

OBPWO 03.06

Directeurs Basisonderwijs: welbevinden en functioneren

Onderwijskundig onderzoek in opdracht van de Vlaamse
minister van Werk, Onderwijs en Vorming

Directeurs Basisonderwijs: welbevinden en functioneren

SAMENVATTING VAN DE ONDERZOEKSRISULTATEN EN DE AANBEVELINGEN



the Autonomous Management School of
Ghent University and Katholieke Universiteit Leuven



Vrije
Universiteit
Brussel



De brochure 'Directeurs Basisonderwijs: welbevinden en functioneren' is gebaseerd op de resultaten van een onderzoeksproject dat werd uitgevoerd in opdracht van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming (OBPWO 03.06).

Het onderzoek gebeurde onder leiding van:

Prof. dr. Geert Devos, Vlerick Leuven Gent Management School,
Prof. dr. Nadine Engels, Vrije Universiteit Brussel,
Prof. dr. Antonia Aelterman, Universiteit Gent

De onderzoekers waren:

Dave Bouckennooghe, Vlerick Leuven Gent Management School en
Gwendoline Hotton, Vrije Universiteit Brussel

Januari 2006

Inhoud

Voorwoord	7	
Inleiding	8	
Deel 1	Antwoorden uit het veld	
	De resultaten van het onderzoek in kaart gebracht	11
1. Van onderzoek op het terrein ...	12	
1.1	Betrouwbare resultaten	12
1.2	Interviews en vragenlijsten	12
1.3	Zesenvestig directies en zevenhonderd leerkrachten ..	14
2. ... naar een duidelijk model	16	
2.1	De verschillende facetten van welbevinden	17
2.2	Het belang van een sterk functioneringsprofiel	19
2.3	Wie de lat hoog legt en vertrouwen heeft.....	26
2.4	De energie van sterke schoolculturen en tevreden leerkrachten	28
2.5	Steun van de omgeving en autonomie	33
2.6	Welke factoren spelen geen rol?	38
3. Positieve factoren: de top vier	41	
4. Opleidingsnoden	43	
4.1	Noden over het algemeen	43
4.2	Directeurs met regelgericht profiel signaleren het meest opleidingsnoden	44

Deel 2	En nu?	
	Aanbevelingen voor de overheid en andere onderwijsactoren	47
1.	Essentieel om te weten	48
1.1	Kaderen in een duidelijke visie	48
1.2	Krachtlijnen op basis van het onderzoek	48
2.	Wat er concreet kan gebeuren	51
2.1	Op naar duidelijkere aanwervings- en evaluatiecriteria	51
2.2	En wie zorgt voor de administratie en financiën?	53
2.3	Opleiding directeur: geen overbodige luxe	56
2.4	Loon naar werken	60
2.5	Waar op letten bij de selectie?	61
2.6	Rol van overheid en inspectie	61
2.7	Rol van scholengemeenschap en schoolbestuur	66
	Bibliografische verwijzingen	69



Voorwoord

Hoe staat het met het professionele welbevinden en functioneren van directies basisonderwijs in Vlaanderen? Hoe ontwikkelt de situatie zich en wat zijn mogelijke aanbevelingen voor het beleid?

Om op deze vragen een antwoord te geven, bundelden De Vlerick Leuven Gent Management School, de Vrije Universiteit Brussel en de Universiteit Gent hun krachten. Een samenvatting van de resultaten en beleidsaanbevelingen van dit onderzoek vindt u terug in deze brochure.

Deze resultaten waren er nooit gekomen zonder de bereidwillige medewerking van zesenvestig Vlaamse basisscholen. Hierbij willen we dan ook in de eerste plaats de directies en de leerkrachten van deze scholen danken voor hun deelname aan dit onderzoek.

Noot: Functiebenamingen krijgen soms impliciet een sekse toegeschreven. In deze publicatie zijn de benamingen en de formuleringen in hij-vorm slechts een pragmatische keuze. Met 'leraar', 'directeur', enz. worden altijd zowel mannen als vrouwen bedoeld.

Inleiding

Schooldirecties hebben een **belangrijke impact** op de kwaliteit van het onderwijs dat een school aanbiedt. Hun functioneren beïnvloedt de schoolcultuur en het welbevinden van leerkrachten en zo - indirect - de prestaties en het welbevinden van leerlingen. Hoe een directeur functioneert, kun je niet loskoppelen van zijn of haar eigen welbevinden. De waardering die directeuren krijgen en de tevredenheid die ze ervaren in hun job hebben belangrijke gevolgen voor de kwaliteit van hun werk.

Signalen uit de sector

Directe aanleiding voor dit onderzoek waren de vele signalen van onvrede, te hoge werkdruk en planlast die de overheid de laatste jaren opving. Ze neemt deze signalen ernstig en wil ze dan ook verder onderzoeken vanuit een dubbele zorg: de kwaliteitsbewaking van het onderwijs en het welzijn van haar werknemers.

Hoe een directeur functioneert, kun je niet loskoppelen van zijn of haar eigen welbevinden. De waardering die directeuren krijgen en de tevredenheid die ze ervaren in hun job, hebben belangrijke gevolgen voor de kwaliteit van hun werk.

Een patroon tekent zich af

Tot nu toe is er bijzonder weinig onderzoek verricht naar de samenhang tussen het functioneren van een directeur enerzijds en zijn of haar welbevinden anderzijds. Toch is het belangrijk beide componenten samen te bestuderen, zeker wanneer onderwijskwaliteit één van de doelstellingen is. Er bestaat immers wel degelijk een **dynamiek** tussen het welbevinden en het functioneren van de directeur, individuele kenmerken, schoolkenmerken en schoolexterne actoren of contexten. Hoewel iedere context - uiteraard - specifiek is en iedere directeur uniek, tekent zich een duidelijk patroon af in de manier waarop deze factoren elkaar beïnvloeden. Door dit patroon in kaart te brengen, kunnen we nagaan welke factoren het welbevinden optimaliseren.

Aanbevelingen op basis van veldonderzoek

De bedoeling van dit onderzoek is een globaal, empirisch onderbouwd model te presenteren van het functioneren en welbevinden van directeurs basisonderwijs op basis van veldonderzoek (deel 1). Dit model dient als een krachtige basis om beleidsaanbevelingen te formuleren ten aanzien van de overheid en andere onderwijsactoren (deel 2).

De vragen die we ons stelden

Natuurlijk was het niet mogelijk om alle verbanden tussen alle variabelen die een rol spelen gelijktijdig in kaart te brengen. We hebben in eerste instantie een opsplitsing gemaakt in een aantal onderzoeksvragen.

- Welke aspecten van hun leven en werk vinden directeurs relevant voor hun professioneel welbevinden?
- Welke individuele kenmerken, omgevingskenmerken en schoolgebonden kenmerken hangen samen met het welbevinden van de directeur?
- Welke taakprofielen (zie verder) vinden we terug bij directies basisonderwijs? En welke persoons-, school- en omgevingskenmerken typeren het functioneren volgens elk van die taakprofielen?
- Is er een verschil in het welbevinden van directies naargelang het taakprofiel? Of zijn er systematische verschillen in het functioneren, de persoonlijkheid of de schoolorganisatie en -omgeving?
- Een tevreden schoolteam en een positief schoolklimaat: wat zijn de kenmerken van een dergelijke schoolcultuur en wie is de directeur?
- Wat zijn de opleidingsbehoeften van de directeurs?

In deze brochure integreren we alle antwoorden en resultaten in de beschrijving van het globale model. Bovenstaande vragen worden dus niet afzonderlijk en in detail beantwoord. Daarvoor verwijzen we naar het onderzoeksrapport (Devos, Engels, Aelterman, Bouckennooghe & Hotton, 2005). Ook de herkomst van een aantal basismodellen die in dit onderzoek worden gebruikt, vindt u daarin terug.

Deel 1

Antwoorden uit het veld

De resultaten van het onderzoek in kaart gebracht



1. Van onderzoek op het terrein ...

1.1 Betrouwbare resultaten

Voor dit onderzoek werden **kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethodes** aangewend en werden **zowel directies als leerkrachten** bevraagd. Hierdoor verhoogt de geldigheid en de betrouwbaarheid van de resultaten.

1.2 Interviews en vragenlijsten

Samengevat werd een beroep gedaan op **drie databronnen**:

- semi-gestructureerde interviews met directies uit een steekproef van zesenzeventig basisscholen
- schriftelijke vragenlijsten afgenomen bij diezelfde directeurs
- schriftelijke vragenlijsten over de schoolcultuur en het welbevinden van leerkrachten, afgenomen bij de leerkrachtenteams binnen deze scholen.

Databron 1: interviews met directies

In het interview met de directies kwamen de volgende elementen aan bod:

- gegevens over school en schoolpopulatie
- motivatie voor en voorbereiding op de directiefunctie
- het functioneren en de subjectieve beleving van de job
- aspecten van de schoolcultuur
- ordening van factoren die een positieve en negatieve invloed hebben op het welbevinden.

Databron 2: vragenlijst voor directies

De vragenlijst voor directies peilde naar:

1. persoonlijkheid

- Schrijft de directeur wat hem/haar overkomt voornamelijk toe aan zichzelf of aan externe factoren?
- Hoe prestatiegericht, ambitieus is de directeur? Hoe hoog legt hij/zij de lat voor zichzelf?

- Gelooft de directeur dat hij/zij het vermogen heeft om de vooropgestelde doelen te bereiken?

2. jobenthousiasme en jobtevredenheid

3. burnout

4. besluitvormingsstijl

Databron 3: vragenlijst voor leerkrachten

De zeven indicatoren voor **de schoolcultuur** waren:

- 1. doelgerichtheid:** de mate waarin de leerkrachten vinden dat een visie duidelijk en expliciet aanwezig is in een school en gedragen wordt door het team
- 2. ondersteunend leiderschap van de directeur:** de mate waarin de leerkrachten vinden dat de directeur ondersteunend optreedt door te luisteren, te motiveren en te begeleiden
- 3. structurerend leiderschap van de directeur:** de mate waarin de leerkrachten vinden dat de directeur ondersteunend optreedt door te leiden, te organiseren en diverse structuren te creëren die het beleid ondersteunen
- 4. formele samenwerking leerkrachten:** de mate waarin de leerkrachten vinden dat ze op professioneel vlak goed met elkaar samenwerken
- 5. informele samenwerking leerkrachten:** de mate waarin de leerkrachten vinden dat ze vriendschappelijk goed met elkaar kunnen omgaan
- 6. participatieve besluitvorming:** de mate waarin de leerkrachten vinden dat ze betrokken worden in het besluitvormingsproces
- 7. innovatief vermogen van de school:** de mate waarin de leerkrachten vinden dat vernieuwingen op een zorgvuldige manier worden geïmplementeerd.

Daarnaast werd **het welbevinden van de leerkrachten** gemeten aan de hand van drie indicatoren:

1. algemeen welbevinden
2. tevredenheid over de ondersteuning van de directie
3. tevredenheid over de ondersteuning van de directie bij de professionele ontwikkeling als leerkracht.

1.3 Zesenvestig directies en zevenhonderd leerkrachten

In het totaal namen zesenvestig directies en zevenhonderd leerkrachten basisonderwijs deel aan het onderzoek. Bij de selectie van deze scholen werd gestreefd naar een representatieve weerspiegeling van de onderwijsnetten. Daarnaast zijn deze scholen goed gespreid over de Vlaamse provincies en zijn ze zodanig geselecteerd dat ze ook representatief zijn wat betreft schooltype, schoolgrootte en aantal vestigingsplaatsen.

Bij de selectie van deze scholen werd een representatieve weerspiegeling nagestreefd.

