


Onderpresterende leraren en prestatie management in Vlaamse scholen

*Glen Molenberghs, Loth Van Den Ouweland en Jan Vanhoof**



Effectieve leraren zijn een voorwaarde voor scholen om goed onderwijs aan te bieden. Toch blijkt dat een behoorlijk deel leraren onder de standaard presteert. Deze onderpresterende leraren hebben een ernstige impact op leerlingen, collega's, schoolleiders en de school als geheel. Onderzoek naar onderpresterende leraren en de impact van schoolleiders en leraren is schaars, doch van belang. Dit onderzoek gaat, op basis van een survey-onderzoek bij 538 Vlaamse leraren, na in welke mate schoolleiders aan performantiemanagement doen en leraren bereid zijn tot reageren op onderpresterende collega's. Aan de hand van SEM wordt de samenhang tussen leiderschapkenmerken, teamkenmerken, individuele lerarenkenmerken en de perceptie van leraren over het aantal onderpresterende collega's onderzocht. De resultaten tonen dat kenmerken van performantiemanagement slechts beperkt aanwezig zijn en dat leraren eerder niet bereid zijn tot reageren op onderpresterende collega's. Daarenboven bevestigt dit onderzoek gedeeltelijk de mediërende functie van de individuele bereidheid van collega's tot reageren op onderpresterende collega's en worden directe effecten tussen kenmerken van performantiemanagement en de percepties van leraren over het aantal onderpresterende collega's vastgesteld. Ons onderzoek levert daarom zowel een bijdrage aan de bestaande kennis en inzichten over het fenomeen onderpresteren, als aan de mate waarop schoolleiders en leraren impact kunnen hebben.

I. Inleiding

Scholen dragen steeds meer verantwoordelijkheid in het ontwikkelen en optimaliseren van hun onderwijskwaliteit.

Onderwijskwaliteit betreft het op een gepaste manier realiseren van de door belanghebbenden gedeelde verwachtingen (HARRINGTON en HARRINGTON, 1995). Hoewel onderwijskwaliteit zich deels ook laat kenmerken door subjectiviteit (CAUSEY, 2010), gelden het aanbieden van kwaliteitsvolle leerervaringen en het versterken van leerprestaties van leerlingen al decennia als belangrijke verwachtingen over scholen. Daarbij toont evidentie dat de 'kwaliteit' van de leraren de belangrijkste factor is die

* Glen MOLENBERGHS, Loth VAN DEN OUWELAND en JAN VANHOOF zijn verbonden aan de Universiteit Antwerpen, Faculteit Sociale Wetenschappen - Departement voor Onderwijs- en Opleidingswetenschappen, onderzoeksgroep Edubron.

leerlingenprestaties beïnvloedt (OECD, 2005). Het staat dan ook buiten kijf dat de kwaliteit van de school op de kwaliteit van haar leraren berust (ROWE, 2003). Het streven naar goed presterende leraren is bijgevolg universeel (CAUSEY, 2010).

Toch toont onderzoek dat de onderwijskwaliteit van individuele leraren erg varieert (CAGLE en HOPKINS, 2009). Zo blijkt uit internationaal onderzoek dat 2 % tot 20 % van de leraren onder de standaard presteert (MENEUEY, 2007; YARIV, 2004). Die onderpresterende leraren hebben een negatieve impact op het leren van leerlingen (RANGE, DUNCAN, SCHERZ en HAINES, 2012; STRONGE, WARD, TUCKER en HINDMAN, 2007), op hun welbevinden en motivatie (PAGE, 2016a; YARIV, 2009) en beïnvloeden eveneens het functioneren van collega's. Ze schaden het vertrouwen, besmetten het werkkethos en creëren gevoelens van onrecht, angst en frustratie (VAN DEN OUWELAND, VANHOOF en VAN DEN BOSSCHE, 2019b). Tenslotte leggen onderpresterende leraren negatieve druk op de schoolleiding en brengen ze schade toe aan de reputatie van de school (PAGE, 2016a; YARIV, 2004, 2009). Omgaan met onderpresterende leraren is voor schoolleiders een moeilijke uitdaging (YARIV, 2011). Wanneer een school echter bewust werk wil maken van de prestaties van haar leraren en in het verlengde daarvan van haar onderwijskwaliteit, is het van belang systemen uit te bouwen die de prestaties van leraren helpen identificeren, beoordelen en ontwikkelen (VANHOOF en VAN DEN OUWELAND, 2019). Zulke performantiemanagementsystemen omvatten een continu proces en verhogen de kansen op het bereiken van goede lerarenprestaties (AGUINIS, 2009). De verschillende in de literatuur geïntroduceerde performantiemanagementmodellen delen gemeenschappelijke kenmerken met betrekking tot het definiëren en monitoren van doelen en verwachtingen, het hanteren van een gepaste communicatie, het voorzien van feedback, het koppelen van gevolgen aan prestaties en het coachen van leraren. Een effectief performantiemanagementsysteem creëert op basis van die kenmerken mogelijkheden naar vormen van sturing, professionele ontwikkeling en remediëring (AGUINIS, 2009; KINICKI, JACOBSON, PETERSON en PRUSSIA, 2013; KINICKI, PRUSSIA, WU en MCKEE-RYAN, 2004; VANHOOF en VAN DEN OUWELAND, 2019). Doordat schoolbesturen hrm-verantwoordelijkheden veelal overlaten aan de individuele scholen (VEKEMAN, DEVOS en VALCKE, 2016), spelen schoolleiders een cruciale rol in het performantiemanagement van de school (DEN HARTOG, BOSELIE en PAAUWE, 2004; KINICKI *et al.*, 2013). Ondanks het potentieel van performantiemanagement is er een schaarste aan Vlaams onderzoek naar de mate waarin schoolleiders hun taak in het managen van de prestaties van hun leraren in het algemeen en het remediëren van onderprestaties van onderpresteerders in het bijzonder opnemen. Onderzoek naar de impact van kenmerken van

performantiemanagement op het aantal onderpresterende collega's is tot dusver onbestaand.

Het bewaken van de kwaliteit van lerarenprestaties mag echter niet worden beschouwd als de exclusieve taak van schoolleiders. Van leraren mag worden verwacht bereid te zijn schoolleiders daarin bij te staan (DARLING-HAMMOND, 2013). Hoewel nagenoeg elke Vlaamse leraar op de hoogte is van het onderpresteren van een collega, blijken voor hen directe reacties op onderpresterende collega's nochtans niet evident. De bereidheid tot het stellen van bepaald gedrag – *i.c.* reageren op onderpresteren – is daarbij van cruciaal belang (POMERY, GIBBONS, REIS-BERGAN en GERRARD, 2009). Kennis over de mate waarin Vlaamse leraren over die bereidheid beschikken, ontbreekt echter.

Ondertussen staat het wel vast dat de onderlinge betrokkenheid van leraren een positieve impact heeft op lerarenprestaties en dat een lerarenteam als professionele gemeenschap het reageren van leraren op het onderpresteren van collega's faciliteert (COHEN, MCCABE, MICHELLI en PICKERAL, 2009; RHODES en BENEICKE, 2003). Een lerarenteam als professionele gemeenschap kenmerkt zich onder meer door een reflectieve dialoog, gedeelde verantwoordelijkheid en gedepriveerde praktijk (WAHLSTROM en LOUIS, 2008) en doet het belang aan teamwork toenemen (VANGRIEKEN, DOCHY, RAES en KYNDT, 2015). Doordat leraren daardoor afhankelijker van elkaar zijn (PRICE, 2012) en elkaars onderpresteren rechtstreeks ervaren (KAYE, 2004), nemen ook de mogelijkheden om elkaars prestaties te bespreken toe (BANFIELD, RICHMOND en MCCROSKEY, 2006; SUN en LEITHWOOD, 2015; VAN DEN BOSSCHE, GIJSELAERS, SEGERS en KIRSCHNER, 2006). We verwachten van lerarenteams als professionele gemeenschap dan ook een positieve invloed op de individuele bereidheid van leraren tot reageren op onderpresterende collega's (TSCHANNEN-MORAN, 2009; YARIV, 2011; YARIV en COLEMAN, 2005).

