aangewezen om subjectiviteit in te perken.

### **Samenstellen van een selectiecommissie**

De directeur is de aangewezen persoon op school om doorslaggevende beslissingen te maken wat betreft het selecteren van een nieuwe leerkracht. Hij/zij draagt de eindverantwoordelijkheid. Hierdoor kunnen directeurs kandidaten aanwerven die passen binnen hun specifieke schoolcontext en –cultuur. Indien er meerdere directieleden zijn op de school, zijn duidelijke afspraken en een goede taakverdeling opnieuw van groot belang.

Verder is het aangeraden voor scholen om meerdere personen te betrekken bij een selectieprocedure. Directeurs kunnen zich immers laten inspireren en adviseren door anderen om uiteindelijk meer doordachte, kwalitatieve en gedragen beslissingen te maken. Zowel interne (schoolbestuur, collega-directeurs/CODI scholengemeenschap, zorgcoördinator, TA(C), leerkrachten) als externe (pedagogische begeleidingsdienst, arbeidspsycholoog) actoren kunnen een rol spelen. Scholen kunnen er bijvoorbeeld voor opteren om een selectiecommissie samen te stellen voor het afnemen van de selectiegesprekken. Een bewuste en doordachte keuze van de leden van de selectiecommissie is wel een belangrijke voorwaarde. Bovendien is het aangewezen om op voorhand duidelijke afspraken te maken omtrent de taakverdeling tussen de verschillende leden en de concrete aanpak van het selectiegesprek. Scholen kunnen opteren voor een vaste selectiecommissie op de school die elke selectieprocedure op zich neemt, of voor een variërende samenstelling van de selectiecommissie naargelang de situatie.

Het is aangewezen voor scholen om meerdere personen te betrekken bij een selectieprocedure. Een kwalitatieve en professionele selectiecommissie met verschillende interne en/of externe betrokkenen, komt de kwaliteit, objectiviteit en gedragenheid van de beslissingen ten goede.

### **Flexibele aanpak**

Scholen dienen niet altijd op dezelfde manier te werk te gaan bij het selecteren van nieuwe leerkrachten. Het is immers belangrijk om efficiënt in te spelen op de situatie of context waarin de school verkeert. Indien er bijvoorbeeld op korte termijn een nieuwe leerkracht aangesteld moet worden, is het belangrijk om snel te handelen. Een uitgebreide selectieprocedure bestaande uit verschillende fasen gespreid over een langere termijn, is in dit geval geen haalbare optie. In deze situatie is het vooral belangrijk om te bepalen welke selectieprocedure minimaal nodig is om een doordachte beslissing te kunnen maken. Daarnaast dient een school ook rekening te houden met de aanwervingsfocus. Indien er iemand gezocht wordt voor een langdurige opdracht is de investering in een grondige selectieprocedure zinvoller dan voor een aanstelling in een kortlopende opdracht. Sommige scholen gebruiken een snelle procedure voor dringende vervangingen. Indien de vervanging uiteindelijk toch nodig blijkt voor een langdurige opdracht, werven ze in eerste instantie snel iemand aan voor een kortere opdracht en benutten ze deze periode om alsnog een grondigere aanwervingsprocedure te doorlopen voor de aanstelling binnen de langdurige opdracht.

Tot slot is ook het beschikbare aanbod aan kandidaten een omgevingsfactor waaraan scholen zich dienen aan te passen. Hoe groter het beschikbare aanbod aan kandidaten, hoe selectiever scholen bijvoorbeeld kunnen zijn. Indien directeurs problemen ervaren om een vacature in te vullen daarentegen, kunnen ze een aantal strategieën toepassen om hierop in te spelen: selectievoorwaarden bijsturen, meer rekruteringskanalen inschakelen, de vacature proberen opvangen met het interne team...

Scholen dienen efficiënt in te spelen op de situatie of context waarin ze een kandidaat moeten selecteren. Afhankelijk van de selectietermijn, de aanwervingsfocus en het beschikbare aanbod aan kandidaten dienen de selectiecriteria en –procedures aangepast te worden.

#### 6.1.2 HOE KOMEN SCHOLEN TOT EEN STERK OPDRACHTTOEWIJZINGSBELEID?

##### **Proactieve aanpak en duidelijke timing**

Het verdelen van opdrachten is onderhevig aan verschillende aspecten die de timing ervan mee bepalen. Bij het verdelen van opdrachten moet namelijk rekening gehouden worden met onder andere het leerlingenaantal, verlofstelsels en de voorrangregeling. Indien men een doordachte opdrachttoewijzing wil binnen de school, wordt aangeraden om niet te wachten tot er zekerheid is over alle aspecten. In plaats van te wachten op definitieve informatie, kan een school reeds aan de slag gaan op basis van prognoses. Deze prognoses kunnen bijvoorbeeld gebaseerd zijn op de leerlingenaantallen geteld op 1 februari of op de verlofstelsels die leerkrachten het volgende schooljaar wensen op te nemen. In die zin kan het handig zijn om leerkrachten te vragen om, indien mogelijk, niet te wachten tot de uiterste datum om kenbaar te maken dat zij eventueel een verlofstelsel wensen op te nemen. Dit eerste ontwerp van opdrachtverdeling kan later nog bijgesteld worden tot een definitief ontwerp. Door proactief te werk te gaan, wordt tijd en ruimte gecreëerd om zorgvuldig na te gaan welke opdrachten het best toegewezen kunnen worden aan welke leerkracht, rekening houdend met de structuur, administratie en organisatie van de school enerzijds en de belangen van leerkrachten en leerlingen anderzijds. Een proactieve aanpak heeft ook als voordeel dat leerkrachten tijdig op de hoogte gebracht worden van hun opdracht of een deel ervan, bij voorkeur op het einde van het voorgaande schooljaar of ten laatste een maand voor het aanvangen van de nieuwe opdracht. Leerkrachten tijdig op de hoogte brengen van de opdrachtverdeling, heeft een positieve invloed op het welbevinden van leerkrachten en biedt leerkrachten ook voldoende tijd om hun opdracht voor het volgende schooljaar voldoende voor te bereiden.

