

# Onderpresterende vastbenoemde leraren door de ogen van schoolleiders

*Een verkennend, kwalitatief onderzoek naar hun visie op onderpresteren, aanpak en ervaren obstakels*

Loth Van Den Ouweland, Jan Vanhoof en Nadia Roofthoof

PED 36 (1): 71–90

DOI: 10.5117/PED2016.1.OUWE

## **Abstract**

*Underperforming tenured teachers through the eyes of school leaders. An exploratory, qualitative study of their views on underperformance, actions and perceived obstacles*

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 views on teacher underperformance, the actions they take with tenured teachers and the obstacles they come across. The results show that school leaders describe underperformance as a prolonged failing towards students, the team and the school. Causes of underperformance are found in teachers' attitudinal problems, physical and psychological problems, lack of expertise and lacking professional growth. 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 and sometimes their workload is temporarily alleviated. Furthermore, school leaders are prepared to give them negative evaluations. Yet, for underperforming tenured teachers, they do not 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, a negative school climate, a lack of

clear evaluation criteria and denial by the teacher. We conclude that school leaders need more support and training to adequately deal with underperforming tenured teachers and discuss the implications of our findings for follow-up research and practice.

**Keywords:** teacher underperformance, school leadership, primary education

## Inleiding

Leraren bepalen in belangrijke mate de kwaliteit van scholen. Leerling-resultaten worden sterker beïnvloed door de leraar dan door school- en klaskenmerken (zoals heterogeniteit en socio-economische samenstelling) (Hanushek, 2008; Marzano, 2012; Range, Duncan, Scherz, & Haines, 2012; 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 3 tot 15 procent van de leraren onderpresteren (Bridges, 1992; Lavelly, 1992; Menuey, 2007; OFSTED/TTA, 1996; Pugh, 2014; Yariv, 2004). In Nederland zou 15 procent van de leraren in het secundair onderwijs onderpresteren wat klasmanagement betreft, 6 procent wat betreft het lesgeven zelf en de instructie van de helft van de leraren zou onvoldoende afgestemd zijn op de leerlingnoden (Inspectie van het Onderwijs, 2010). In Vlaamse secundaire scholen onderpresteren 15 tot 20 procent van de leraren volgens hun schoolleider op vlak van het afstemmen van de vakdidactiek op de leerlingen, het openstaan voor innovaties, omgaan met problematisch gedrag van leerlingen, leerlingevaluaties en het motiveren van leerlingen. Daarnaast hebben ze een te enge taakopvatting (Plas & Vanhoof, 2016).

Internationaal onderzoek toont echter aan dat schoolsystemen en schoolleiders onderpresteren uit de weg gaan of inadequaat aanpakken (Menuey, 2007; Yariv & Coleman, 2005). Een obstakel dat vaak genoemd wordt, is het statuut van de vaste benoeming (Causey, 2010; Donaldson, 2013; Mendez, 2009; Nixon, Packard, & Dam, 2011). Range et al. (2012) en Donaldson (2013) vermelden de nood aan kwalitatief onderzoek naar percepties van schoolleiders t.a.v. beginnende en vastbenoemde leraren, als-

ook 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 omschrijven schoolleiders in Vlaamse basisscholen een ‘onderpresterende leraar’?
- 2 Welke aanpak hanteren zij wanneer vastbenoemde leraren onderpresteren?
- 3 Welke obstakels ervaren ze hierbij?

## Conceptueel kader

### Het concept ‘onderpresterende leraar’

Onderzoek suggereert dat ‘onderpresteren’ moeilijk eenduidig te definiëren is: ieder heeft zijn eigen visie op goed onderwijs en ‘de goede leraar’ (Wragg et al., 1999; Yariv, 2004). Bovendien zijn verwachtingen t.a.v. leraren schoolcontextafhankelijk (Menuey, 2007; Rhodes & Beneicke, 2003) en evolueren deze verwachtingen continu (Bridges, 1992; Day & Gu, 2007; Yariv, 2009b). Daarenboven is de leraarrol veelzijdig: leraren hebben een uitgebreide takenpakket. Dit maakt dat ze op verschillende vlakken kunnen onderpresteren (Cheng & Tsui, 1999). Yariv (2004) onderscheidt twee veel voorkomende clusters van onderpresteren: een combinatie van slecht lesgeven, gebrekkige leerresultaten en disciplineproblemen bij leerlingen enerzijds en een combinatie van problematisch gedrag van de leraar, het niet willen aanvaarden van autoriteit en slechte relaties met collega’s anderzijds. Uit zijn later onderzoek blijkt dat schoolleiders onderpresteren bij leerkrachten omschrijven als een gebrek aan de noodzakelijke basisvaardigheden, een gebrek aan motivatie, onvoldoende didactische differentiatie en/of niet open staan voor vernieuwingen (Yariv, 2009a). Bridges (1992) omschrijft onderpresteren als een langdurig falen om discipline te houden in de klas, leerlingen correct te behandelen, de studiematerie effectief aan te bieden, advies van de schoolleider te aanvaarden, beheersing van zijn/haar vakken te demonstreren en de vooropgestelde resultaten in de klas te bereiken.

