

Beschouwing

Schoolbeleid dat leerkrachten aan boord houdt! Naar een overkoepelend reflectiekader

Wouter Schelfhout (Universiteit Antwerpen)

Inleiding

Zowel in Nederland, Vlaanderen als in diverse andere landen kampt het onderwijs met een personeelstekort (De Witte et al., 2023). Naast uitdagingen op het vlak van instroom van leerkrachten, wegens verminderde keuze om een lerarenopleiding te volgen of daadwerkelijk in het beroep te stappen, zijn er ook uitdagingen op het vlak van uitstroom van leerkrachten als ze eenmaal voor het onderwijs hebben gekozen. Dit kan voor een school verschillende organisatorische problemen met zich meebrengen (Kaden et al., 2016). Ook lijden leerlingenprestaties onder leerkrachtenverloop. Uit onderzoek van Atteberry et al. (2017) bleek dat leerlingen slechter scoorden wanneer ze les kregen van leerkrachten die nieuw zijn in hun loopbaan of in een vak. Ook in Vlaanderen wijzen de resultaten op een sterke samenhang tussen een leerkrachtentekort en leerresultaten (Gambi & De Witte, 2023). Dit alles wijst op het belang om leerkrachten, eenmaal aangeworven, 'aan boord te houden'. Onderzoek wijst op de invloed van werktevredenheid op retentie van leerkrachten (Toropova, et al., 2021; Gundlach, et al., 2024). Het vormt een belangrijke basis voor leerkrachten om een duurzame arbeidsrelatie aan te willen en kunnen gaan. Schoolbeleid en schoolleiderschap kan een belangrijk verschil maken om deze ondersteunende werkcondities te creëren (Nguyen, et al., 2023). Beschouwende vragen hierbij zijn: welk (concreet) schoolbeleid, in wisselwerking met bepaalde contextfactoren, werkt om leerkrachten beter aan boord te houden? Welke uitdagingen en evenwichtsoefeningen dringen zich hierbij op?

In het kader van voorgaande onderzoeksprojecten¹ werd een uitgebreide literatuurstudie uitgevoerd die leidde tot de ontwikkeling van een omvattend

¹ De Witte, K., De Cort, W., Tobback, I., Van Belle, J., Schelfhout, W., Tanghe, E., Smet, M., Vansteenkiste, S. (2024). De in- en uitstroom in het lerarenberoep vanuit vergelijkend perspectief. Studieopdracht Vlaamse Overheid Onderwijs en Vorming. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/2121>
Schelfhout, W., Venken, M., Göregen, S., De Witte, K. en Smet M. (2025). De school als aantrekkelijke en kwaliteitsvolle werkplek om leraren te behouden. Tussentijds rapport. Onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO) in opdracht van de Vlaamse Regering. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/2181>

theoretisch kader. Het is onder meer gebaseerd op een metareview van de 22 belangrijkste reviewstudies en meta-analyses van de laatste 20 jaar inzake retentie – aan boord blijven - van (startende) leerkrachten. Doel van dit kader is om de complexiteit van mogelijke beïnvloedende variabelen en hun wisselwerking te vatten. Binnen het bestek van dit beschouwend artikel vatten we dit kader kort samen, om er vervolgens een aantal overkoepelende beschouwingen bij te formuleren.

Reflectiekader

In dit kader worden kenmerken van schoolbeleid en hierbij ondersteunend schoolleiderschap aangegeven met impact op werktevredenheid en retentie. We beperken ons tot een kort overzicht. De geïnteresseerde lezer verwijzen we door naar <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/2181>.

Starten als leerkracht

Werving en selectie

De kwaliteit van werving en selectie beïnvloedt rechtstreeks de retentie van nieuwe leerkrachten (Rinke, 2008). Het expliciteren van wederzijdse verwachtingen en het betrekken van toekomstige collega's bij de aanwervingsprocedure versterkt de 'fit' tussen startende leerkracht en school (Runhaar et al., 2019). In Vlaanderen correleren positieve percepties over aanwerving en opdrachttoewijzing met een hogere werktevredenheid, betrokkenheid en een lagere uitstroomintentie (Devos et al., 2016).

Haalbaarheid van de startopdracht

De startfase wordt gekenmerkt door hoge werkdruk en een verhoogd risico op uitval. Volgens het Job Demands-Resources (JD-R) model functioneren startende leerkrachten het best in omstandigheden die hun intrinsieke motivatie voeden en hun competentieontwikkeling ondersteunen (De Neve & Devos, 2017). Onvoldoende ondersteuning kan het gevoel van zelfeffectiviteit ondermijnen, wat uitstroom in de hand werkt (Ingersoll & Strong, 2011). Hoewel student-leerkrachten aanvankelijk minder belang hechten aan extrinsieke arbeidskenmerken, blijken werkdruk en taakomvang in de praktijk doorslaggevend voor werktevredenheid. Voltijdse leerkrachten werken gemiddeld bijna 49 uur per week, waarbij ze veel tijd besteden aan lesvoorbereiding, verbeterwerk, administratieve taken (Minnen et al., 2018). De

hiermee gepaard gaande werkdruk wordt vaak onderschat en kan vroegtijdige uitstroom veroorzaken. Maatregelen zoals inductieperiodes en ‘starterskortingen’ kunnen effectief zijn, maar worden in de praktijk niet altijd optimaal toegepast (Harmsen et al., 2018; Van den Ende et al., 2015). Het gebrek aan toekomstperspectief is een belangrijke reden voor uitstroom (Struyven & Vanthournout, 2014). Startende leerkrachten hebben vaak tijdelijke en versnipperde opdrachten, soms buiten hun expertisegebied en vakbekwaamheid. Stabiliteit in de startopdracht blijkt een sterkere voorspeller voor retentie, waardoor het belangrijk wordt voor (groepen van) scholen om hierop in te zetten (De Witte et al., 2024; Göregen, Tanghe & Schelfhout, 2024). Een rechtvaardige en passende verdeling van opdrachten verhoogt het welbevinden.