Om tot doordachte keuzes te komen met betrekking tot de opdrachttoewijzing van leerkrachten, is het belangrijk om als school een proactief beleid te voeren. Hierdoor wordt er tijd en ruimte gecreëerd om de belangen van de school, leerkrachten en leerlingen op elkaar af te stemmen en kunnen de leerkrachten tijdig op de hoogte gebracht worden. Dit laatste heeft een positieve invloed op het welbevinden van leerkrachten en biedt leerkrachten voldoende tijd om hun opdracht voor te bereiden.

##### **Inspraak leerkrachten mogelijk maken**

De mate waarin leerkrachten betrokken worden bij beslissingen omtrent de organisatie van de school, heeft een invloed op het welbevinden van leerkrachten. Dit is ook zo voor de inspraak met betrekking tot het verdelen van opdrachten. Leerkrachten die weinig inspraak ervaren, zijn over het algemeen minder tevreden met hun job, voelen zich minder betrokken tot de organisatie en hebben een hogere intentie om de school en/of het onderwijs te verlaten. Als school is het bijgevolg belangrijk om de inspraak van leerkrachten mogelijk te maken en structureel in te bedden. De wensen van leerkrachten kunnen op verschillende manieren in kaart gebracht worden. Doorgaans gebeurt dit via desiderataformulieren of via functioneringsgesprekken. Ook de combinatie van beide kanalen kan heel wat interessante informatie opleveren over de wensen van leerkrachten en hun motivatie hiervoor. Het is belangrijk om als school op voorhand te bepalen op welke gebieden de leerkrachten inspraak krijgen en dit ook duidelijk te communiceren.

Als school is het belangrijk om de inspraak van leerkrachten inzake opdrachttoewijzing mogelijk te maken en structureel in te bedden in het personeelsbeleid. De mate waarin leerkrachten inspraak krijgen, heeft een positieve invloed op het welbevinden van leerkrachten.

## Een evenwicht tussen zinvolle stabiliteit en zinvolle veranderingen

Over het algemeen zijn zowel leerkrachten als directeurs voorstander van een stabiele opdrachtverdeling. Stabiliteit en continuïteit zouden zorgen voor een hoger welbevinden en bieden leerkrachten de kans om expertise binnen een bepaald vak of een bepaald leerjaar op te bouwen. Te veel stabiliteit kan er echter ook toe leiden dat leerkrachten eilandjes vormen binnen de school en minder op de hoogte zijn van wat er gebeurt binnen andere vakgroepen of andere leerjaren. Daarnaast dreigt ook het gevaar dat leerkrachten in een vak of een leerjaar gaan vastroesten. Het risico bestaat dan dat zij minder en minder openstaan voor vernieuwing, minder flexibel worden en zichzelf misschien niet meer in vraag stellen ten nadele van de leerlingen en de school. Het is daarom belangrijk om niet enkel aandacht te hebben voor de stabiliteit van opdrachten, maar ook voor de nodige opdrachtwijzigingen in functie van het beter functioneren van leerkrachten. Een opdrachtwijziging kan leerkrachten bijvoorbeeld stimuleren om zich verder te ontwikkelen, met andere leerkrachten te gaan samenwerken, enzovoort. Het is bijgevolg belangrijk om er als school over te waken dat leerkrachten enerzijds geen speelbal zijn door een steeds veranderende opdrachtverdeling en anderzijds niet gaan vastroesten in een specifieke opdracht. Er wordt hierbij extra aandacht gevraagd voor de opdrachttoewijzing aan beginnende leerkrachten aangezien zij meer kans zouden hebben op steeds wisselende opdrachten.

Als school is het belangrijk om bij de opdrachttoewijzing te streven naar om een **zinvol evenwicht tussen stabiliteit en de nodige veranderingen** in het voordeel van de productiviteit en effectiviteit van leerkrachten. Hierbij dient extra aandacht geschonken te worden aan de opdrachtverdeling van beginnende leerkrachten.