Verder suggereert onderzoek van VAN DEN OUWELAND (2019) dat het ontbreken van een duidelijke visie van de schoolleiding op de rol van leraren bij het onderpresteren van collega's lerarenreacties hindert. Het is dan ook van belang te onderzoeken in welke mate een heldere en geëxpliciteerde visie daaromtrent de bereidheid van leraren tot reageren op onderpresterende collega's beïnvloedt.

Hoewel leraren in sterke mate de kwaliteit van het onderwijs bepalen, zijn onderpresterende leraren dus niet gering in aantal en kunnen ze een grote impact hebben. Inzicht in de leiderschaps-, team- en individuele lerarenkenmerken die een positieve impact hebben op het aantal onderpresterende leraren is nodig om die negatieve impact van onderpresterende leraren te minimaliseren. Gegeven bovenstaande beschouwingen staan in dit onderzoek volgende onderzoeksvragen centraal:

- (1) Hoeveel collega's worden in het Vlaams onderwijs door leraren – zowel voor klasgerelateerde als teamgerelateerde activiteiten – als onderpresteerder gepercipieerd?
- (2) In welke mate is er sprake van het systematisch vormgeven aan performantiemanagement in Vlaamse scholen?
- (3) In welke mate zijn Vlaamse leraren bereid tot reageren op onderpresterende collega's?
- (4) In welke mate hangen verschillen in percepties van leraren over het aantal onderpresterende collega's in hun school samen met hun individuele bereidheid tot reageren op onderpresterende collega's enerzijds en leiderschaps- en teamkenmerken van de school anderzijds?

II. Theoretische onderbouwing

II.1. Over (onder)presteren van leraren

In onderwijskundig onderzoek worden verschillende termen gehanteerd voor onderpresteren, zoals *incompetence*, *marginal teacher*, *poor performing* en *challenging teacher* (BANFIELD *et al.*, 2006; MENUÉY, 2007; TUCKER, 2001; YARIV, 2004), met elk hun eigen kenmerken. In dit onderzoek hanteren we de term 'onderpresteren', die we als volgt definiëren: "een onderpresterende leraar is iemand die (1) presteert onder een bepaalde standaard, (2) in een of meer klasgerelateerde of teamgerelateerde domein(en) en (3) op een of meerdere momenten". Die term geeft aan dat iemand onder de standaard presteert, zonder *a priori* te oordelen over het type, de oorzaak of de impact van het onderpresteren. Daarenboven wordt onderpresteren in dit onderzoek benaderd vanuit de perceptie van leraren. Dat impliceert dat noch alle collega's, noch de schoolleiding of leerlingen diezelfde leraar als onderpresteerder dienen te ervaren.

Onderpresteren is dus een geladen term en in vele operationalisaties beladen met een subjectief perspectief (YARIV en KASS, 2019). Zo tolereren sommige schoolleiders bepaald gedrag, waar anderen het als problematisch beschouwen (YARIV, 2004). In ieder geval betekent onderpresteren dat iemands werkprestatie zich onder een zekere standaard bevindt (VAN DEN OUWELAND, 2019). Dergelijke standaarden kunnen zowel acties van leraren als de resultaten van die acties beschrijven en schetsen zo competenties voor een effectieve leraar (KERRY, 2015). Op basis van leertheorieën en onderwijskundig onderzoek ontwikkelen academici en beleidsmakers onderwijsstandaarden (DOHERTY, HILBERG, EPALOOSE en THARP, 2002). Die onderwijsstandaarden worden in de praktijk door gebruikers naar de specifieke schoolcontext vertaald, door de inbreng van eigen overtuigingen,

ervaringen en agenda's (INGLE, RUTLEDGE en BISHOP, 2011).

Van leraren wordt het vervullen van een breed scala aan rollen en verantwoordelijkheden verwacht (CHENG en TSUI, 1999). Daardoor kunnen leraren dus ook op verschillende domeinen onderpresteren. Hoewel een leraar een overgroot deel van de tijd in de klas doorbrengt, zijn er naast klasgerelateerde ook teamgerelateerde verantwoordelijkheden en rollen (PAGE, 2016a). Onder klasgerelateerde verantwoordelijkheden behoren activiteiten ter ondersteuning van het leren van leerlingen zoals klasmanagement, omgaan met diversiteit en het opvolgen of evalueren van leerresultaten van leerlingen. Teamgerelateerde verantwoordelijkheden beschrijven activiteiten van de leraar als lid van een schoolteam, zoals overleggen of samenwerken met collega's en bijdragen aan werkgroepen en projecten (CHENG en TSUI, 1999; VAN DEN OUWELAND, VANHOOF en VAN DEN BOSSCHE, 2019b).

II.2. Over performantiemanagement

Wanneer een schoolleiding bewust werk wil maken van de prestaties van haar leraren, is het van belang dat ze leiderschap aan de dag legt en een schoolklimaat ontwerpt waarin sprake is van een systeem waarmee de prestaties van leraren geoptimaliseerd kunnen worden (GREEN, 2017; VANHOOF en VAN DEN OUWELAND, 2019). Performantiemanagement beschikt over dat potentieel (VAN DE VOORDE, PAAUWE en VAN VELDHOFEN, 2012) en wordt gedefinieerd als 'een cyclisch proces van identificeren, beoordelen en ontwikkelen van de prestaties van medewerkers' (AGUINIS en PIERCE, 2008, 139). Vanuit een duidelijke visie, strategische schooldoelstellingen en gedeelde waarden formuleert de school in dat geval generieke doelstellingen en verwachtingen, afgestemd op de schoolcontext en noden van de leerlingen, die vervolgens – in samenspraak met de leraren – vertaald worden naar individuele prestatieverwachtingen en ontwikkelingsdoelen (AGUINIS, 2009; VANHOOF en VAN DEN OUWELAND, 2019). Prestatieverwachtingen die zowel collectief als individueel bespreekbaar en aanpasbaar zijn naar capaciteiten, interesse en ervaring en zodoende betekenisvol worden (HARDRÉ en KOLLMANN, 2012), helpen leraren zich te richten op zowel de eigen leerbehoeften, als de leerbehoeften van leerlingen (DECRAMER, SMOLDERS en VANDERSTRAETEN, 2013; SACHS, 2003). Prestatiecoaching en een voortdurend gesprek over de mate waarin het gewenste gedrag gesteld is, de gewenste resultaten bereikt zijn en de ontwikkelingsdoelen en prestatieverwachtingen nagestreefd worden, worden als kritieke schakels in de competentieontwikkeling van leraren beschouwd (AGUINIS en PIERCE, 2008; KELLY, ANG, CHONG en HU, 2008). Coaching kenmerkt zich als een proces waarin de schoolleiding actief advies en sturing geeft en mee zoekt naar oplossingen voor obstakels (AGUINIS, 2009). Daarbij is

het belangrijk dat de schoolleiding na prestatie-evaluaties snelle, nuttige en specifieke feedback geeft (FIRESTONE, 2014) die de vooruitgang, die geboekt moet worden in de richting van de gestelde doelen, verheldert (AGUINIS en PIERCE, 2008). Met het oog op professionalisering is het tenslotte belangrijk nieuwe verwachtingen en doelen te expliciteren. In functie van het versterken en belonen van gewenst gedrag, is het daarbij van belang gevolgen te koppelen aan de geleverde prestaties (KINICKI *et al.*, 2013; VANHOOF en VAN DEN OUWELAND, 2019).

Performantiemanagement is dus een doelgericht proces om professionele ontwikkeling van leraren te prioriteren, onderpresteren te minimaliseren en bijgevolg de onderwijskwaliteit te maximaliseren (KELLY *et al.*, 2008; PAGE, 2016b). Zo draagt het bij tot het verhogen van de prestatie-motivatie en het zelfvertrouwen, tot een beter begrip van prestatieverwachtingen en organisatiedoelen en maakt het persoonlijke ontwikkeling mogelijk (AGUINIS, 2009). Desondanks wordt performantiemanagement vaak beschouwd als een mechanisme waarbij strikte controlestrategieën gehanteerd worden, waardoor leraren het gevoel hebben aan professionele autonomie te verliezen (PAGE, 2016b). Door leraren echter actief bij de performantiemanagementactiviteiten te betrekken en met hen te reflecteren over wat wenselijk is – voor zowel de school als leraren – en over de waarde van de na te streven doelen, wordt performantiemanagement een positieve benadering, waarin de klemtoon ligt op ontwikkelen, motiveren en bekrachtigen, en een context waarin onderpresteren aan de oppervlakte komt en bespreekbaar en remedieerbaar wordt (KELLY *et al.*, 2008).

