This item is the archived peer-reviewed author-version of:

Onderpresterende vastbenoemde leraren door de ogen van schoolleiders

Reference:

Van Den Ouweland Loth, Vanhoof Jan, Roofthoof Nadia.- Onderpresterende vastbenoemde leraren door de ogen van schoolleiders

Pedagogiek : wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming - ISSN 2468-1652 - 36:1(2016), p. 71-90

Full text (Publishers DOI): <http://dx.doi.org/doi:10.5117/PED2016.1.OUWE>

To cite this reference: <http://hdl.handle.net/10067/1359500151162165141>

Onderpresterende vastbenoemde leraren: definiëring en aanpak door schoolleiders

Loth Van Den Ouweland

Nadia Roofthoof

Jan Vanhoof

Universiteit Antwerpen, Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Onderpresterende vastbenoemde leraren: definiëring en aanpak door schoolleiders

1. Inleiding

Leraren bepalen in belangrijk mate de kwaliteit van scholen. Leerlingresultaten worden sterker beïnvloed door de leraar dan door school- en klaskenmerken (zoals heterogeniteit en socio-economische samenstelling) (Wright, Horn, & Sanders, 1997). Leraren hebben tevens een aanzienlijke impact op het schoolwelbevinden en de motivatie van leerlingen (Bridges, 1992; Haycock, 1998; Sanders & Rivers, 1996). Deze invloed is het grootst in het basisonderwijs, waar één leraar het hele schooljaar bepaalt. Gebrekkige leraarprestaties zorgen bovendien voor frustraties bij schoolleiders en collega's en schaden de reputatie van de school en het beroep (Bridges, 1990; Wragg, Haynes, Phil, Wragg, & Chamberlin, 1999). Internationaal onderzoek toont aan dat 5% tot 10% van de leraren onderpresteren (Bridges, 1992; Lavelly, 1992; OFSTED/TTA, 1996; Yariv, 2004).

Het bevorderen van de prestaties van personeelsleden via diverse afgestemde strategieën, is een belangrijke managementtaak (Guest, 2011; Jiang et al., 2012). Internationaal onderzoek toont echter aan dat schoolsystemen en schoolleiders onderpresteren uit de weg gaan of inadequaat aanpakken (Menuey, 2007; Yariv & Coleman, 2005). Uit onderzoek in Vlaanderen blijkt bijvoorbeeld dat evaluaties weinig gevolgen hebben voor leraren (Devos, Van Petegem, Vanhoof, Declercq, & Delvaux, 2014). Een obstakel dat vaak genoemd wordt, is het statuut van de vaste benoeming (Causey, 2010; Donaldson, 2013; Mendez, 2009; Nixon, Packard, & Dam, 2011). Range, Duncan, Scherz en Haines (2012) en Donaldson (2013) vermelden de nood aan kwalitatief onderzoek naar percepties van schoolleiders t.a.v. beginnende en vastbenoemde leraren, alsook naar obstakels die schoolleiders ervaren en hoe zij met deze uitdagingen omgaan. In Vlaanderen is dergelijk onderzoek nog zeer beperkt. Daarom formuleerden we volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe definiëren schoolleiders in Vlaamse basisscholen 'onderpresterende leraren'?
2. Welke maatregelen nemen zij wanneer vastbenoemde leraren onderpresteren? Welke moeilijkheden ervaren ze hierbij?

2. Conceptueel kader

2.1 Definities en oorzaken van onderpresteren

Onderzoekers gebruiken verschillende termen om aan te duiden dat een leraar onvoldoende presteert (Tucker, 2001). Wij kiezen voor de term 'onderpresteren', omdat deze aangeeft dat (op een bepaald vlak) onder de norm of verwachting wordt gepresteerd, zonder uitspraak te doen over de oorzaak, ernst of aard van het onderpresteren.

Leraren hebben een complexe, veelzijdige job. Dit maakt van 'onderpresteren' een ambigu concept (Bridges, 1992; Wragg et al., 1999; Yariv, 2009b). Moreland (2009) concludeert na een uitgebreide literatuurstudie dat het onmogelijk is om exact vast te leggen wat een 'goede leraar' is. Diverse onderzoekers hebben wel domeinen van (onder)presteren van leraren in kaart gebracht. Zo

categoriseert Bridges (1990) onderpresteren op vijf domeinen: het technische, bureaucratische, ethische, productieve en persoonlijke domein. Yariv (2004) onderscheidt twee veel voorkomende clusters van onderpresteren: een combinatie van slecht lesgeven, gebrekkige resultaten en disciplineproblemen enerzijds en een combinatie van gedragsproblemen, niet willen aanvaarden van autoriteit en slechte relaties met collega's anderzijds. Uit later onderzoek blijkt dat schoolleiders onderpresteren omschrijven als een gebrek aan noodzakelijke onderwijscompetenties, motivatie of didactische differentiatie en niet open staan voor vernieuwingen (Yariv, 2009a).

Het presteren van leraren wordt beïnvloed door een combinatie van individuele en omgevingsfactoren: eisen inherent aan de leraarrol, middelen van de leraar om aan deze eisen te voldoen en persoonlijke bronnen (Bridges, 1992). Yariv (2011) onderscheidt drie oorzaken van onderpresteren: inadequaat bestuur en toezicht, tekortkomingen van de leraar en niet-werkgerelateerde invloeden op de leraar. Vaak zijn oorzaken onduidelijk en verweven. Ook Rhodes en Beneicke (2003) vinden oorzaken terug op het management-, job- en individuele niveau of een combinatie van deze niveaus.