Spreiding over de onderwijsnetten	%
Vrij gesubsidieerd onderwijs	54,3
Officieel gesubsidieerd onderwijs	26,1
Gemeenschapsonderwijs	19,6

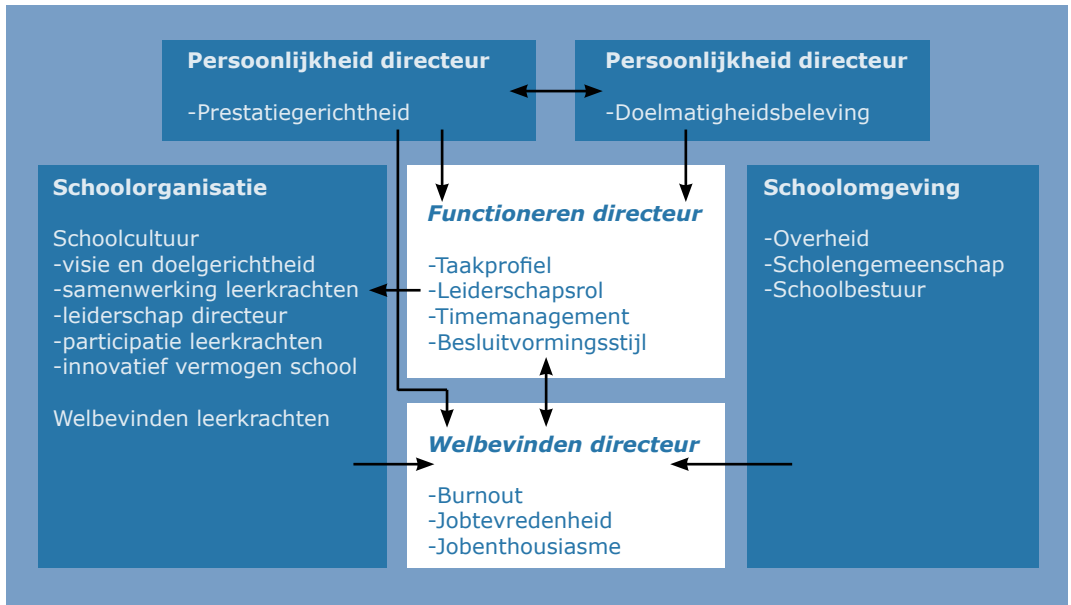
Spreiding over de provincies	%
Antwerpen	26
Oost-Vlaanderen	24
West-Vlaanderen	20
Limburg	15
Vlaams-Brabant	11
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	4

Spreiding over schooltypes	%
Kleuteronderwijs	6,5
Lager onderwijs	6,5
Kleuteronderwijs + lager onderwijs	87

Spreiding over schoolgroottes	%
Middelgrote scholen (170-357 lln.)	52
Kleine scholen (<170 lln.)	24
Grote scholen (>357 lln.)	24

Spreiding over aantal vestigingsplaatsen	%
1 vestigingsplaats	61
Meer dan 1 vestigingsplaats	39

2. ... naar een duidelijk model



16

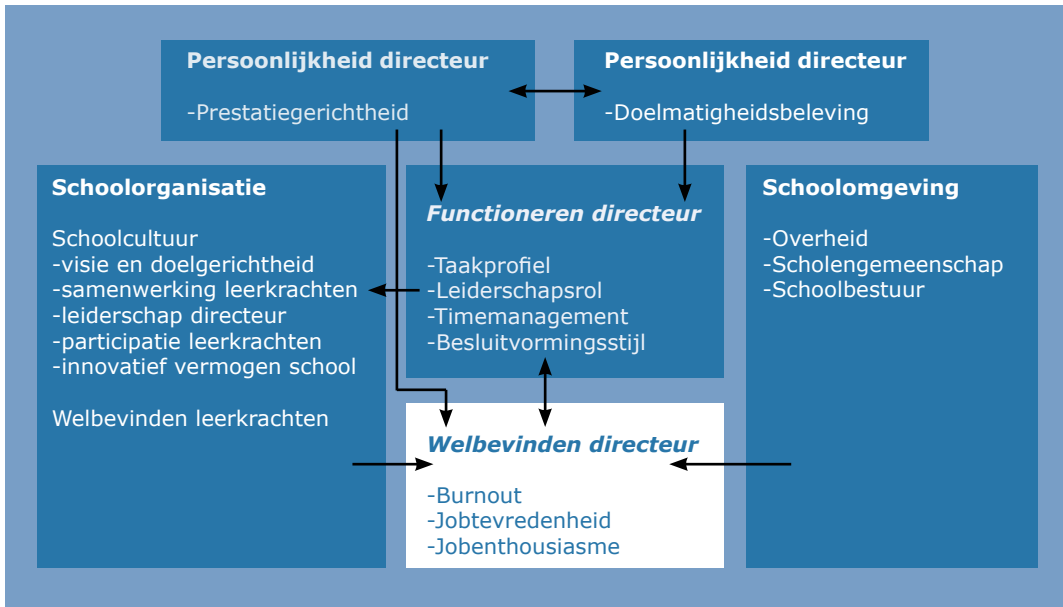
Dit verklaringsmodel en de relaties die hierin worden aangeduid, **steunen op de resultaten** van het onderzoek. Bovendien werden de variabelen en hun onderlinge relaties op verschillende manieren onderzocht. Het gaat met andere woorden om een **wetenschappelijk, betrouwbaar en valide model**.

We kunnen twee groepen variabelen onderscheiden:

- (1) de centrale variabelen functioneren en welbevinden
- (2) een reeks variabelen op het niveau van persoonlijkheid, schoolorganisatie en schoolomgeving die samenhangen met die centrale concepten.

Door in te zoomen op alle variabelen uit het model en hun relaties met andere variabelen, wordt duidelijk welke **patronen** zich aftekenen.

2.1 De verschillende facetten van welbevinden



Welbevinden in kaart gebracht

Om de factor welbevinden in kaart te brengen, werd zowel gepeild naar burnout als naar de andere pool: positief welbevinden.

Burnout

Om het multidimensionele karakter van burnout te meten, deden we een beroep op de Nederlandse vertaling van de Maslach Burnout Inventory.

Deze schaal bestaat uit drie subschalen:

- emotionele uitputting (vb. *"Ik voel mij opgebrand door mijn werk"*)
- depersonalisatie/cynisme (vb. *"Ik twijfel aan het nut van mijn werk"*)
- (een gebrek aan) persoonlijke zelfverwezenlijking (vb. *"Ik weet de problemen in mijn werk adequaat op te lossen"*).

Positief welbevinden

Om het positieve welbevinden te meten, hebben wij twee schalen gehanteerd:

- de eerste indicator is **jobtevredenheid**. Deze is eerder *cognitief* en verwijst naar de tevredenheid over o.m. ontwikkelingsmogelijkheden, werkomstandigheden, de taken eigen aan de functie, de manier waarop conflicten opgelost worden op school en de superviserende stijl van de controlerende instanties (zoals de inspectie)
- de tweede indicator is **jobenthousiasme**. Deze peilt naar de *affectieve* zijde van welbevinden. Het gaat hier meer om een algemeen gevoel van tevredenheid (vb. *"Ik ben enthousiast over mijn job"*; *"'s Morgens ga ik met plezier naar mijn werk"*).

Bevindingen

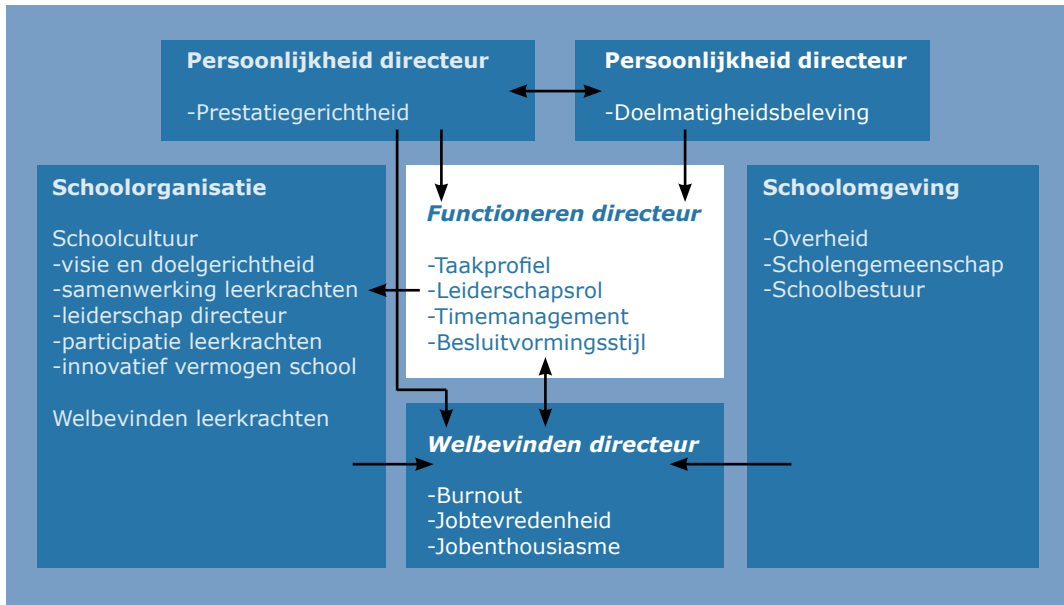
Uit het onderzoek blijkt dat er een logische, sterke samenhang is tussen de burnout-schalen en de jobtevredenheid en het jobenthousiasme. Wie tevreden en enthousiast is over zijn job, is minder emotioneel uitgeput, is minder cynisch en heeft een gevoel van persoonlijke zelfverwezenlijking. Omgekeerd geldt ook dat directeurs met een lage jobtevredenheid en jobenthousiasme veel meer burnout zijn.

Wie tevreden en enthousiast is over zijn job, is minder emotioneel uitgeput, is minder cynisch en heeft een gevoel van persoonlijke zelfverwezenlijking.

Welbevinden, een kwestie van...?

Dit is natuurlijk niet het hele plaatje. Het welbevinden van directeurs in het basisonderwijs wordt rechtstreeks en onrechtstreeks beïnvloed door verschillende factoren. Maar hoe en in welke mate? Welke rol speelt bijvoorbeeld de andere centrale variabele: het functioneren?

2.2 Het belang van een sterk functioneringsprofiel



Functioneren in kaart gebracht

Functioneren is een complex begrip. Daarom bakenen we het in dit onderzoek af in vier grote domeinen: taakprofiel, leiderschap, timemanagement en besluitvormingsstijl.

1. Taakprofiel: van regelgericht tot leerlinggericht

Regelgeving, onderwijsinhoud en people management. Dat zijn de drie grote taakclusters van directeurs, blijkt uit vroeger onderzoek. Op basis van de prioriteit die directeurs geven aan deze taken en de tijd die ze eraan besteden, kunnen we **drie soorten profielen** onderscheiden.

Leerlinggericht profiel

Bij directeurs met een leerlinggericht profiel primeert het pedagogische beleid en staan contacten met leerlingen en leerkrachten voorop. Hun leiderschapsrol is coachend en ze leggen de nadruk op het motiveren en ondersteunen van de leerkrachten.

Regelgericht profiel

Directeurs met een regelgericht profiel focussen zich op het uitvoeren van wetgeving en regels en willen vooral administratief en juridisch in orde zijn. Visie-ontwikkeling of schoolontwikkeling op lange termijn is niet hun prioriteit. Ze houden zich in de eerste plaats bezig met planning, organisatie, vergaderingen, administratie en reglementering. Ze hebben in vergelijking met directeurs met een leerlinggericht profiel beduidend minder contact met hun leerlingen en personeel.

Gematigd profiel

Directeurs met een gematigd profiel situeren zich tussen deze twee profielen in. Ze beantwoorden noch aan het leerlinggerichte profiel noch aan het regelgerichte profiel. Ze hebben een veel minder uitgesproken voorkeur voor een bepaalde taakcomponent en leggen zich niet zozeer toe op één specifieke leiderschapsrol.

Bij directeurs met een leerlinggericht profiel primeert het pedagogische beleid en staan contacten met leerlingen en leerkrachten voorop. Directeurs met een regelgericht profiel hebben in vergelijking met directeurs met een leerlinggericht profiel beduidend minder contact met hun leerlingen en personeel. Directeurs met een gematigd profiel situeren zich tussen deze twee profielen in.

Bevindingen

In dit onderzoek werd na het doornemen van de zesenvestig interviews voor alle directeurs het taakprofiel vastgelegd. Zowel het **regelgerichte profiel (10)** als het **leerlinggerichte profiel (8)** kwamen duidelijk naar voor bij de bevroegde directeurs. De anderen bleken directeurs met een **gematigd profiel (28)**.

Een opvallende vaststelling is dat geen van de vijf directeurs met de hoogste waarden op vlak van schoolcultuur en welbevinden van leerkrachten een regelgericht taakprofiel heeft.

Omgekeerd heeft geen enkele van de vijf directeurs met de laagste waarden op vlak van schoolcultuur en welbevinden van leerkrachten een leerlinggericht taakprofiel. Er is dus ook een verband tussen het taakprofiel van de directeur en de schoolcultuur.

Geen van de vijf directeurs met de hoogste waarden op vlak van schoolcultuur en welbevinden van leerkrachten heeft een regelgericht taakprofiel.

2. Leiderschap: coach of manager?

Welke rol beschouwt de directeur als prioritair in zijn leiderschap? Om dit in kaart te kunnen brengen, baseerden we ons in dit onderzoek op een bestaand model dat vier leiderschapsrollen definieert: coach, vernieuwer, manager en strateeg.

	INTERN GERICHT gericht op interne organisatie	EXTERN GERICHT gericht op omgeving
FOCUS OP FLEXIBILITEIT	Coach	Vernieuwer
FOCUS OP BEHEERSING EN STABILITEIT	Manager	Strateeg

In het onderzoek werden de leiderschapsrollen aan de directeurs voorgelegd met de vraag welk van de vier stijlen het best bij hen past.

Bevindingen

Een vergelijking tussen het taakprofiel en de leiderschapsstijl levert volgend resultaat op: **alle directeurs met een leerling-gericht profiel** beschouwen de leiderschapsstijl van coach, al dan niet gecombineerd met die van vernieuwer, als hun geprefereerde stijl. Geen van hen opteert voor de managersrol of de rol van strateeg die veeleer gericht zijn op beheersing en controle.

Bij **de directeurs met een regelgericht profiel** is het plaatje veel diverser. Hier opteren maar vijf van de tien directeurs voor de rol van coach. De anderen opteren voor de rol van manager, soms gecombineerd met de rol van coach.

Alle directeurs met een leerlinggericht profiel beschouwen de leiderschapsstijl van coach of van coach gecombineerd met die van vernieuwer als hun geprefereerde stijl. Bij de directeurs met een regelgericht profiel is het plaatje veel diverser.