II.3. Bereidheid van leraren tot reageren op onderpresterende collega's

De omvang van het takenpakket van schoolleiders maakt het voor hen schier onmogelijk leraren adequaat te evalueren en te ondersteunen (DARLING-HAMMOND, 2013). Daarenboven blijkt dat leraren vaker met onderpresteren geconfronteerd worden dan schoolleiders en er direct negatieve invloeden van ervaren (VAN DEN OUWELAND, 2019). Het managen van prestaties kan dan ook niet alleen op de schouders van schoolleiders rusten (DARLING-HAMMOND, 2013). Ook leraren kunnen een positieve impact hebben op het onderpresteren van collega's en kunnen remedieering van het onderpresteren ondersteunen (CHENG, 2014; RHODES en BENEICKE, 2003; YARIV, 2004).

Hoewel leraren zich vaak bewuster zijn van het onderpresteren van collega's dan de schoolleiding, kunnen ook zij op uiteenlopende manieren reageren: geen reactie, rapporteren of bespreken met de schoolleiding, rapporteren of bespreken met andere collega's (MORRISON, 2014), confronteren, afstand nemen, compenseren en steunen of adviseren (LEPINE en VAN DYNE, 2001). Van

de manier waarop leraren reageren op onderpresterende collega's verwachten we dat die wordt beïnvloed door zowel leiderschapskenmerken en teamkenmerken, als door individuele bereidheid van leraren om te reageren op onderpresterende collega's. Die individuele bereidheid reflecteert de algemene houding en overtuiging van leraren over de rol van leraren bij het reageren op onderpresterende collega's overheen diverse contexten (BOWLING en LYONS, 2015; POMERY *et al.*, 2009; VAN DEN OUWELAND *et al.*, 2019b). Zo beschouwt de ene leraar het reageren op onderpresterende collega's louter als de verantwoordelijkheid en de taak van de schoolleiding. Op grond van betrokkenheid, engagement of burgerschapszin jegens de school zijn andere leraren er dan weer van overtuigd dat het ook hun taak is te reageren (TAGGAR en NEUBERT, 2004). Leraren die reageren ook als hun verantwoordelijkheid beschouwen, reageren veelal vanuit hun loyaliteit aan de school. Ze beschouwen reageren op het onderpresteren als een kans om de school een dienst te bewijzen (BOWLING en LYONS, 2015). Die overweging kan vanuit de *social exchange theory* worden verklaard (CROPANZANO en MITCHELL, 2005). Verder kan de bereidheid tot reageren ook de persoonlijkheid van de leraar weerspiegelen (LEE, DIEFENDORFF, KIM en BIAN, 2014). Zo zal iemand die gelooft dat men elkaar eerlijke feedback dient te geven, dat ook belangrijk vinden bij het onderpresteren van een collega en zal iemand die de neiging heeft om conflicten te vermijden, uit angst om de relatie met de onderpresteerder te schaden, wellicht eerder niet bereid zijn tot reageren (VAN DEN OUWELAND, 2019).

II.4. Het lerarenteam als professionele gemeenschap

Leraren genieten traditioneel veel autonomie in het vormgeven van hun activiteiten (PRICE, 2012). Recent is er echter een groeiend bewustzijn over de sterke rol van het lerarenteam als professionele gemeenschap (VANGRIEKEN *et al.*, 2015). Zo toont onderzoek dat professionele gemeenschappen succesvol zijn in het remediëren van onderpresteren (CHENG, 2014; YARIV, 2011), in het bespreekbaar maken van lerarenprestaties (STOLL, BOLAM, MCMAHON, WALLACE en THOMAS, 2006) en in het stimuleren van reacties van leraren op het onderpresteren van collega's (STOLL *et al.*, 2006).

Een lerarenteam als professionele gemeenschap uit zich in een systematische samenwerking tussen leraren en een inzet voor ondersteunende interacties die het leren van leerlingen bevorderen (VANBLAERE en DEVOS, 2018; WAHLSTROM en LOUIS, 2008). De interpersoonlijke dimensie inzake samenwerken als team wordt beschouwd als het hart van de professionele gemeenschap en staat in dit onderzoek centraal. Die dimensie omvat drie kenmerken: reflectieve dialoog, gedeprivatiseerde praktijk en gedeelde verantwoordelijkheid (VANBLAERE en DEVOS,

2018). In een reflectieve dialoog reflecteren en voeren leraren diepgaande gesprekken over onderwijskundige onderwerpen en praktijken, zoals instructie, klasmanagement, didactisch materiaal en leerprestaties van leerlingen (STOLL *et al.*, 2006; WAHLSTROM en LOUIS, 2008). Gedeprivatiseerde praktijk betreft het delen van elkaars onderwijspraktijk en -methoden door samen te werken en te observeren (STOLL *et al.*, 2006; WAHLSTROM en LOUIS, 2008). Tenslotte is het van belang dat leraren hun aandeel in de verantwoordelijkheid voor het leren van leerlingen aanvaarden. Dat kenmerkt zich in gedeelde verantwoordelijkheid, draagt positief bij tot de betrokkenheid van leraren en legt groepsdruk en verantwoordelijkheid bij diegenen die hun taken niet gedegen uitvoeren (STOLL *et al.*, 2006; WAHLSTROM en LOUIS, 2008).

II.5. Visie van de schoolleiding op reageren van leraren op onderpresterende collega's

Uit eerder Vlaams onderzoek van VAN DEN OUWELAND en collega's (2019b) blijkt dat een heldere visie van de schoolleiding op de rol van leraren bij het onderpresteren van collega's belangrijk is. Een heldere visie maakt het voor leraren duidelijk of reageren tot hun verantwoordelijkheid behoort en of ze over het mandaat tot reageren beschikken. Hoewel zo'n visie in Vlaamse scholen veelal ontbreekt, geven leraren toch aan bereid te zijn de visie van de schoolleiding daaromtrent te volgen. Van een heldere visie op de rol van leraren bij het onderpresteren van collega's kan dus worden verwacht dat ze leraren stimuleert tot reageren.

III. Onderzoeksaanpak

III.1. De steekproef

Om een zo divers en omvangrijk mogelijke dataverzameling tot stand te brengen, werd een online survey afgenomen (COHEN, MANION en MORRISON, 2011) in Vlaamse basis- en secundaire scholen met ten minste tien leraren. Er werden 306 scholen gecontacteerd, waarvan er 38 spontaan bereid waren deel te nemen. Daarmee was het beoogde aantal scholen bereikt. Drie van die scholen telden minder dan vijf respondenten en werden uit de dataset verwijderd. In totaal werden 538 vragenlijsten uit 35 scholen geanalyseerd. Gemiddeld namen er per school 15 respondenten deel, met een minimum van 6 en een maximum van 46 respondenten. 27 % van de respondenten zijn mannen, 73 % zijn vrouwen en zijn verspreid over 13 basisscholen (36 % van de respondenten) en 22 secundaire scholen (64 % van de respondenten). Deelnemen was anoniem en vrijwillig. Respondenten werden geïnformeerd over het doel en de methode van het onderzoek en over hun rechten.

III.2. Instrumentarium

Op basis van bevindingen van een kwalitatieve studie naar onderpresteren in het Vlaamse onderwijs (VAN DEN OUWELAND *et al.*, 2019b) en het Vlaamse beroepsprofiel voor de leerkracht (AELTERMAN, MEYSMAN, TROCH, VANLAAR en VERKENS, 2008) werden taakperformantie-items gecategoriseerd naar klasgerelateerd en teamgerelateerd onderpresteren. Voor alle taakperformantie-items werden respondenten gevraagd een globale inschatting in percentages te maken van de leraren die in hun school op dit moment onder de verwachtingen presteren. Tevens werd hen gevraagd een inschatting te maken van de aanwezigheid van de in het theoretisch kader opgenomen leiderschapkenmerken, teamkenmerken en individuele lerarenkenmerken. Hiervoor duidden ze hun globale beoordeling aan op een vijfpuntslikertschaal, met als antwoordcategorieën: volledig oneens, eerder oneens, eens noch oneens, eerder eens en volledig eens. Tevens hadden ze de mogelijkheid 'n.v.t./weet niet' aan te duiden. Kenmerken van performantiemanagement werden gemeten aan de hand van een instrument dat ontwikkeld en gevalideerd is door KINICKI, JACOBSON, PETERSON en PRUSSIA (2013).