2.2 De aanpak van onderpresterende leraren

In de literatuur worden verschillende categorisaties omschreven van mogelijk reacties op onderpresteren. Bridges (1992) onderscheidt vier reacties: tolereren van onderpresteren; trachten de leraar te 'redden'; pogen hem te overtuigen ontslag te nemen of met pensioen te gaan; en een aanbeveling geven tot ontslag. Yariv en Coleman (2005) maken een onderscheid tussen tolereren en assisteren, organisatorische maatregelen en confronteren. Kaye (2004) vindt vijf categorieën terug: compenserende strategieën om de impact van het onderpresteren in te perken, formatieve strategieën waarbij de schoolleider de leraar ondersteunt, normatieve strategieën waarbij collega's worden betrokken, summatieve strategieën vanuit oordelend standpunt en disciplinaire strategieën. Jerald (2012) maakt een onderscheid tussen 'moving' en 'improving' strategieën. 'Moving' betekent het verwijderen van de leraar. De 'improving'-strategie vertrekt vanuit de mogelijkheid om prestaties te ontwikkelen. Een aantal auteurs raadt aan strategieën te differentiëren, rekening houdend met onderliggende oorzaken (Kaye, 2004; Rhodes & Beneicke, 2003).

De maatregelen die schoolleiders nemen, variëren sterk en zijn afhankelijk van de oorsprong en ernst van de problemen. Uit onderzoek blijkt echter dat ze onvoldoende (snel) reageren en terughoudend zijn om moeilijkheden te bespreken (Menuey, 2007; Sinnema, Le Fevre, Robinson, & Pope, 2013; Yariv, 2009b). Naast tolereren, wordt steunen en adviseren frequent als aanpak gebruikt (Yariv & Coleman, 2005). Ontslag is één van de minst voorkomende maatregelen (Menuey, 2007). Schoolleiders reageren vaak eerder op de gebeurtenissen dan bewust een bepaalde strategie te hanteren of een duidelijk plan op te stellen (Yariv & Coleman, 2005). Hun aanpak wordt gekenmerkt door stadia die toenemen in directheid, formaliteit en confrontatie (Mendez, 2009; Wragg et al., 1999; Yariv & Coleman, 2005).

2.3 Obstakels bij de aanpak van onderpresteren

De onderwijscontext en vaste benoeming. Omgaan met onderpresteren blijkt voor schoolleiders allesbehalve vanzelfsprekend. Het statuut van de vaste benoeming wordt frequent vermeld als obstakel. Procedures voor het sanctioneren en ontslaan van leraren zijn omslachtig en ontslag is quasi onmogelijk (Causey, 2010; Donaldson, 2011; Mendez, 2009). Dit betreft o.a. de uitgebreide documentatieverplichting (Nixon et al., 2011), alsook de moeilijkheid of onmogelijkheid om de benoeming ongedaan te maken en ontbrekende of gebrekkige wettelijke prestatiestandaarden (Bridges, 1992; Gordon, Kane, & Staiger, 2006). Hiermee verbonden wordt melding gemaakt van een gebrek aan redelijke en gestroomlijnde processen en duidelijke procedures, de beperkte beslissingsbevoegdheid van schoolleiders en de macht van vakbonden (Donaldson, 2013; Painter, 2000; Range et al., 2012). Daarnaast wordt ook het ontbreken van alternatieve functies binnen het onderwijs als obstakels vernoemd (Earnshaw, Marchington, Ritchie, & Torrington, 2004; Wragg et al., 1999). Onderpresteren is bij leraren verder lastig te detecteren en het is moeilijk een duidelijke norm voorop te stellen (Yariv, 2006).

Relaties en emoties. Verder spelen allerlei interpersoonlijke en emotionele processen. Schoolleiders vinden het moeilijk om een negatieve boodschap te brengen, willen conflicten en valse beschuldigingen vermijden (Bridges, 1992; Wragg et al., 1999; Yariv, 2006, 2009a). Ze zijn bezorgd over de emotionele gevolgen voor zichzelf, de leraar en andere betrokkenen. Een bijkomende moeilijkheid is ontkenning door de leraar (Causey, 2010; Wragg et al., 1999). Schoolleiders voelen zichzelf soms ook schuldig (Yariv, 2006).

Tijd en steun. Schoolleiders ervaren tijdsdruk en -gebrek om met onderpresteren om te gaan, alsook een gebrek aan steun van hun leidinggevenden en het schoolbestuur. Dit omvat zowel inhoudelijke als financiële steun (Earnshaw et al., 2004; Nixon et al., 2011; Range et al., 2012).

Kenmerken van de schoolleider. Hoewel veel schoolleiders expertise en training missen om onderpresteren aan te pakken (Causey, 2010; Mendez, 2009), benadrukken een aantal auteurs vooral hun bereidheid en betrokkenheid, prioriteiten op vlak van agenda-invulling en geloof in de veranderbaarheid van de situatie (Donaldson, 2013; Nixon et al., 2011; Yariv, 2006, 2009a).

Cultuur. Het klimaat, de cultuur en tradities van de school (o.a. sociale normen) en het onderwijs kunnen eveneens een hinderpaal vormen (Causey, 2010; Donaldson, 2013). Het isolement van leraren en de autonomie die zij als professionals willen, kunnen problemen in stand houden (Kaye, 2004).

Bronnen. Tenslotte maken schoolleiders economische overwegingen bij het omgaan met onderpresteren (Donaldson, 2013) en zijn strategieën afhankelijk van hoeveel leraren er voor handen zijn op de arbeidsmarkt (Jacob, 2011).

3. Methodologie

Leraarprestaties zijn inherent verbonden met de bredere nationale, sociale, culturele en economische context (Yariv, 2004). Daarom verkent dit onderzoek als eerste onderzoek in Vlaanderen hoe schoolleiders tegen onderpresteren aankijken. We kozen voor basisscholen, omdat een leraar daar zeer

veel invloed heeft op zijn leerlingen en legden de focus op vastbenoemde leraren, omdat de benoeming een extra obstakel kan vormen in de aanpak van onderpresteren.