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 management en toezicht, tekortkomingen van de leraar en niet-werkgerelateerde invloeden op de leraar. Vaak zijn oorzaken onduide-

lijk en verweven. Ook Rhodes en Beneicke (2003) vinden oorzaken terug op het management-, job- en individuele niveau of een combinatie van deze niveaus.

### **De aanpak van onderpresterende leraren**

In de literatuur worden verschillende categorisaties omschreven van reacties van schoolleiders op onderpresterende leraren. Bridges (1992) onderscheidt vier reacties: tolereren van onderpresteren, trachten de leraar te 'redden', pogen hem/haar 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 gaat uit van de mogelijkheid om prestaties te ontwikkelen.

Uit onderzoek blijkt echter dat schoolleiders 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 voorop 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).

### **Obstakels in 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, 2013; Mendez, 2009). Dit betreft o.a. de uitgebreide documentatieverplichting (Nixon et al., 2011), als ook 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 obstakel 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 van het onderpresteren door de leraar (Causey, 2010; Wragg et al., 1999).

**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 hun geloof in de veranderbaarheid van de situatie (Donaldson, 2013; Nixon et al., 2011; Yariv, 2006, 2009a).

**Het klimaat, de cultuur en de tradities.** Het klimaat, de cultuur en de 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).

Leraarprestaties, alsook verwachtingen t.a.v. leraren, zijn inherent verbonden met de bredere nationale, sociale, culturele en economische context (Ingle, Rutledge, & Bishop, 2011; Leo & Roberts, 2015; Yariv, 2004). Deze studie onderzoekt het thema van 'onderpresterende leraren' als eerste in Vlaanderen. In vergelijking met andere landen, is de verantwoordingscultuur in het Vlaamse onderwijs eerder beperkt (bijv. geen centrale examens of rankings van scholen) en hebben scholen heel wat autonomie. Bovendien is er geen middenkader uitgebouwd in scholen (zeker niet in basisscholen), staat prestatie management (o.a. leraarevaluaties) nog eerder in

de kinderschoenen en heerst er nog steeds een sterke norm van autonomie en individueel lesgeven (Devos, Van Petegem, Vanhoof, Declercq, & Delvaux, 2014; Devos, Verhoeven, Stassen, & Warmoes, 2005; Penninckx, Vanhoof, & Van Petegem, 2011). Dit maakt dat de visie van Vlaamse schoolleiders op onderpresteren, alsook hun aanpak en ervaren obstakels, een specifieke invulling kunnen hebben. Via dit exploratief onderzoek willen we daarom meer zicht krijgen op het thema van 'onderpresterende leraren' in Vlaanderen, als aanknopingspunt voor toekomstig verdiepend, verklaarend en toetsend onderzoek.

## Methodologie

We onderzochten hoe schoolleiders van Vlaamse basisscholen onderpresteren bij leerkrachten omschrijven, welke aanpak ze hanteren en welke obstakels ze daarbij ervaren. We kozen voor basisscholen, omdat een leraar daar zeer veel invloed heeft op zijn leerlingengroep en legden de focus op vastbenoemde leraren, omdat de benoeming een extra obstakel kan vormen in de aanpak van onderpresteren.

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 bestond uit 8 mannen en 6 vrouwen, van 33 tot 55 jaar oud. Ze hadden 1 tot 19 jaar ervaring in het directieambt. Ieder gaf aan reeds ervaring te hebben met vastbenoemde onderpresterende leraren. Er werd geopteerd voor een bevraging in semi-gestructureerde diepte-interviews, om zo een diepgaand en gedetailleerd inzicht te bekomen in hun visies, acties, attitudes en intenties (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

We vroegen onze respondenten hoe zij 'onderpresteren' zouden omschrijven en wat voor hen met andere woorden indicaties waren voor onderpresteren, welke aanpak ze verkozen en welk succes ze van hun aanpak verwachtten. Daarnaast werd ook bevraagd welke obstakels de schoolleiders percipieerden in de aanpak van onderpresterende leraren. Deze interviewvragen werden geformuleerd op basis van de onderzoeksvragen. In een eerste stap werden de vragen heel open gesteld en in een tweede stap werden mogelijke omschrijvingen van onderpresteren en aanpakken voorgelegd en werd gevraagd of schoolleiders deze herkenden/(zouden) hante(e)r(d)en. Dit voor de volledigheid van de bevraging en om vergelijking tussen de antwoorden mogelijk te maken. Obstakels werden enkel in een open vraag bevraagd, om antwoorden niet te kleuren.