Aanvangsbegeleiding

Een gestructureerde en contextgebonden aanvangsbegeleiding kan attritie beperken (Kutsyuruba et al., 2019). Deze aanpak moet alleszins verder gaan dan formele mentorrelaties en zich richten op professionele én socio-emotionele ondersteuning. Effectief mentorschap combineert generieke begeleiding met (vak)didactische specifieke ondersteuning, lesobservaties en coaching (Hobson et al., 2009). Regelmatige, betekenisvolle interacties en integratie in de schoolcultuur vergroten de effectiviteit (Thomas, et al., 2019). De collega’s met een officiële aanstelling voor de aanvangsbegeleiding van startende leerkrachten moeten tijd, middelen en specifieke training krijgen om hun functie naar behoren op te nemen en hun rol moet gescheiden blijven van formele evaluatie om vertrouwen te behouden (Hobson & Maxwell, 2020; Runhaar, 2019). Een sterke mentorstructuur werkt het best in combinatie met een ondersteunende schoolcultuur. Sociale verbondenheid, collegiale samenwerking en peer mentoring verhogen het gevoel van verbondenheid en competentie, wat retentie bevordert (Struyve et al., 2016).

Ondersteunend onderwijskundig beleid

Gericht inspelen op onderwijskundige uitdagingen

Scholen met veel leerlingen uit lage SES-contexten of met een grote diversiteit ervaren vaak een hogere werkdruk en een moeilijker klasmanagement. Die negatieve ervaringen verdwijnen echter wanneer ondersteunende arbeidsomstandigheden aanwezig zijn (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Uitdagingen

op het vlak van klasmanagement en gedragsproblemen hebben de grootste negatieve impact op werktevredenheid en retentie, en het is dan ook belangrijk dat schoolbeleid hier gericht op inspeelt (Klassen & Chiu, 2010).

Visieontwikkeling en verwachtingen stellen

Een gedeelde schoolvisie fungeert als hulpbron (job resource) voor werktevredenheid en retentie (Admiraal et al., 2016). Deze visie moet participatief worden ontwikkeld, aansluiten bij de analyse van sterktes en werkpunten van de school en gedragen worden door het schoolteam. Als dit het geval is werkt ze ondersteunend bij de uitoefening van de taken als leerkracht en kunnen/mogen schoolleiders ook (didactische) verwachtingen stellen naar het schoolteam toe qua uitvoering van deze taken (Schelfhout, et al. 2017). Het vormt een belangrijk aspect van transformationeel leiderschap, dat waardeert, ondersteunt, enthousiasmeert vanuit visie, verwachtingen stelt (op een haalbare wijze) en waarvan duidelijk wordt dat het motivatie, affectieve binding en werktevredenheid verhoogt (Thomas et al., 2020). Het (steeds meer) delen van deze visie ondersteunt een collectieve cultuur, die op haar beurt conflicten vermindert en de samenwerking versterkt (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Onderwijskundige ontwikkeling ondersteunen

Een gezamenlijk visie ontwikkelen vormt een eerste belangrijke stap, maar betekent niet dat deze visie automatisch zal worden omgezet naar de klaspraktijk. Daartoe moeten benodigde competenties worden ontwikkeld. Dit verdere professionaliseringsproces wordt het best gericht ondersteund (Schelfhout, et al., 2017). Effectieve professionalisering is vanuit dit perspectief ingebed in de dagelijkse praktijk, contextafhankelijk en gericht op concrete leeruitkomsten die omgezet worden naar de klaspraktijk (Timperley, 2008). Toegang tot relevante schoolinterne professionaliseringsactiviteiten en kennisdeling verminderen het risico op uitstroom, verhogen het gevoel het werk aan te kunnen en van daaruit ook de werktevredenheid (Nguyen et al., 2020). Dit ontwikkelproces, zowel qua competentie verwerven als omzetten in de praktijk, kan deels individueel verlopen. Tegelijkertijd wijst onderzoek op de kracht van samen leren en co-creëren. Sociale verbondenheid, ingebed in een cultuur van samenwerking, is belangrijk voor retentie (Struyve et al., 2016). Deze samenwerking kan plaatsvinden in verschillende constellaties, gaande van een losse informele samenwerking, qua focus en in de tijd afgebakende werkgroepen, tot professionele leergemeenschappen (PLG) waarin groepen van

onderwijsprofessionals, bijvoorbeeld gelinkt aan hun vak/leergebied, blijvend in ontwikkeling gaan. PLG's bevorderen reflectieve dialoog, collectieve verantwoordelijkheid en gedeprivatiseerde praktijk die de eigen individuele klas overstijgt (Vanblaere & Devos, 2016). Ook meer innovatieve vormen van onderwijsorganisatie kunnen hieraan bijdragen. Teamteaching kan bijvoorbeeld zowel de leerresultaten van leerlingen als het welbevinden van leerkrachten verbeteren (Baeten & Simons, 2014). Onderwijskundig leiderschap met visie, gelinkt aan leiderschap dat waardeert, ondersteunt en leiderschap op een haalbare wijze deelt met het schoolteam, heeft een positieve impact op welbevinden, werktevredenheid en uiteindelijk retentie van leerkrachten.

Strategisch personeelsbeleid (SHRM)

Personeelsbeleid afstemmen op (onderwijskundig) schoolbeleid

Kenmerkend voor strategisch personeelsbeleid is dat het is afgestemd op de strategische doelen van de organisatie en op de ontwikkelingen in de omgeving van die organisatie. Voor een school gaat het bij de strategische doelen zowel over de onderwijskundige doelen, de doelen van goed werkgeverschap in de context van deze onderwijskundige doelen, als de doelen die samenhangen met de levensvatbaarheid van de school (Boselie, 2014). Centraal staat dus het zoeken van een evenwicht tussen het organisatiebelang (kwaliteitsvol onderwijs bieden) en het individuele belang van de medewerkers hierbij. Vanuit het JD-R-model betekent dit dat men ervoor zorgt dat 'job demands' haalbaarder én motiverender worden voor leerkrachten en dat de ondersteunende 'job resources' structureel worden ingebouwd in de arbeidsorganisatie (Taris et al., 2017). Effectief strategisch HRM-beleid blijkt in belangrijke mate invloed te hebben op werktevredenheid en retentie/atritie (Knies & Leisink, 2014; Taris et al., 2017; Vanblaere et al., 2017).