We hebben geopteerd voor verkennend kwalitatief onderzoek bij schoolleiders. Kwalitatief onderzoek geeft een stem aan respondenten en levert diepgaande kennis op van zaken die onder de oppervlakte liggen van gedragingen (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). In een eerste random steekproef werd elke vijfde school uit de lijst met basisscholen in de provincie Antwerpen geselecteerd. In deze groep werd gerekruteerd tot zich 14 schoolleiders aandienden. De respondentengroep bestaat uit 8 mannen en 6 vrouwen, van 33 tot 55 jaar oud. Ze hebben 1 tot 19 jaar ervaring in het directieambt.

Dataverzameling kwam tot stand via semi-gestructureerde interviews, die werden afgenomen tussen april en augustus 2013. Van elk interview werd een audio-opname gemaakt en ieder interview werd letterlijk uitgeschreven. Voor de analyse werd het softwarepakket QSR Nvivo10 gebruikt en werden de richtlijnen van Mortelmans (2011) gevolgd. Het literatuuronderzoek bood de basis voor het codeboek. Via een cyclisch proces van vergelijken en toetsen aan de data werd het codeboek aangepast en verfijnd.

4. Resultaten

4.1 Definitie van onderpresteren

Hoewel schoolleiders het moeilijk vinden om onderpresteren eenduidig te definiëren, is het duidelijk dat het welbevinden en leren van leerlingen voor hen primeert. Ze beschouwen tekort doen aan kinderen als fundamenteel criterium.

“Eén ding staat buiten kijf voor mij, de veiligheid en integriteit van elk kind... dat is voor mij heel belangrijk... het belangrijkste... dat is héél duidelijk.” [Respondent 3, 208-209]

Onderpresteren wordt door de meeste schoolleiders gezien als een constante vorm van disfunctioneren. Momentopnames of korte periodes van gebrekkig functioneren worden m.a.w. niet beschouwd als onderpresteren.

Algemeen wordt een gebrek aan kwalitatief lesgeven aangehaald (o.a. gebrek aan didactische differentiatie). Gebrekkige resultaten zijn een volgend aspect van onderpresteren: onderpresteerders falen in het genereren van leerwinst. Daarnaast vermelden schoolleiders een gebrek aan groei: onvoldoende mee zijn met (onderwijs)vernieuwingen en een gebrekkige professionele ontwikkeling.

Bijkomend halen enkele schoolleiders de negatieve impact aan van onderpresteerders op het schoolklimaat. Ze vermelden o.a. ontbrekende bijdragen aan het bredere schoolgebeuren, zoals vergaderingen en feesten. Onderpresteren leidt volgens de schoolleiders tot heel wat negativisme en frustraties bij collega's.

4.2 Oorzaken van onderpresteren

Eén oorzaak van onderpresteren is volgens schoolleiders een negatieve attitude; gebrek aan bereidwilligheid of motivatie. Dit uit zich in een lage betrokkenheid of gelatenheid ten aanzien van de klas- of schoolopdracht.

Een volgende oorzaak die wordt aangehaald, is lichamelijke of psychische ziekte. Verschillende factoren kunnen volgens schoolleiders aan de basis liggen van deze moeilijkheden (o.a. hoge werkdruk, burn-out, privéproblemen).

Schoolleiders vermelden verder een gebrek aan expertise als oorzaak van onderpresteren. Dit gaat voornamelijk over leraren die zich niet (meer) bijscholen en niet ‘mee’ zijn met vakinhoud en methodieken. Ook de gebrekkige expertise van instromende leraren wordt door enkele schoolleiders vermeld.

“De kinderen die het nodig hebben, krijgen te weinig kansen omdat er binnen de klas een gebrek is aan differentiatie (...) En dan heeft het volgens mij te maken met gebrek aan expertise. Als je niet genoeg nascholing volgt en jezelf bijschoolt, kan je die resultaten ook niet boeken op vlak van diversiteit.” [Respondent 4, 173-176]

Een laatste oorzaak is een gebrek aan (zelf)reflectief vermogen, wat gezien wordt als een belangrijke rem op verandering. Bijkomend halen een beperkt aantal schoolleiders de impact aan van een negatieve schoolcultuur en een gebrekkige match met de schoolvisie.

Schoolleiders wijzen erop dat bovenstaande problemen afzonderlijk of in samenhang kunnen voorkomen.

4.3 Aanpak van vastbenoemde onderpresterende leraren

Formatieve en ondersteunende strategieën. De schoolleiders beklemtonen dat ze onderpresteren niet tolereren. Ze zetten unaniem het meest in op remediëring. Ze menen dat begeleiding en ondersteuning een fundamenteel recht is van de leraar en het merendeel van de schoolleiders gelooft in remediëren, eerder dan sanctioneren.

“Ik vind het wel een evidentie dat... Ik vind zeker dat in een school, waar je ervan uitgaat mensen kunnen groeien via begeleiding en ondersteuning... zou ik het heel frappant vinden als je daar niet op dezelfde manier mee omgaat in je team.” [Respondent 3, 1252-1256]

Alle schoolleiders doen naar eigen zeggen aan coaching van onderpresteerders. Vanuit constructieve dialoog trachten ze moeilijkheden stapsgewijs op te lossen. Het probleembewust maken van de onderpresteerder wordt door meerdere schoolleiders aangehaald als moeilijke eerste stap in het verbetertraject. Coaching en advisering worden frequent gecombineerd met bijscholing en het bekijken van good practices.