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. Er gebeurde eerst een open codering op een subset van de data, waarbij betekenisvolle fragmenten van een code werden voorzien. Hierna volgde een axiaal coderingsproces: losse codes werden verbonden en concepten werden benoemd, gebaseerd op het theoretisch kader. Via verdere codering van fragmenten en het toetsen van het codeboek aan de data werd het codeboek verder aangepast en verfijnd, totdat alle betekenisvolle fragmenten een plaats hadden gekregen in de codering. Na analyse bleken de gecodeerde interviews voldoende informatie te genereren om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Voor een doordachte analyse werden eerste impressies van de interviews, reflecties op de interviewvragen en evoluerende interpretaties gaandeweg genoteerd, alsook bemerkings op de analyse en codering (King, 2004; Mortelmans, 2007). Deze werden herhaaldelijk besproken en afgetoetst binnen het onderzoeksteam.

De resultaten werden per onderzoeksvraag verzameld en gerapporteerd, omwille van het verkennende karakter van het onderzoek. Er werd niet gezocht naar verbanden tussen de antwoorden op de drie onderzoeksvragen, noch naar verklaringen voor verschillen tussen schoolleiders. Zoals in de discussie wordt besproken, zal dit deel uitmaken van vervolgonderzoek.

## Resultaten

### Omschrijvingen van onderpresteren

Hoewel schoolleiders het moeilijk vinden om onderpresteren eenduidig te omschrijven, is het duidelijk dat het welbevinden en leren van leerlingen voor hen primeert. Ze beschouwen tekort doen aan kinderen allen als fundamenteel criterium en beschouwen onderpresteren als een gebrek aan kwalitatief lesgeven (o.a. een gebrek aan didactische differentiatie) en daaruit resulterend een gebrek aan leerwinst. Deze schoolleider zegt het treffend:

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]

Naast onderpresteren als een tekortdoen aan leerlingen, worden door 9 directeurs ook ontbrekende bijdragen aan het team- en het bredere school-

gebeuren (bijv. projectwerking, overleg, feesten) aangehaald. Op die manier schaadt de onderpresteerder het schoolklimaat, wat volgens de schoolleiders leidt tot heel wat negativisme en frustraties bij collega's.

Goh... bij mij is iemand die onderpresteert, dat is niet alleen... op klasniveau... dat is eigenlijk op schoolniveau ook... euhm... dat is niks extra's doen... euhm als het belsignaaltje gaat, klaarstaan met uw boekentasje en naar huis gaan. [Respondent 6]

Onderpresteren wordt door 13 schoolleiders gezien als een constante vorm van disfunctioneren. Momentopnames of korte periodes van gebrekkig functioneren worden m.a.w. niet beschouwd als onderpresteren.

Eén oorzaak van onderpresteren die door alle schoolleiders wordt vermeld, is 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 door 9 schoolleiders wordt aangehaald, is lichamelijke of psychische ziekte en een gebrek aan draagkracht. Verschillende factoren kunnen volgens schoolleiders aan de basis liggen van deze moeilijkheden (o.a. hoge werkdruk, burn-out, privéproblemen).

Acht schoolleiders vermelden verder een gebrek aan expertise als oorzaak van onderpresteren: bij instromende leraren, leraren die zich niet (meer) bijscholen en leraren die niet 'mee' zijn met de vakinhoud, (onderwijs)vernieuwingen en methodieken. Dit laatste wijzen schoolleiders toe aan een gebrek aan groei en professionele ontwikkeling en een beperkt (zelf)reflectief vermogen, wat gezien wordt als een belangrijke rem op verandering. Deze schoolleider spreekt over een gebrek aan expertise, gekoppeld aan een gebrek aan bijscholing:

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]

Bijkomend halen 3 schoolleiders de impact aan van een negatief schoolklimaat op het presteren van leraren en 2 schoolleiders spreken over een gebrekkige match tussen de onderpresterende leraar en de schoolvisie. Schoolleiders wijzen erop dat bovenstaande problemen afzonderlijk of in samenhang kunnen voorkomen.