3. Timemanagement: help, ik heb geen tijd!

In hoeverre slagen de directeurs er daadwerkelijk in om aandacht te besteden aan de taken die zij het meest prioritair achten? Met andere woorden: slagen **directeurs met een leerlinggericht profiel** er in om het grootste gedeelte van hun tijd te besteden aan pedagogisch beleid en de omgang met hun personeel? Kunnen directeurs die van zichzelf zeggen dat zij vooral een coachende leiderschapsstijl hebben, ook daadwerkelijk de meeste tijd vrij maken om hun leerkrachten te ondersteunen en aandacht te besteden aan hun medewerkers?

Bevindingen

De vijf directeurs wier scholen **de hoogste waarden inzake schoolcultuur en welbevinden bij de leerkrachten** zeggen van zichzelf dat zij overwegend een coachende of een innovatorrol hebben als leiderschapsstijl. Tegelijk slagen zij er in om met hun timemanagement ook voor de prioritaire taken voldoende tijd vrij te maken.

De vijf directeurs met **de laagste waarden inzake schoolcultuur en welbevinden van leerkrachten** hebben heel diverse opvattingen over wat hun belangrijkste leiderschapsstijl is. Zij hebben wel één ding gemeenschappelijk: zij slagen er niet in om voldoende tijd uit te trekken voor het coachen van hun mensen en voor het pedagogische beleid. Drie onder hen beschouwen zichzelf vooral als manager of strateeg. De twee andere beschouwen zich als coach, maar besteden veruit de meeste tijd aan operationele (management)taken.

De vijf directeurs wier scholen de hoogste waarden scoren inzake schoolcultuur en welbevinden bij de leerkrachten zeggen van zichzelf dat zij overwegend een coachende of een innovator-rol hebben als leiderschapsstijl. Tegelijk slagen zij er in om met hun timemanagement voor de prioritaire taken voldoende tijd vrij te maken.

4. Besluitvorming: alert en effectief beslissingen nemen

In welke mate gaan directies op een vastberaden en alerte manier om met moeilijke omstandigheden of conflictsituaties? Wij onderscheiden twee grote groepen besluitvormingsstijlen:

- de **alerte, effectieve besluitvormingsstijl**, waarbij na een zorgvuldige overweging beslissingen worden genomen
- een groep **onproductieve besluitvormingsstijlen** (uitstellen van beslissingen, doorschuiven van beslissingen naar anderen en overhaast beslissingen nemen).

Bevindingen

Als we de taakprofielen van de directeurs vergelijken met hun besluitvormingsstijl, blijkt dat negen van de tien directeurs met een regelgerichte stijl onder het gemiddelde scoren voor de alerte besluitvormingsstijl. Bij **de directeurs met een leerlinggericht profiel** scoren vijf van de acht directeurs boven het gemiddelde. Van de vijf directeurs die het laagst scoren inzake hun schoolcultuur, scoren vier onder het gemiddelde inzake alerte besluitvormingsstijl. Bij de vijf directeurs die het hoogst scoren inzake schoolcultuur is het plaatje minder duidelijk: drie scoren hoog en twee scoren laag.

Negen van de tien directeurs met een regelgerichte stijl scoren onder het gemiddelde voor de alerte besluitvormingsstijl. Bij de directeurs met een leerlinggericht profiel scoren vijf van de acht directeurs boven het gemiddelde.

Samengevat

Hoe functioneren directeurs van scholen met een sterke schoolcultuur en tevreden leerkrachten?

De typerende functioneringskarakteristieken van directeurs van scholen met de sterkste schoolculturen en het hoogste welbevinden bij de leerkrachten zijn de volgende:

- ✓ coachende leiderschapsrol
- ✓ prioritaire taken: relaties met leerkrachten en pedagogisch beleid
- ✓ tijdsbesteding in functie van prioritaire taken
- ✓ eerder leerlinggericht
- ✓ alerte effectieve besluitvormingsstijl.

Het zijn directeurs die zichzelf vooral zien als een coachende leider en/of een innovator en die er in slagen om hiervoor ook de nodige tijd uit te trekken. Zij zijn nooit in de eerste plaats bezig met regelgeving en administratie. Zij slagen er in om boven deze beslommingen (waar zij evengoed mee geconfronteerd worden als hun collega's) uit te stijgen en de nodige aandacht te besteden aan hun medewerkers, de leerlingen en het pedagogische beleid.

Hoe functioneren directeurs van scholen met een zwakke schoolcultuur en ontevreden leerkrachten?

Directeurs die in scholen functioneren met een zwakke schoolcultuur en ontevreden leerkrachten, zijn directeurs die er niet in slagen om boven de dagelijkse beslommingen van organisatie, administratie en regelgeving uit te stijgen. Zij besteden weinig tijd aan contacten met leerlingen en leerkrachten. Sommigen onder hen zouden wel willen, maar dit lukt hen niet. Anderen willen ook vooral met administratie en organisatie bezig zijn. Typerend voor deze directeurs is ook dat zij moeilijker tot alerte beslissingen kunnen komen en die liever doorschuiven naar anderen. Zij missen een zekere besluitvaardigheid.

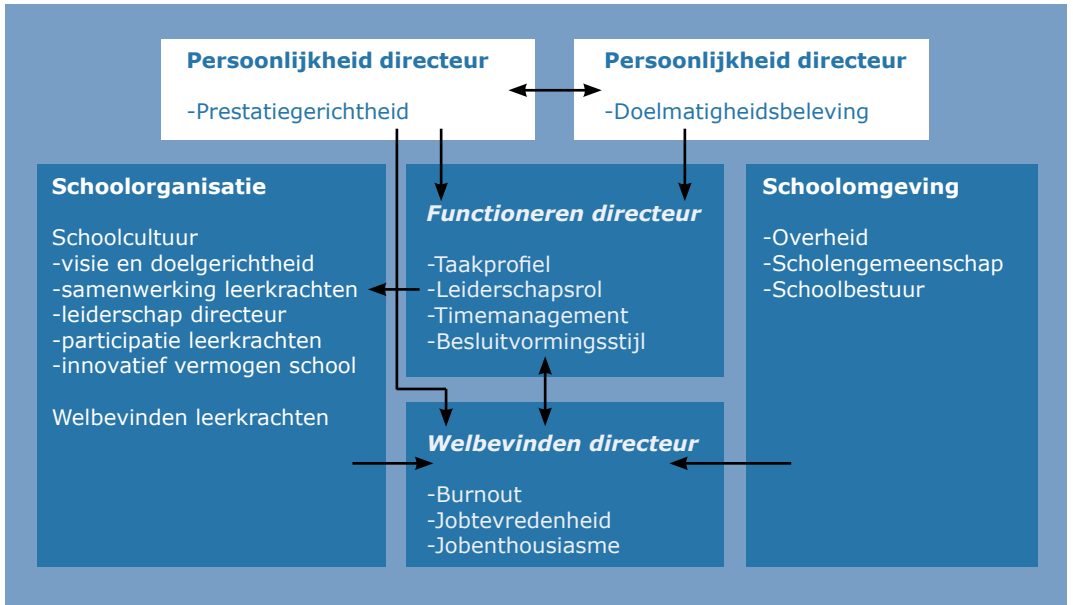
Directeurs met een sterke schoolcultuur slagen er in om boven de regelgevende en administratieve beslommingen uit te stijgen en de nodige aandacht te besteden aan hun medewerkers, de leerlingen en het pedagogische beleid.

Wie goed functioneert, voelt zich goed?

Zo eenvoudig ligt het niet. De relatie tussen functioneren en welbevinden is niet direct, andere variabelen spelen een mediërende rol.

Persoonlijkheid, schoolorganisatie, schoolomgeving: het zijn allemaal factoren die rechtstreeks of onrechtstreeks invloed hebben op het functioneren en welbevinden van de directeurs.

2.3 Wie de lat hoog legt en vertrouwen heeft...



26

Twee persoonlijkheidskenmerken hebben wel degelijk een al dan niet rechtstreekse invloed op het welbevinden van directeurs: prestatiegerichtheid en doelmatigheidsbeleving.

Houden van een uitdagende job

Prestatiegerichtheid betekent dat directeurs de lat voor zichzelf hoog leggen. De scholen met de sterkste resultaten inzake schoolcultuur en algemeen welbevinden van de leerkrachten, hebben ook sterk prestatiegerichte directeurs. Directeurs in deze scholen eisen van zichzelf in heel sterke mate kwaliteitsvol werk en houden nog meer dan hun collega's van een uitdagende job. Door veeleisend te zijn voor zichzelf en door hun overtuiging dat coaching van medewerkers de belangrijkste leiderschapsrol is, en het feit dat zij er ook in slagen om hier vooral tijd voor vrij te maken, slagen zij erin om hun schoolcultuur en het welbevinden van hun leerkrachten positief te beïnvloeden.

Er is ook een direct verband tussen het persoonlijkheidskenmerk prestatiegerichtheid en de diverse componenten van welbevinden

van de directeur. Zowel het burnoutgevoel van depersonalisatie/cynisme, jobenthousiasme als het gevoel van zelfverwezenlijking hangen sterk samen met prestatiegerichtheid. Sterk prestatiegerichte directeurs hebben allicht een grotere drijfveer om sterk te functioneren en voelen zich dus ook beter in hun job.

Sterk prestatiegerichte directeurs hebben allicht een grotere drijfveer om sterk te functioneren en voelen zich dus ook beter in hun job.

Vertrouwen in je vermogen doelstellingen waar te maken

Directeurs die het gevoel hebben dat zij heel doelmatig zijn, vertrouwen erop dat ze de capaciteiten hebben om hun doelstellingen waar te maken. Zij slagen in hun opzet, waardoor onrechtstreeks hun welbevinden verhoogt. Omgekeerd geven directeurs met een lage doelmatigheidsbeleving aan dat ze op één of andere manier tekortschieten in hun functioneren, waardoor zij ook een lager welbevinden hebben.

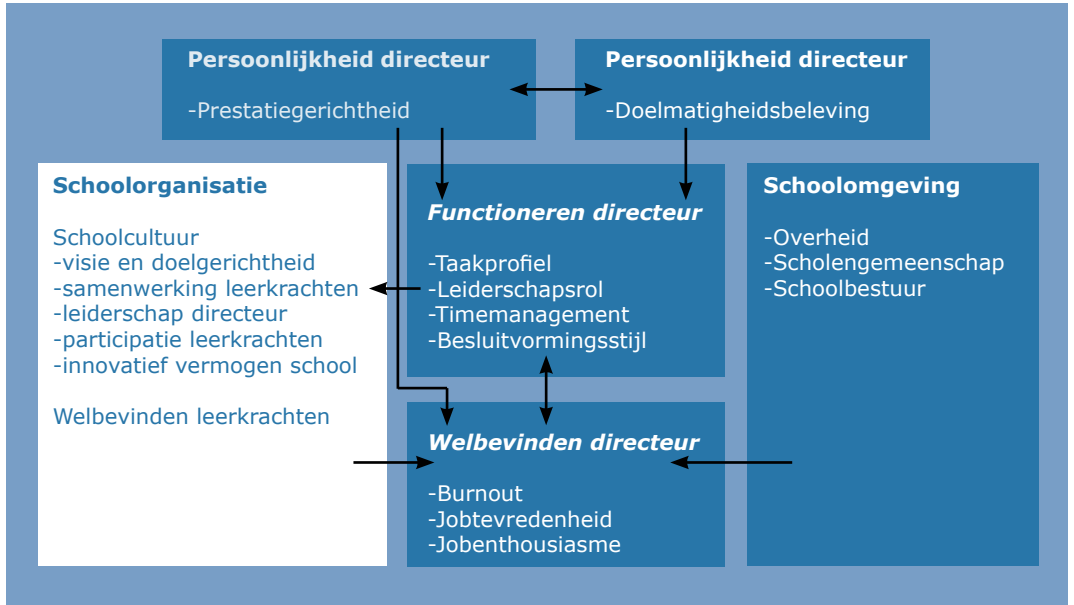
Maar er zijn nog andere factoren

Sommige prestatiegerichte directeurs die functioneren in een sterke schoolcultuur, vertonen toch tekenen van hoge emotionele uitputting. Dit komt omdat zij zeer weinig steun ervaren van hun omgeving. De scholengemeenschap werkt voor hen vooral belastend, niet ondersteunend. Ook hun schoolbestuur laat hen in de steek. Andere prestatiegerichte directeurs met een sterke schoolcultuur hebben wel een hoog welbevinden, omdat zij ook steun ondervinden van hun scholengemeenschap en/of hun schoolbestuur.

Maar voor we dieper ingaan op de invloed van de schoolomgeving, komt eerst de relatie tussen schoolcultuur, het welbevinden van de leerkrachten en het welbevinden van de directeur aan bod.

Sommige prestatiegerichte directeurs die functioneren in een sterke schoolcultuur, vertonen toch tekenen van hoge emotionele uitputting. Dit komt omdat zij zeer weinig steun ervaren van hun omgeving.

2.4 De energie van sterke schoolculturen en tevreden leerkrachten



28

Een school waar leerkrachten zich goed voelen

In de vragenlijst voor de leerkrachten werd de schoolcultuur gemeten aan de hand van zeven indicatoren.