Om de globale visie van de schoolleider op de taak van leraren bij onderpresterende collega's en de individuele bereidheid van leraren tot reageren op onderpresteren in kaart te brengen, ontwikkelden we op basis van de literatuurstudie en een voorgaande studie (VAN DEN OUWELAND *et al.*, 2019b) een nieuwe meetschaal. Het team als professionele gemeenschap werd bevestigd aan de hand van een instrument ontwikkeld en gevalideerd door WAHLSTROM en LOUIS (2008).

In tabel 1 (blz. 352) worden voorbeelditems, het aantal items en de Cronbach's alpha-waarden van de gehanteerde schalen gerapporteerd. De voorbereidende analyses tonen dat de gehanteerde schalen een redelijke tot zeer goede interne consistentie vertonen.

III.3. Data-analyse

Om zicht te krijgen op de aanwezigheid van kenmerken van performantiemanagement en de bereidheid van leraren tot reageren op onderpresterende collega's werd vooreerst beschrijvende statistiek toegepast.

Voor die kenmerken op schaalniveau werden alleen de antwoorden van respondenten die meer dan de helft van de betreffende items per schaal beantwoordden in de analyses opgenomen.

Aan de hand van *structural equation modeling* (SEM) gingen we het bestaan en de sterkte van relaties tussen concepten in het theoretisch kader na. Om de mogelijk mediërende rol

Tabel 1. Overzicht van gehanteerde schalen

Schaal	Voorbeelditem	Aantal items	α	
Perceptie over het aantal onderpresterende leraren				
Klasgerelateerd onderpresteren	Zijn/haar job uitvoeren onder de verwachting, wat betreft de kwaliteit van de lesinhoud.	5	0.97	
Teamgerelateerd onderpresteren	Zijn/haar job uitvoeren onder de verwachting, wat betreft het nakomen van afspraken of taakverdeling.	3	0.93	
Leiderschapskenmerken				
Performantie-management (KINICKI <i>et al.</i> , 2013)	Doelen	Mijn schoolleiding moedigt leraren aan om uitdagende, maar haalbare doelen te stellen.	5	0.89
	Feedback	Mijn schoolleiding geeft eerlijke feedback.	5	0.90
	Coaching	Mijn schoolleiding helpt leraren om hun competenties te ontwikkelen.	5	0.90
	Communicatie	Mijn schoolleiding is benaderbaar en beschikbaar voor een gesprek.	4	0.78
	Gevolgen	Mijn schoolleiding beloont goede prestaties.	3	0.88
	Verwachtingen	Mijn schoolleiding communiceert verwachtingen rond kwaliteit.	5	0.87
Visie op reageren van leraren op onderpresteren	Mijn schoolleiding heeft een duidelijke visie op de rol die leraren hebben als een collega onderpresteert.	3	0.68	
Teamkenmerken				
Professionele gemeenschap (WAHLSTROM en LOUIS, 2008)	Reflectieve dialoog	Ik heb gesprekken met collega's over klasmanagement.	4	0.81
	Gedeelde verantwoordelijkheid	In deze school nemen leraren de verantwoordelijkheid om de school ook buiten de klassen te verbeteren.	3	0.73
	Gedepriatiseerde praktijk	Collega's observeren mij in de klas.	3	0.78
Individuele lerarenkenmerken				
Individuele bereidheid tot reageren op onderpresteren	Ik draag als leraar de verantwoordelijkheid om actie te ondernemen als een collega onderpresteert.	6	0.75	

van de individuele bereidheid tot reageren tussen enerzijds leiderschapskenmerken en teamkenmerken en anderzijds de perceptie over het aantal onderpresteerders na te gaan, werd een padmodel opgebouwd en getoetst. We startten de analyse met een volledig model, waarin alle variabelen werden opgenomen (FIELD, 2017). Dat startmodel, gebaseerd op het theoretisch kader, bleek behoorlijk wat niet-statistisch significante parameterschattingen van regressiegewichten te bevatten. Het een voor een verwijderen van die niet-statistisch significante parameterschattingen en het consulteren van

modificatie-indices bracht ons tot het finale en gerapporteerde padmodel (figuur 1). Voor het toetsen van de modellen werden de *comparative fit index* (CFI), de *Tucker Lewis index* (TLI) en de *root mean square error of approximation* (RMSEA) gehanteerd. De richtlijnen in de literatuur geven aan dat een model goed past wanneer CFI en TLI groter zijn dan 0.95 (HU en BENTLER, 1999). Een model met een RMSEA lager dan of gelijk aan 0.05 wijst op een goede fit (BYRNE, 2010). De data werden geanalyseerd in R, aan de hand van het pakket lavaan (ROSSEEL, 2012). Door gebruik te maken van de MLR-estimator houden we

rekening met de ‘genestheid’ en mogelijk niet-normale verdeling van de data (STAPLETON, MCNEISH en YANG, 2016). De fit van het finale model bedraagt: $CFI=0.99$, $TLI=0.99$ en $RMSEA=0.02$.

IV. Onderzoeksresultaten

Uit de resultaten (tabel 2) blijkt dat klasgerelateerd onderpresteren mediaanscores kent tussen 17 % en 20 %. Respondenten percipiëren het grootste aantal onderpresterende leerkrachten met betrekking tot het omgaan met diversiteit in de klas of differentiatie ($M=20\%$) en de kwaliteit van instructie of didactiek ($M=19\%$). Het aantal onderpresterende leerkrachten in de activiteiten van klasmanagement of het creëren van een gunstig leerklimaat ($M=17\%$) en inzake kwaliteit van de lesinhoud ($M=17\%$) ligt

iets lager. Ook bij teamgerelateerd onderpresteren worden hoge mediaanscores vastgesteld. De mediaanscore voor de perceptie van het onder de standaard presteren van collega’s voor plegen van overleg of samenwerken bedraagt 19 %, voor het nakomen van afspraken of taakverdeling en voor het bijdragen aan werkgroepen, projecten of andere schooltaken bedraagt 20 %. Met een maximale ICC-waarde van 0.04 kan de variantie in de perceptie op het aantal onderpresterende leerkrachten slechts voor 4 % worden toegeschreven aan scholen. Dat betekent dat leraren binnen scholen sterk verschillende inschattingen hebben over het aantal onderpresteerders in hun school. De correlatie tussen klasgerelateerd en teamgerelateerd onderpresteren bedraagt 0.87 ($p0.001$). Respondenten die weinig/veel onderpresteerders op één kenmerk zien, zien ook weinig/veel onderpresteerders voor het andere kenmerk.