### Duidelijke en concrete criteria voorop stellen

Diverse factoren kunnen een rol spelen bij de opdrachttoewijzing. Enerzijds zijn de structuur van de school en enkele organisatorische en administratieve elementen bepalend, maar anderzijds dienen scholen ook voldoende oog te hebben voor de pedagogische prioriteiten. In die zin is het belangrijk dat scholen voldoende zicht hebben op het profiel van leerkracht dat vereist is voor bepaalde opdrachten (kenmerken opdracht), en op de beschikbare profielen van leerkrachten waarover ze beschikken in hun school (kenmerken leerkracht). Vervolgens komt het erop aan om de juiste persoon op de juiste plaats te zetten. Goede functiebeschrijvingen kunnen scholen hierbij alvast op weg helpen. Daarnaast kunnen scholen enkele criteria hanteren met betrekking tot een goede of haalbare opdracht. In het secundair onderwijs gaat het bijvoorbeeld om enkele vuistregels die scholen zelf opstellen en communiceren met leerkrachten inzake het aantal vakken, leerjaren, graden, onderwijsvormen of parallelklassen waarin een leerkracht geplaatst kan worden. In het algemeen dienen scholen hierbij te balanceren tussen het belang van de leerlingen, de school en de leerkracht. Tot slot is het belangrijk dat scholen een transparant beleid voeren met betrekking tot de opdrachttoewijzing. Indien het voor leerkrachten duidelijk is op basis van welke criteria de opdrachten verdeeld worden, kan dit de gepercipieerde rechtvaardigheid van leerkrachten over de opdrachtverdeling en het welbevinden van leerkrachten bevorderen. Bovendien voorkomt dit onduidelijkheden en frustratie binnen het leerkrachtenteam. In die zin is het belangrijk dat scholen duidelijke en concrete criteria vooropstellen op basis waarvan de opdrachten toegewezen worden en hierover duidelijk communiceren naar de leerkrachten.

Het is belangrijk voor scholen om duidelijke en concrete criteria voorop te stellen bij de opdrachttoewijzing en hierbij een transparant beleid te voeren. Naast de structuur van de school en organisatorische en administratieve elementen, dienen scholen hierbij voldoende oog te hebben voor de pedagogische prioriteiten. De juiste persoon op de juiste plaats hebben, is het uiteindelijke doel. Scholen dienen hierbij te balanceren tussen het belang van de leerlingen, de leerkracht en de school.

## 6.2 AANBEVELINGEN TEN AANZIEN VAN DE SCHOLENGEMEENSCHAP

Aangezien de meeste scholen in Vlaanderen deel uit maken van een scholengemeenschap, zijn de volgende aanbevelingen bedoeld voor scholengemeenschappen. Dit sluit echter niet uit dat de aanbevelingen niet van toepassing kunnen zijn op andere samenwerkingsverbanden tussen scholen. Gezien de huidige trend naar bestuurlijke optimalisatie, is het belangrijk om deze aanbevelingen ook vanuit dit perspectief te beschouwen. De vele waardevolle initiatieven die scholengemeenschappen vandaag reeds nemen met betrekking tot het voeren van een goed personeelsbeleid, mogen niet verloren gaan bij een reorganisatie. In die zin kunnen de volgende aanbevelingen van belang zijn bij de toekomstige hervormingen.

### 6.2.1 HOE KAN DE SCHOLENGEMEENSCHAP HET AANWERVINGSBELEID VAN HAAR SCHOLEN VERSTERKEN?

#### HOE KAN DE SCHOLENGEMEENSCHAP HET REKRUTERINGSBELEID VAN HAAR SCHOLEN VERSTERKEN?

##### **Databank scholengemeenschap**

De scholengemeenschap kan werk maken van een centrale databank op het niveau van de scholengemeenschap waarin alle spontane sollicitaties die in de verschillende scholen zijn binnen gekomen, bijgehouden worden. De databank kan daarnaast ook aangevuld worden met lijsten van afgestudeerden, goede interimis en stagiairs. Door een overkoepelende databank te voorzien, wordt er vermeden dat elke school dit afzonderlijk moet bijhouden. Dit bespaart de scholen heel wat werk. Bovendien heeft elke school behorende tot de scholengemeenschap nu toegang tot een ruimere databank waardoor de kans vergroot dat er voldoende kwaliteitsvolle kandidaten gerekruteerd worden. Het overzicht op goede interimarissen en stagiairs kan ook makkelijker bijgehouden worden. Het is hierbij belangrijk om op te merken dat de scholengemeenschap enkel in dit opzet zal slagen indien er voldoende vertrouwen is tussen de verschillende scholen onderling en in de werking van de scholengemeenschap in het algemeen.

Scholengemeenschappen kunnen werk maken van een centrale databank die al hun scholen kunnen raadplegen om kandidaten te rekruteren.

##### **Centrale diensten**

De scholengemeenschap kan overwegen een centrale dienst te voorzien die scholen kunnen ondersteunen bij het rekruteren van kandidaten. Een centraal personeelssecretariaat kan bijvoorbeeld verantwoordelijk gesteld worden voor het beheren van de databank van de scholengemeenschap en het rekruteren van kandidaten op vraag van de school. De scholengemeenschap kan er ook voor opteren om een personeelsdirecteur aan te stellen die hiervoor verantwoordelijk is. Scholen kunnen op die manier enkele taken uitbesteden. Essentieel hierbij is dat de centrale diensten ondersteunend moeten zijn voor de scholen en hen vooral administratief moeten ontlasten. De diensten moeten ten dienste staan van de scholen en mogen niet leiden tot meer bureaucratisering en paternalisme vanuit de scholengemeenschap. De scholen en de schooldirecteurs zelf moeten de essentiële beleidsbevoegdheid inzake personeel blijven behouden.

Scholengemeenschappen kunnen centrale diensten voorzien waarop hun scholen beroep kunnen doen bij het rekruteren van kandidaten.