Inspelen op bekwaamheid, motivatie en ondersteuning, in samenhang

De concrete activiteiten waaruit strategisch personeelsbeleid bestaat zijn onder meer maatregelen op het gebied van werving, selectie en begeleiding bij in-, door- en uitstroom, opleiding, ontwikkeling en jobmobiliteit, beoordeling en beloning, welzijn op het werk, werk-privé balans, teamwerk en collectieve autonomie, uitdagend werk, professionele ruimte, werkzekerheid (Vanblaere et al., 2017; Vekeman et al., 2020). Belangrijke voorwaarden voor effectief SHRM zijn: afstemming op schoolbeleid, samenhang van HR-maatregelen (aan de hand van het AMO-model) en effectieve toepassing door leiderschap, duurzame

inzetbaarheid en ontwikkelperspectief (Leisink, 2019). Het AMO-model benadrukt dat HR-praktijken gericht moeten zijn op bekwaamheden (Abilities), motivatie (Motivation) en mogelijkheden (Opportunities) van werknemers, rekening houdend met verschillen tussen leerkrachten (Boxall & Purcell, 2016).

Duurzaam inspelen op verschillen tussen leerkrachten

Leerkrachten verschillen onder andere op het vlak van ervaring, vakexpertise, motivatie, carrièrefase en persoonlijke omstandigheden. Duurzaam HR-beleid houdt rekening met deze diversiteit, om zo talenten te benutten en overbelasting te voorkomen. Dit kan via differentiatie in professionaliseringsinitiatieven, taakverdeling op basis van sterktes, flexibele taakinvulling en roosteraanpassingen en het aanbieden van carrièrepaden (Vekeman et al., 2020). Door deze aanpak voelen leerkrachten zich meer gewaardeerd en betrokken, wat werktevredenheid en retentie verhoogt.

Individuele evaluatie/coachinggesprekken

Individuele gesprekken vormen een kerninstrument om prestaties, groei en welzijn te bespreken. Effectieve gesprekken vinden cyclisch plaats, zijn ontwikkelingsgericht bedoeld en de wederkerigheid staat centraal. Ze combineren formele evaluatiecriteria met persoonlijke ambities, focussen op sterke punten en koppelen afspraken aan concrete vervolgacties.

Coachinggesprekken onderscheiden zich door de nadruk op dialoog, reflectie en gezamenlijke probleemoplossing, en zijn effectiever wanneer vertrouwen en coachend leiderschap aanwezig zijn (Knies & Leisink, 2014).

Leiderschap en SHRM

Een opvallende vaststelling is dat net het voeren van een overkoepelend gedeeld, onderwijskundig en transformationeel leiderschap, een essentiële basis vormt voor het verhogen van welbevinden (Day et al., 2016). Losse, op zichzelf staande HR-initiatieven kunnen, eventueel voor specifieke leerkrachten(groepen), een positieve invloed hebben maar leiden er op zich niet toe dat een schoolteam de noodzakelijke verbondenheid en gezamenlijke motivatie opbouwt die een belangrijke basis vormen voor duurzame werktevredenheid en uiteindelijk retentie.

Beschouwingen bij dit reflectiekader

Bij het ontwikkelen van dit kader kwamen we tot overkoepelende beschouwingen inzake schoolbeleid dat een verschil kan maken voor welbevinden en retentie van leerkrachten. Deze blijken vaak gepaard te gaan met het zoeken naar uitdagende evenwichten bij het voeren van dat schoolbeleid.

Personeelsbeleid en ondersteunend onderwijskundig beleid

Er is de laatste jaren steeds meer nadruk komen te liggen op het belang van personeelsbeleid in scholen en dat is een goede evolutie omdat dit beleid in heel wat scholen niet of beperkt aandacht krijgt. In het kader gaven we een aantal aandachtspunten bij het voeren van SHRM aan. Wat SHRM echter minder kan doen, is het aanreiken van specifieke inzichten over welk inhoudelijk schoolbeleid het verschil maakt qua creëren van ‘werkondersteuning’. En het zijn net bepaalde inhoudelijke aspecten behorend aan het beroep als leerkracht, die een belangrijk verschil blijken te maken qua gevoel van controle en beheersing van de beroepstaken. Als school een gericht onderwijskundig beleid voert rond de kerntaken van leerkrachten en de uitdagingen die ze hierbij ervaren, kan dit ervoor zorgen dat zowel startende als meer ervaren leerkrachten hun opdracht beter kunnen uitvoeren en van daaruit werktevredenheid ervaren (Liu et al., 2021). Wat zijn dan belangrijke onderwijskundige aandachtspunten? Borman en Dowling (2008) toonden aan dat scholen met hogere concentraties leerlingen met een lage SES-achtergrond, lage gemiddelde leerlingprestaties en een diverse etnische leerlingenpopulatie, een grotere kans hadden op attritie van leerkrachten. Deze bevindingen worden echter genuanceerd wanneer wordt gecontroleerd voor mogelijk mediërende variabelen (Backers, Tuytens & Devos, 2020). Zo vonden Simon en Johnson (2015) dat wanneer deze leerlingenkenmerken samen met andere, al dan niet ondersteunende arbeidsomstandigheden op school (cfr. JD-R model) werd onderzocht, de invloed van leerlingenkenmerken op de werktevredenheid niet langer aanwezig was. Skaalvik & Skaalvik (2018) toonden aan dat mogelijke effecten van diversiteit bij de leerlingen op de intenties om te stoppen als leerkracht werden gemedieerd door een gebrek aan ondersteuning, vertrouwen en gedeelde visie op schoolniveau. Daarnaast is er veel onderzoek naar de invloed van de ervaringen van leerkrachten met moeilijk klasmanagement, wangedrag bij en lage discipline van leerlingen. Deze invloed is eenduidiger en heeft een sterkere verklarende waarde: het is sterk gerelateerd aan lagere werktevredenheid (Jackson &