Disciplinaire strategieën: Confronteren en verhogen van druk. Als onderpresteerders de problemen ontkennen of bovenstaande strategieën niet aanslaan, schuwen de meeste schoolleiders de confrontatie niet en verhogen ze de druk op de onderpresteerder. Dit gebeurt voornamelijk door het intensifiëren van de opvolging en de formalisatiegraad en duidelijkheid waarmee onderprestaties benoemd worden.

“ik heb een persoon aan wie ik al jaar en dag... op een heel voorzichtige manier probeer te zeggen: “het is precies moeilijk hé, opvolging van kinderen”... “Ah ja, maar het begint juist beter te...” Ja, dan ben je uitgesproken hé. Ik heb er dit jaar voor gekozen te confronteren, dus het gewoon te zeggen zoals het is (...) Dat was zeer emotioneel, dat gesprek is ook afgebroken... Het heeft even geduurd voor dat het weer helemaal verwerkt was” [Respondent 10, 598-605]

Daarenboven vermelden zes schoolleiders het gebruik van formele waarschuwingen. Vier schoolleiders geven aan ontradingsgesprekken te voeren. Hiermee beogen ze de onderpresteerder te overtuigen zelf de stap te zetten naar andere opties of te vertrekken uit de school. Twee schoolleiders sturen er indien nodig op aan dat de onderpresteerder ziek wordt of blijft.

“Er zijn ook collega’s die gekozen hebben om hier weg te gaan... Met wie ik duidelijke gesprekken heb gehad: “kijk, het lukt niet meer en we gaan constant in conflict geraken, want ik heb andere verwachtingen als directie dan jij (...), dus is het misschien interessant om toch een andere school uit te kiezen.” [Respondent 11, 127-132]

Summatieve strategie: Negatieve evaluatie. Twaalf schoolleiders geven aan bereid te zijn een negatieve evaluatie te geven, als het presteren niet verbetert. Toch hebben ze hiermee in de praktijk geen ervaring bij vastbenoemde leraren.

Enkele schoolleiders beschouwen een negatieve evaluatie als ‘wake-up-call’, terwijl anderen het eerder zien als noodzakelijke stap richting ontslag. Tegelijk geven schoolleiders sterk aan niet te geloven in de mogelijkheid tot ontslag van vastbenoemde leraren.

Compenserende strategieën: Verplaatsen of takenpakket verlichten. Leraren worden soms verplaatst naar een andere functie of school. Negen schoolleiders vermelden deze strategie. Sommigen beschouwen dit als mogelijke oplossing voor het probleem. Zij menen dat leraren zo een nieuwe drive kunnen vinden. Het merendeel van de schoolleiders beschouwt dit echter als verplaatsen van het probleem. Hoewel ze er geen voorstander van zijn, zien een beperkt aantal schoolleiders dit als laatste redmiddel. De onderpresteerder krijgt de plaats waar hij het ‘minst kwaad’ kan doen, in het belang van de leerlingen en de school.

“Ik kan met die mensen, als ze echt niet willen, ook niet verder. (...) Dan moet ik op een bepaald moment misschien zelfs gaan beslissen om die leraren uit de klas te halen, want in een basisschool doen ze daar dan toch het minste kwaad.” [Respondent 13, 264-267]

Het verplaatsen van onderpresteerders naar een andere school gebeurt sporadisch. Ten eerste is het in meerdere scholengroepen niet toegelaten. Bovendien vinden sommige schoolleiders het een ‘vergiftigd geschenk’.

Het takenpakket verlichten wordt door drie schoolleiders vermeld, maar enkel als tijdelijke strategie voor leraren die kampen met persoonlijke of psychische moeilijkheden.

Aanvullende bevindingen. Schoolleiders zijn het over de ondersteunende maatregelen unaniem eens. De meesten geven eveneens aan op één of andere manier voorstander te zijn van hardere strategieën en vermelden de keuze om hun aanpak progressief op te bouwen, van zacht naar hard(er), indien verbetering uitblijft. De meerderheid van de schoolleiders vindt het bovendien belangrijk afspraken of werkpunten (van bij aanvang) op papier te zetten. Ook wordt er verslag genomen van lesobservaties en gesprekken. Deze nota’s worden gebruikt om het presteren op te volgen (o.a. via functioneringsgesprekken), maar worden tegelijk ook beschouwd als documentatie om achter de hand

te houden. De meeste schoolleiders geloven echter niet dat ultieme maatregelen mogelijk of haalbaar zijn. Ze geven aan dat leraren zelf ‘moeten willen’ of stuiten op beperkingen verbonden aan het statuut van vastbenoemde leraren en focussen daarom op preventieve maatregelen.

Schoolleiders trachten hun aanpak tenslotte af te stemmen op de aard, oorzaak en omstandigheden van het onderpresteren.

“Omdat ik daar ook wel in geloof... dat je niet iedereen op dezelfde manier kunt aanpakken (...) Dat dat inderdaad heel erg contextgebonden is en het zou mensen echt tekort doen, denk ik, als je maar één manier gebruikt.” [Respondent 8, 1241-1243]

4.4 Obstakels in de aanpak van vastbenoemde leraren

Schoolleiders ervaren heel wat struikelblokken bij het omgaan met vastbenoemde onderpresterende leraren. We vermelden ze in volgorde van belangrijkheid.

Statuut en benoeming. Alle schoolleiders zien de vaste benoeming als belangrijk obstakel. Ze uiten kritiek op de te korte periode die eraan voorafgaat, de levenslange duurtijd en de overdreven bescherming door het statuut. Ze geloven niet dat ontslag en sancties mogelijk zijn. Verder vernoemen enkele schoolleiders de omslachtige en langdurige procedure die wettelijk voorgeschreven is bij de functioneringsbegeleiding en evaluatie van leraren. Vijf schoolleiders vernoemen vakbondsorganisaties als bijkomend obstakel.