De eerste twee indicatoren verwijzen naar de meer **eisende rol** van de directeur die krachtlijnen geeft en bepaalde prestatieverwachtingen heeft ten aanzien van de leerkrachten:

- doelgerichtheid
- structurerend leiderschap.

De andere indicatoren verwijzen meer naar de **ondersteunende rol** van de directeur die open staat voor de leerkrachten:

- ondersteunend leiderschap
- participatie
- formele samenwerking tussen leerkrachten
- informele samenwerking tussen leerkrachten
- vernieuwingsgerichtheid.

Bevindingen

Uit het onderzoek blijkt dat de schoolcultuur en het welbevinden van de leerkrachten opvallend nauw samenhangen. Vooral de indicatoren die te maken hebben met de ondersteunende rol van de directeur hebben een positieve invloed op het welbevinden van de leerkrachten.

Let wel: de meer eisende rol van de directeur is ook niet onbelangrijk. Het is opvallend dat de vijf scholen met het hoogste welbevinden van de leerkrachten, op alle indicatoren van schoolcultuur hoog scoren, ook wat betreft doelgerichtheid en structurerend leiderschap. Omgekeerd hebben de scholen die het laagst scoren op vlak van het welbevinden van leerkrachten ook inzake de verschillende indicatoren van schoolcultuur een lage waarde.

Het is opvallend dat de vijf scholen met het hoogste welbevinden van de leerkrachten, op alle indicatoren van schoolcultuur hoog scoren, ook wat betreft doelgerichtheid en structurerend leiderschap.

De transformatieele leider combineert

Sterke schoolleiders slagen er in om een evenwicht te vinden tussen enerzijds hun eisende rol van directeur en anderzijds een open, participatieve en ondersteunende houding ten opzichte van hun leerkrachten. Dit zijn schoolleiders die de verschillende aspecten van een effectief transformatieele leider kunnen realiseren. De transformatieele leider is door zijn charisma een sterke inspirator-motivator die **duidelijke doelen** formuleert op korte en lange termijn, in **intellectuele stimulering** voorziet, **individuele ondersteuning** verzorgt en de ontwikkeling van **participatieve besluitvormingsstructuren** ondersteunt. Een aantal van deze kenmerken verwijzen naar sturing van bovenuit en andere gaan terug op meer faciliterend leiderschap.

Sterke schoolleiders slagen er in om een evenwicht te vinden tussen enerzijds hun eisende rol van directeur en anderzijds een open, participatieve en ondersteunende houding ten opzichte van hun leerkrachten.

Mijn school voelt zich goed, ik voel me goed?

We kunnen een duidelijke algemene trend in de analyses vaststellen, die ook in de interviews bevestigd wordt. **De sterkte van de schoolcultuur heeft een belangrijke impact op het welbevinden van de directeur.** Directeurs die functioneren in scholen met een sterke cultuur en met tevreden leerkrachten voelen zich beter dan hun collega's die met minder of ontevreden leerkrachten en een zwakke schoolcultuur te maken hebben. De effecten zijn verschillend naargelang het gaat om positief welbevinden (jobtevredenheid, jobenthousiasme) of om verstoord welbevinden (burnout).

Verminderd vertrouwen leidt tot burnout

Directeurs in sterke schoolculturen hebben het gevoel dat zij de problemen in hun school aankunnen. Hun school weet duidelijk waar zij naar toe gaat en het team ondersteunt dit, er is een goed overleg tussen directeur en leerkrachten en tussen leerkrachten onderling. Er is met andere woorden participatie en doelgerichtheid. Waar dit niet het geval is, weten directeurs ook niet goed hoe dit moet worden aangepakt. Ze hebben de indruk dat ze niet weten hoe ze hun schoolcultuur positief kunnen beïnvloeden. Daardoor hebben ze minder vertrouwen in hun eigen bekwaamheid en dreigen ze makkelijker burnout te raken.

Participatie en samenwerking leerkrachten leiden tot positief welbevinden

Participatie van leerkrachten leidt tot jobenthousiasme en/of jobtevredenheid. Dat blijkt zowel uit de kwalitatieve als de kwantitatieve analyses. Participatie gaat over de verhoudingen en het overleg tussen de directeur en de leerkrachten. Waar deze verhoudingen goed zijn, leidt dit tot een tevreden en zelfs enthousiast gevoel bij de directeur.

Uit de interviews blijkt ook dat de mate van samenwerking tussen de leerkrachten een belangrijke impact heeft op het jobenthousiasme en de jobtevredenheid van de directeurs. Hoewel we hier geen statistische bevestiging van terugvinden in onze kwantitatieve analyse, lijkt ook dit aspect ons niet toevallig. De verhoudingen

tussen de leerkrachten onderling kunnen indirect een weerslag hebben op het welbevinden van de directeur. Verder onderzoek zou hier nog meer duidelijkheid in kunnen brengen.

Waar de verhoudingen tussen de directeur en de leerkrachten goed zijn, leidt dit tot een tevreden en zelfs enthousiast gevoel bij de directeur.

Van functioneren via schoolcultuur naar welbevinden... de cirkel is rond

Goed functioneren leidt tot een positieve schoolcultuur en dat heeft dan weer een significante invloed op het welbevinden van directeurs, in het bijzonder op hun gevoel van persoonlijke bekwaamheid.

Bij **directeurs met een regelgericht profiel** die vooral bezig zijn met vergaderingen, administratie, regelgeving en organisatie of andere directeurs met een slecht timemanagement (waardoor zij niet komen tot hun prioritaire taken van pedagogisch beleid en contacten met leerkrachten of leerlingen), blijkt dat zij weinig impact hebben op hun schoolcultuur. Zij stellen dit vast en beginnen hierdoor aan hun persoonlijke bekwaamheid te twijfelen. Dit bevordert hun zelfzeker functioneren niet, waardoor zij in een negatieve spiraal zitten.

Directeurs met een leerlinggericht profiel, een goed timemanagement en een leidersrol van coach kunnen de administratieve rompslomp en de dagelijkse operationele problemen overstijgen om tijd vrij te maken en aandacht te besteden aan hun personeel en leerlingen, en om hen te ondersteunen. Ze verwerven meer respect en vertrouwen bij hun leerkrachten. Daardoor hebben deze directeurs een impact op het gedrag van hun leerkrachten en slagen zij er in om het moeilijk tastbare fenomeen dat een schoolcultuur uiteindelijk is, toch te beïnvloeden. Zij ondervinden dat aandacht besteden aan personeel en leerlingen op een coachende, ondersteunende manier, loont. Daardoor hebben zij het gevoel dat zij hun job en vooral wat zij als prioritair beschouwen, aankunnen. Een positieve spiraal dus.

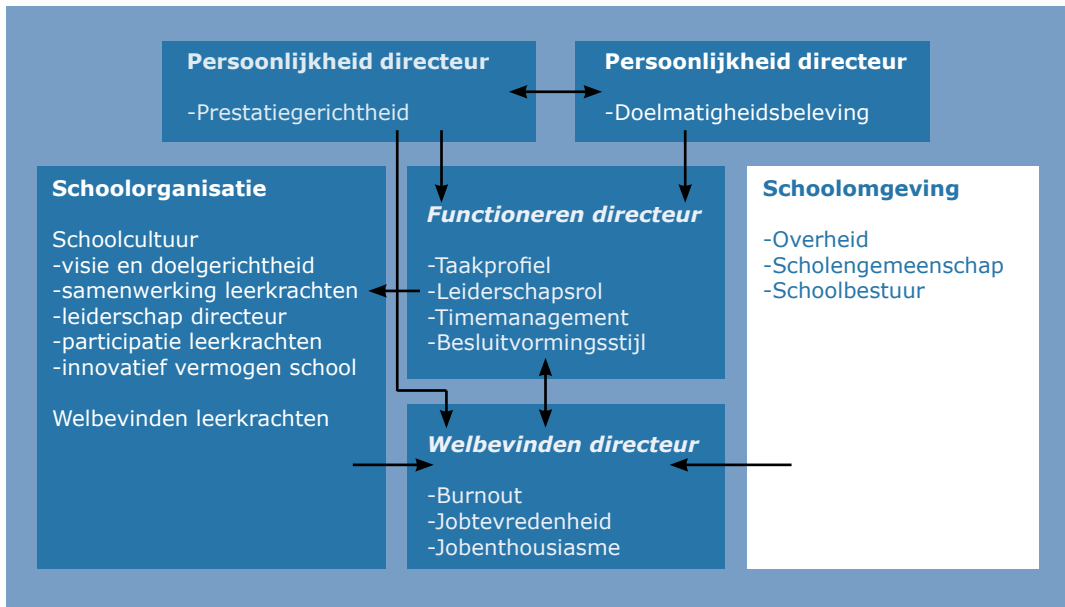
Deze directeurs hebben een impact op het gedrag van hun leerkrachten en slagen er in om het moeilijk tastbare fenomeen dat een schoolcultuur uiteindelijk is, toch te beïnvloeden.

Hoewel deze redenering heel logisch lijkt, is dit onderzoek toch één van de eerste onderzoeken, zeker in Vlaanderen, die deze samenhang kan aantonen aan de hand van empirisch onderzoek.

Maar het plaatje is nog steeds niet volledig

Wat de situatie bijzonder complex maakt, is dat naast bovengenoemde factoren nog andere, meer externe factoren een rol spelen, vooral in het welbevinden van directeurs. Naast schoolcultuur en welbevinden van leerkrachten blijkt dat de ondersteuning die directeurs ondervinden van hun **omgeving** eveneens een belangrijke impact heeft op hun welbevinden.

2.5 Steun van de omgeving en autonomie



Alles om zich goed te voelen, en toch

We stellen vast dat er directies zijn met een sterke drang tot prestatie, een vertrouwen in het eigen kunnen, een positieve schoolcultuur en een tevreden leerkrachtenteam waarvan we op basis van de resultaten zouden verwachten dat ze tevreden zijn. En toch zijn ze dat niet: ze vertonen duidelijke tekenen van burnout of van ontevredenheid met de job.

De oorzaak van dit negatieve welbevinden moeten we bij deze directies zoeken in een aantal externe factoren buiten de school. Er zijn namelijk drie omgevingsfactoren die een belangrijke rol spelen in het welbevinden van een directeur: de scholengemeenschap, het schoolbestuur en de overheid.

De scholengemeenschap: niet voor iedereen een meerwaarde

De scholengemeenschap kan zowel een positieve als een negatieve uitwerking hebben op het welbevinden van directeurs.

Vaststelling: meer tijdsinvestering

De directeurs melden niet of nauwelijks dat de scholengemeenschap er ook voor zorgt dat hun middelen efficiënter worden aangewend. Voorlopig leidt de scholengemeenschap (nog) niet tot meer efficiëntie, maar zorgt ze wel voor bijkomende vergaderingen, uithuizigheid uit de school en dus ook meer tijdsinvestering.

Voor sommigen een meerwaarde en steun

Een aantal directeurs signaleren dat de scholengemeenschap voor hen een belangrijke meerwaarde en steun betekent. Deze directies hebben minder het gevoel alleen te staan en kunnen hun zorgen en ideeën delen met hun collega's met wie ze een goede verstandhouding hebben. Ze vinden de toegevoegde waarde van de scholengemeenschap een pluspunt, waardoor zij positief staan tegenover deze structuur en hun welbevinden hierdoor gunstig beïnvloed wordt.

Voor anderen tijdverlies

Bij een aantal directeurs is dit echter niet het geval. Zij zien de scholengemeenschap vooral als tijdverlies, nog meer vergaderingen, nog meer tijd investeren in niet prioritaire taken. Zij zien de scholengemeenschap ook als een kunstmatige, door de overheid opgelegde structuur, die (alweer) meer administratie en minder autonomie met zich mee brengt. Bij deze directeurs is het contact met de collega's niet positief, integendeel. De scholengemeenschap tast hun autonomie aan. Het leidt tot een centralisering van het personeelsbeleid. Sommigen zijn zo negatief dat zij ernstig overwegen om uit de scholengemeenschap te stappen.

Kwestie van goede verstandhouding en autonomie

Het is duidelijk dat de scholengemeenschap een aantal mogelijkheden voor directeurs biedt, maar dat diezelfde scholengemeenschap tegelijk een aantal nadelen met zich mee brengt. Veel hangt af van de mate waarin scholen uit de scholengemeenschap een goede verstandhouding met elkaar hebben en de mate waarin deze structuur de scholen toch de nodige autonomie biedt.

Veel hangt af van de mate waarin scholen uit de scholengemeenschap een goede verstandhouding met elkaar hebben en de mate waarin deze structuur de scholen toch de nodige autonomie biedt.

Het schoolbestuur: klankbord of belemmering?

Zoals de scholengemeenschap is ook het schoolbestuur een factor die bij een aantal directeurs als positief wordt ervaren, terwijl andere directeurs door hun schoolbestuur vooral gedemotiveerd worden. Omdat dit orgaan een heel belangrijke rol vervult in het afbakenen van de bevoegdheden van een directie, is het niet verwonderlijk dat de ademruimte die dit orgaan geeft op diverse beleidsdomeinen heel bepalend is voor het welbevinden van de directie.