##### **Voldoende contact en communicatie tussen collega-directeurs binnen de scholengemeenschap**

Een goede verhouding tussen de verschillende directeurs binnen de scholengemeenschap kan het rekruteringsproces vlotter laten verlopen. Indien directeurs regelmatige contacten hebben en

voldoende met elkaar communiceren, zal er ook gemakkelijker en sneller op elkaar een beroep gedaan kunnen worden tijdens een rekruteringsproces. Op die manier kunnen directeurs elkaar helpen en ondersteunen bij het rekruteren van kandidaten.

Indien collega-directeurs binnen de scholengemeenschap voldoende contact hebben met elkaar en regelmatig communiceren, zullen ze elkaar ook beter kunnen ondersteunen bij het rekruteren van kandidaten.

---

#### HOE KAN DE SCHOLENGEMEENSCHAP HET SELECTIEBELEID VAN HAAR SCHOLEN VERSTERKEN?

De directeur is vaak de aangewezen persoon op school om doorslaggevende beslissingen te maken wat betreft het selecteren van een nieuwe leerkracht. Hij/zij draagt de eindverantwoordelijkheid. Toch kan het aangewezen zijn om meerdere personen te betrekken tijdens de selectieprocedure. Hier kan de scholengemeenschap een versterkende rol spelen. Enerzijds kan de scholengemeenschap een klankbord zijn voor de directeurs. Anderzijds kan de scholengemeenschap ook een actievere rol spelen door bijvoorbeeld deel uit te maken van een selectiecommissie en de bijeenkomsten van deze commissies te faciliteren. De persoon die verantwoordelijk is voor het opvolgen van de sollicitatieprocedures, kan zich hierin ook professionaliseren en zich ten dienste stellen van de scholen, met respect en aandacht voor de autonomie en de eigenheid van de school.

De scholengemeenschap kan fungeren als klankbord of deel uitmaken van selectiecommissies ter ondersteuning van het selectiebeleid van scholen. De persoon die deze verantwoordelijkheid op zich neemt, kan zich hierin professionaliseren en op termijn een adviserende rol opnemen.

---

#### 6.2.2 HOE KAN DE SCHOLENGEMEENSCHAP HET OPDRACHTTOEWIJZINGSBELEID VAN HAAR SCHOLEN VERSTERKEN?

##### **Transparant beleid**

Het toewijzen van opdrachten gebeurt voornamelijk op schoolniveau. Toch kan de scholengemeenschap ook hier een versterkende rol spelen. Door goede afspraken en een transparant personeelsbeleid kan de scholengemeenschap ervoor zorgen dat de scholen tijdig zicht hebben op de opdrachten voor het volgende schooljaar en eventuele re-affectaties of voorrang die leerkrachten met een TADD kunnen laten gelden. Er kunnen verder ook afspraken gemaakt worden omtrent het tijdig aanvragen van verlofstelsels. Dit stelt scholen in staat om proactief te werk te gaan en de leerkrachten zo vroeg mogelijk duidelijkheid te bieden. Opnieuw is een sfeer van vertrouwen tussen de scholen van de scholengemeenschap belangrijk zodat alle informatie gedeeld wordt.

Door een transparant beleid te voeren kan de scholengemeenschap ervoor zorgen dat scholen tijdig zicht hebben op de opdrachten voor het volgende schooljaar. Op die manier kan er een proactief beleid gevoerd worden.

##### **Opdrachten over de scholen heen**

Soms kan er niet binnen de school maar wel binnen de scholengemeenschap beantwoord worden aan bepaalde wensen van leerkrachten. De scholengemeenschap kan als platform dienen om over de scholen heen tegemoet te komen aan de noden van leerkrachten of om de kwaliteiten van leerkrachten optimaal in te zetten. Door te communiceren over de opdrachtverdeling kan op zoek gegaan worden naar oplossingen binnen de scholengemeenschap. De scholengemeenschap speelt hier een faciliterende rol ter ondersteuning van de scholen.

De scholengemeenschap kan fungeren als een platform om over de scholen heen op zoek te gaan naar opdrachten die het best passen bij de wensen en/of kwaliteiten van leerkrachten.