Tabel 2. Beschrijvende resultaten met betrekking tot de perceptie van leerkrachten over het aantal onderpresterende collega’s

	N	Mediaan	SD	ICC
Perceptie van het aantal klasgerelateerde onderpresterende leerkrachten				
Kwaliteit van de lesinhoud	364	17 %	28.87	0.02
Kwaliteit van instructie of didactiek	364	19 %	28.57	0.03
Opvolgen of evalueren van leerresultaten van leerlingen	378	17 %	29.07	0.04
Omgaan met diversiteit in de klas of differentiatie	367	20 %	29.36	0.03
Klasmanagement of creëren van een gunstig leerklimaat	386	17 %	27.88	0.01
Perceptie van het aantal teamgerelateerde onderpresterende leerkrachten				
Overleggen of samenwerken met collega’s	403	19 %	29.42	0.04
Nakomen van afspraken of taakverdeling	412	20 %	28.14	0.03
Bijdragen aan werkgroepen, projecten of andere schooltaken	413	20 %	27.85	0.00

Respondenten werd tevens gevraagd een beoordeling te maken van de mate waarin kenmerken van performantiemanagement bij hun schoolleiding aanwezig zijn (tabel 3). De gemiddelde scores voor de onderzochte kenmerken liggen tussen 3.12 en 3.93. Waar de gemiddelde score voor communiceren over prestaties ($M=3.93$) nog eerder hoog ligt, dalen de scores wanneer we het expliciteren en monitoren van verwachtingen ($M=3.58$), het stellen van prestatiedoelen ($M=3.40$) en het coachen van leraren in hun prestaties ($M=3.37$) bekijken. Bij voorzien in prestatiefeedback ($M=3.27$) en het koppelen van gevolgen aan prestaties ($M=3.12$) stellen we vast dat respondenten aangeven dat die kenmerken gemiddeld genomen slechts in beperkte mate aanwezig zijn op hun school. De standaardafwijkingen (0.93 SD 1.06) wijzen op aanzienlijke verschillen tussen de respondenten. De ICC-waardes variëren tussen 0.15 en 0.26. Tot 26 % van de variantie in de beoordeling van de mate waarin er in Vlaamse scholen systematisch vormgegeven wordt aan performantiemanagement kan dus worden toegeschreven aan scholen. Dat betekent dat er noemenswaardige verschillen zijn tussen scholen.

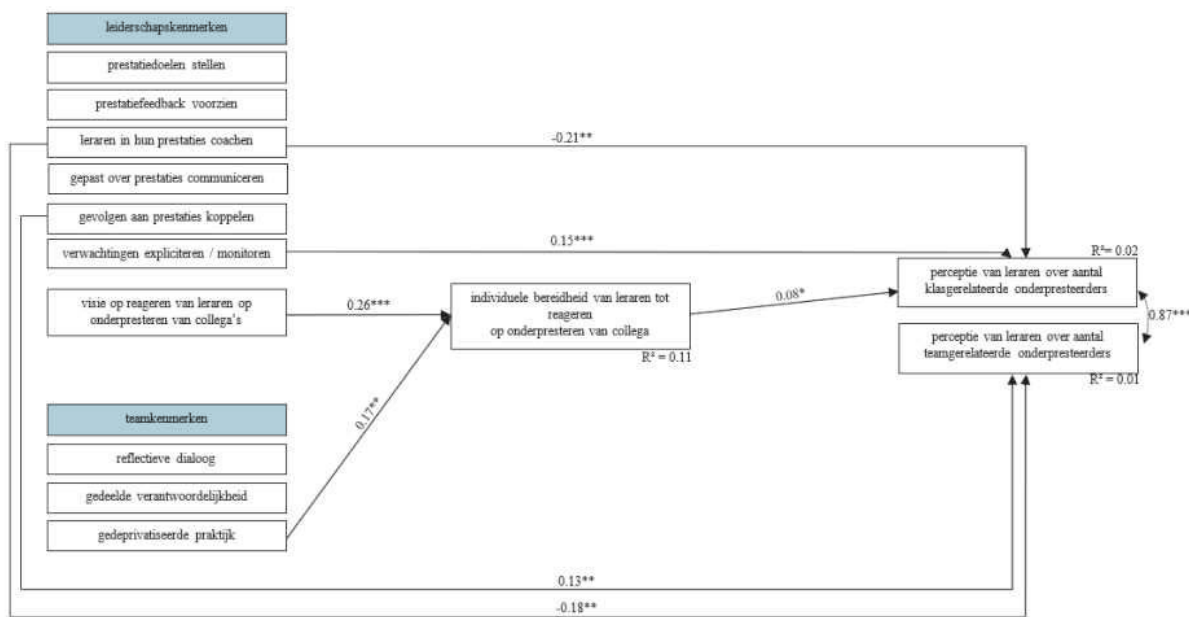
Daarnaast wilden we weten of leraren bereid waren te reageren op onderpresterende collega’s (tabel 3). Daarbij geven onze respondenten aan zich niet comfortabel te voelen bij het reageren op onderpresterende collega’s ($M=1.96$) en ligt het eerder niet in hun persoonlijkheid om te reageren ($M=2.67$). Globaal genomen beschouwen leraren het eerder niet als hun taak om te reageren ($M=2.73$) en vinden ze het zelfs eerder ongepast vanuit hun positie te reageren ($M=2.77$). Respondenten zijn het ook slechts in beperkte mate eens met de stellingen “Het moet kunnen dat collega’s reageren als een collega onderpresteert” ($M=3.78$) en “Ik draag als leerkracht de verantwoordelijkheid om actie te ondernemen als een collega onderpresteert” ($M=3.04$). Ook daar illustreert de standaardafwijking voor de schaal ($SD=0.74$) dat de verschillen tussen de respondenten relatief groot zijn en met een ICC-waarde van 0.07 kan de variantie in de beoordeling nauwelijks aan de scholen worden toegeschreven.

Tabel 3. Beschrijvende resultaten met betrekking tot kenmerken van performantiemanagement en de individuele bereidheid van leraren tot reageren op onderpresterende collega's

	N	Gemiddelde	SD	ICC
Kenmerken van performantiemanagement				
Doelen	500	3.40	0.93	0.17
Feedback	502	3.27	0.96	0.15
Coaching	490	3.37	0.93	0.20
Communicatie	492	3.93	0.99	0.23
Gevolgen	479	3.12	1.06	0.15
Verwachtingen	497	3.58	0.90	0.26
Individuele bereidheid				
Het is mijn taak om te reageren.	529	2.82	0,74	0,07
Ik draag als leerkracht de verantwoordelijkheid om actie te ondernemen.	525	2.73	1.17	0.03
Ik draag als leerkracht de verantwoordelijkheid om actie te ondernemen.	519	3.04	1.07	0.04
Het is gepast om vanuit mijn positie te reageren.	527	2.77	1.18	0.04
Het moet kunnen dat collega's reageren.	523	3.78	0.97	0.03
Ik voel me er comfortabel bij om te reageren.	258	1.96	1.00	0.02
Het ligt in mijn karakter/persoonlijkheid om te reageren.	528	2.67	1.22	0.05

Uit het padmodel (zie figuur 1) blijken twee van de opgenomen variabelen een statistisch significant effect te hebben op de individuele bereidheid van leraren tot reageren op het onderpresteren van collega's: de visie van de schoolleiding op reageren van leraren op onderpresterende collega's ($\beta=0.26$, $p<0.001$) als leiderschapskenmerk en gedepriveerde praktijk ($\beta=0.17$, $p<0.01$) als teamkenmerk. Een duidelijke visie van de schoolleiding over de rol van leraren in het reageren op het onderpresteren van collega's en de aanwezigheid van

gedepriveerde praktijken, hangt met andere woorden positief samen met de individuele bereidheid tot reageren op onderpresterende collega's. Die variabelen verklaren 11% van de variantie in de individuele bereidheid tot reageren. Dat betreft een mediumeffect (COHEN, 1988). Het padmodel bracht echter geen statistisch significante verbanden ($p>0.05$) aan het licht tussen kenmerken van performantiemanagement en de individuele bereidheid van leerkrachten tot reageren op onderpresterende collega's.



Figuur 1. Padmodel in gestandaardiseerde padcoëfficiënten en verklaarde variantie $n=278$; $*p<0.05$, $**p<0.01$, $***p<0.001$

Daarnaast stellen we vast dat het effect van individuele bereidheid op het gepercipieerde aandeel klasgerelateerd onderpresterende leraren statistisch significant is ($\beta=0.08$, $p0.05$). Bijgevolg wordt enkel de relatie tussen enerzijds de visie van de schoolleiding op reageren van leraren op onderpresterende collega's en gedeprivatiseerde praktijk en anderzijds de perceptie over het aantal klasgerelateerde onderpresterende leraren – in zeer beperkte mate – positief gemedieerd door de individuele bereidheid van leraren. Tussen de individuele bereidheid tot reageren en de perceptie over het aantal teamgerelateerde onderpresterende leraren kan er geen statistisch significant verband worden vastgesteld.