## Aanpak van vastbenoemde onderpresterende leraren

**Formatieve en ondersteunende strategieën.** De schoolleiders geven aan dat ze onderpresteren niet tolereren. Ze zetten unaniem het meest in op remediëring. Ze menen dat begeleiding en ondersteuning een fundamenteel recht zijn van de leraar en geloven in remediëren, eerder dan in sanctioneren. Deze schoolleider vertelt dat hij in de groei van leraren gelooft:

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]

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 hierbij 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, bovenstaande strategieën niet aanslaan of attitudeproblemen aan de basis liggen, schuwen 13 schoolleiders de confrontatie niet en verhogen ze de druk op de onderpresteerder. Dit gebeurt voornamelijk door het intensifiëren van de monitoring van de leraar (via gesprekken en observaties) en de duidelijkheid en formaliteit waarmee het onderpresteren benoemd en gerapporteerd wordt. Deze schoolleider bespreekt de evolutie van een zachte naar een meer confronterende aanpak:

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 voordat het weer helemaal verwerkt was. [Respondent 10]

Daarenboven vermelden zes schoolleiders het gebruik van formele waarschuwingen. Vier schoolleiders geven aan ontradingsgesprekken te voeren wanneer ze leraren ongeschikt achten. 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. Deze schoolleider bespreekt zijn ont-radingsaanpak:

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]

**Summatieve strategie: negatieve evaluatie.** Twaalf schoolleiders geven aan bereid te zijn een negatieve evaluatie te geven als het presteren niet verbetert: als 'wake-up-call' of als noodzakelijke stap richting ontslag. Toch hebben ze hiermee in de praktijk geen ervaring bij vastbenoemde leraren. Bovendien gelooft geen van de schoolleiders in de mogelijkheid tot ontslag van vastbenoemde leraren. Daarom vinden de 2 overige schoolleiders het geven van een negatieve evaluatie ook overbodig.

**Compenserende strategieën: verplaatsen of takenpakket verlichten.** Leraren worden soms verplaatst naar een andere functie of school. Negen schoolleiders vermelden deze strategie, als oplossing voor het probleem (om een nieuwe drive te vinden) of als laatste redmiddel (het verplaatsen van het probleem): 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]

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 aanpak bij leraren die kampen met persoonlijke of psychische moeilijkheden.

**Aanvullende bevindingen.** Schoolleiders zijn het over de ondersteunende maatregelen unaniem eens. Ze 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 helft 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 te monitoren (o.a. via functioneringsgesprekken), maar worden tegelijk ook beschouwd als documentatie om achter de hand te houden. De schoolleiders geloven echter niet dat ultieme maatregelen mogelijk of haalbaar zijn en zeggen daarom te focussen op preventieve maatregelen. Ze geven tenslotte aan hun aanpak af te stemmen op de aard, oorzaak en omstandigheden van het onderpresteren. Zoals aangegeven, zal het verlichten van het takenpakket bijv. voornamelijk gebeuren bij een gebrek aan draagkracht van de leraar. Bij attitudeproblemen geven schooldirecties aan sneller tot confrontatie over te gaan, terwijl een gebrek aan expertise en groei eerder leidt tot een ondersteunende aanpak. Sommige directeurs geven daarnaast ook aan dat ze voor oudere leraren met een goede staat van dienst, maar die wat op hun lauweren rusten, minder 'streng' zijn. Deze schoolleider geeft het belang aan van een afgestemde aanpak:

[O]mdat 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]

### **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 vermelden enkele schoolleiders de omslachtige en langdurige procedure die wettelijk voorgeschreven is voor de functioneringsbegeleiding en evaluatie van leraren. Vijf schoolleiders vermelden vakbondsorganisaties als bijkomend obstakel. Deze schoolleider hekelt het benoemingsstelsel:

[O]mdat 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]

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

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]

**Emotionele en relationele obstakels.** Twaalf schoolleiders geven aan onzekerheid, boosheid, frustraties, spanning en stress te ervaren in het omgaan met de onderpresteerder of angst te hebben om hem of haar te kwetsen. Enkele schoolleiders vrezen voor een negatieve tegenreactie van de onderpresteerder en de gevolgen daarvan voor de relatie met zichzelf en het team. Deze schoolleider vermeldt hoe zwaar het is om een leraar met zijn onderpresteren te confronteren:

[I]k 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]

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

**Ontkenning.** Negen 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 voor leerkrachten. Ze vrezen dat de bril waarmee ze prestaties beoordelen te sterk gekleurd is door hun eigen visie op goed onderwijs.