“Omdat zij ook weten, denk ik ... Je bent wel directeur, maar uiteindelijk weten zij ook dat je in een positie zit waarin je heel weinig kunt door de vaste benoemingen (...) want dan moet je echt al twee negatieve verslagen schrijven, maar dan gaat er al acht jaar over... dus ik vind dat een probleem.” [Respondent 1, 627-636]

Tijd. Tijd wordt door dertien schoolleiders als obstakel gezien. De aanpak van onderpresteren vraagt intensieve opvolging en controle, terwijl hun takenpakket al zeer uitgebreid is. Andere leraren dreigen hiervan het slachtoffer te worden.

“De grootste struikelblok als je iemand hebt die onderpresteert, is dat de andere leraren daar bijna het slachtoffer van zijn... want je steekt daar zo veel tijd en energie in, dat je de rest een beetje uit het oog verliest.” [Respondent 2, 745-748]

Emotionele obstakels. Twaalf schoolleiders geven aan spanning en stress te ervaren in het omgaan met de onderpresteerder of angst te hebben om hem of haar te kwetsen. Ze vermelden gevoelens van onzekerheid, boosheid en frustratie. Enkele schoolleiders vrezen voor een negatieve tegenreactie van de onderpresteerder en de gevolgen voor de relatie met zichzelf en het team.

“Ik heb het nu zelf meegemaakt om het te beseffen... dat zijn slapeloze nachten, want je bent wel met mensen bezig ... je doet dat niet zomaar (...) Je bent daarmee bezig en 's nacht opstaan en terug dat verslag bekijken: “Kan ik dat zo wel overhandigen?” [Respondent 2, 751-755]

Competenties. Tien schoolleiders vernoemen hun eigen beperkte competenties en ervaring als struikelblok. Ze hebben nood aan inhoudelijke en juridische ondersteuning. Hoewel veel schoolleiders aangeven met vragen terecht te kunnen bij collega-schoolleiders, de scholengemeenschap of een begeleidingsdienst, hebben de meesten het gevoel er alleen voor te staan als het aankomt op de eigenlijke aanpak van onderpresteerders.

Ontkenning. Veel schoolleiders stuiten op ontkenning door de onderpresteerder. Deze is zich soms weinig bewust van zijn onderpresteren en staat weinig stil bij zijn functioneren, of verschuilt zich achter allerlei redenen en er ontstaat een machtsstrijd.

Evaluatiecriteria. Zes schoolleiders vermelden het ontbreken van duidelijke evaluatiecriteria. Ze vrezen dat de bril waarmee ze prestaties beoordelen te sterk gekleurd is door hun eigen visie op goed onderwijs.

Cultuur. Vier schoolleiders vernoemen waarden en systemen in de school als obstakel bij het nemen van maatregelen. Ze spreken bijvoorbeeld over een negatieve erfenis van de vorige directeur (bijv. aangeleerde hulpeloosheid bij leraren) en de negatieve invloed van ongemotiveerde collega's op jonge leraren. Het veranderen van deze patronen wordt door schoolleiders aanzien als een langdurig proces.

“In deze school presteren sommige mensen ondermaats. (...) Als ze ondermaats presteren, is dat omdat het mensen zijn die pas afgestudeerd zijn en dan onmiddellijk hier terecht gekomen zijn. Het zijn niet de mensen die hun mond durven open doen en ze hebben eigenlijk nooit geleerd hoe het anders zou kunnen... en om dat te veranderen na tien, vijftien jaar werken... dat is geen proces dat je kan doen op twee jaar tijd.” [Respondent 7, 306-317]

Lerarenberoep. Tenslotte worden ook enkele obstakels vermeld die inherent zijn aan het lerarenberoep, zoals het inflexibele loonbeleid, gebrek aan carrièrekansen en het gebrek aan alternatieve functies om leraren naar te verplaatsen.

Aanvullende bevindingen. Schoolleiders zijn in grote mate eensgezind over bovenstaande obstakels, maar verschillen in de mate waarin ze zich hierbij neerleggen. Sommigen vermelden bijvoorbeeld met zelf een beperkt middenkader te installeren, contacten te leggen met andere schoolleiders, zelf evaluatie-instrumenten te ontwikkelen enzovoort. Sommigen stellen zelf ook verbeteringen voor, zoals aanpassingen aan het statutair kader: meer tijd voorafgaand aan de benoeming, betere opvolging van beginnende leraren (om zeker te zijn dat vastbenoemden in het onderwijs thuishoren) en contracten onbepaalde duur ter vervanging van de benoemingen.

5. Conclusie en discussie

5.1 Definitie van ‘onderpresteren’

Schoolleiders vinden het moeilijk om onderpresteren eenduidig te omschrijven. Dit is niet verwonderlijk, gezien de complexiteit en multi-dimensionaliteit van het lerarenberoep (Cheng & Tsui, 1999). Ze blijken in hun antwoorden voornamelijk het klasgebeuren voor ogen te houden en beschouwen onderpresteren als tekort doen aan leerlingen. Dit is gelijkaardig aan de bevindingen van Yariv (2009b), die aangeeft dat schoolleiders vooral belang hechten aan het aanvoelen van (leer)noden van kinderen. Een aantal auteurs waarschuwt ervoor het lerarenberoep niet eenzijdig te beschouwen als de klassituatie (Cheng & Tsui, 1999; Yariv, 2004), maar gezien dit de kerntaak is, is het niet verwonderlijk dat schoolleiders hierop focussen. Net zoals in onderzoek van Bridges (1992), wordt een ‘langdurig’ onderpresteren aangehaald. Mogelijk menen schoolleiders dat moeilijkheden van tijdelijke aard minder ingrijpend zijn of snel opgelost raken. Zowel een gebrek aan kwalitatief lesgeven als een gebrek aan resultaten wijzen volgens schoolleiders op onderpresteren, wat verwijst naar de proces- en resultaatscomponent van presteren (Sonnentag & Frese, 2002).