Stevens, 2022; Toropova et al., 2021). Onderzoek wijst op een verband tussen lagere gemiddelde leerlingprestaties, moeilijker klasmanagement, en van daaruit met lagere werktevredenheid en meer attritie (De Witte, et al., 2024; Falch & Strøm, 2005; Van Zanten & Grospiron, 2001). Toch is dit geen eenduidig verband en wordt net duidelijk dat de leerkracht via aangepast klasmanagement, beleidsmatig ondersteund, een verschil kan maken (Korpershoek et al., 2016). Ook in onderzoek uitgevoerd door onder meer Backers et al. (2020) wordt duidelijk dat een grootstedelijke context voor leerkrachtenteams heel wat uitdagingen met zich meebrengt, maar dat de werkcondities bepalend zijn voor de mate waarin scholen erin slagen leerkrachten aan te trekken en te behouden. (Startende) leerkrachten geven vaak aan dat ze niet voldoende voorbereid zijn op het lesgeven in superdiverse contexten (Backers et al., 2020; Gaikhorst et al., 2017). Omgaan met deze diversiteit binnen een klas is dus niet eenvoudig, vereist aangepaste leerkrachtcompetenties én een ondersteunend schoolbeleid (Backers et al., 2020). Dit alles heeft als gevolg dat net het voeren van een ondersteunend onderwijskundig beleid (OOB) fundamenteel belangrijk is als basis voor het voeren van een strategisch personeelsbeleid. Een voorwaarde is dat het gaat om OOB dat leerkrachten daadwerkelijk kan ondersteunen bij hun werk én hen ook kan aanzetten om de benodigde professionele ontwikkeling en vertaling hiervan naar de praktijk aan te gaan.

Samenwerking, co-creatie, samen leren

Decennia van onderzoek hebben duidelijk gemaakt dat onderwijskundig beleid voeren geen vanzelfsprekende opdracht is (Boyce & Bowers, 2018). In het samenvattend kader hiervoor wezen we onder meer op het belang van visieontwikkeling, ook als basis om didactische verwachtingen te kunnen stellen aan het schoolteam. Verder benadrukten we het belang van een ondersteunend professionaliseringsbeleid. In onderzoek over effectieve professionalisering wordt vaak verwezen naar het belang van samen leren en ontwikkelen. Informeel samen leren faciliteert een hoge mate van betrokkenheid tussen leerkrachten doordat het geïntegreerd is in de dagelijkse praktijk en gepaard gaat met voortdurende interacties met peers (Bartelts-Schilt & Vrieling, 2016). Onderzoek van Meredith et al. (2023) toont aan dat hierdoor een gedeelde schoolcultuur kan ontstaan, wat een positieve invloed heeft op werktevredenheid en retentie/attritie. Maar kwaliteitsvolle (in)formele samenwerking in werk/vakgroepen komt er echter niet vanzelf: leerkrachten in groepen samenbrengen en verwachten dat er relevant zal worden samengewerkt lukt niet indien de groep niet aan een aantal belangrijke

criteria voldoet (Schelfhout, et al., 2015). Bovendien is er nog een groot verschil tussen groepen van leerkrachten die samenwerken rond een in tijd en focus afgebakend project en groepen die komen tot een diepgaande uitwisseling van ideeën en inzichten, dit eventueel ook als basis voor de gezamenlijke ontwikkeling van didactische materialen waarbij we kunnen spreken van ‘professionele leergemeenschappen’ (Schelfhout et al., 2019; Vanblaere & Devos, 2016). Deze verschillende vormen van samen werken en samen leren vergen ondersteunende afspraken, structuren, coaching, opvolging. Dit vergt visie en gericht schoolbeleid (Schelfhout et al., 2019).

Evenwicht tussen autonomie en sturing

Er bestaat een sterke stroming, zowel binnen onderzoek als bij onderwijsprofessionals en -organisaties, die het belang van het geven van autonomie aan leerkrachten benadrukt (Parker, 2015). Uit onderzoek blijkt dat gepercipieerde werkgerelateerde autonomie invloed heeft op werktevredenheid, motivatie, stressniveau en op de verdere ontwikkeling van de professionaliteit (o.a. Day & Gu, 2007; Kelchtermans, 2012; Tuytens et al., 2022). Autonomie kan zich op verschillende manieren uiten, bijvoorbeeld: leerkrachten moeten zelf kunnen beslissen hoe ze hun lessen vormgeven, wat ze aan hun aanpak willen veranderen, waar ze in ontwikkeling gaan. Vaak wordt de nadruk gelegd op ‘regelruimte’, de mate waarin de leerkracht onafhankelijk kan handelen en invloed kan uitoefenen op de werkomgeving, zowel met betrekking tot de uitvoering van de eigen taken binnen de klas als invloed op schoolbrede besluitvorming (Oosterhoff et al., 2019). Een gebrek aan autonomie wordt bijvoorbeeld gelinkt aan verplichte, niet-gewenste administratieve activiteiten, onnodige bijkomende taken (Spruyt et al., 2022). Een belangrijke vraag die hierbij gesteld moet worden is: tot waar gaat autonomie? Wanneer leidt autonomie tot onvoldoende kwaliteitsvolle didactiek, te weinig inspeland op noden van leerlingen? Tot een groeiende incompetentie om met een veranderende wereld en dito didactiek om te gaan? Tot een zelfgekozen professioneel isolement met een aanpak die haaks staat op de schoolvisie? Of ook: wanneer wordt het verzamelen van data rond het eigen lesgeven, het schriftelijk communiceren over leerprocessen met leerlingen en ouders planlast? Kan dit ook niet de kwaliteit van het leerproces ondersteunen? Spruyt et al. (2022) verwijzen naar onderzoeken die tonen dat Vlaamse leerkrachten niet opvallend veel tijd aan administratieve taken spenderen in vergelijking met andere landen. Verder blijkt uit onderzoek net ook het belang dat leerkrachten hechten aan ‘duidelijkheid’