**Klimaat.** Vier schoolleiders vernoemen het schoolklimaat 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, zoals deze schoolleider aangeeft:

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]

**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 en vermelden heel wat obstakels, zoals hierboven is gebleken. Hoewel het niet de focus was van ons onderzoek om verschillen in reacties tussen schoolleiders te gaan verklaren, gaven onze respondenten zelf een aantal zaken aan, namelijk dat het voor nieuwe schoolleiders makkelijker is om onderpresteerders te confronteren dan voor schoolleiders die voordien in dezelfde school hebben lesgegeven, dat het meer of minder in je aard/karakter kan liggen om 'hard' te reageren en een onderpresteerder te confronteren, dat de aanpak verder ook met prioriteiten en durf van de schoolleider te maken heeft en tenslotte dat schoolleiders met meer ervaring ietwat minder stress ervaren wanneer ze met onderpresteren geconfronteerd worden (maar het daarom niet beter aanpakken). Deze schoolleiders bijvoorbeeld ervaren emotionele en relationele obstakels verschillend:

[W]ant ik kom ook zelf uit het team hé... [...] ik had er in 't begin heel veel schrik voor omdat ik een heel goeie relatie had met alle leerkrachten, ik wilde die niet kwijt door een trapje hoger op de ladder te gaan staan... [Respondent 5]  
Formele waarschuwingen of nota's... ja, absoluut... ik zal ze geven. [...] Ik heb er geen problemen mee. Daar maak je je niet populair mee (lacht), maar ik ben niet graag populair. [Respondent 11]

Sommige schoolleiders trachten ook om obstakels te omzeilen, bijvoorbeeld door zelf een beperkt middenkader te installeren dat een deel van hun taaklast kan overnemen, door contacten te leggen met andere school-

leiders voor advies, door zelf duidelijke evaluatiecriteria te ontwikkelen enzovoort.

## Discussie

Gezien dit onderzoek een eerste verkennend onderzoek in Vlaanderen was, bespreken we hier onze bevindingen in het licht van toekomstig onderzoek. Daarnaast bespreken we enkele implicaties voor onderwijsbeleid en -praktijk.

Hoewel het presteren t.a.v. leerlingen centraal stond in hun beschrijvingen van onderpresteren, hechtten heel wat schoolleiders ook belang aan de bijdrage van de leraar aan het bredere team- en schoolgebeuren. Dit betekent dat onderpresteren niet verengd mag worden tot de klassituatie: leraren hebben diverse werkrollen en kunnen dus op diverse domeinen onderpresteren (Cheng & Tsui, 1999; Yariv, 2004). Verder legden de schoolleiders de nadruk op leraargebonden oorzaken van onderpresteren (attitude, draagkracht, expertise en groei), terwijl andere studies onderpresteren beschouwen als een combinatie van individuele en omgevingsfactoren, die op elkaar inspelen (Day & Gu, 2007; Goldhaber & Hansen, 2013; Yariv, 2011). Schoolleiders zouden managementgerelateerde en situationele oorzaken kunnen onderschatten (Bullough, 2008; Wragg, Haynes, Wragg, & Chamberlin, 1999; Yariv, 2011). In vervolgonderzoek lijkt het ons daarom belangrijk ook leraren (zowel onderpresterende leraren als collega's) te bevragen (Menuey, 2007). Zij hebben mogelijk een andere kijk op onderpresteren (Rhodes & Beneicke, 2003; Wragg et al., 1999), alsook op de oorzaken en de geschikte aanpak en reageren mogelijk ook anders op onderpresteren (Liden, Wayne, & Kraimer, 2001). Om een volledig beeld te krijgen van hoe scholen onderpresteren omschrijven en aanpakken, dienen m.a.w. zowel de reacties van schoolleiders als collega's in kaart gebracht te worden. Ook de visie van de onderpresteerder zelf dient onderzocht te worden: de mate waarin diens visie overeenstemt met de visie van de schoolleider zal mogelijk een invloed hebben op het succes van de gehanteerde aanpak (Rhodes & Beneicke, 2003). Daarnaast kunnen ook schoolleiders zelf meer expliciet bevestigd worden over niet-leraargebonden oorzaken en 'oorzaken onder oorzaken' (cfr. mogelijke meerlagigheid van oorzaken: welke omgevingsfactoren kunnen bijvoorbeeld tot attitudeproblemen leiden, dewelke op hun beurt leiden tot onderpresteren?). Op die manier kan mogelijk een meer evenwichtig beeld gevormd worden van leraar- en niet-leraargebonden oorzaken.