Verder toont het padmodel rechtstreekse verbanden tussen kenmerken van performantiemanagement en de perceptie over het aantal onderpresterende leraren. Zo stellen we voor het coachen van leraren een negatieve samenhang vast met de perceptie over zowel het aantal klasgerelateerde ($\beta=-0.21$, $p0.01$) als teamgerelateerde onderpresterende leraren ($\beta=-0.18$, $p0.01$) en blijkt er ook een positieve samenhang tussen de mate waarin schoolleiders gevolgen voorzien voor prestaties en de perceptie over het aantal teamgerelateerde onderpresteerders ($\beta=0.13$, $p0.01$). Tenslotte is er ook een positief verband tussen het expliciteren van verwachtingen en de perceptie over het aantal klasgerelateerde onderpresterende leraren ($\beta=0.15$, $p0.001$). Kenmerken van een lerarenteam als professionele gemeenschap blijken in deze analyses geen statistisch significant effect ($p0.05$) te hebben op de perceptie over het aantal onderpresterende collega's.

De totale hoeveelheid verklaarde variantie van het model voor de perceptie over het aantal klasgerelateerde en teamgerelateerde onderpresterende collega's bedraagt respectievelijk 2% en 1%. Het betreft dus zeer kleine effecten (Cohen, 1988).

V. Conclusie en discussie

Effectieve leerkrachten zijn een voorwaarde voor scholen om goed onderwijs aan te bieden (SONNENTAG en FRESE, 2002; YARIV, 2004). Onze bevraging leert evenwel dat Vlaamse leraren één collega op vijf als onderpresteerder percipiëren. Die leraren presteren onder de door onze respondenten subjectief beleefde standaard voor klasgerelateerde activiteiten zoals het afstemmen van vakdidactiek op leerlingen, het evalueren van leerlingen en het creëren van een gunstig klasklimaat en/of beschikken vaak over een te enge taakopvatting met betrekking tot teamgerelateerde activiteiten.

Schoolleiders hebben een belangrijke taak in het optimaliseren en remediëren van lerarenprestaties (DEN HARTOG *et al.*, 2004; VEKEMAN *et al.*, 2016). Gedegen

performantiemanagement kan daarvoor een cruciale basis vormen (RHODES en BENEICKE, 2003). Het hanteren van kenmerken van performantiemanagement door schoolleiders blijkt, door de ogen van Vlaamse leraren, echter weinig gangbaar. Zo beoordelen leraren de wijze waarop schoolleiders over prestaties communiceren slechts als matig positief en geven ze gemiddeld genomen aan dat schoolleiders in beperkte mate verwachtingen expliciteren en monitoren. In nog mindere mate geven leraren aan dat hun schoolleiders prestatiedoelen stellen voor leraren, hen coachen in hun prestaties en hen van prestatiefeedback voorzien. Het koppelen van gevolgen aan prestaties gebeurt volgens leraren slechts in zeer beperkte mate. Onze resultaten bevestigen hiermee zowel Vlaams (VAN DEN OUWELAND, VANHOOF en ROOFTHOOF, 2016) als internationaal (DENEIRE, VANHOOF, FADDAR en VAN PETEGEM, 2013) voorgaand onderzoek. Ondanks de bestaande verschillen tussen scholen kunnen we dan ook besluiten dat er voor leraren geen sprake is van een algemene tevredenheid daaromtrent en dat – globaal beschouwd – een actievere toepassing van alle onderzochte kenmerken van performantiemanagement in het Vlaamse onderwijs wenselijk is. In het kader van onderpresteren is een inadequaat performantiemanagementsysteem echter problematisch, zowel voor de onderpresteerder zelf als voor de collega's. De onderpresteerder wordt niet gewezen op zijn onderpresteren, wat kan resulteren in het in standhouden of zelfs het versterken van het gedrag (VAN DEN OUWELAND, 2019). Voor de goed presterende leraar kan het leiden tot gevoelens van onrecht en gebrek aan waardering (VAN DEN OUWELAND *et al.*, 2019), ook jobtevredenheid en motivatie dreigen aangetast te worden (MENEY, 2007).

Een aantal verklaringen voor die lage gemiddelde scores inzake performantiemanagement dienen zich aan. Gezien performantiemanagement een dagelijkse bezigheid behelst (DEN HARTOG *et al.*, 2004) en schoolleiders een hoge taakbelasting ervaren (DEVOS, BOUCKENOOGHE, ENGELS, HOTTON en AELTERMAN, 2007) en veelal niet ondersteund worden door hrm-diensten (DEVOS *et al.*, 2007) laat tijdsgebrek hen bijgevolg niet toe om optimale performantiemanagementactiviteiten te ontplooiën (DEVOS, VERHOEVEN, STASSEN en WARMOES, 2005). Daarnaast vereist een gedegen performantiemanagement de nodige competenties (KINICKI *et al.*, 2013). Schoolleiders blijken echter slechts beperkt opgeleid voor het uitvoeren van performantiemanagement (VAN DEN OUWELAND *et al.*, 2016), waardoor performantiemanagementactiviteiten ineffectief zijn of er onvoldoende tijd voor wordt vrijgemaakt (KINICKI *et al.*, 2013). Bovendien lijkt performantiemanagement vaak te stranden bij lerarenbeoordelingen of evaluatiegesprekken om aan administratieve vereisten te voldoen (DENEIRE *et al.*, 2013), voornamelijk wanneer het de prestatiebeoordeling van vastbenoemde leraren betreft (VAN DEN OUWELAND, VANHOOF en VAN DEN BOSSCHE, 2019a).

Gezien leraren het onderpresteren van collega's direct waarnemen, er rechtstreeks negatieve invloeden van ervaren (KAYE, 2004; VAN DEN OUWELAND, 2019) en het belang aan samenwerking tussen leraren groeit (VANGRIEKEN *et al.*, 2015), kunnen ook zij een actieve rol opnemen in het remediëren en optimaliseren van lerarenprestaties (DARLING-HAMMOND, 2013). Toch blijkt uit de beschrijvende resultaten van dit onderzoek dat leraren eerder niet bereid zijn tot reageren op onderpresterende collega's. Die bevindingen liggen in lijn met vaststellingen uit internationaal vergelijkend onderzoek dat aantoonde dat Vlaamse leraren opmerkelijk minder ontvangen peerfeedback rapporteren dan het internationaal gemiddelde (DENEIRE *et al.*, 2013) en lijken typerend voor het Vlaams onderwijsstelsel dat zich kenmerkt in een cultuur van geprivatiseerde praktijk en een hoge graad van autonomie en onafhankelijkheid (VANGRIEKEN *et al.*, 2015). Gezien de maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van het onderwijs (WIELEMANS, 2000) is het te beperkt confronteren van leraren met hun onderpresteren zorgwekkend.

De aangebrachte evidentie toont echter dat de individuele bereidheid tot reageren op onderpresterende collega's gestimuleerd kan worden. Een duidelijke visie bij het reageren op onderpresterende collega's heeft een positief effect op de individuele bereidheid tot reageren. Tevens blijkt een positieve samenhang tussen de individuele bereidheid tot reageren en een schoolklimaat dat gekenmerkt wordt door gedeprivatiseerde praktijk. Gedeprivatiseerde samenwerkingsverbanden zoals co-teaching, observaties en mentoring creëren mogelijk een veilige omgeving waarin sociale controle op elkaars prestaties aanwezig is, waarin meer mogelijkheden tot reageren zijn en waarin lerarenprestaties bijgevolg besproken (VAN DEN BOSSCHE *et al.*, 2006) en – indirect – geredimeerd kunnen worden (RHODES en BENEICKE, 2003; YARIV, 2011). Dat maakt tevens het ontwikkelen van een gedeelde visie over prestatieverwachtingen van een kwaliteitsvolle leraar mogelijk (VANGRIEKEN *et al.*, 2015).

De kenmerken van performantiemanagement blijken niet statistisch significant samen te hangen met de individuele bereidheid tot reageren op onderpresterende collega's. Op zijn beurt heeft de individuele bereidheid van leraren tot reageren op het onderpresteren van collega's een – weliswaar – positieve samenhang met de perceptie van leraren over het aantal klasgerelateerde onderpresteerders. Bereidheid tot reageren impliceert niet noodzakelijk een concrete of actieve reactie op onderpresteren. Talrijke overwegingen en beïnvloedende factoren liggen immers mede aan de basis van de wijze waarop leraren reageren op het onderpresteren van collega's (VAN DEN OUWELAND, 2019). Bovendien is onderpresteren een complex fenomeen (YARIV, 2011), waarbij ook de onderpresteerder zich vooreerst bewust moet zijn van het presteren onder de

standaard en vervolgens voldoende bereidheid aan de dag moet leggen tot remediëring (YARIV en KASS, 2019).