Voor sommigen belemmering in hun autonoom functioneren

De job van directeur is een veeleisende job. Indien deze veeleisendheid niet voldoende gecompenseerd wordt door autonomie en vrijheid om de eigen taken in te vullen of zelf beslissingen te nemen, kan dit op termijn leiden tot stress en burnout. Onze analyses wijzen uit dat directies die een hoge mate van burnout aangeven en weinig jobenthousiasme en jobtevredenheid ervaren, ook deze directies zijn die belemmerd worden in hun autonoom functioneren door het schoolbestuur. Een aantal onder hen vinden ook dat het schoolbestuur vaak zijn verantwoordelijkheid niet neemt (bijvoorbeeld bij grote infrastructuurwerken).

Voor anderen een zinvol klankbord

De mate van professionele, instrumentele en affectieve ondersteuning van schoolbesturen speelt een belangrijke rol voor het welbevinden binnen de job. Directeurs die wel positief zijn over hun schoolbestuur, ervaren het als een zinvol klankbord waar ze problemen en zorgen kunnen delen. Of zij zijn positief over de extra materiële of administratieve ondersteuning die zij krijgen van hun bestuur.

Vraag naar professionaliteit

Het is duidelijk dat de professionaliteit van de schoolbestuurders een belangrijke rol speelt in het welbevinden van de directeur. Daar waar sommige directeurs klagen over het amateurisme en het gebrek aan verantwoordelijkheidszin van hun schoolbestuur, zijn anderen juist heel positief over de professionaliteit en de ondersteuning van dat bestuur. Directeurs wensen ondersteuning van hun schoolbestuur, zowel in materieel als affectief opzicht. Zij vinden ook dat het schoolbestuur zijn verantwoordelijkheid niet steeds mag afschuiven op de directeur.

Vraag naar autonomie

Aan de andere kant houden zij ook niet van een centralistisch bestuur dat hen op overdreven bevoogdende wijze behandelt en hen geen autonomie meer verleent. Sommige schoolbesturen slagen hier volgens de bevraagde directeurs wel in. Bij andere is dit niet het geval.

De job van directeur is een veeleisende job. Indien deze veeleisendheid niet voldoende gecompenseerd wordt door autonomie en vrijheid om de eigen taken in te vullen of zelf beslissingen te nemen, kan dit op termijn leiden tot stress en burnout.

De overheid: graag wat minder regels en wat meer waardering

Daarnaast blijkt tenslotte dat de overheid in haar diverse 'verschijningsvormen' dikwijls een negatieve invloed heeft op het welbevinden van directeurs. Het gaat hier vooral om:

- de omvangrijke en moeilijk begrijpbare **onderwijsreglementering**
- de **administratieve belasting** die daaruit voortvloeit
- **onderwijsexterne overheidsmaatregelen**, zoals de preventiereglementering en milieureglementen
- de soms **bevoogdende rol** van zowel de onderwijsexterne inspectie (arbeids- en preventie-inspectie) als de onderwijsinspectie zelf.

Problemen met de wetgeving

De grootste bron van ongenoegen bij directeurs is de opgelegde regulering en wetgeving. De problemen met deze wetgeving zijn meervoudig:

- ✓ de meerwaarde en bijgevolg de inhoud van sommige wetten worden ernstig in vraag gesteld. In de interviews werd dikwijls verwezen naar het participatiedecreet dat in de periode van de interviews diende geïmplementeerd te worden in de scholen. Veel directeurs vroegen zich af wat de meerwaarde zou zijn van de opgelegde participatiestructuren. Zij stelden de toegevoegde waarde van een schoolraad in vraag en vreesden een toename aan formele vergaderingen waar telkens hetzelfde zou moeten besproken worden, soms zelfs met dezelfde mensen
- ✓ heel wat directies hebben het gevoel nog altijd overspoeld te worden met heel wat wetgeving en dit ondanks de trend naar deregulering die ingezet werd met het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997
- ✓ veel van de wetgeving is geformuleerd in een juridisch jargon waardoor de teksten erg ontoegankelijk zijn voor directies. Bijgevolg stellen directies zich ernstige vragen bij het feit dat ze vaak meer tijd moeten spenderen aan het analyseren en begrijpen van regelgeving i.p.v. bezig te kunnen zijn met hun eigenlijke leidinggevende taken als schooldirecteur.

Heel wat directies hebben het gevoel nog altijd overspoeld te worden met heel wat wetgeving en dit ondanks de trend naar deregulering die ingezet werd met het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997.

Ontevredenheid over administratie en inspectie

Hoewel het belang van kwaliteitscontrole door directies erkend wordt, hebben ze toch problemen met de **bevoogdende** wijze waarop ze vaak behandeld worden door verschillende soorten inspecties. Een aantal directeurs signaleren dat sommige inspecteurs zoeken tot zij hen kunnen terecht wijzen, vooral inzake materiële uitrusting en infrastructuur.

Daarnaast klagen velen ook over de **grote hoeveelheid papierwerk** die verzorgd moet worden om in orde te zijn voor deze inspecties. Deze klachten zijn mogelijk, maar niet noodzakelijk gericht op de onderwijsinspectie. Ze hebben ook betrekking op de arbeids-, veiligheids- en hygiëne-inspectie. Directies hebben

vooral problemen met deze laatste omdat ze kostbare tijd moet stoppen in administratie en plichtplegingen die niets te maken hebben met de kernactiviteiten van een school.

Zij krijgen anderzijds **geen bijkomende omkadering** om met deze reglementeringen buiten het onderwijs in orde te zijn. De druk die komt kijken bij de administratieve verplichtingen, uitgevoerde controles en het feit dat men als directeur zowel manager, administrator, loodgieter, lesgever, psycholoog, pedagoog, verpleegkundige, enz. moet zijn, werkt een enorme werkbelasting in de hand. **Werkbelasting** is bijgevolg ook een belangrijke bron van klachten.

Hoewel het belang van kwaliteitscontrole door directies erkend wordt, hebben ze toch problemen met de bevoogdende wijze waarop ze vaak behandeld worden door verschillende soorten inspecties.

En dan is er nog de financiële kant van de zaak

Er leeft ook een sterk ongenoegen bij de directeurs ten aanzien van de rol van de overheid bij de **ongelijke verdeling van financiële middelen** die het basisonderwijs krijgt in vergelijking met het secundair onderwijs.

En een laatste belangrijke factor die directeurs signaleren als oorzaak van hun negatief welbevinden is **de lage verloning t.o.v. de privé-sector**. Ondanks hun grote werkbelasting en hun toenemende verantwoordelijkheden, staat hier geen enkele bijkomende verloning tegenover. Deze minder gunstige statutaire werkvoorwaarden vatten ze op als een teken van onderwaardering van hun job.

Ondanks hun grote werkbelasting en hun toenemende verantwoordelijkheden, staat hier geen enkele bijkomende verloning tegenover. Deze minder gunstige statutaire werkvoorwaarden vatten directeurs op als een teken van onderwaardering voor hun job.

2.6 Welke factoren spelen geen rol?

In het onderzoek kwamen heel wat factoren aan bod. Voor sommigen werden interessant genoeg *geen* significante relaties gevonden. Met andere woorden: ze hebben geen aanwijsbare invloed op het functioneren of welbevinden van de directeurs. Dit betekent uiteraard niet dat deze factoren in de toekomst geen rol van betekenis zouden kunnen spelen. Maar momenteel blijkt dit volgens onze onderzoeksgegevens (nog) niet het geval te zijn.

Structurele schoolkenmerken

Je zou kunnen verwachten dat naargelang scholen meer of minder omkadering hebben, dit ook een weerslag heeft op het welbevinden van directeurs. Niets is minder waar: hoewel alle directeurs zeer ontevreden zijn over hun administratieve omkadering, is het niet zo dat directeurs van grote scholen (met meer omkadering, maar uiteraard ook met meer personeel en dus meer belasting), meer tevreden zijn of minder uitgeblust zijn dan hun collega's van kleinere scholen.

Ook de leeftijd van het leerkrachtenkorps speelt geen rol in het welbevinden van de directeur. Net zo min als het aantal vestigingsplaatsen. De tevredenheid van directeurs over de werking van de participatie- en overlegorganen heeft evenmin invloed op hun welbevinden. Ook het al dan niet beschikken over een kernteam in de school zorgt niet voor verschillen. En er is tot slot ook geen samenhang tussen de samenstelling van de leerlingenpopulatie van de school en het functioneren of het welbevinden van de directeur.

Het is niet zo dat directeurs van grote scholen meer tevreden zijn of minder uitgeblust zijn dan hun collega's van kleinere scholen.

Demografische karakteristieken

De demografische karakteristieken van directeurs (leeftijd, geslacht, combinatie met lesopdracht, gezinssituatie, kinderen, statuut, diploma, anciënniteit en beroepservaring) vertonen geen of nauwelijks een verband met het functioneren of het welbevinden van directeurs. Opvallend is ook dat de leeftijd van de directeur geen rol lijkt te spelen, noch de anciënniteit, noch

de beroepservaring. Wij kunnen op basis van dit onderzoek zeker niet besluiten dat beginnende directeurs zich minder goed voelen dan collega's met meer ervaring. Allicht speelt de persoonlijkheid van de directeur een zodanig grote rol dat deze andere kenmerken slechts een marginale betekenis hebben.

Wij kunnen op basis van dit onderzoek zeker niet besluiten dat beginnende directeurs zich minder goed voelen dan collega's met meer ervaring.

Persoonlijkheidskenmerk locus of control

Het feit of directeurs dat wat hen overkomt vooral toeschrijven aan zichzelf of aan externe factoren heeft geen effect op hun welbevinden.

Een aantal externe omgevingsfactoren

De pedagogische begeleidingsdiensten, de koepels, de ondersteuning van de ouders, de ondersteuning van het eigen gezin en het professionaliseringsaanbod spelen geen rol van betekenis in het welbevinden van de directeurs.

3. Positieve factoren: de top vier

Uit de bevraging van wat de directeurs zelf beschouwen als factoren die belangrijk zijn voor hun positief welbevinden en welke factoren belangrijk zijn voor hun verstoord welbevinden of burnout, komt een mooie tweedeling van factoren naar boven.

De factoren die hen **het meest negatief** beïnvloeden, hebben te maken met de externe omgeving: overheid, schoolbestuur en scholengemeenschap. Dat aspect kwam eerder al uitgebreid aan bod.

De belangrijkste factoren die volgens de directeurs zelf het meest bijdragen tot hun **positief welbevinden** komen goed overeen met de voorgaande beschreven analyses inzake schoolcultuur en welbevinden. Ze hebben vooral met henzelf en hun directe omgeving te maken:

✓ **Omgang met leerkrachten, ouders en leerlingen**

De belangrijkste positieve factor is volgens de directeurs de omgang met mensen. Meer specifiek zijn het de omgang met leerkrachten en de omgang met ouders en leerlingen die bijdragen tot een positief welbevinden. Omringd worden door een goed functionerend team geeft directies een gevoel van tevredenheid en enthousiasme.

✓ **Uitvoeren van pedagogische taken**

De directies zijn het met elkaar eens dat de pedagogische taak een belangrijk aspect is voor hun positief welbevinden. Ze geven immers aan dat ze de job gekozen hebben omwille van dit pedagogische luik.

✓ **Autonoom kunnen handelen**

De mogelijkheid om zelf richting te geven aan het schoolbeleid werkt erg motiverend bij directeurs.

✓ **Beschikken over de nodige kennis en vaardigheden om de job van een directeur te kunnen uitoefenen**

Van significant belang voor het welbevinden is de kennis en vaardigheden die directeurs kunnen opbouwen in de job. Deze opgebouwde kennis en vaardigheden zijn cruciaal voor directeurs om op een dynamische wijze om te kunnen gaan met de eisen en verwachtingen.

Hier komen we met andere woorden terug op de relatie tussen het functioneren van de directeur, de schoolcultuur en het welbevinden van de directeur. Directeurs met een sterke schoolcultuur hebben het gevoel dat zij bekwaam zijn om hun schoolcultuur positief te beïnvloeden. Dit draagt bij tot hun positief welbevinden. Omgang met mensen en de nodige kennis hebben om de job goed te kunnen uitoefenen zijn essentieel voor dit welbevinden.

Het is niet verwonderlijk dat directeurs in het algemeen de omgang met mensen en hun pedagogische taak als belangrijk beschouwen voor hun welbevinden. Ook veel directeurs met een regelgericht profiel duiden dit aan. Maar zij missen dikwijls de nodige vaardigheden om hier reëel ook mee bezig te zijn.

4. Opleidingsnoden

Heel wat directeurs uit het basisonderwijs geven vaak aan onvoldoende voorbereid te zijn op de job. Daarom werd binnen het kader van deze studie ook gepeild naar hun opleidingsnoden.

4.1 Noden over het algemeen ...

Omgaan met regelgeving

Het merendeel van de directies geeft aan dat het omgaan met de vele wetten, decreten en wijzigingen in regelgeving, een probleem vormt. Vooral de administratie en de complexiteit van deze wetten is een aspect waarvoor de bagage van directies ontoereikend is. Sommigen signaleren dit ook als een opleidingsbehoefte omdat zij onvoldoende middelen hebben om hier goed opgeleid personeel voor in te zetten.