voor werktevredenheid. Het gaat dan bijvoorbeeld over het hebben van een gedeelde schoolvisie die gepaard gaat met duidelijkheid qua didactische verwachtingen, duidelijkheid over de invulling van je taak als leerkracht (Admiraal et al., 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2018). We verwezen hiervoor naar het belang voor werktevredenheid van de mate waarin leerkrachten ondersteunende relaties met collega's en schoolleiders kunnen ervaren (Olsen & Huang, 2019), dit binnen een collaboratieve schoolcultuur die het delen van kennis benadrukt (Meredith et al., 2023; Olsen & Huang, 2019) en waarbij overeenstemming ontstaat over waarden en normen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Conflicten die het gevolg zijn van onduidelijkheid over visie, verwachtingen, zowel tussen leerkrachten onderling als tussen leerkrachten en schoolleiders, leiden tot spanningen en zich niet goed voelen in de school (Göksoy & Argon, 2016; Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010). Maar zo'n gezamenlijke visie, met duidelijke afspraken en verwachtingen als basis voor goede samenwerking komt er echter niet vanzelf. Leerkrachten zullen zich (deels) moeten aanpassen, eventueel persoonlijke opvattingen moeten bijsturen, zich (voldoende) willen confirmeren aan de groepsdynamica, met andere woorden een deel autonomie opgeven. Uit de reviewstudie van Suggett (2015) naar de rol van autonomie op school- en systeemniveau blijkt de belangrijke taak van de schoolleider om hieraan weloverwogen richting te geven. Denk aan het net voldoende sturen van de processen van visieontwikkeling en samenwerking om leerkrachten zo ver te krijgen dat ze zich mede-eigenaar voelen van een gedeelde visie en hierbij horende verwachtingen.

Evenwicht tussen individuele en collectieve noden

Binnen het onderzoek naar het voeren van personeelsbeleid in scholen gericht op welbevinden en werktevredenheid van leerkrachten merken we een toegenomen aandacht voor het inspelen op individuele noden en leerprocessen (Runhaar et al., 2019; Tuytens et al., 2022). Daar zijn goede redenen voor: leerkrachten verschillen immers qua motivatie, startcompetentie, persoonlijke hulpbronnen, betrokkenheid, aspiraties, privé-context ... Bij het inzetten van leerkrachten in de schoolorganisatie wordt hier best rekening mee gehouden, zowel om te vermijden dat bepaalde leerkrachten te veel op hun honger blijven (teleurgesteld zijn, red.) wat betreft hun aspiraties, als dat bepaalde leerkrachten overbevraagd worden (Leisink, 2019). De Prins et al. (2015) bespreken een onderzoek naar de invloed van HR-individualiseringsconcepten en zelfsturing op het engagement en de retentie van hoog geschoolden in de Belgische context.

De implicaties voor de praktijk laten zien dat maatwerk zowel voor het individu als de organisatie voordelig kan zijn, op voorwaarde dat deze individualisering voldoende ingekapseld blijft binnen een ruimer en collectief gedragen HR-kader. Deze individualisering zal ook sterk moeten aansluiten bij fasen in de carrière van de leerkracht, rekening houdend met evoluerende noden (De Prins et al., 2015). Wat houdt deze 'individualisering' dan in? We illustreren dit vanuit de concepten 'job crafting' en 'I-deals', die worden toegepast in HRD-beleid (De Prins et al., 2015). Wrzesniewski & Dutton (2001) noemen werknemers 'job crafters' wanneer zij op eigen initiatief invloed op hun werkkenmerken uitoefenen om zo een werkomgeving te creëren die aansluit bij wat zij in hun werk waarderen, goed kunnen of willen bereiken. Het gaat bij job crafting om zelf-geïnitieerd proactief gedrag waarvan de leidinggevende niet noodzakelijk op de hoogte is, maar waarbij de organisatie wel de mogelijkheden geeft en creëert om dit te kunnen doen. Toegepast op de schoolcontext betekent dit bijvoorbeeld kansen geven om toe te treden tot werkgroepen, leiderschap opnemen in werkgroepen, in interactie met het beleidsteam didactische en/of organisatorische thema's bepalen waarrond de school best aan de slag zou gaan, job differentiatie via specifieke opdrachten naast het lesgeven (leerlingenbegeleiding, onderwijscoördinator e.a.), maar ook bijkomende initiatieven nemen die het lesgeven verrijken (interessante uitstappen organiseren voor de leerlingen, projecten opstarten in de school e.a.). Het sluit van daaruit bij het 'teacher leadership'. Het laten opnemen van teacher leadership in het kader van personeelsbeleid en job crafting leidt echter niet vanzelfsprekend tot positieve resultaten. De resultaten van het onderzoek van Struyve, Meredith & Gielen (2014) laten zien hoe teacher leadership nieuwe interactiestructuren op scholen introduceert, waardoor 'leraar-leiders' voortdurend moeten jongleren tussen verschillende noden, uitdagingen en professionele interesses: de nood aan verdere professionele ontwikkeling in de school en de werktevredenheid die dat kan teweeg brengen, de uitdagingen inzake het verkrijgen van erkenning als 'leraar-leider' door hun collega's en het kunnen blijven onderhouden van positieve sociaal-professionele relaties met hun collega's. Bij 'idiosyncratische deals' (I-deals; Rousseau et al., 2006) gaat het veeleer om het maken van specifieke afspraken met de werkgever over arbeidsvoorwaarden, werktijden of werkomstandigheden. Het gebruik van de term I-deal is naast een afkorting ook een verwijzing naar het feit dat deze overeengekomen regelingen voor de verschillende betrokken partijen in een bepaalde zin 'ideaal' zijn (Rousseau et al., 2006). Bij I-deals worden expliciet afspraken met de werkgever gemaakt (Liao et