### **Opleiding, professionalisering en ondersteuning van directeurs**

Om een degelijk personeelsbeleid te kunnen uitbouwen waarbij er doordacht en consequent te werk gegaan wordt bij onder andere aanwerving en opdrachttoewijzing, is er nood aan competente leidinggevendenden. Het is in die zin belangrijk om voldoende te investeren in de opleiding, professionalisering en ondersteuning van directeurs. Kwalitatieve pre-service en in-service opleidingen kunnen directeurs de nodige handvaten en ondersteuning bieden bij het uitbouwen van hun personeelsbeleid. Directeurs geven aan dat wetgeving en regels met betrekking tot personeelsbeleid reeds de nodige aandacht krijgen in de huidige opleidingen. Er zou echter meer nadruk mogen liggen op visieontwikkeling en concrete richtlijnen die directeurs op weg kunnen helpen bij het vormgeven van hun personeelsbeleid. Aanwerving en opdrachttoewijzing verdienen hierbij in het bijzonder meer aandacht. Verder is het aangewezen om voldoende in te zetten op in-service trainingen en opleidingen inzake personeelsbeleid. Beginnende directeurs hebben immers pas in een latere fase meer interesse en tijd voor personeelsbeleid in het algemeen en aanwerving en opdrachttoewijzing in het bijzonder. Het is bijgevolg belangrijk om tijdens de loopbaan voldoende professionaliseringsmogelijkheden te voorzien. Daarnaast gebruiken directeurs niet altijd alle mogelijkheden die er zijn binnen hun autonomie. Er worden heel wat beperkingen ervaren, maar er is ook ruimte voor het maken van eigen keuzes. Het optimaal gebruiken van de beleidsruimte dient aan bod te komen binnen het professionaliseringstraject. Directeurs kunnen ook baat hebben bij een klankbord en het uitwisselen van meningen en perspectieven. Het opzetten van 'netwerken' voor directeurs waar samen nagedacht kan worden, kan in dit opzicht ook mogelijkheden bieden. Dit is zeker belangrijk voor directeurs die alleen aan de leiding staan van een school. Hun eenzame positie kan in die zin doorbroken worden. Tot slot kunnen directeurs baat hebben bij werkinstrumenten waarmee ze aan de slag kunnen in de praktijk. In het kader van dit onderzoek werd een reflectietool ontwikkeld die directeurs online kunnen raadplegen. Aan de hand van verschillende vragen, aandachtspunten en praktijkvoorbeelden worden directeurs geprikkeld tot reflectie over hun eigen aanwervings- en opdrachttoewijzingsbeleid. De reflectietool helpt hen op die manier verder op weg om een kwalitatief aanwervings- en opdrachttoewijzingsbeleid uit te bouwen en uit te voeren. Pedagogische begeleidingsdiensten kunnen tevens deze reflectietool benutten bij de ondersteuning van scholen.

Er dient voldoende geïnvesteerd te worden in opleiding, professionalisering en ondersteuning van directeurs inzake personeelsbeleid. Opleiding en training van directieleden kan een goed personeelsbeleid bevorderen. Zowel pre-service als in-service opleidingen zijn hierbij van belang. Er is nood aan meer aandacht in opleidingen voor visieontwikkeling en concrete handvaten waarmee directeurs aan de slag kunnen in de praktijk. In het kader van dit onderzoek werd alvast een reflectietool ontwikkeld die directeurs op weg kan helpen bij het uitbouwen van een kwalitatief aanwervings- en opdrachttoewijzingsbeleid. Pedagogische begeleidingsdiensten kunnen deze tool ook benutten bij de ondersteuning van scholen.

### **Autonomie van scholen respecteren**

Scholen genieten een grote autonomie inzake aanwerving en opdrachttoewijzing. De directie en het schoolbestuur zijn verantwoordelijk voor het aanwerven van nieuwe leerkrachten en de opdrachtverdeling. Dit wordt echter niet altijd zo ervaren. Zoals in de eerste aanbeveling beschreven, is het enerzijds belangrijk om scholen te stimuleren in het optimaal benutten van de beleidsruimte die er is. Anderzijds is het belangrijk dat de autonomie van scholen gerespecteerd en gegarandeerd wordt. Deze autonomie wordt namelijk erg gewaardeerd. Het biedt scholen immers de mogelijkheid om de beste beslissingen te maken rekening houdende met hun eigen specifieke schoolcontext en -cultuur. Bovendien weten zij het best wie er goed past binnen hun school en welke persoon op welke plaats past. Scholen kunnen op die manier ook hun eigen accenten leggen. Over het algemeen wordt het zeer

belangrijk geacht om deze vorm van autonomie te blijven garanderen en stimuleren vanuit de overheid.

De meeste scholen zijn echter ook verbonden aan een scholengemeenschap. Hoewel het niet per definitie zo hoeft te zijn, ervaren sommige scholen dit als een vorm van inperking van hun autonomie. Scholen dienen immers rekening te houden met de voorrangregeling voor leerkrachten met een TADD of reffectaties die van kracht zijn op het niveau van de scholengemeenschap. Hierdoor kunnen ze soms niet meer zelf kiezen wie ze aanwerven en hoe ze de opdrachten verdelen. Ze zijn met andere woorden niet meer volledig onafhankelijk bij het maken van bepaalde keuzes. Wanbeleid op de ene school kan implicaties hebben voor de andere school. Goede afspraken, een basis van vertrouwen en een transparant beleid zijn in die zin belangrijke aandachtspunten die dit kunnen voorkomen. Scholen die deel uitmaken van een goed functionerende scholengemeenschap ervaren deze vorm van samenwerking zelfs als voordelig aangezien het meer mogelijkheden en een vorm van flexibiliteit biedt inzake aanwerving en opdrachttoewijzing. Een goed personeelsbeleid en een goede samenwerking op niveau van de scholengemeenschap impliceert eveneens competente leiders op dit niveau. Het is bijgevolg belangrijk om professionalisering te voorzien op dit niveau. Gezien schoolbesturen hier ook een belangrijke rol kunnen spelen en sommige scholengemeenschappen zelfs samen vallen met één schoolbestuur, zijn deze aanbevelingen ook van toepassing op schoolbesturen.