Onze respondenten vermeldden een groot aantal obstakels in het omgaan met onderpresteren: statutaire en emotionele obstakels, een gebrek aan steun, tijd en competenties, een negatief schoolklimaat, ontkenning door de onderpresteerder, een gebrek aan duidelijke evaluatiecriteria en obstakels eigen aan het lerarenberoep, zoals een gebrek aan alternatieve functies. Deze obstakels zijn ook teruggevonden in eerder onderzoek (Causey, 2010; Donaldson, 2013; Earnshaw et al., 2004; Le Fevre & Robinson, 2014; Mendez, 2009; Menuey, 2007; Nixon et al., 2011; Yariv, 2009a). Ook wat de aanpak van onderpresteren betreft, stemmen onze resultaten in belangrijke mate overeen met internationaal onderzoek (behalve dan dat onze respondenten aangaven onderpresteren niet te tolereren). Zo focussen directies zich op remediëren, verhogen ze de druk (tot op zekere hoogte) indien nodig, maar hebben ze weinig of geen ervaring met negatieve evaluaties en ontslag (Bridges, 1992; Jerald, 2012; Kaye, 2004; Yariv & Coleman, 2005). Ondanks onze specifieke nationale context, zijn er dus heel wat overeenkomsten met andere landen wat aanpak en obstakels betreft. Dit suggereert dat onderzoek naar good practices inzichten kan opleveren die verder reiken dan de eigen context, alsook dat een theoretisch raamwerk omtrent de aanpak van onderpresterende leraren kan opgebouwd worden dat internationaal implementeerbaar is.

Hoewel het niet onze doelstelling was verschillen tussen schoolleiders te verklaren, legden de respondenten zelf bepaalde verbanden tussen schoolleiderkenmerken enerzijds en de aanpak van onderpresteerders en ervaren obstakels anderzijds. Zo gaven ze aan dat hun aanpak beïnvloed werd door hun ervaring als schoolleider, eventuele ervaring als leraar in dezelfde school, alsook hun aard/karakter, prioriteiten en durf. Sommige schoolleiders trachtten ook obstakels te omzeilen, bijv. door zelf een middenkader te creëren. Precieze verschillen in de aanpak van schoolleiders en de invloed van schoolleiderkenmerken dienen verder uitgediept te worden in vervolgonderzoek. Een beperkt aantal onderzoeken heeft op dit vlak reeds gesuggereerd dat de bereidheid en betrokkenheid, prioriteiten op vlak van agenda-invulling en het geloof van de schoolleider in de veranderbaarheid van de situatie een invloed uitoefenen, maar deze en andere invloeden zijn nog niet als dusdanig onderzocht (Donaldson, 2013; Nixon et al., 2011; Yariv, 2006, 2009a). Daarnaast suggereerden onze respondenten ook dat ze hun aanpak afstemden op de oorzaken van het onderpresteren. De samenhang tussen onze onderzoeksthema's is daarom eveneens een interessant piste voor verder onderzoek: met name de samenhang tussen de aard van het onderpresteren, gepercipieerde oorzaken, gepercipieerde

obstakels en reacties. Hiervoor zijn casusbesprekingen noodzakelijk, bijv. met behulp van de 'critical incident methode' (Chell, 2004).

De schoolleiders gaven aan dat ze geloofden in de groei van leraren en in het probleembewustzijn verhogen van leraren. Daarentegen verwachten ze weinig resultaat van hardere sancties, zoals negatieve evaluaties. Ook het verplaatsen van de leraar leidde volgens hen niet altijd tot prestatieverbetering (maar louter tot 'schadebeperking'). Verder longitudinaal impactonderzoek is echter vereist naar de effectieve impact van bepaalde strategieën op bepaalde onderpresteerders, alsook naar good practices en succesfactoren. Huidig onderzoek beperkt zich nog te vaak tot de vaststelling dat schoolleiders het moeilijk vinden om onderpresteren aan te pakken, zonder op zoek te gaan naar goede voorbeelden en concrete handvaten voor schoolleiders. Desondanks zijn wel reeds een aantal suggesties voor succesfactoren gegeven in eerder onderzoek, zoals probleemkenning en aanvaarding van hulp door de leraar (Kaye, 2004; Wragg et al., 1999), het authentiek en duidelijk benoemen van het onderpresteren en samen met de leraar op zoek gaan naar de oorzaak en naar een geschikte oplossing (Rhodes & Beneicke, 2003; Sinnema et al., 2013). Op basis van ons onderzoek kunnen we geen uitspraak doen over het al dan niet aanwezig zijn van deze succesfactoren in de aanpak van onze respondenten: de vraag blijft met andere woorden wat de kwaliteit en intensiteit is van de gehanteerde aanpak. Hiervoor is langdurig casuonderzoek noodzakelijk.