al., 2016). I-deals verwijzen dus naar de individuele overeenkomst die een werknemer maakt: geïndividualiseerde afspraken m.b.t. de arbeidsrelatie, bijvoorbeeld de mogelijkheid tot opportuniteiten om individuele competenties te ontwikkelen of flexibele arbeidsregelingen te treffen. Toegepast op de schoolcontext betekent dit bijvoorbeeld dat leerkrachten met een veeleisende thuissituatie qua opvang van kinderen worden vrijgesteld van deelname aan werkgroepen die gepland worden direct na schooltijd. In plaats daarvan voeren ze meer toezicht uit tijdens schooltijd; bijvoorbeeld zodat een leerkracht die een bepaalde dag tijdens de week vrij moet hebben voor persoonlijke doeleinden intenser betrokken wordt bij het organiseren van schoolfeesten, et cetera (Page, 2011). Deze individualisering houdt opportuniteiten in om de balans in de ruilrelatie tussen werkeisen en werkmiddelen te kunnen behouden in een context waarin zowel organisaties als werknemers moeilijk voorspelbaar zijn (De Prins et al., 2015; Page, 2011). Deze individualisering blijkt een groeiend aandachtspunt binnen personeelsbeleid op school gericht op welbevinden van leerkrachten (Dreer, 2022), waar in verhouding nog weinig concreet beleid rond wordt gevoerd (Van Wingerden, Derks & Bakker, 2017; Leana, Appelbaum & Shevchuk, 2009). Dit heeft onder meer te maken met de voor scholen systemisch veelal beperkte mogelijkheden om leerkrachten verschillende rollen en taken te kunnen laten opnemen en/of waarbij duidelijke verschillen niet kunnen worden vertaald in verschillen qua verloning en positie in de organisatie (Dash & Vohra, 2019). Een belangrijk aandachtspunt hierbij is ook het verzoenen van inspelen op individuele verschillen, noden, verwachtingen en tegelijkertijd inspelen op de gemeenschappelijke noden, verwachtingen op het niveau van de school en het volledige schoolteam samen (Alonso, Fernández-Salinero & Topa, 2019). Het kan dan gaan om puur organisatorische uitdagingen: hoe verzoen je verschillen in opgenomen taken, weekroosters met de nood aan leerkrachten die vooral lesgeven of met de beperkte manoeuvreerruimte in die planning? Maar ook – opnieuw – over mogelijke conflicten tussen individuele autonomie en het collectieve doel (Alonso et al., 2019; Tims, et al., 2013). Het gaat dan om het creëren van een gezamenlijke doelgerichtheid en ‘collective teacher efficacy’ waarbij het schoolteam samen stappen vooruit wil zetten en elkaar daarin versterkt, maar er hierbij ook individuele verschillen mogen blijven bestaan die niet in aanvaring komen met dat collectieve, integendeel het realiseren van het collectieve doel kunnen versterken (Mäkikangas, et al., 2016, Tims et al., 2013). In de review van Tims et al. (2022) wordt op dat vlak verwezen naar het belang van kwaliteitsvol teamoverleg (Hung et al., 2020), dat op zijn beurt samenhangt met

de mate waarin er teamleiderschap aanwezig is dat de ontwikkeling/definiëring van gezamenlijke teamdoelen ondersteunt (Mäkikangas et al., 2017). Een ander aspect hierbij is dat leerkrachten - via schoolbeleid dat hierop wil inspelen - structureel in contexten zullen worden gebracht waar ze worden gemotiveerd om samen in ontwikkeling te gaan. Dit kan er enerzijds voor zorgen dat evoluerende werkeisen toch als haalbaar worden aanvoeld, anderzijds kan het samenwerken in groep ook leiden tot een gevoel van toenemende werkeisen en afnemende autonomie: meer overlegmomenten en tijd die hiervoor moet worden voorzien, toenemende complexiteit van wat wordt uitgewerkt, problemen die gepaard kunnen gaan met groepsdynamica bij het samenwerken (Vangrieken, et al. 2015; Villinski, 2016). Dit bewerkstelligt de volgende ommekeer: van de eisen als groter zien dan de beschikbare ondersteuning - waardoor de situatie als een 'bedreiging' wordt ervaren - zal het welbevinden afnemen en wordt vanuit HR-oogpunt het aspect 'duurzaamheid' van het werk niet voldoende bewaakt (De Prins et al., 2013). Onderzoek naar deze complexe wisselwerking blijft, zeker in de context van scholen, nog zeer schaars.

Conclusie

Voor het 'aan boord houden' van leerkrachten zijn er geen eenvoudige pasklare recepten. Het is bijvoorbeeld niet zo dat door materiële werkomstandigheden voor leerkrachten te optimaliseren deze een hoog welbevinden zullen hebben; al kan het wel zijn dat bij slechte werkomstandigheden een aantal leerkrachten zullen afhaken. Andere werkomstandigheden blijken belangrijker en dan vooral het zich goed voelen bij de taken die men als leerkracht uitoefent, duidelijkheid over uit te voeren taken, het gevoel deze taken goed aan te kunnen, het gevoel met de eigen inspanningen een positieve impact te hebben op het leerproces van leerlingen. Hier ondersteuning bij krijgen, via peers, de schoolleider, relevante ontwikkelingsprocessen en andere mogelijkheden maakt een groot verschil. Processen van informele en formele samenwerking, stroom kunnen aflaten en op collega's kunnen rekenen waardoor men zich goed voelt in het schoolteam zijn belangrijk (Schelfhout, et al., 2019). Dit lijkt vanzelfsprekend, maar is het zeker niet: het voeren van een schoolbeleid dat deze condities kan creëren is complex en houdt best rekening met alle factoren zoals vermeld in het hierbij voorgestelde reflectiekader: gedeelde visie ontwikkelen én verwachtingen stellen, het voeren van een professionaliseringsbeleid mét impact op de klaspraktijk, gericht inzetten op samenwerking, co-creatie, samen leren, via een

aangepaste onderwijsorganisatie de taak als leerkracht faciliteren en versterken, samen met het team kwaliteitseisen vooropstellen en nastreven, dit alles ondersteunen via een gepast leiderschap, het voeren van een strategisch personeelsbeleid dat het realiseren van de visie en kernprocessen hierbij kan realiseren én dat voldoende inspeelt op (verschillen in) bekwaamheid, motivatie, nood aan ondersteuning en meer. Bij dit alles moet steeds rekening worden gehouden met het zoeken naar gepaste evenwichten tussen autonomie en sturing, tussen individuele en collectieve noden, tussen haalbaarheid voor de leerkracht en het blijven inspelen op uitdagingen, evoluties en bijkomende werkeisen. Deze bijdrage heeft als doel om de lezer te laten reflecteren over belangrijke aandachtspunten hierbij, zowel qua te voeren schoolbeleid als qua bewustwording van belangrijke evenwichtsoefeningen hierbij. Dit is belangrijk voor schoolleiders, maar net ook voor leerkrachten, in opleiding, startend of ervaren, omdat zij degenen zijn die het schoolbeleid moeten omzetten in de praktijk.