Verder ervaren sommige scholen bepaalde wetgeving en regels ook als een vorm van beperking van hun autonomie. De tijdelijke aanstellingen van doorlopende duur en de vaste benoemingen worden in deze context dikwijls aangekaart als mogelijke struikelblokken. De statuten en de bijbehorende rechten worden enerzijds geapprecieerd, maar anderzijds zouden ze te weinig mogelijkheden toelaten om een flexibel en goed personeelsbeleid te voeren. Directeuren vinden dat ze soms te weinig slagkracht hebben om de juiste beslissingen te kunnen maken. Een steeds terugkerende klacht in diverse onderzoeken van directeuren in dit opzicht is de eerder korte periode voor het verwerven van het recht op TADD. Directeuren signaleren ook opnieuw in dit onderzoek dat zij in geval van twijfel over de bekwaamheid van een tijdelijke leerkracht eerder in het nadeel van de leerkracht beslissen omdat een TADD eigenlijk een 'definitieve' aanstelling in de scholengemeenschap betekent. Dit blijft een heikel punt. Een TADD is natuurlijk op zich een positieve beslissing inzake werkzekerheid voor de leerkrachten. Maar het blijft tegelijk een maatregel die als neveneffect vaak werkonzekerheid creëert. TABD worden vaak niet verlengd om een TADD te vermijden.

De autonomie van scholen inzake aanwerving en opdrachttoewijzing wordt op prijs gesteld. Het is belangrijk om voldoende oog te hebben in welke zin scholen zich hierin beperkt kunnen voelen en hoe hiermee kan omgegaan worden. Verder moet er aandacht zijn voor de professionaliteit van de schoolbesturen en de scholengemeenschappen die door een degelijk en doordacht personeelsbeleid vertrouwen creëren onder scholen en ruimte laten voor de autonomie op schoolniveau.

### **Herziening van verlofstelsels**

Ook de brede waaier aan verlofstelsels zou een goed aanwervings- en opdrachttoewijzingsbeleid soms in de weg staan. In dit verband is het aan te bevelen dat het aantal verlofstelsels voor leerkrachten beperkt en vereenvoudigd worden. Het is de vraag in hoeverre het relevant is dat leerkrachten voor onbepaalde duur in verlof kunnen gaan en daardoor de benoeming in bepaalde functies voor onbepaalde tijd onmogelijk maken. Uiteraard dient hier rekening gehouden te worden met de mogelijkheden die verlofstelsels bieden. Dit kan zowel de leerkrachten ten goede komen, als ook de nodige flexibiliteit toelaten, waardoor leerkrachten ruimte krijgen om nieuwe wegen in te slaan en tegelijk nog bepaalde terugkeermogelijkheden open houden. De vraag is wel hoe lang deze mogelijkheden moeten blijven gelden. Een beperking hiervan in de tijd zou meer kansen geven aan een stabiele tewerkstelling van jonge leerkrachten, zonder dat het bepaalde voordelen voor vastbenoemde leerkrachten zou inperken.



Een ander element inzake verlofstelsels betreft de afstemming van het moment van aanvraag, de ingangs- en de einddatum. Er zou voor bepaalde verlofstelsels kunnen nagegaan worden hoe deze beter zouden kunnen afgestemd worden op het praktisch verloop van het schooljaar.

Een herziening van de brede waaier aan verlofstelsels, alsook een afstemming van het moment van aanvraag, de ingangs- en de einddatum op het praktisch verloop van het schooljaar zou het aanwervings- en opdrachttoewijzingsbeleid in scholen ten goede kunnen komen.

### **Herziening van bekwaamheidsbewijzen**

Wat de regeling inzake de bekwaamheidsbewijzen betreft, wordt het door scholen geapprecieerd dat flexibele keuzes tussen een vereist of een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs mogelijk zijn. Directeurs geven hierbij aan dat afhankelijk van onder andere het vak, de onderwijsvorm, de ervaringen van de kandidaat-leerkracht een kandidaat met een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs soms zelfs de voorkeur kan genieten op een kandidaat met een vereist bekwaamheidsbewijs.

Voor bepaalde diploma's zou een herziening wel op prijs gesteld worden. Een master vertaler-tolk met pedagogisch bekwaamheidsbewijs bijvoorbeeld, valt nu onder een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs voor het onderwijzen van een taal (bvb. Nederlands of Engels) terwijl directeurs in de praktijk aangeven dat dit vereist zou mogen zijn. Daarnaast is een actualisering van de bekwaamheidsbewijzen aangewezen waarbij recente of nieuwe opleidingen opgenomen worden in het overzicht.

De autonomie van de school om ofwel een leerkracht met een vereist ofwel een leerkracht met een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs aan te stellen wordt op prijs gesteld. Een actualisering van de bekwaamheidsbewijzen is wel aangewezen. Hierbij moeten sommige diploma's misschien toch leiden tot een vereist bekwaamheidsbewijs en moeten diploma's van nieuwe opleidingen in het overzicht van bekwaamheidsbewijzen opgenomen worden.