Tenslotte is het aangewezen om de aanpak van onderpresteren binnen een bredere context van leiderschapsuitdagingen te bekijken: ook andere factoren beïnvloeden het presteren van leraren en zo ook het succes van de gehanteerde aanpak. De HR-literatuur spreekt op dit vlak van horizontale en verticale alignering. Horizontale alignering (ook 'interne fit' genoemd) is de afstemming van diverse prestatie managementpraktijken op elkaar (o.a. selectie, inductie, functioneringsbegeleiding, professionele ontwikkeling en evaluatiebeleid), opdat ze elkaar aanvullen en versterken (Decramer, Smolders, & Vanderstraeten, 2013; Devos et al., 2005). Verticale alignering omvat de afstemming tussen prestatie management (o.a. prestatieverwachtingen) enerzijds en leiderschapspraktijken, organisatiestructuren en de organisatiestrategie anderzijds (Decramer et al., 2013). Onze respondenten gaven in dit opzicht bijvoorbeeld aan dat een negatief schoolklimaat en een gebrek aan duidelijke evaluatiecriteria de aanpak van onderpresteren bemoeilijkten. Studies hieromtrent tonen aan dat duidelijke, hoge prestatieverwachtingen het presteren van leraren ten goede komen en prestatie management bevorderen (Devos et al., 2005; Kelchtermans & Piot, 2010; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Sun & Leithwood, 2015). Hetzelfde



geldt voor een schoolklimaat gekenmerkt door onderlinge steun en openheid (Hoy & Miskel, 2013). De aanpak van onderpresteren dient m.a.w. in het licht van dergelijke belemmerende of faciliterende organisatiekenmerken bestudeerd te worden.

Naast de theoretische implicaties, zijn de bevindingen van deze studie ook van belang voor de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid. Ze wijzen erop dat schoolleiders de nodige steun missen in het omgaan met onderpresteerders, alsook de nodige opleiding en begeleiding. Dit zowel op emotioneel, inhoudelijk en juridisch vlak als op vlak van het verlichten van hun werklast. Schoolleiders hebben in het Vlaamse basisonderwijs immers geen HR-dienst of middenmanagement ter beschikking en dienen een groot aantal management- en leiderschapstaken te vervullen (Devos, Bouckennooghe, Engels, Hotton, & Aelterman, 2007). Bovendien gaven onze respondenten aan onderpresteerders in belangrijke mate zelf te coachen, waardoor het niet verwonderlijk is dat tijd voor hen een aanzienlijk obstakel was. Daarnaast zijn schoolleiders slechts beperkt opgeleid in prestatie-managementtaken. Het creëren van een middenkader of ondersteunende diensten kan dus soelaas bieden, alsook meer mogelijkheden voor schoolleiders om hun aanpak met andere schoolleiders te bespreken en om prestatie-managementvraagstukken te behandelen in directieopleidingen. Daarnaast lijkt het ook aangewezen op scholen zelf ondersteuning te voorzien en schoolleiders in 'real-life' te begeleiden (bijv. door een begeleidingsdienst), gezien onze respondenten aangaven er vooral op school zelf alleen voor te staan. Deze steun is in het bijzonder aangewezen omwille van de beperkende context die het statuut van de vaste benoeming creëert. In dat verband pleitten andere onderzoekers reeds voor een combinatie van de benoeming met een sanctionerend evaluatiesysteem, alsook voor het verhogen van de prestatievereisten om benoemd te kunnen worden en de mogelijkheid om de benoeming te herroepen, opdat de leraar meer verplicht zou worden zijn functioneren te verbeteren (Bridges, 1992; Devos et al., 2014; Gordon, Kane, & Staiger, 2006).

## Referenties

- Bridges, E. (1990). *Managing the incompetent teacher*. Ugene: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Bridges, E. (1992). *The incompetent teacher: Managerial response*. Londen: The Falmer Press.
- Bullough, R.V. (2008). The writing of teachers' lives: Where personal troubles and social issues meet. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 7-26.
- Causey, K. (2010). *Principal's perspectives of the issues and barriers of working with marginal*