Omgaan met mensen

Daarnaast geven veel directeurs aan dat zij problemen ervaren op het vlak van 'peoplemanagement'. Dit vinden zij bijzonder belangrijk, o.m. gezien de omgang met mensen een kernfactor is voor hun welbevinden. Vooral de communicatie van moeilijke boodschappen (het geven van negatieve feedback) of boodschappen die slecht nieuws met zich meedragen, bezorgen heel wat directies kopzorgen. Zij weten dat zij hun vastbenoemde leerkrachten zeer moeilijk kunnen verwijderen. Tegenover leerkrachten die minder goed functioneren feedback hierover te geven, zonder hen nog meer te demotiveren en hen bij te sturen zodat zij zich verbeteren, is een bijzonder moeilijke opgave voor veel directeurs.

Omgaan met leidinggeven

Nauw hiermee samenhangend geven heel wat directeurs aan op het vlak van **leidinggeven** tekort te schieten. Het uitstippelen van een langetermijn visie, het overbrengen van deze visie op het team, de controle of het team de afspraken nakomt, het afstemmen van alle neuzen in dezelfde richting, het coachen

van medewerkers en het voeren van functioneringsgesprekken zijn componenten waarvan veel directeurs signaleren dat zij hier moeite mee hebben.

Omgaan met tijd

Een andere belangrijke opleidingsbehoefte is de nood aan timemanagement. Veel directeurs signaleren dat zij moeite hebben om hun tijd efficiënt te managen. Hun overbelasting, hun zeer uiteenlopende variëteit aan taken en opdrachten, gecombineerd met een (te) beperkte omkadering, maakt dat zij hun tijd onvoldoende kunnen indelen. Dit geldt zeker voor **directeurs met een regelgericht profiel**.

4.2 Directeurs met regelgericht profiel signaleren het meest opleidingsnoden

Wanneer rekening wordt gehouden met de taakprofielen van de directies komen een aantal interessante verschillen inzake opleidingsnoden naar voor.

Directeurs met een regelgericht profiel signaleren veruit het meest opleidingsnoden. Dit is op zich niet verwonderlijk. Deze directeurs hebben meestal de indruk dat zij onvoldoende vaardigheden bezitten om hun functie goed uit te oefenen.

Opvallend is dat zij niet alleen een nood signaleren aan professionalisering op het vlak van peoplemanagement en pedagogisch management, maar ook aan meer opleiding rond regelgeving en administratie. Zo vonden enkele **directeurs met een regelgericht profiel** dat in een opleiding voor directeurs meer zou moeten worden uitgelegd hoe zij bepaalde administratieve formulieren moeten opmaken of invullen. Maar deze directeurs houden zich hiermee in hun tijdsbesteding reeds zo intensief bezig dat zij zelfs geen tijd meer vinden voor andere taken, zoals het pedagogisch beleid of de contacten met hun leerkrachten. Ze voelen zich bovendien niet bekwaam om deze laatste taken uit te voeren en zijn dus sneller geneigd om zich nog meer met administratie en regelgeving bezig te houden.

Opmerkelijk is dat **directeurs met een leerlinggericht profiel** niet de minste behoefte signaleren aan een bijkomende opleiding inzake regelgeving of administratie. Dit is voor hen niet nodig.

Directeurs met een regelgericht profiel signaleren veruit het meest opleidingsnoden. Dit is op zich niet verwonderlijk. Deze directeurs hebben meestal de indruk dat zij onvoldoende vaardigheden bezitten om hun functie goed uit te oefenen.

Opmerkelijk is dat directeurs met een leerlinggericht profiel niet de minste behoefte signaleren aan een bijkomende opleiding inzake regelgeving of administratie. Dit is voor hen niet nodig.

Deel 2

En nu?

**Aanbevelingen voor de overheid en
andere onderwijsactoren**



1. Essentieel om te weten

1.1 Kaderen in een duidelijke visie

Uit het onderzoek blijkt dat het functioneren en het welbevinden van directeurs in het basisonderwijs een bijzonder complexe aangelegenheid is. Daarom spreekt het voor zich dat beleidsaanbevelingen om hetzij het functioneren, hetzij het welbevinden van directeurs te verbeteren enkel zinvol zijn als zij deel uitmaken van een ruim pakket aan maatregelen, gekaderd binnen een duidelijke visie van waar de overheid met de basisscholen en het basisonderwijs naar toe wil.

1.2 Krachtlijnen op basis van het onderzoek

Om de diverse beleidsaanbevelingen te kaderen, formuleren wij eerst enkele essentiële krachtlijnen die wij op basis van het onderzoek kunnen hard maken:

Transformationele leiderschapstijl heeft positieve invloed

Directeurs die getuigen van een uitgesproken transformationele leiderschapstijl hebben een positieve impact op de schoolcultuur en op het welbevinden van de leerkrachten. Deze schoolcultuur is niet alleen belangrijk voor het personeel. Uit eerder onderzoek blijkt dit ook een belangrijke factor te zijn om de leerprestaties van leerlingen te verhogen. Deze transformationele leiderschapstijl impliceert een sterk zelfvertrouwen, een sterke drang om te presteren en steeds beter te doen, positieve en hoge verwachtingen tegenover de leerkrachten, een coachende, ondersteunende rol tegenover de leerkrachten met veel aandacht voor participatie en betrokkenheid.

Pedagogisch beleid en peoplemanagement als prioriteit

De directeurs die de meest positieve impact hebben op hun personeel zijn directeurs die het pedagogische beleid en de omgang met hun leerkrachten niet alleen als hun prioriteit beschouwen,

maar er ook in slagen om voor deze prioriteiten voldoende tijd vrij te maken, ongeacht hun werkbelasting; het zijn echte onderwijskundige leiders.

Behoeftte aan opleiding regelgeving en administratie is relatief

Directeurs die leerlinggericht zijn en die vooral aandacht hebben voor pedagogische aangelegenheden en peoplemanagement, hebben geen grote behoefte aan bijkomende opleiding inzake regelgeving en administratie.

Directie: een complexe en veeleisende taak

De taak van directeurs is complex en veeleisend. Veel deelnemers aan dit onderzoek hebben beklemtoond dat dit niet alleen slaat op het grote aantal taken en hun diversiteit, maar ook op de complexiteit ervan. Het ontwikkelen en uitdragen van een visie, de organisatie van de school en de complexiteit van de wetgeving zijn maar enkele van de taken die een breed interesseveld en een belangstelling vereisen die verder gaan dan die van de klasgerichte leerkracht.

Overbelasting is een feit

Het onderzoek bevestigt nog maar eens het welbekende gegeven dat directeurs in basisscholen overbelast zijn en te weinig omkaderd. Dit is in het bijzonder het geval in sommige vrije gesubsidieerde scholen. Waar de officieel gesubsidieerde scholen kunnen terugvallen op hun schoolbestuur voor allerlei financiële, juridische en administratieve diensten en waar de gemeenschapscholen ingebed zijn in scholengroepen, die hun administratieve omkadering ook aan basisscholen kunnen ter beschikking stellen, is dit dikwijls voor vrij gesubsidieerde basisscholen van kleine schoolbesturen niet het geval. Hoewel het duidelijk is dat sommige directeurs hier toch beter mee kunnen omgaan dan andere, kan deze overbelasting volgens ons toch niet ontkend worden.

Verloning relatief laag

Uit eerder onderzoek is reeds gebleken dat de verloning van directeurs uit het basisonderwijs relatief laag is, in vergelijking met de verloning van kleuterleidsters of onderwijzers en in vergelijking met andere gelijkaardige functies buiten het onderwijs. In ons onderzoek wordt deze lage verloning als een factor van verstoord welbevinden aangehaald door de directeurs zelf. Deze factor speelt ook mee in de beleidsaanbevelingen die wij maken in het kader van dit onderzoek.

Het spreekt voor zich dat beleidsaanbevelingen enkel zinvol zijn als zij deel uitmaken van een ruim pakket aan maatregelen, gekaderd binnen een duidelijke visie van waar de overheid met de basisscholen en het basisonderwijs naar toe wil.

2. Wat er concreet kan gebeuren

2.1 Op naar duidelijkere aanwervings- en evaluatie-criteria

De directeur als superman of wonderwoman?

Aan welke competenties moet een goede schooldirecteur voldoen? Moet een schooldirecteur competent en perfect zijn in alle opzichten? Een juridisch expert, financieel en administratief sterk onderlegd, visionair qua ideeën en een volleerd communicator om deze ideeën over te brengen op de personeelsleden, thuis in onderwijs en pedagogisch onderlegd om leerkrachten te ondersteunen, goed in marketing en communicatie naar de ouders en de omgeving van de school? Geen goed uitgangspunt, als u het ons vraagt. Hoeveel dergelijke 'supermannen' of 'wonderwomen' bestaan er in Vlaanderen, laat staan in het onderwijs?

Klemtoon op peoplemanagement en pedagogie

In de toekomst moet voor de aanwerving en evaluatie van directeurs gewerkt worden met een duidelijk competentieprofiel. Uit het onderzoek komt duidelijk naar voren dat vooral de directeurs die goede resultaten behalen bij hun personeel en een constructieve schoolcultuur stimuleren:

- goed leiding geven
- open staan voor hun mensen
- een coachende rol hebben
- goed kunnen communiceren
- zich toeleggen op het pedagogische beleid.

Het welbevinden van leerkrachten en een positieve schoolcultuur zijn cruciale elementen in het stimuleren van leren en leerprestaties van de leerlingen. Daarom moet het competentieprofiel voor directeurs in het basisonderwijs volgens ons vooral de klemtoon leggen op leidinggevende vaardigheden en peoplemanagement enerzijds en pedagogische competenties anderzijds. Het is duidelijk dat beide elkaar ondersteunen. Goede leiders krijgen

meer gezag bij hun medewerkers als zij blijk geven van een relevante (pedagogische) expertise. Pedagogisch sterk onderlegde personen met een duidelijke visie zullen hun visie beter kunnen overbrengen als zij goed kunnen omgaan met mensen.

Het welbevinden van leerkrachten en een positieve schoolcultuur zijn cruciale elementen in het stimuleren van leren en leerprestaties van de leerlingen. Daarom moet het competentieprofiel voor directeurs in het basisonderwijs volgens ons vooral de klemtoon leggen op leidinggevende vaardigheden en peoplemanagement enerzijds en pedagogische competenties anderzijds.

Pedagogische visie en expertise

Kunnen ook mensen van andere onderwijsniveaus of personen met een opleiding buiten het onderwijs de functie van directeur bekleden?

Volgens ons kan dit, maar alleen op voorwaarde dat het gaat om personen die de expertise bezitten om een hedendaagse en gefundeerde onderwijsvisie te ontwikkelen. Uit het onderzoek blijkt dat het bijzonder belangrijk is dat directeurs voeling hebben met hun leerkrachten en weten wat er bij hen leeft. Een directeur die pedagogisch een inspirerende visie kan bieden en pedagogisch ook expertise kan aanwenden ter ondersteuning van deze visie is zeker een meerwaarde. Daarom hebben mensen met een pedagogische achtergrond - al dan niet in het basisonderwijs - zeker een extra voordeel op voorwaarde dat zij ook goed zijn in peoplemanagement. Dit impliceert dat personen zonder pedagogische opleiding of zonder elders verworven competenties in de onderwijssector hiervoor moeilijk in aanmerking kunnen komen.

Mensen met een pedagogische achtergrond - al dan niet in het basisonderwijs - hebben zeker een extra voordeel op voorwaarde dat zij ook goed zijn in peoplemanagement.

2.2 En wie zorgt voor de administratie en financiën?

Is wetgeving, financieel beheer, administratie en ICT dan minder belangrijk? Voor een school is dit essentieel. Als een leerkracht niet op tijd zijn pensioen krijgt aangevraagd, zal de pedagogische expertise of het communicatieve vermogen van de directeur irrelevant zijn voor de motivatie van deze leerkracht. Als de school onzorgvuldig omspringt met haar financiën, zal het schoolbestuur gedwongen zijn om in te grijpen in de plaats van de directeur. Ongetwijfeld zijn deze aspecten belangrijk. Het is dan ook begrijpelijk dat sommige directeurs die een positief schoolklimaat weten te realiseren, toch een behoefte signaleren aan opleiding inzake regelgeving en financiën.

Duivel-doe-het-al: ten koste van wat?

Uit het onderzoek is gebleken dat sommige heel competente directeurs, met een ijzeren gestel, er in slagen om duivel-doet-al te spelen. Zij kunnen voldoende met het pedagogische beleid bezig zijn, aandacht hebben voor coaching en ondersteuning van hun personeel en tegelijk ook op administratief en financieel vlak alles in orde krijgen. Deze directeurs zijn uitzonderingen en doen dit dikwijls ten koste van hun gezondheid. Uit dit onderzoek is nog maar eens gebleken dat de directeurs in het basisonderwijs overbelast zijn en een groot tekort hebben aan omkadering. Dit signaleren alle directeurs, ook de leerlinggerichte en ook diegenen die er in slagen om een positief schoolklimaat te creëren in hun school. Wij zijn dan ook van mening dat de overheid hier haar verantwoordelijkheid moet nemen. Gebeurt dit niet, dan wordt er in veel scholen onprofessioneel verder geploeterd. Bovendien wordt de functie van directeur zo onaantrekkelijk dat geschikte kandidaten met de juiste motivatie steeds zeldzamer zullen worden.