### **Opvolgen, begeleiden en evalueren van beginnende leerkrachten**

Een goed aanwervingsbeleid impliceert ook dat nieuwe leerkrachten goed opgevangen en begeleid worden bij de aanvang van hun job. Op die manier krijgen beginnende leerkrachten ook de kans om te groeien binnen een bepaalde schoolcultuur. Scholen die dit goed opvolgen, zullen achteraf beter geïnformeerd zijn om een doordachte TADD-beslissing te kunnen maken. Dit is een cruciale beslissing inzake het aanwerven van leerkrachten. De bevroegde directeurs in dit onderzoek verwezen in dit verband regelmatig naar de meerwaarde van de mentoruren waarover ze vroeger beschikten. Het wordt betreurd dat het creëren van dergelijke functies nu ten koste gaat van de middelen voor het inrichten van klassen en lesopdrachten. In die zin zouden aparte middelen voorzien kunnen worden voor het inrichten van een kwalitatieve aanvangsbegeleiding. Bovendien creëert dit mogelijkheden op het vlak van loopbaandifferentiatie. Ervaren leerkrachten zouden immers de rol van mentor op zich kunnen nemen en verantwoordelijk gesteld kunnen worden voor het opvolgen, begeleiden en evalueren van beginnende leerkrachten. Dit laatste betekent evenwel niet dat dit een goede oplossing is voor de loopbaan voor alle ervaren leerkrachten. Vooreerst zijn er te weinig functies als mentor vereist om alle ervaren leerkrachten hiermee een loopbaanperspectief te geven. Er moeten dus ook andere mogelijkheden zijn om alle ervaren leerkrachten die dit wensen een loopbaanperspectief te geven. Ten tweede kan zeker niet gesteld worden dat het voldoende is om ervaring te hebben als leerkracht, om geschikt te zijn als mentor voor beginnende leerkrachten. Mentoren moeten ook bekwaam zijn met betrekking tot coachingsvaardigheden om hun functie te vervullen. Zij moeten een evenwicht kunnen vinden tussen eigen ervaring doorgeven en ruimte geven aan de persoon van de beginnende leerkracht. Zij moeten de nodige expertise hebben op zowel onderwijskundig, didactisch als pedagogisch vlak, enzovoort. Het is belangrijk dat scholen zorgvuldig tewerk gaan in de selectie van wie mentor is voor beginnende leerkrachten. Zij kunnen, samen met andere actoren zoals o.m. de

lerarenopleidingen en de pedagogische begeleidingsdiensten ook trajecten creëren om professionele mentoren te vormen.

Scholen die beginnende leerkrachten goed opvolgen, begeleiden en evalueren zullen ook een meer doordachte beslissing kunnen maken op het moment dat de leerkracht in aanmerking komt voor een tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD). Dit is een belangrijke beslissing binnen een aanwervingsbeleid. Aparte middelen voor het inrichten van aanvangsbegeleiding zou hiertoe meer mogelijkheden creëren.

#### **Vaste benoeming en affectaties gekoppeld aan schoolbestuur**

Momenteel worden leerkrachten vast benoemd door het schoolbestuur en geaffecteerd aan een instellingsnummer. Elke school heeft als administratieve entiteit een instellingsnummer. Scholen als pedagogische entiteiten vallen niet altijd samen met instellingsnummers. Zeker secundaire scholen vormen soms pedagogische entiteiten die uit meerdere instellingsnummers bestaan. Indien affectaties niet meer zouden gebeuren aan instellingsnummers, maar aan schoolbesturen, zou dit scholen en hun besturen meer mogelijkheden bieden om de juiste leerkracht op de juiste plaats in te zetten. Omgekeerd zou het ook meer mogelijkheden creëren voor leerkrachten om ingezet te worden. Het spreekt voor zich dat een dergelijke maatregel niet mag leiden tot willekeur van schoolbesturen om leerkrachten ongewild in verschillende administratieve scholen in te zetten. Het is dan ook belangrijk om hierover met alle betrokkenen te overleggen. Scholen hebben immers een eigen cultuur en deze cultuur kan voor leerkrachten van groot belang zijn om goed te functioneren en zich goed te voelen in de job. Daarom zou het zinvol zijn te onderzoeken of een affectatie aan een bestuur eerder dan een instellingsnummer kan leiden tot een betere inzetbaarheid van leerkrachten zonder dat dit de zekerheid van werkomgeving van benoemde leerkrachten schaadt.

Het kan zinvol zijn om te onderzoeken of het affecteren van leerkrachten gekoppeld aan een schoolbestuur in plaats van aan een instellingsnummer kan leiden tot een bredere inzetbaarheid van leerkrachten. Dit kan de mogelijkheid om de juiste leerkracht op de juiste plaats in te zetten bevorderen. Hierbij dient uiteraard wel rekening gehouden worden met de eigenheid van leerkrachten en schoolculturen.