Opvallend is het belang dat schoolleiders hechten aan groei, wat ook in eerder onderzoek terugkomt (Day, Stobart, Sammons, & Kington, 2006; Kaye, 2004; Yariv, 2009b). Dit is begrijpelijk gezien de evoluerende eisen en verwachtingen verbonden aan allerlei hervormingen, waardoor leraren zich moeten blijven ontwikkelen (Cheng & Tsui, 1999; Day & Gu, 2007). Dit kunnen we koppelen aan het gebrek aan zelfreflectief vermogen dat schoolleiders vermelden als oorzaak van onderpresteren. Ook Sinnema en Robinson (2007) pleiten voor het bevorderen van de capaciteit tot zelfreflectie over de relatie tussen het eigen lesgeven en het leren van leerlingen.

Moeilijkheden blijken frequent samen voor te komen en de oorzaken blijken meervoudig, wat het aanpakken van onderpresteren bemoeilijkt (Bridges, 1992; Rhodes & Beneicke, 2003). Naast een gebrekkige zelfreflectie, wordt gewag gemaakt van attitudeproblemen, persoonlijke problemen en tekort aan expertise. Deze oorzaken worden ook in de literatuur vermeld, o.a. door Bridges (1992), Kaye (2004) en Torff en Sessions (2009).

5.2 Aanpak van onderpresteren en obstakels

Uit onderzoek van Earnshaw et al. (2004) blijkt dat schoolleiders aangeven te veel tijd te besteden aan de ondersteunende, informele fase, maar de schoolleiders uit ons onderzoek zien het als hun plicht om leraren uitgebreid te ondersteunen en kansen te bieden. Als dit niet werkt, zijn veel schoolleiders bereid te confronteren en de druk te verhogen via waarschuwingen en ontradingsgesprekken. Ook het verplaatsen van een leraar behoort volgens sommigen tot de mogelijkheden. Verder wordt een gefaseerde en afgestemde aanpak gehanteerd, vaak met opvolging via formele nota's. Deze strategieën zijn ook teruggevonden in eerder onderzoek (Bridges, 1992; Jerald, 2012; Kaye, 2004; Yariv & Coleman, 2005). Toch kunnen we niet stellen dat de meeste schoolleiders een duidelijke procedure/strategie volgen. Net zoals Yariv en Coleman (2005) vonden, reageren ze eerder op de gebeurtenissen van dat moment.

De centrale rol die schoolleiders in dit alles spelen, is opvallend. Ze coachen de onderpresteerder zelf en vermelden weinig andere personen waarop ze beroep (kunnen) doen (voornamelijk op school zelf). Schoolleiders hebben geen HR-dienst of middenmanagement ter beschikking en dienen een groot aantal management- en leiderschapstaken te vervullen (Devos, Bouckennooghe, Engels, Hotton, & Aelterman, 2007). Het is dan ook niet verwonderlijk dat ze gebrek aan tijd en ondersteuning als belangrijke obstakels zien. Deze obstakels worden ook in de internationale literatuur vermeld (Nixon et al., 2011; Painter, 2000). Bovendien zijn schoolleiders slechts beperkt opgeleid in leiderschaps- en prestatie managementtaken. Ze twijfelen aan hun eigen capaciteiten. De noodzaak aan training en opleiding voor schoolleiders komt ook in ander onderzoek terug, zowel op vlak van de detectie als aanpak van onderpresteren (Causey, 2010; Le Fevre & Robinson, 2014).

In tegenstelling tot eerder onderzoek (Kaye, 2004; Yariv, 2006), benadrukken schoolleiders dat ze onderpresteren niet tolereren. Met negatieve evaluaties hebben ze echter nauwelijks ervaring. Ze zeggen hiertoe bereid te zijn, maar twijfelen tegelijk sterk aan de impact bij vastbenoemde leraren. Wettelijke en procedurele obstakels staan hierbij centraal, alsook tegenwerking van vakbonden (Causey, 2010; Donaldson, 2013; Mendez, 2009; Nixon et al., 2011). In Vlaanderen dienen leraren slechts iedere vier jaar geëvalueerd te worden en vastbenoemde leraren kunnen slechts ontslagen

worden na twee onvoldoendes, wat ook door schoolleiders uit het secundair onderwijs reeds is aangeduid als beperkend (Devos et al., 2014).

Ook het ontbreken van duidelijke evaluatiecriteria wordt door de schoolleiders in dit onderzoek en in eerder onderzoek aangegeven als obstakel (Causey, 2010; Menuet, 2007), alsook emotionele en relationele obstakels (Bridges, 1992; Yariv, 2009a), ontkenning door de leraar (Wragg et al., 1999), culturele obstakels (Causey, 2010; Donaldson, 2013) en obstakels eigen aan het beroep, zoals een gebrek aan alternatieve functies (Earnshaw et al., 2004).

5.3 Afrondend

Schoolleiders zijn erg betrokken op het thema ‘onderpresteren’ en nemen veel op zich, zowel wat betreft het in kaart brengen van onderpresteren als het nemen van maatregelen. Meer hulp en ondersteuning voor schoolleiders blijkt zowel op school (op inhoudelijk/emotioneel vlak) als op beleidsvlak (regelgevend/juridisch) erg wenselijk. De vaste benoeming blijkt een ernstig obstakel in het omgaan met onderpresteren. Daarom pleitten andere onderzoekers reeds voor een combinatie met een sanctionerend evaluatiesysteem, opdat de leraar meer verplicht wordt zijn functioneren te verbeteren (Devos et al., 2014).