Auteur

Wouter Schelfhout is hoogleraar aan de Antwerp School of Education – Universiteit Antwerpen. Hij geeft les aan de lerarenopleiding en doet onderzoek naar schoolbeleid, schoolontwikkeling en (vak)didactiek. Hij is voorzitter van onderzoeksgroep Didactica, covoorzitter van het Centrum Nascholing Onderwijs (CNO) en covoorzitter van het Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek (VFO).

Wouter.Schelfhout@uantwerpen.be

Referenties

Admiraal, W., & Røberg, K. I. K. (2023). Teachers' job demands, resources and their job satisfaction: Satisfaction with school, career choice and teaching profession of teachers in different career stages. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104063.

Alonso, C., Fernández-Salinero, S., & Topa, G. (2019). The impact of both individual and collaborative job crafting on Spanish teachers' well-being. *Education Sciences*, 9(2), 74.

Atteberry, A., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2017). Teacher churning: Reassignment rates and implications for student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39 (1), 3-30.

- Backers, L., Tuytens, M., & Devos, G. (2020). *Het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context*. SONO-onderzoek.
- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Ballet, K., Colpin, H., März, V., Baeyens, C., De Greve, H., & Vanassche, E. (2010). *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen* (Onderzoeksrapport OBPWO 07.01). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding.
- Bartelst-Schilt, M., & Vrieling, E. (2016). *Faciliteren van netwerklernen voor optimale motivatie*. In L. van Aert, & E. Veenhuis (editors), *Delen is versterken: Educatiejaarboek Iselinge Hogeschool*.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78(3), 367-409.
- Boxall, P., & Purcell, J. (2016). *Strategy and human resource management* (4th ed.). Oxford University Press.
- Boyce, J., & Bowers, A. J. (2018). Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years. *Journal of educational administration*, 56(2).
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?*. CfBT Education Trust, England.
- Dash, S. S., & Vohra, N. (2019). The leadership of the school principal: Impact on teachers' job crafting, alienation and commitment. *Management Research Review*, 42(3), 352-369.
- 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.
- De Prins, P., Gielens, T., De Vos, A., & Cambré, B. (2015). HR-individualisering bij hoog opgeleiden: heilige graal voor engagement en retentie?. *Tijdschrift voor HRM/Nederlandse Vereniging voor Personeelsbeleid*.-Deventer, (3), 1-18.

De Witte, K., De Cort, W., & Gambi, L. (2023). *Evidence-based solutions to Teacher Shortages*. KULeuven.

De Witte, K., De Cort, W., Tobback, I., Van Belle, J., Schelfhout, W., Tanghe, E., Smet, M., Vansteenkiste, S. (2024). De in- en uitstroom in het lerarenberoep vanuit vergelijkend perspectief. Studie-opdracht voor de Vlaamse Overheid – Beleidsdomein Onderwijs en Vorming. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/2121>

De Witte, K., De Cort, W., Tobback, I., Van Belle, J., Schelfhout, W., Tanghe, E., Smet, M., Vansteenkiste, S. (2024). *De in- en uitstroom in het lerarenberoep vanuit vergelijkend perspectief*. Studie-opdracht voor de Vlaamse Overheid – Beleidsdomein Onderwijs en Vorming. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/2121>

Devos, G. (2020). Kenmerken van sterke scholen. Wat leert ons 40 jaar onderzoek? Impuls. *Leiderschap in onderwijs*. p. 1-16.

Devos, G., Tuytens, M., De Coninck, C., & Staelens, W. (2016). Relationships between leadership, teacher organisational commitment, and job satisfaction in Flemish primary education. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 918–938. <https://doi.org/10.1177/1741143214558570>

Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education*, 9(1), 2044583.

Falch, T., & Strøm, B. (2005). Teacher turnover and non-pecuniary factors. *Economics of Education Review*, 24(6), 611-631.

Gaikhorst, L., Soeterik, I., März, V., & Post, J. (2017). *De voorbereiding van leraren op het lesgeven in een grootstedelijke context: een meervoudige casestudy op drie Nederlandse lerarenopleidingen*. Onderwijs Research Dagen.

Göksoy, S., & Argon, T. (2016). Conflicts at schools and their impact on teachers. *Journal of Education and Training studies*, 4(4), 197-205.

Gurley, D. K., Peters, G. B., Collins, L., & Fifolt, M. (2015). Mission, vision, values, and goals: An exploration of key organizational statements and daily practice in schools. *Journal of Educational Change*, 16, 217-242.

Hobson, A. J., & Maxwell, B. (2020). Mentoring substructures and superstructures: an extension and reconceptualisation of the architecture for teacher mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 184-206.

- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
<https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jackson, J., & Stevens, T. (2022). Predicting teachers' job satisfaction from student aggression toward teachers and related trauma. *Contemporary School Psychology*.
- Knies, E., & Leisink, P. (2014). Linking people management and extra-role behaviour: Results of a longitudinal study. *Human Resource Management Journal*, 24(1), 57–76. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12023>
- Knies, E., Leisink, P., & Van Zijl, R. (2021). Organisational leadership and sustainable employability of employees: A study among Dutch municipalities. *International Journal of Human Resource Management*, 32(3), 713–742.
<https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1510847>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of educational research*, 86(3), 643–680.
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational administration*, 48(1), 7–30.
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., & Godden, L. (2019). Contextual factors in early career teaching: A systematic review of international research on teacher induction and mentoring programs. *Journal of Global Education and Research*, 3(2), 85–123.
- Leana, C., Appelbaum, E., & Shevchuk, I. (2009). Work process and quality of care in early childhood education: The role of job crafting. *Academy of management Journal*, 52(6), 1169–1192.
- Leisink, P. (2019). Strategisch personeelsbeleid in het onderwijs. Utrecht University Press.
- Lemblé, H. (2021). *De intentie van Vlaamse leraren om in het beroep te blijven. Een analyse van het schoolniveau*. Universiteit Gent.
- Li, R., & Yao, M. (2022). What promotes teachers' turnover intention? Evidence from a meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100477.

Liao, C., Wayne, S. J., & Rousseau, D. M. (2016). Idiosyncratic deals in contemporary organizations: A qualitative and meta-analytical review. *Journal of organizational behavior*, 37, S9-S29.

Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453.