- teachers. (Dissertatie). Geraadpleegd van [https://getd.libs.uga.edu/pdfs/causey\\_kelly\\_k\\_201012\\_edd.pdf](https://getd.libs.uga.edu/pdfs/causey_kelly_k_201012_edd.pdf)
- Chell, E. (2004). Critical incident technique. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 45-60). Londen: SAGE Publications.
- Cheng, Y., & 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 ed.). 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
- Decramer, A., Smolders, C., & Vanderstraeten, A. (2013). Employee performance management culture and system features in higher education: Relationship with employee performance management satisfaction. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(2), 352-371. doi:10.1080/09585192.2012.680602
- Devos, G., Bouckennooghe, 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:10.1080/09578230710722449
- 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.
- Devos, G., Verhoeven, J.C., Stassen, K., & Warmoes, V. (2005). *Scholen en personeelsbeleid: een onderzoek in Vlaanderen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- 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*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Hanushek, E.A. (2009). Teacher deselection. In D. Goldhaber & J. Hannaway (Eds.), *Creating a new teaching profession* (pp. 165-180). Washington, DC: Urban Institute Press.
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters... a lot. *Magazine of History*, 13(1), 61-63.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). Columbus: McGraw-Hill Education.
- Ingle, K., Rutledge, S., & Bishop, J. (2011). Context matters: Principals' sensemaking of teacher hiring and on-the-job performance. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 579-610. doi:10.1080/0957823111159557
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jerald, C. (2012). *Movin'it and improvin'it. Using both education strategies to increase teaching effectiveness*. Geraadpleegd van <https://www.americanprogress.org/issues/education/report/2012/01/23/10982/movin-it-and-improvin-it/>
- Kaye, E.B. (2004). Turning the tide on marginal teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 19(3), 234-258.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven/Den Haag: Acco.

- King, N. (2004). Using interviews in qualitative research. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp.11-22). Londen: Sage Publications.
- 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
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. doi:10.1080/13632430701800060
- Leo, U., & Roberts, B. (2015). Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 461-476. doi:10.1108/IJEM-08-2014-0121
- Liden, R.C., Wayne, S.J., & Kraimer, M.L. (2001). Managing individual performance in work groups. *Human Resource Management*, 40(1), 63-72. doi:10.1002/hrm.4016
- Marzano, R.J. (2012). *Wat werkt op school. Research in actie*. Meppel: Printsupport4U.
- Mendez, J. (2009). *How do principals deal with underperforming teachers?* (Dissertatie). Geraadpleegd van <https://www.law.stanford.edu/sites/default/files/biblio/108/138943/doc/slspublic/JorgeLuisSilvaMendez-dft2009.pdf>
- 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
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco
- 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), 1-17.
- OFSTED/TTA (1996). *Joint review of head teacher and teacher appraisal: Summary of evidence*. Londen: TTA.
- Painter, S.R. (2000). Principals' efficacy beliefs about teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 368-378. doi:10.1108/09578230010373624
- Penninckx, M., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). *Evaluatie in het Vlaamse onderwijs: Beleid en praktijk van leerling tot overheid*. Antwerpen: Garant.
- Plas, D., & Vanhoof, J. (2016). Onderpresterende leraren in het Vlaamse secundair onderwijs: Een situatieschets vanuit schoolleiderperspectief. *Impuls – Tijdschrift voor Onderwijsbegeleiding*, 46(3), 131-143.
- Pugh, E. (2014). *Pittsburgh teachers receive comprehensive view of their performance on first educator effectiveness reports in state* [Press release]. Geraadpleegd van <http://www.pps.k12.pa.us/Page/4184>
- 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

- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523. doi:10.1080/09243453.2015.1005106
- Wragg, E., Haynes, G., Phil, M., Wragg, C., & Chamberlin, R. (1999, 19-23 april). *Managing incompetent teachers*. Paper gepresenteerd op het jaarlijkse congres van de American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Wragg, E., Haynes, G., Wragg, C., & Chamberlin, R. (1999, 19-23 april). *The role of the head teacher (school principal) in addressing the problem of incompetent teachers*. Paper gepresenteerd op het jaarlijkse congres van de American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- 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(1), 57-67. doi:10.1023/A:1007999204543
- Yariv, E. (2004). 'Challenging' teachers: What difficulties do they pose for their principals? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(2), 149-169. doi:10.1177/174143204041881
- 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), 81-91. 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

## Over de auteurs

**Loth Van Den Ouweland** is werkzaam als onderzoeker aan de faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Antwerpen en is lid van de onderzoeksgroep EduBRON.

E-mail: [Loth.VanDenOuweland@uantwerpen.be](mailto:Loth.VanDenOuweland@uantwerpen.be)

**Jan Vanhoof** is werkzaam als hoofddocent aan de faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Antwerpen en is lid van de onderzoeksgroep EduBRON.

**Nadia Roofthoofft** is werkzaam als adjunct-directeur in de Europese School Bergen.