Naast dat mediërend effect, werden ook directe effecten vastgesteld. Hoewel een directe link tussen kenmerken van performantiemanagement en de perceptie over het aantal onderpresterende leraren verwacht werd, levert dit onderzoek er slechts beperkte evidentie voor. Zo toont het padmodel dat het coachen van leraren negatief samenhangt met de perceptie van leraren over het aantal klasgerelateerde onderpresterende collega's. Onderzoek stelt dan ook dat de professionele ontwikkeling van leraren het meest succesvol is indien er sprake is van coaching (RHODES en BENEICKE, 2002). Daarnaast kent het expliciteren en monitoren van verwachtingen een positieve samenhang met de perceptie over het aantal klasgerelateerde onderpresteerders. Indien schoolleiders duidelijke verwachtingen expliciteren over kwaliteitsvolle prestaties en die monitoren, bestempelen leraren hun collega's vaker als onderpresteerders. We moeten echter voorzichtig zijn met het leggen van causale verbanden. Het is immers niet ondenkbaar dat een schoolteam met meer onderpresteerders het expliciteren van verwachtingen en het monitoren van de prestaties noodzakelijker maakt.

Vergelijkbare resultaten treffen we aan met betrekking tot de samenhang met de perceptie over het aantal teamgerelateerde onderpresterende leraren. Ook in dat geval heeft het coachen van leraren blijkbaar een negatieve impact. Daarenboven beschouwen leraren, na controle voor andere effecten, het belonen en versterken van prestaties eerder als een kenmerk dat hun perceptie over het aantal onderpresteerders zou verhogen. Dat is een intrigerende en vooralsnog moeilijk theoretisch te verklaren vaststelling.

Ondanks het potentieel van lerarenteams als professionele gemeenschappen in het remediëren van onderpresteren (MANOUCHEHRI, 2001; RHODES en BENEICKE, 2003; STOLL *et al.*, 2006; YARIV, 2011; YARIV en COLEMAN, 2005) levert dit onderzoek geen statistisch significante evidentie op voor rechtstreekse invloeden op het aantal onderpresterende leraren.

Concluderend kunnen we stellen dat dit onderzoek gedeeltelijk de mediërende functie van de individuele bereidheid van collega's tot reageren op onderpresterende collega's heeft bevestigd. Het is dan ook de verdienste van dit onderzoek dat beïnvloedende factoren op zowel de individuele bereidheid tot reageren als op de perceptie van leraren over het aantal onderpresterende collega's in kaart konden worden gebracht. Het betreft hier echter geen causale verbanden en de verklarende variantie geeft aan dat de effecten beperkt tot klein zijn.

Dit onderzoek is niet zonder beperkingen. Zo werd onderpresteren in dit onderzoek gedefinieerd als "presteren

onder de standaard” en geoperationaliseerd vanuit de perceptie van leraren. De perceptie over onderpresteren kan bijgevolg gebaseerd zijn op verschillende opvattingen over kwaliteitsvol onderwijs of op zowel uiteenlopende als tegenstrijdige verwachtingen (MENEY, 2007; RHODES en BENEICKE, 2003). Bovendien is het voor leraren een heel moeilijke taak om de prestaties van al hun collega’s te beoordelen. Vervolgonderzoek heeft er bijgevolg baat bij los te komen van die percepties en zich te richten op objectieve kenmerken.

Het is van belang dat het Vlaamse onderwijsveld het potentieel van performantiemanagement weet te benutten. De ontwikkeling van performantiemanagement naar een continu proces waarbij de focus systematisch op kwaliteit ligt, waarbij informatie geanalyseerd wordt en waarbij leraren doorheen hun werkzaamheden rijke feedback ontvangen, aangesproken worden op hun prestaties en gecoacht worden, vergt gerichte vorming en ondersteuning van schoolleiders. Bovendien is het wenselijk de bereidheid van leraren tot reageren op onderpresterende collega’s te bevorderen door een duidelijke visie daaromtrent te communiceren en gedeprivatiseerde praktijken te stimuleren. Op die manier beschikt performantiemanagement over het potentieel om de autonomie van leraren, sturing van schoolleiders en professionele ontwikkeling van leraren te verbinden en onderpresteren te remediëren.

VI. Literatuurlijst

AGUINIS, H., *Performance management*, Upper Saddle River, Pearson Prentice Hall, 2009.

AGUINIS, H. en PIERCE, C. A., “Enhancing the relevance of organizational behavior by embracing performance management research”, *Journal of Organizational Behavior* 2008, 29(1), 139-145.

BANFIELD, S. R., RICHMOND, V. P. en MCCROSKEY, J. C., “The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher”, *Communication Education* 2006, 55(1), 63-72.

BOWLING, N. A. en LYONS, B. D., “Not on My Watch: Facilitating peer reporting through employee job attitudes and personality traits”, *International Journal of Selection and Assessment* 2015, 23(1), 80-91.

BYRNE, B. M., *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications*, Thousand Oakes, Sage, 2010.

CAGLE, K. en HOPKINS, P., “Teacher self-efficacy and the supervision of marginal teachers”, *Journal of*

Cross-Disciplinary Perspectives in Education 2009, 2(1), 25-31.

CAUSEY, K. K. N., *Principals’ perspectives of the issues and barriers of working with marginal teachers*, dissertatie University of Georgia, 2010.

CHENG, J. N., “Attitudes of principals and teachers toward approaches used to deal with teacher incompetence”, *Social Behavior and Personality: an international journal* 2014, 42(1), 155-175.

CHENG, Y. C. en TSUI, K. T., “Multimodels of teacher effectiveness: Implications for research”, *The Journal of Educational Research* 1999, 92(3), 141-150.

COHEN, L., MANION, L. en MORRISON, K., *Research methods in education* (7^e ed.), London, Routledge, 2011.

CROPANZANO, R. en MITCHELL, M. S., “Social exchange theory: An interdisciplinary review”, *Journal of management* 2005, 31(6), 874-900.

DARLING-HAMMOND, L., “When Teachers Support and Evaluate Their Peers”, *Educational Leadership* 2013, 71(2), 24-29.

DECRAMER, A., SMOLDERS, C. en VANDERSTRAETEN, A., “Employee performance management culture and system features in higher education: relationship with employee performance management satisfaction”, *The International Journal of Human Resource Management* 2013, 24(2), 352-371.

DEN HARTOG, D. N., BOSELIE, P. en PAAUWE, J., “Performance management: A model and research agenda”, *Applied psychology* 2004, 53(4), 556-569.

DENEIRE, A., VANHOOF, J., FADDAR, J., en VAN PETEGEM, P., “Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders” in *Eerste resultaten van de Teaching And Learning International Survey (TALIS)*, 2013.

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

DEVOS, G., VERHOEVEN, J., STASSEN, K. en WARMOES, V., *Scholen en personeelsbeleid: een onderzoek in Vlaanderen*, Brussel, Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, 2005.

DOHERTY, R.W., HILBERG, R.S., EPALOOSE, G. en THARP, R.G., “Standards performance continuum: Development and validation of a measure of effective pedagogy”, *The Journal of Educational Research* 2002, 96(2), 78-89.

FIELD, A., *Discovering statistics using IBM SPSS statistics - 5th edition*, Londen, Sage, 2017.

FIRESTONE, W. A., "Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation", *Educational researcher* 2014, 43(2), 100-107.

GREEN, R. L., *The four dimensions of principal leadership: A framework for leading 21st century schools*, Upper Saddle River, NJ, Pearson, 2017.

HARDRÉ, P. L. en KOLLMANN, S. L., Motivational implications of faculty performance standards, *Educational Management Administration & Leadership* 2012, 40(6), 724-751.

HARRINGTON, H. J. en HARRINGTON, J. S., *Total improvement management: the next generation in performance improvement*, New York, McGraw-Hill Professional, 1995.