Als we de interviews met elkaar vergelijken, lijken strategieën niet enkel beïnvloed te worden door de competenties van individuele schoolleiders, maar ook door hun visie, prioriteiten en veerkracht in het nemen van maatregelen en het omzeilen van obstakels. Dit verdient verdere aandacht van onderzoekers. Verder lijkt het ons belangrijk in vervolgonderzoek ook leraren te bevragen (Menuet, 2007). Hun visie op en aanvoelen van maatregelen, alsook hun relatie met de schoolleider, zullen het succes van maatregelen vermoedelijk beïnvloeden. Diverse betrokkenen kijken immers anders aan tegen onderpresteren (Rhodes & Beneicke, 2003; Wragg et al., 1999). Bovendien blijken schoolleiders hun aandeel vaak te onderschatten (Bullough, 2008). Ook in ons onderzoek vermeldde zij voornamelijk individuele oorzaken, terwijl uit de literatuur blijkt dat individuele én situationele oorzaken elkaar wederzijds beïnvloeden doorheen de loopbaan (Day & Gu, 2007; Goldhaber & Hansen, 2013; Yariv, 2011).

Referenties

- Bridges, E. (1990). *Managing the incompetent teacher*. Ugene: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Bridges, E. (1992). *The incompetent teacher: Managerial Response*. London: The Falmer Press.
- Bullough, R. V. (2008). The writing of teachers' lives—Where personal troubles and social issues meet. *Teacher Education Quarterly*, 7-26.
- Causey, K. (2010). Principal's perspectives of the issues and barriers of working with marginal teachers. (Doctoral dissertation). from https://getd.libs.uga.edu/pdfs/causey_kelly_k_201012_edd.pdf
- Cheng, & Tsui, K. (1999). Multimodels of Teacher Effectiveness: Implications for Research. *The Journal of Educational Research*, 92(3), 141-150. doi: 10.1080/00220679909597589
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education. 7th Edition* New York: Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443. doi: 10.1080/03054980701450746
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 169-192. doi: 10.1080/13450600500467381
- Devos, G., Bouckenoghe, D., Engels, N., Hotton, G., & Aelterman, A. (2007). An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 33-61. doi: 10.1108/09578230710722449
- Devos, G., Van Petegem, P., Vanhoof, J., Declercq, L., & Delvaux, E. (2014). *Evaluatie van het evaluatiesysteem voor leerkrachten in het basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Donaldson, M. L. (2011). Principals' Approaches to Developing Teacher Quality: Constraints and Opportunities in Hiring, Assigning, Evaluating, and Developing Teachers. *Center for American Progress*. from www.americanprogress.org
- 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. doi: 10.1177/0013161x13485961
- Earnshaw, J., Marchington, L., Ritchie, E., & Torrington, D. (2004). Neither fish nor fowl? An assessment of teacher capability procedures. *Industrial Relations Journal*, 35(2), 139-152.
- Goldhaber, D., & Hansen, M. (2013). Is it Just a Bad Class? Assessing the Long-term Stability of Estimated Teacher Performance. *Economica*, 80(319), 589-612. doi: 10.1111/ecca.12002
- Gordon, R. J., Kane, T. J., & Staiger, D. (2006). *Identifying effective teachers using performance on the job*: Brookings Institution Washington, DC.
- Guest, D. E. (2011). Human resource management and performance: still searching for some answers. *Human Resource Management Journal*, 21(1), 3-13. doi: 10.1111/j.1748-8583.2010.00164.x
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters... a lot. *Magazine of History*, 61-63.
- Jacob, B. (2011). Do Principals Fire the Worst Teachers? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(4), 403-434. doi: 10.3102/0162373711414704
- Jerald, C. (2012). Movin'it and improvin'it. Using both education strategies to increase teaching effectiveness. from <https://www.americanprogress.org/issues/education/report/2012/01/23/10982/movin-it-and-improvin-it/>
- Jiang, K., Lepak, D. P., Han, K., Hong, Y., Kim, A., & Winkler, A.-L. (2012). Clarifying the construct of human resource systems: Relating human resource management to employee performance. *Human Resource Management Review*, 22(2), 73-85. doi: 10.1016/j.hrmr.2011.11.005

- Kaye, E. B. (2004). Turning the Tide on Marginal Teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 19(3), 234-258.
- Lavelly, C. (1992). Actual Incidence of Incompetent Teachers. *Educational Research Quarterly*, 15(2), 11-14.
- Le Fevre, D. M., & Robinson, V. M. J. (2014). The Interpersonal Challenges of Instructional Leadership: Principals' Effectiveness in Conversations About Performance Issues. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 58-95. doi: 10.1177/0013161x13518218
- Mendez, J. (2009). How do principals deal with underperforming teachers? (Doctoral Dissertation). Stanford University.
- Menuey, B. P. (2007). Teachers' Perceptions of Professional Incompetence and Barriers to the Dismissal Process. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(4), 309-325. doi: 10.1007/s11092-007-9026-7
- Moreland, J. (2009). Investigating Secondary School Leaders' Perceptions of Performance Management. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 735-765. doi: 10.1177/1741143209345569
- Mortelmans, D. (2011). *Kwalitatieve analyse met Nvivo*. Leuven: Acco.
- Nixon, A., Packard, A. L., & Dam, M. (2011). School Principals and Teacher Contract Non-Renewal. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(3).
- OFSTED/TTA. (1996). *Joint Review of Head Teacher and Teacher Appraisal: Summary of Evidence*. London: TTA.
- Painter, S. R. (2000). Principals' efficacy beliefs about teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 368-378. doi: 10.1108/09578230010373624
- Range, B. G., Duncan, H. E., Scherz, S. D., & Haines, C. A. (2012). School Leaders' Perceptions About Incompetent Teachers: Implications for Supervision and Evaluation. *NASSP Bulletin*, 96(4), 302-322. doi: 10.1177/0192636512459554
- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2003). Professional development support for poorly performing teachers: challenges and opportunities for school managers in addressing teacher learning needs. *Journal of In-service Education*, 29(1), 123-140. doi: 10.1080/13674580300200205
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sinnema, C. E. L., Le Fevre, D., Robinson, V. M. J., & Pope, D. (2013). When Others' Performance Just Isn't Good Enough: Educational Leaders' Framing of Concerns in Private and Public. *Leadership and Policy in Schools*, 12(4), 301-336. doi: 10.1080/15700763.2013.857419
- Sinnema, C. E. L., & Robinson, V. M. J. (2007). The Leadership of Teaching and Learning: Implications for Teacher Evaluation. *Leadership and Policy in Schools*, 6(4), 319-343. doi: 10.1080/15700760701431603
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2002). Performance Concepts and Performance Theory. In S. Sonnentag (Ed.), *Psychological Management of Individual Performance*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Torff, B., & Sessions, D. (2009). Principals' perceptions of the causes of teacher ineffectiveness in different secondary subjects. *Teacher Education Quarterly*, 127-148.
- Tucker, P. (2001). Helping Struggling Teachers. *Educational Leadership*, 58(5), 52-55.
- Wragg, E., Haynes, G., Phil, M., Wragg, C., & Chamberlin, R. (1999). *Managing incompetent teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on students achievements: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- Yariv, E. (2004). 'Challenging' Teachers What Difficulties Do they Pose for their Principals? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(2), 149-169. doi: 10.1177/1741143204041881