Wij zijn dan ook van mening dat de overheid hier haar verantwoordelijkheid moet nemen. Gebeurt dit niet, dan wordt er in veel scholen onprofessioneel verder geploeterd. Bovendien wordt de functie van directeur zo onaantrekkelijk dat geschikte kandidaten met de juiste motivatie steeds zeldzamer zullen worden.

Wat een directeur kan doen

De cruciale competenties moet een directeur zelf kunnen waarmaken. Dat zijn leiding geven, peoplemanagement en pedagogische expertise. Gezien de eigen aard van een basisschool, haar beperkte omvang en de nabije relatie met de ouders en de kinderen, is het niet opportuun om deze competenties ver weg te situeren op een bovenschools niveau. Het is de directeur van de lokale school die over deze competenties moet beschikken. Daarom is het volgens ons minder opportuun om voor basisscholen directieteams te creëren, waarin meerdere directeurs de verschillende verantwoordelijkheden onder elkaar verdelen voor verschillende scholen.

Directeurs in scholengemeenschappen kunnen wel afspraken maken om voor pedagogisch inhoudelijke aspecten een zekere taakverdeling inzake expertiseontwikkeling te creëren. Daardoor vermijden directeurs dat zij in alle pedagogische ontwikkelingen zelf een expert moeten worden.

De cruciale competenties moet een directeur zelf kunnen waarmaken. Dat zijn leiding geven, peoplemanagement en pedagogische expertise. Directeurs in scholengemeenschappen kunnen wel afspraken maken om voor pedagogisch inhoudelijke aspecten een zekere taakverdeling inzake expertiseontwikkeling te creëren.

Wat medewerkers kunnen doen

Voor de andere, ondersteunende competenties is het van groot belang dat de directeurs hiervoor kunnen terugvallen op bekwame, goed opgeleide medewerkers. Directeurs in het onderzoek signaleerden dat een goede administratieve kracht een wereld van verschil kan maken. De directeurs zijn vooral gebaat met professionele, goed ondersteunende medewerkers, waardoor de behoefte van de directeurs om ook in juridische, technische en financiële domeinen meer opleiding te krijgen, zal verminderen.

Wat schoolbestuur, scholengemeenschappen en overheid kunnen doen

Basisscholen zijn te klein om een goede ICT-medewerker, een sterk secretariaat en een bekwame boekhouder te hebben. Zij kunnen niet elk een directiesecretaris hebben die vertrouwd is met de regelgeving en die daarnaast ook de personeelsdossiers van medewerkers perfect beheerst en opvolgt. Volgens ons moet hier gezocht worden naar een gespecialiseerde ondersteuning op het niveau van het schoolbestuur of de scholengemeenschap. Sommige directeurs signaleren dat zij veel steun krijgen van hun scholengemeenschap en/of van hun schoolbestuur. Bij andere directeurs is dit totaal niet het geval. Zeker op het niveau van de scholengemeenschap zou de overheid maatregelen kunnen nemen om de juridische, financiële en technologische ondersteuning van basisscholen te versterken. Dit betekent niet dat in de basisscholen geen administratief personeel meer kan werken. Wij maken een onderscheid tussen typisch dagelijks secretariaatswerk (best in de school zelf) en meer gespecialiseerde diensten waarvoor hoog gekwalificeerde functies vereist zijn.

Zeker op het niveau van de scholengemeenschap zou de overheid maatregelen kunnen nemen om de juridische, financiële en technologische ondersteuning van basisscholen te versterken.

Voldoende autonomie

Wie centraliseert, riskeert waterhoofden te creëren. Units die vooral werken voor zichzelf, die steeds nieuwe overhead creëren, de bureaucratie nog doen toenemen en die vooral ook de scholen belasten met nieuwe regels en administratie in plaats van hen te ondersteunen en te ontlasten. Daarom is het absoluut essentieel dat deze gespecialiseerde diensten op het niveau van de scholengemeenschap een ondersteunende functie hebben. Dit impliceert dat daar geen administratieve of financiële directeurs worden geplaatst. Voor basisscholen is dit niet opportuun. De directeurs in hun scholen moeten voldoende autonoom blijven en de nodige bevoegdheid behouden om niet in een ondergeschikte positie te komen tegenover deze diensten.

Het is absoluut essentieel dat deze gespecialiseerde diensten op het niveau van de scholengemeenschap een ondersteunende functie hebben. Dit impliceert dat daar geen administratieve of financiële directeurs worden geplaatst.

2.3 Opleiding directeur: geen overbodige luxe

Waar is er nood aan?

In het onderzoek komt duidelijk naar voren dat directeurs van elkaar verschillen in hun functioneringsprofiel. Sommige directeurs zijn zeer competent in leiding geven, visieontwikkeling en timemanagement. Andere directeurs zijn sterk gericht op regelgeving, administratie, operationele activiteiten zoals vergaderingen, planning en organisatie.

De meer coachende, leerlinggerichte directeurs hebben geen behoefte aan bijkomende opleiding in regelgeving en administratie. Zij hebben trouwens in het algemeen het minst opleidingsbehoeften.

De directeurs met een regelgericht profiel, die vooral bezig zijn met regelgeving, administratie en vergaderingen, willen nog meer opleiding in reglementering en administratie.

Deze laatste groep is onmogelijk de groep die beantwoordt aan het profiel van een directeur met zelfvertrouwen, een brede achtergrond, bekwaam tot visieontwikkeling en voldoende sterk om in zijn tijdsbesteding aandacht te hebben aan de prioritaire taken van pedagogisch beleid en peoplemanagement.

Goede leerkracht niet automatisch goede directeur

Het is niet voldoende om een duidelijk en meer gefocust competentieprofiel van een directeur vast te leggen. Er moeten ook waarborgen zijn dat directeurs de nodige competenties hebben of kunnen verwerven om aan het gewenste profiel te beantwoorden. De opleiding van kleuterleidster of onderwijzer is in dit opzicht onvoldoende. Deze opleidingen zijn zeker relevant ten aanzien van pedagogische competenties, maar zij missen de managementcomponent. Dit is zeer begrijpelijk, want de opleiding

tot leerkracht mag niet verward worden met een opleiding tot directeur. Daarom pleiten wij zeker niet voor het inbouwen van een managementcomponent in de lerarenopleiding. Maar nu wordt nog te dikwijls uitgegaan van het onjuiste principe: een goede leerkracht is ook een goede directeur.

De opleiding tot leerkracht mag niet verward worden met een opleiding tot directeur. Daarom pleiten wij zeker niet voor het inbouwen van een managementcomponent in de lerarenopleiding.

Een combinatie van een opleiding vooraf

Daarom durven wij pleiten voor een andere, bijkomende kwalificatie die nodig is voor de functie van directeur. Een dergelijke kwalificatie zou kunnen toegekend worden na een bijkomende opleiding. Deze bijkomende opleiding heeft zeker tot doel om mogelijke **kandidaat-directeurs op de functie van directeur te oriënteren**. Duidelijk maken wat deze functie betekent en inhoudt, is geen overbodige luxe. Uit de praktijk en uit ons onderzoek blijkt dat sommige mensen (onaangenaam) verrast worden eens zij de functie van directeur op zich nemen, omdat zij zich deze functie heel anders hadden voorgesteld. Zij schrikken van de verantwoordelijkheid die zij moeten dragen en de beslissingen die zij moeten nemen, vooral tegenover andere leden van het schoolteam. Een aantal mensen onderschatten gewoon de functie. Een beter beeld krijgen van wat de functie inhoudt en welke competenties men nodig heeft, zou op zich reeds een verdienstelijk effect zijn van de opleiding.

Deze opleiding moet **duidelijk maken wie een minimale bekwaamheid** heeft op het vlak van visieontwikkeling, leidinggeven en peoplemanagement en wie niet. De opleiding kan, via een combinatie van theorie en praktijk, minimale competenties op dit vlak ontwikkelen of versterken. Voor sommige personen zal duidelijk worden dat zij, ondanks de opleiding, toch niet beschikken over de minimale competenties op dit vlak. Ook dit zou een belangrijk resultaat zijn van de opleiding. Uit ons onderzoek blijkt trouwens dat de directeurs die een positief schoolklimaat weten te creëren reeds een vorming als directeur gevolgd hebben voor zij in functie kwamen. Directeurs in scholen met een slecht schoolklimaat volgden dergelijke opleiding dikwijls pas als zij reeds in functie waren.

Uit ons onderzoek blijkt dat de directeurs die een positief schoolklimaat weten te creëren reeds een vorming als directeur gevolgd hebben voor zij in functie kwamen. Directeurs in scholen met een slecht schoolklimaat volgden dergelijke opleiding dikwijls pas als zij reeds in functie waren.

... en 'in service' vormingen

Deze opleiding alleen is zeker geen garantie voor uitmuntende directeurs op het vlak van visieontwikkeling en leiding geven. Uit internationaal onderzoek blijkt telkens weer dat opleidingen vooral renderen wanneer zij gevolgd worden door mensen mét praktijkervaring.

Er is dus zeker een behoefte aan 'in service' opleidingen: vormingen voor wie al aan de slag is als directeur.

Maar in de eerste plaats moeten we ernaar streven dat mensen die géén praktijkervaring hebben als directeur, een traject kunnen volgen waarbij kan uitgemaakt worden of zij op het einde van de opleiding minimale competenties hebben (verworven) op het vlak van leidinggeven voor zij in de functie van directeur terecht komen. De maatschappij kan het zich niet veroorloven om directeurs zonder enige opleiding in dit opzicht voor enkele jaren aan te stellen als zij manifeste tekorten in essentiële basisvaardigheden inzake leiding geven vertonen. Daarvoor is de functie van directeur te centraal en zijn de leerkrachten, de leerlingen en de ouders te belangrijk. Eenmaal de directeur in dienst is, is een in-service vorming nodig voor de verdere ontwikkeling van specifieke competenties.

De maatschappij kan het zich niet veroorloven om directeurs zonder enige opleiding in dit opzicht voor enkele jaren aan te stellen als zij manifeste tekorten in essentiële basisvaardigheden inzake leiding geven vertonen.

Masteropleidingen met praktijk en theorie

Er is uiteraard de vraag hoe deze opleiding er moet uitzien. Wij denken hier aan een opleiding vergelijkbaar met het niveau van de huidige masteropleidingen. Personen met een bachelor diploma uit de lerarenopleiding en een aantal jaren ervaring

zouden hiervoor in aanmerking kunnen komen. Het flexibiliseringsdecreet van 2004 verhoogt in dit geval de mogelijkheden om een dergelijke opleiding te volgen. De opleiding op zich zou een belangrijke praktijkcomponent moeten hebben. Visieontwikkeling en vaardigheden m.b.t. leiding geven kunnen niet ontwikkeld worden via louter theoretische cursussen. Dit betekent niet dat theorie onbelangrijk is. Maar wel dat die moet aangevuld worden met een uitgebreide praktijkcomponent.

Inhoud: van visieontwikkeling tot zelfmanagement

Visieontwikkeling belangrijker dan reglementering

Visieontwikkeling, leidinggevende vaardigheden en sociale vaardigheden zijn cruciaal binnen deze opleiding. Reglementering en administratie zijn dit veel minder. Dit betekent niet dat deze aspecten totaal niet aan bod zouden mogen komen. Directeurs worden hoe dan ook toch met het reglementaire karakter van onderwijs geconfronteerd, ook in hun leidinggevende opdracht. Maar het zou zeker niet de hoofdklemtoon mogen worden in de opleiding. Dit zou wel het geval kunnen zijn voor opleidingen die zich richten op juridische of administratieondersteunende functies in scholen(gemeenschappen) in het onderwijs.

Timemanagement versus zelfmanagement

Een veel voorkomend misverstand van timemanagement is dat wie een cursus timemanagement volgt, meer tijd zal hebben om zijn taken te realiseren. Er bestaan uiteraard geen tovercursussen die additioneel meer tijd creëren.

Uiteraard wordt een directeur van een basisschool dagelijks geconfronteerd met zeer operationele vragen. De verwarming is defect, een leerling heeft een ongeval op de speelplaats, een ouder hangt aan de telefoon met een ernstige klacht over een leerkracht. Een directeur kan zich niet veroorloven om die zaken te negeren. Maar een directeur kan wel ruimte creëren in zijn tijdsbesteding om niet volledig in zijn dagtaak door deze dagelijkse, operationele incidenten opgeëist te worden. Dit is een kwestie van prioriteiten te stellen, een visie en een beleid te ontwikkelen en daar een bepaalde tijd voor te reserveren in de agenda. Dit impliceert dat leidinggevendenden meer stilstaan bij wat zij zelf prioritair achten

en waar ze vooral moeten op focussen. Het betekent ook dat ze andere, dagelijkse zaken naast zich neer kunnen leggen en afstand kunnen nemen van dagelijkse routine.

Dit is een vorm van zelfmanagement ('wat vind ik zelf absoluut prioritair?') gecombineerd met de competentie om een visie en een beleid te ontwikkelen en de competentie om deze visie ook doelmatig in de praktijk te implementeren. Dit is een belangrijke component die in de opleiding voor directeurs aan bod moet komen.