## REFERENTIES

- Algemeen Reglement van het personeel van het Katholiek Onderwijs. (2010). Geraadpleegd via <http://www.coc.be/files/newsitems/.416/20100901%20Algemeen%20reglement.pdf>
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice*. Kogan Page.
- Bergman, M.M. (2007). Multimethod research and mixed methods research: old wines in new bottles? *Journal of mixed methods research*, 1(1), 101-102
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the Short Careers of High-Achieving Teachers in Schools with Low-Performing Students. *American Economic Review Proceedings*, 95(2), 166-171.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Ronfeldt, M., & Wyckoff, J. (2011). The effect of school neighborhoods on teacher retention decisions (377-396). In R.M., Murnane, & G. Duncan (Eds.) *Whither Opportunity: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, 2011, Washington, DC: Brookings Institution.
- Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A Synthesis of styles*. Newbury Park.
- Brown, K., & Wynn, S. (2009). Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues. *Leadership and policy in Schools*, 8(1), 37-63.
- Clotfelter, C.T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *The Journal of Human Resources*, 41(4), 778-820.
- Cohen-Vogel, L., & Osborne-Lampkin, L. (2007). Allocating Quality: Collective Bargaining Agreements and Administrative Discretion Over Teacher Assignment. *Educational Administration Quarterly* 43 (4), 433-461.
- Cohen-Vogel, L. (2011). "Staffing to the Test": Are today's School Personnel Practices Evidence Based? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(4), 483-505.
- Devos, G., Van Petegem, P., Vanhoof, J., Declercq, L., & Delvaux, E. (2013a). *Evaluatie van het evaluatiesysteem voor leerkrachten in het basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs*. Universiteit Gent/Universiteit Antwerpen, OBPWO rapport 11.01 in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- Devos, G., Van Petegem, P., Van Hoof, J., Delvaux, E., & Vekeman, E. (2013b). *Evaluatie van het onderwijspersoneel: beleid en praktijk in het Vlaamse secundair onderwijs, centra voor leerlingenbegeleiding en voor volwassenenonderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Devos, G., Van Petegem, P., Delvaux, E., & Feys, E., & Franquet, A. (2010). *De evaluatie van scholengemeenschappen in het basis- en secundair onderwijs*. Mechelen: Plantyn.
- Devos, G., Verhoeven, J., Stassen, K., & Warmoes, V. (2004). *Personeelsbeleid in Vlaamse scholen*. Wolters Plantyn.
- Donaldson, M. L. (2013). Principals' Approaches to Cultivating Teacher Effectiveness: Constraints and Opportunities in Hiring, Assigning, Evaluating and Developing Teachers. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 838-882.
- Donaldson, M. L., & Johnson, S. M. (2010). The price of misassignment: The role of teaching assignments in Teach for America teachers' exit from low-income schools and the teaching profession. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 299-323.
- Feng, L. (2010). Hire today, gone tomorrow: New teacher classroom assignments and teacher mobility. *Education Finance and Policy*, 5(3), 278-316.

- Geijsel, F., Slegers, P., Stoel, R., & Krüger, M. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Gomez-Meija, L.R., Balkin, D.B., & Cardy, R.L. (2005). *Management*, 2<sup>nd</sup> edition, Mc Graw-Hill, Boston.
- Imants, J. (1994) *Taakdifferentiatie en motivatie van leraren. Schoolorganisatie en schoolmanagement*. Alphen aan de Rijn: Samson.
- Ingersoll, R.M. (2002). *Out-of-field teaching, educational inequality, and the organization of schools. An exploratory analysis*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Jacob, B., & Rockoff, J. (2011). *Organizing Schools to Improve Student Achievement: Start Times, Grade Configurations, and Teachers Assignments: The Hamilton Project*.
- Janssen, T., Ashikali, T.S., Stejn, A.J., & den Dulk, L. (2013). *Educational Governance: Strategie, ontwikkeling en effecten*. Themaproject: HRM, HRM uitkomsten en prestaties: NWO/Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs
- Johnson, S.M. (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, E., & Birkeland, S. (2003). The schools that teachers choose. *Educational Leadership*, 60(8), 20-24.
- Liu, E. (2004). *Information-rich, information-poor: New teachers' experiences of hiring in four states*. Unpublished dissertation, Harvard University, Cambridge, Massachusetts.
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Béteille, T. (2012) Effective Schools: Teacher Hiring, Assignment, Development, and Retention. *Education Finance and Policy*, 7( 3), 269-304.
- Mercer, J., Barker, B., & Bird, R. (2010). *Human resource management in education. Context, themes and impact*. New York: Routledge.
- Middlewood, D., & Lumby, J. (1998). *Human resource management in schools and colleges*. London: Paul Chapman Publishing.
- Milanowski, A., & Kimball, S. (2010). The principal as human capital manager: Lessons from the private sector. In R.E. Curtis & J. Wurtzel (Eds.), *Teaching talent: A visionary framework for human capital in education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ministerie van Onderwijs en Vorming (1991a). *Decreet betreffende de rechtspositie van sommige personeelsleden van het gesubsidieerd onderwijs en de gesubsidieerde centra voor leerlingenbegeleiding*.
- Ministerie van Onderwijs en Vorming (1991b). *Decreet betreffende de rechtspositie van bepaalde personeelsleden van het Gemeenschapsonderwijs*.
- Nye, B., Spyros, K., & Larry, V.H. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257.
- Papa, F., & Baxter, I. (2008). Hiring teachers in New York's public schools: Can the principal make a difference? *Leadership and Policy in Schools*, 7(1), 87-117.
- Pearson, L.C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29, 39-54.
- Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data. *American Economic Review*, 94, 247-252.

Somech, A. (2010). Participative Decision Making in Schools: A Mediating-Moderating Analytical Framework for Understanding School and Teacher Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 174-209.

Storey, J. (1989). *New Perspectives on Human Resource Management*, ed J Storey, Routledge, London.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). Teacher efficacy: capturing elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Tuytens, M. (2012). *Providing feedback to teachers: a study into antecedents and consequences of teacher evaluation in secondary schools* (Doctoral dissertation). Ghent University, Department of Educational Studies, Ghent, Belgium.

Van Hooreweghe, B., Blondeel, I., Henderickx, E., & Van der Hallen, P. (1992). *Personeelsbeleid in het secundair onderwijs. Een bevraging van directies uit het gesubsidieerd onderwijs*. Leuven/Antwerpen: HIVA-RUCA.

Vekeman, E., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The influence of teachers' expectations on principals' implementation of a new teacher evaluation policy in Flemish secondary education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 27(2), 129–151.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2013). *Arbeidsmarkttrappport prognose 2011-2015*. Geraadpleegd via [http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR\\_2013.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR_2013.pdf).