Mäkikangas, A., Aunola, K., Seppälä, P., & Hakanen, J. (2016). Work engagement-team performance relationship: shared job crafting as a moderator. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(4), 772-790.

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research papers in education*, 33(2), 143-168.

Meredith, C., Moolenaar, N., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & Kyndt, E. (2023). The importance of a collaborative culture for teachers' job satisfaction and affective commitment. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 43-62.

Minnen, S., Meeus, W., & Engels, N. (2018). Time investment in teaching: A study of teachers' workload. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 192-207. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1428998>

Nguyen, D., See, B. H., Brown, C., & Dimitra, K. (2023). *Reviewing the evidence base on school leadership, culture, climate and structure for teacher retention*. Education Endowment Foundation, University of Durham, University of Warwick.

Nguyen, T. D., Pham, L. D., & Springer, M. G. (2020). Teacher professional development: What do we know and where do we go? *Educational Policy*, 34(3), 401-437. <https://doi.org/10.1177/0895904819843598>

Olsen, A. A., & Huang, F. L. (2019). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the schools and staffing survey. *Education Policy Analysis Archives*, 27(11).

Oosterhoff, M. G., Oenema-Mostert, C. E., & Minnaert, A. E. M. G. (2019). Ruimte voor autonomie: De mediërende rol van autonomie in de relatie tussen managementstijl en de werkbeleving van leerkrachten. *Pedagogische Studiën*, 96(3), 171-189.

- Page, D. (2011). I-deals in further education? A new approach to managerial job design. *Management in Education*, 25(4), 182-187.
- Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19-33.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). Improving school leadership: Volume 1 – Policy and practice. OECD Publishing.
- Pynoo, B., Tondeur, J., Van Braak, J., & Duyck, W. (2020). The role of school networks in supporting ICT integration in schools. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1248–1264. <https://doi.org/10.1111/bjet.12965>
- Rinke, C. R. (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.10.001>
- Rousseau, D. M., Ho, V. T., & Greenberg, J. (2006). I-deals: Idiosyncratic terms in employment relationships. *Academy of management review*, 31(4), 977-994.
- Runhaar, P., Bouwmans, M., & Vermeulen, M. (2019). Exploring teachers' career self-management. Considering the roles of organizational career management, occupational self-efficacy, and learning goal orientation. *Human Resource Development International*, 22(4), 364-384.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2019). Teacher leadership: The relations with different forms of commitment to school. *Educational Studies*, 45(3), 316–331. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446329>
- Schaufeli, W. B. (2017). Applying the job demands-resources model. *Organizational dynamics*, 2(46), 120-132.
- Schelfhout, W., Bruggeman, K., & Bruyninckx, M. (2015). Vakdidactische leergemeenschappen, een antwoord op professionaliseringsbehoeften bij leraren voortgezet onderwijs? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 36(4), 63-82. www.velon.nl
- Schelfhout, W., Sprangers, P., Vanthournout, G., Luchten, L., & Buckinx, A. (2019). *Team School: Leergemeenschappen creëren in onderwijs*. Lannoo Campus, Leuven.
- Simon, N., & Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*, 117(3), 1-36.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*, 1251-1275.
- Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Siongers, J., & Kavadias, D. (2022). Het lerarentekort kritisch bekeken vanuit internationaal vergelijkend perspectief. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2023*, 19-27.
- Struyve, C., Meredith, C., & Gielen, S. (2014). Who am I and where do I belong? The perception and evaluation of teacher leaders concerning teacher leadership practices and micropolitics in schools. *Journal of Educational Change, 15*, 203-230.
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers leave the profession. *Teaching and Teacher Education, 43*, 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
- Struyven, K., Daly, A., Vandecandelaere, M., & Van den Bossche, P. (2016). Collaborative networks as a means to support teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 60*, 45-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.009>
- Suggett, D. (2015). School autonomy: Necessary but not sufficient. Evidence base: a journal of evidence. *Reviews in key policy areas, (1)*, 1-33.
- Taris, T., Van der Wal, R., & Van Veldhoven, M. (2017). Job demands and job resources in the context of teaching. *International Journal of Stress Management, 24(4)*, 365-383. <https://doi.org/10.1037/str0000044>
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership, 48(1)*, 106-132.
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: The power of high-quality support. *Teachers and Teaching, 25(2)*, 160-188.
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. Educational Practices Series, 18. International Academy of Education.
- Tims, M., Bakker, A. B., Derks, D., & Van Rhenen, W. (2013). Job crafting at the team and individual level: Implications for work engagement and performance. *Group & Organization Management, 38(4)*, 427-454.

Tims, M., Twemlow, M., & Fong, C. Y. M. (2022). A state-of-the-art overview of job-crafting research: current trends and future research directions. *Career Development International*, 27(1), 54-78.

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73, 71e97.

Tuytens, M., Devos, G., Vanblaere, B., Moens, M., Depoorter, A., & Vandaele, F. (2022). Psychosociaal welzijnsbeleid als onderdeel van strategisch personeelsbeleid in scholen: wetenschappelijk rapport.

Tuytens, M., Vekeman, E., & Devos, G. (2020). Professional learning communities and teacher professional development. *Professional Development in Education*, 46(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1511450>

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related basic need satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002.

Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective?: A literature review. *Teacher learning that matters*, 3-21.

Van Wingerden, J., Derks, D., & Bakker, A. B. (2017). The impact of personal resources and job crafting interventions on work engagement and performance. *Human Resource Management*, 56(1), 51-67.

Van Zanten, H. V. & Grospiron, M. F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles: fuite, adaptation et développement professionnel. *Diversité*, 124(1), 224-268.

Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). *De bijdrage van vakgroepleiderschap aan professionele leergemeenschappen in vakgroepen in het secundair onderwijs*. Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.

Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: The role of transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003>

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40.

Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2010). Evaluating the quality of self-evaluations: The (mis) match between internal and external meta-evaluation. *Studies in educational evaluation*, 36(1-2), 20-26.

Vekeman, E., Devos, G., Tuytens, M., & Van den Broeck, H. (2020). Differentiated teacher development in schools: The role of HRM. *School Leadership & Management*, 40(4), 336–354. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1731781>

Villinski, A. P. (2016). *Collaborative overload*. Harvard Business Review.

Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of management review*, 26(2), 179-201.