- Yariv, E. (2006). "Mum effect": principals' reluctance to submit negative feedback. *Journal of Managerial Psychology*, 21(6), 533-546. doi: 10.1108/02683940610684382
- Yariv, E. (2009a). The appraisal of teachers' performance and its impact on the mutuality of principal-teacher emotions. *School Leadership & Management*, 29(5), 445-461. doi: 10.1080/13632430903152302
- Yariv, E. (2009b). Principals' informal methods for appraising poor-performing teachers. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 283-298. doi: 10.1007/s11092-009-9081-3
- Yariv, E. (2011). Deterioration in Teachers' Performance: Causes and Some Remedies. *World Journal of Education*, 1(1). doi: 10.5430/wje.v1n1p81
- Yariv, E., & Coleman, M. (2005). Managing "challenging" teachers. *International Journal of Educational Management*, 19(4), 330-346. doi: 10.1108/09513540510599653

Summary

The performance of teachers largely determines the quality of schools. However, research shows that teachers' underperformance is not always (adequately) addressed by school leaders. The legal protection of tenured teachers is frequently mentioned as an important obstacle. To obtain more insight in how Flemish primary school leaders deal with underperforming tenured teachers, we interviewed 14 school leaders about their definition and possible causes of underperformance, the measures they take with tenured teachers and the obstacles they come across. The results show that school leaders define underperformance as a prolonged failing towards students: unsatisfactory teaching quality, limited student results and lacking professional development of teachers. Causes of underperformance are found in attitudinal problems, lack of expertise, personal problems and lack of self-reflection. School leaders adopt a phased and differentiated approach. At first, they offer help and support. If necessary, they proceed to confrontation and try to put pressure on the teacher. Underperforming teachers are also being moved to other positions within and outside the school. Furthermore, school leaders are prepared to give negative evaluations. Yet, for underperforming tenured teachers, they hardly believe in the possibility of official sanctions and dismissal. Other obstacles in dealing with tenured underperformers include emotional and relational obstacles, time constraints, limited competencies of school leaders and a lack of clear evaluation criteria. We conclude that school leaders need more support and training - both in legal and regulatory issues as well as emotional and substantial support - to adequately deal with underperforming tenured teachers.

Samenvatting

De prestaties van leraren bepalen in belangrijke mate de kwaliteit van scholen. Onderzoek toont echter aan dat schoolleiders onderpresterende leerkrachten niet altijd (adequaat) aanpakken. Het beschermde statuut van de vaste benoeming vormt hierbij een extra uitdaging. Om meer inzicht te krijgen in hoe schoolleiders in Vlaamse basisscholen met onderpresterende vastbenoemde leerkrachten (kunnen) omgaan, interviewden we 14 schoolleiders over hun definitie en mogelijke oorzaken van onderpresteren, welke aanpak ze hanteren bij vastbenoemde leerkrachten en de obstakels die ze hierbij ervaren. De resultaten tonen aan dat schoolleiders onderpresteren definiëren als een tekort doen aan leerlingen: een gebrek aan kwalitatief lesgeven, een gebrek aan leerresultaten en een gebrek aan professionele ontwikkeling van leraren. Oorzaken zitten vervat in attitudeproblemen, gebrekkige expertise, persoonlijke problemen en een gebrek aan zelfreflectie. Schoolleiders hanteren een gefaseerde en gedifferentieerde aanpak. Aanvankelijk bieden ze hulp en ondersteuning. Indien nodig gaan ze over tot confrontatie en proberen ze de leraar onder druk te zetten. Onderpresterende leraren worden ook verplaatst naar andere functies binnen en buiten de school. Bovendien zijn schoolleiders bereid negatieve evaluaties te geven. Ze geloven echter nauwelijks in de mogelijkheid van officiële sancties en ontslag bij vastbenoemde leraren. Andere obstakels in de aanpak van vastbenoemde onderpresteerders zijn o.a. emotionele en relationele obstakels, tijdsgebrek, de beperkte competenties van schoolleiders en een gebrek aan duidelijke evaluatiecriteria. We concluderen dat schoolleiders nood hebben aan meer ondersteuning en training in juridische en regelgevende kwesties, evenals emotionele en inhoudelijke steun in de aanpak van onderpresterende vastbenoemde leerkrachten.