HU, L.T. en BENTLER, P.M., "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives", *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55, 1999.

INGLE, K., RUTLEDGE, S. en BISHOP, J. "Context matters: principals' sensemaking of teacher hiring and on-the-job performance", *Journal of Educational Administration* 2011, 49(5), 579-610.

KAYE, E. B., "Turning the Tide on Marginal Teaching", *Journal of Curriculum & Supervision* 2004, 19(3).

KELLY, K. O., ANG, S.Y.A., CHONG, W.L. en HU, W.S., "Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools", *Journal of Educational Administration* 2008, 46(1), 39-54.

KERRY, E., "Teacher Performance Appraisal: More about Performance or Development?", *Australian Journal of teacher education* 2015, 40(9), n9.

KINICKI, A. J., JACOBSON, K.J., PETERSON, S.J. en PRUSSIA, G.E., "Development and validation of the performance management behavior questionnaire", *Personnel psychology* 2013, 66(1), 1-45.

KINICKI, A. J., PRUSSIA, G.E., WU, B.J. en MCKEE-RYAN, F.M., "A covariance structure analysis of employees' response to performance feedback", *Journal of Applied Psychology* 2004, 89(6), 1057.

LEE, G. L., DIEFENDORFF, J.M., KIM, T.-Y. en BIAN, L., "Personality and participative climate: Antecedents of distinct voice behaviors", *Human performance* 2014, 27(1), 25-43.

LEPINE, J. A. en VAN DYNE, L., "Peer responses to low performers: An attributional model of helping in the context of groups", *Academy of Management Review* 2001, 26(1), 67-84.

MANOUCHEHRI, A., "Collegial interaction and reflective practice", *Action in Teacher Education* 2001, 22(4), 86-97.

MENUEY, B. P., "Teachers' Perceptions of Professional Incompetence and Barriers to the Dismissal Process", *Journal of Personnel Evaluation in Education* 2007, 18(4), 309-325.

MORRISON, E. W., "Employee Voice and Silence", *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 2014, 1, 173-197.

OECD, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, 2005, via <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

PAGE, D., "The multiple impacts of teacher misbehaviour", *Journal of Educational Administration* 2016a, 54(1), 2-18.

PAGE, D., "Understanding performance management in schools: A dialectical approach", *International Journal of Educational Management* 2016b, 30(2), 166-176.

POMERY, E.A., GIBBONS, F.X., REIS-BERGAN, M. en GERRARD, M., "From willingness to intention: Experience moderates the shift from reactive to reasoned behavior", *Personality and Social Psychology Bulletin* 2009, 35(7), 894-908.

PRICE, H. E., "Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes", *Educational administration quarterly* 2012, 48(1), 39-85.

RANGE, B. G., DUNCAN, H.E., SCHERZ, S.D. en HAINES, C.A., "School leaders' perceptions about incompetent teachers: Implications for supervision and evaluation", *NASSP Bulletin* 2012, 96(4), 302-322.

RHODES, C. en BENEICKE, S., "Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools", *Journal of in-service education* 2002, 28(2), 297-310.

RHODES, C. en BENEICKE, S., "Professional development support for poorly performing teachers: challenges and opportunities for school managers in addressing teacher learning needs", *Journal of in-service education* 2003, 29(1), 123-140.

RICHARDSON, B.K., WHEELLESS, L.R., en CUNNINGHAM, C., "Tattling on the teacher: A study of factors influencing

peer reporting of teachers who violate standardized testing protocol”, *Communication Studies* 2008, 59(3), 202-219.

ROSSEEL, Y., “Lavaan: An R package for structural equation modeling and more. Version 0.5–12 (BETA)”, *Journal of Statistical Software* 2012, 48(2), 1-36.

ROWE, K., *The importance of teacher quality as a key determinant of students’ experiences and outcomes of schooling*, 2003.

SACHS, J., “Teacher professional standards: controlling or developing teaching?” *Teachers and teaching* 2003, 9(2), 175-186.

SONNENTAG, S. en FRESE, M., “Performance concepts and performance theory”, *Psychological management of individual performance* 2002, 23(1), 3-25.

STAPLETON, L.M., MCNEISH, D.M. en YANG, J.S., “Multilevel and single-level models for measured and latent variables when data are clustered”, *Educational Psychologist* 2016, 51(3-4), 317-330.

STOLL, L., BOLAM, R., MCMAHON, A., WALLACE, M. en THOMAS, S., “Professional learning communities: A review of the literature”, *Journal of educational change* 2006, 7(4), 221-258.

STRONGE, J.H., WARD, T.J., TUCKER, P.D. en HINDMAN, J.L., “What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study”, *Journal of Personnel Evaluation in Education* 2007, 20(3-4), 165-184.

SUN, J. en LEITHWOOD, K., “Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence”, *School Effectiveness and School Improvement* 2015, 26(4), 499-523.

TAGGAR, S. en NEUBERT, M., “The impact of poor performers on team outcomes: An empirical examination of attribution theory”, *Personnel psychology* 2004, 57(4), 935-968.

TSCHANNEN-MORAN, M., “Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust”, *Educational administration quarterly* 2009, 45(2), 217-247.

TUCKER, P., “Helping Struggling Teachers”, *Educational Leadership* 2001, 58(5), 52-55.

VAN DE VOORDE, K., PAAUWE, J. en VAN VELDHOVEN, M., “Employee well-being and the HRM–organizational performance relationship: a review of quantitative studies”, *International Journal of Management Reviews* 2012, 14(4), 391-407.

VAN DEN BOSSCHE, P., GIJSELAERS, W.H., SEGERS, M. en KIRSCHNER, P.A., “Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors”, *Small group research* 2006, 37(5), 490-521.

VAN DEN OUWELAND, L., *Assistance or resistance? How co-workers experience and address teacher underperformance*, dissertatie Universiteit Antwerpen, 2019.

VAN DEN OUWELAND, L., VANHOOF, J. en ROOFTHOOF, N., “Onderpresterende vastbenoemde leraren door de ogen van schoolleiders”, *Pedagogiek* 2016, 36(1), 71-90.

VAN DEN OUWELAND, L., VANHOOF, J. en VAN DEN BOSSCHE, P., “Principals’ and teachers’ views on performance expectations for teachers. An exploratory study in Flemish secondary education”, *Pedagogische Studiën* 2019a, 95(4), 272-292.

VAN DEN OUWELAND, L., VANHOOF, J. en VAN DEN BOSSCHE, P., “Underperforming teachers: the impact on co-workers and their responses”, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 2019b, 31(1), 5-32.

VANBLAERE, B. en DEVOS, G., “The role of departmental leadership for professional learning communities”, *Educational administration quarterly* 2018, 54(1), 85-114.

VANGRIEKEN, K., DOCHY, F., RAES, E. en KYNDT, E., “Teacher collaboration: A systematic review”, *Educational Research Review* 2015, 15, 17-40.

VANHOOF, J. en VAN DEN OUWELAND, L., *Vrijheid zonder vrijblijvendheid: performantiemanagement van leraren als bindmiddel tussen autonomie, sturing en professionele ontwikkeling*, Brussel, Vlor, 2019.

VEKEMAN, E., DEVOS, G. en VALCKE, M., “Human resource architectures for new teachers in Flemish primary education”, *Educational Management Administration & Leadership* 2016, 44(6), 970-995.

WAHLSTROM, K.L. en LOUIS, K.S., “How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility”, *Educational administration quarterly* 2008, 44(4), 458-495.

WIELEMANS, W., *Ingewikkelde ontwikkeling: Opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*, Leuven, Acco, 2000.

YARIV, E., “‘Challenging’ Teachers: What Difficulties Do They Pose for Their Principals?”, *Educational Management Administration & Leadership* 2004, 32(2), 149-169.

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

YARIV, E., "Deterioration in Teachers' Performance: Causes and Some Remedies", *World Journal of Education* 2011, 1(1), 81-91.

YARIV, E. en COLEMAN, M., "Managing 'Challenging' Teacher", *International Journal of Educational Management* 2005, 19(4), 330-346.

YARIV, E. en KASS, E., "Assisting struggling teachers effectively", *Educational Management Administration & Leadership* 2019, 47(2), 310-325.