Dit impliceert dat leidinggevendenden meer stilstaan bij wat zij zelf prioritair achten en waar ze vooral moeten op focussen. Het betekent ook dat ze andere, dagelijkse zaken naast zich neer kunnen leggen en afstand kunnen nemen van dagelijkse routine.

2.4 Loon naar werken

Het spreekt voor zich dat de vraag naar een bijkomende kwalificatie enkel kan worden hard gemaakt als daar ook een bijkomende verloning tegenover staat. De verloning van directeurs staat momenteel niet in verhouding tot de zwaarte van hun opdracht en de verantwoordelijkheid die zij moeten dragen. De invoering van een opleiding zou een geschikt moment zijn om de verloning van directeurs op te waarderen.

Een bijkomende vereiste kwalificatie voor directeurs, een hogere verloning en een meer professioneel uitgebouwde omkadering voor scholen (en hun directeurs) zijn volgens ons essentiële stappen om het functioneren en welbevinden van de directeurs substantieel te verbeteren, het management van scholen en hun schoolcultuur te optimaliseren, met daardoor ook gunstige effecten voor het welbevinden en de leerprestaties van de leerlingen. Een combinatie van deze maatregelen is ook nodig om een voldoende aanbod te creëren aan belangstellenden voor de functie. Wie zal immers opteren voor deze functie indien hier een bijkomende kwalificatie vereist is, maar geen hogere verloning?

Het spreekt voor zich dat de vraag naar een bijkomende kwalificatie enkel kan hard gemaakt worden als daar ook een bijkomende verloning tegenover staat.

2.5 Waar op letten bij de selectie?

Het spreekt voor zich dat een beter uitgebouwde opleiding voor directeurs niet alles kan oplossen. Daarom is de selectie van directeurs bijzonder belangrijk.

Het is duidelijk dat goed functionerende directeurs, die goede resultaten bekomen bij hun team, meestal een persoonlijkheid hebben die sterk prestatiegericht is en weinig twijfels ervaren bij het uitvoeren van hun job (cfr. doelmatigheid). Ze hebben een drijfveer om steeds beter te doen, houden van uitdagingen en stellen voor zichzelf hoge eisen. Zij kunnen dit ook overbrengen op hun medewerkers waardoor deze laatste zich aangesproken en geïnspireerd voelen. Het sterke voorbeeldgedrag van de directeur maakt hen bij hun personeel bijzonder geloofwaardig.

Scholen en schoolbesturen moeten daarom, naast de vereiste competentie inzake **transformationeel en onderwijskundig leiderschap**, bij de aanwerving van nieuwe directeurs zeker ook aandacht besteden aan de mate waarin de kandidaat **prestatiegericht** is.

Ook met het onderwijskundige aspect van de functie moet rekening worden gehouden. Goede leiderschapsvaardigheden zijn in essentie universeel en niet sectorgebonden, maar het belang van een **goede kennis van het onderwijs** en een **sterke empathie met de leefwereld van leerkrachten en leerlingen** in het basisonderwijs zijn toch niet te onderschatten.

Het spreekt voor zich dat een beter uitgebouwde opleiding voor directeurs niet alles kan oplossen. Daarom is de selectie van directeurs bijzonder belangrijk.

2.6 Rol van overheid en inspectie

Een logge, bureaucratische overheid?

De omvang van de onderwijsreglementering, de snelheid waarmee allerlei nieuwe maatregelen op de scholen afkomen, de administratieve belasting die hiermee gepaard gaat, de volgens sommige directeurs bevoogdende rol van de onderwijsinspectie zijn verschillende elementen die het beeld geven van een logge,

bureaucratische overheid. Daar komen dan nog eens dezelfde bekommernissen bij ten aanzien van de niet-onderwijsgebonden overheid en inspectie (preventie, milieu, enz.). Dit wijst op een aantal pijnpunten, maar deze elementen moeten ook in hun juiste context worden geplaatst.

Verder op het pad van dereglementering en minder administratieve belasting

Eerst en vooral zal niemand betwisten dat de overheidsreglementering beter zou beperkt worden, dat een meer heldere en begrijpbare weergave van de reglementering gewenst is en dat de administratieve belasting tot een minimum moet worden herleid. De overheid is zich daar zelf ook van bewust. Sinds 1989 staat onafgebroken in quasi elke beleidsnota van elke Vlaamse onderwijsminister, dat aandacht zal worden besteed aan deregulering en dat de administratieve belasting moet worden teruggeschroefd. De overheid in het algemeen en zeker ook het departement Onderwijs zelf hebben al veel inspanningen geleverd om hier iets aan te doen. De creatie van Edulex, de Rondes van Vlaanderen, de creatie van de werkstations in de loop van de jaren '90: het zijn maar enkele voorbeelden.

De werkstations als voorbeeld

De zeer professionele werking van de werkstations is herhaalde keren beklemtoond door de directeurs. Hun uitstekende service aan de scholen wordt bijzonder sterk gewaardeerd. Hier zit volgens ons reeds een deel van de mogelijke remediëring van de geschetste problemen.

De intense professionalisering van de werkstations heeft er voor gezorgd dat aan de (aanbod)zijde van het departement Onderwijs de personeelsdossiers bijzonder efficiënt worden beheerd. In de scholen is dit daarentegen veel minder het geval omdat hier nog geen professionaliseringsbeweging op gang is gebracht.

Precies daarom pleiten wij voor een verre gaande professionalisering van de (vraag)zijde van ondersteunende diensten in de scholen op het niveau van de scholengemeenschappen (zie ook punt 2.2). We beklemtonen nogmaals dat deze geprofessiona-

liseerde diensten wel ten dienste moeten staan van de scholen en niet omgekeerd. Als deze lokale diensten met juridische, administratieve en technische expertise erin zouden slagen om even sterk ten dienste te staan van de scholen als de werkstations van het departement Onderwijs, zijn wij er van overtuigd dat het aantal klachten en de belasting van de directeurs in dat opzicht drastisch zouden kunnen worden gereduceerd.

Als deze lokale diensten met juridische, administratieve en technische expertise erin zouden slagen om even sterk ten dienste te staan van de scholen als de werkstations van het departement Onderwijs, zijn wij er van overtuigd dat het aantal klachten en de belasting van de directeurs in dat opzicht drastisch zouden kunnen worden gereduceerd.

Bijkomende reglementering? Bijkomende omkadering!

Wij plaatsen heel wat vraagtekens bij de enorme impact van reglementeringen (zoals de preventiereglementering), terwijl in geen enkel opzicht rekening wordt gehouden met het belastende karakter van dit soort regelingen voor de scholen (de directeurs in de eerste plaats). Op basis van goed bedoelde intenties wordt door de overheid een reglementering uitgewerkt, die de instellingen onderwerpt aan regels, voorschriften en (dikwijls ook) administratieve plannen. Er wordt bovendien een controle voorzien op deze regelingen, maar daar staat geen enkele ondersteuning van de betrokken instellingen tegenover. Eigenlijk zouden dergelijke reglementeringen niet mogen opgelegd worden aan de scholen zonder een bijkomende tegemoetkoming op het gebied van omkadering.

Dit soort interventies is volgens ons één van de typerende, meer bureaucratische handelingen van de overheid. Achter deze handelingswijze schuilt een taakopvatting van de overheid die veel meer controlerend is ten opzichte van instellingen, dan ondersteunend.

Minder plannen, meer aandacht voor wat er echt gebeurt in de scholen

De overheid wil met de beste bedoelingen de kwaliteit van beleidsvoering in scholen verbeteren. Zij legt dan dikwijls de verplichting op (of maakt zeer sterke aanbevelingen) aan scholen om plannen op te stellen: een nascholingsplan, een schoolwerkplan, een stappenplan voor het GOK-beleid, enz. Dit resulteert in veel papier zonder dat dikwijls waarborgen zijn ingebouwd omtrent wat feitelijk gebeurt in de scholen. Er is immers een wereld van verschil tussen een plan op papier en een reëel beleid.

Planning is één kenmerk van goede beleidsvoering in een school. Maar implementatie, participatieve betrokkenheid en overleg zijn andere cruciale schakels, die veel moeilijker te controleren zijn. Plannen zijn nu eenmaal makkelijker opvraagbaar en controleerbaar door de overheid, dan een beleid dat gedragen wordt door een reëel overleg en samenwerking in de scholen.

Hier komen wij dicht bij de problematiek van de rol van de overheid ten aanzien van het beleidsvoerende vermogen van scholen. Deze aspecten kunnen volgens ons ook op een andere manier door de inspectie in kaart gebracht worden. Ongetwijfeld komt het beleid van de inspectie om scholen meer te stimuleren aan zelfevaluatie te doen, hier voor een deel aan tegemoet. Wij ondersteunen dit beleid en beschouwen het stimuleren van zelfevaluatie als een belangrijke component in de kwaliteitszorg van scholen. Daarnaast zou de overheid ook inspanningen moeten leveren om het reëel beleidsvoerend vermogen van scholen in te schatten.

Planning is één kenmerk van goede beleidsvoering in een school. Maar implementatie, participatieve betrokkenheid en overleg zijn andere cruciale schakels.

Kwaliteitsbewaking, geen bevoogding

De onderwijsinspectie is een overheidsinstantie waar de directeurs in ons onderzoek dikwijls commentaar bij leveren. Let wel: niet één directeur heeft gesignaleerd dat de inspectie haar rol van kwaliteitsbewaker niet moet spelen. Verschillende directeurs hebben zelfs beklemtoond dat het concept van kwaliteitscontrole, die de basis vormt voor de huidige schooldoorlichtingen door de inspectie, een waardevolle benadering is.

Directeurs hebben vooral twee bedenkingen:

- volgens sommige directeurs voeren sommige inspecteurs deze doorlichting nog steeds op een bevoogdende manier uit. Ongetwijfeld zijn hier grote verschillen tussen de individuele inspecteurs, want dit is niet door alle directeurs gesignaleerd.

Het is belangrijk dat de leiding van de inspectie zich hiervan bewust is. Zij kan dit verhelpen door hier via **selectie en opleiding van inspecteurs** nog meer op toe te zien. Het zou de scholen wellicht een groter gevoel van controle geven en zowel de werking als de wederzijdse waardering versterken als inspecteurs zelf ook zouden kunnen geëvalueerd worden door scholen. Een dergelijk **feedbackmechanisme** zou een zeer zinvol instrument kunnen betekenen voor de leiding en de professionele ontwikkeling van de inspectie

- directeurs klagen daarnaast ook over de grote papieren belasting die inspecties teweegbrengen. In het kader van dit onderzoek valt onmogelijk na te gaan of deze bedenking gegrond is. Wij kunnen hier alleen de inspectie aanbevelen om **kritisch de administratieve belasting te onderzoeken** die zij van scholen vraagt. Ook willen wij nogmaals wijzen op de mogelijkheid van een **alternatieve controle** voor het opvragen van aanwendingsplannen. De alternatieve controle is meer gericht op de feitelijke beleidsvoering in scholen, zoals hierboven al aangehaald.

Niet één directeur heeft gesignaleerd dat de inspectie haar rol van kwaliteitsbewaker niet moet spelen.

Transformationele leiders en inspectie

We willen toch opmerken dat sommige directeurs allicht ook verstandiger omgaan met verwachtingen van de inspectie dan andere.

Vooral **directeurs met een regelgericht profiel** zullen de inspectie en de vragen van de inspectie aan de scholen interpreteren als een noodzaak om alles zoveel mogelijk administratief te regelen, soms overdreven eisen te stellen aan leerkrachten (controle op leerplannen, lesvoorbereidingen, ...) en hun administratieve en controlerende stijl nog sterker door te drukken. Hoewel wij dit niet empirisch hebben vastgesteld in dit

onderzoek, weten wij uit ander onderzoek dat sommige directeurs vragen van de inspectie uitbreiden om nog meer administratieve en controlerende maatregelen te nemen in hun school.

Andere directeurs kunnen hier beter mee om. Dit zijn precies de directeurs die in hun functioneringsprofiel kunnen uitstijgen boven het regulerende, het administratieve en het louter organisatorische: de **transformationele, onderwijskundige leiders**. Als wij in dit opzicht meer streven naar dit soort directeurs in onze basisscholen via selectie en opleiding (cfr. onze eerdere aanbevelingen), zullen veel van deze administratieve uitwassen verdwijnen.

Als wij in dit opzicht meer streven naar transformationele directeurs in onze basisscholen via selectie en opleiding, zullen veel van deze administratieve uitwassen verdwijnen.

Maar niet alle bedenkingen over de overheid mogen aan het verschillende functioneringsprofiel van directeurs worden toegewezen. Wij hebben onderzocht of de bedenkingen bij de overheid en de inspectie significant verschilden tussen leerling-gerichte, transformationele, onderwijskundige leiders enerzijds en **directeurs met een regelgericht profiel** anderzijds. Dit bleek niet het geval te zijn. Dit is een vaststelling waar de overheid volgens ons toch rekening moet mee houden.

2.7 Rol van scholengemeenschap en schoolbestuur

De fundamentele verantwoordelijkheid van schoolbesturen

Uit het onderzoek blijkt duidelijk dat directeurs met een transformationeel én onderwijskundig leiderschap een belangrijke, positieve impact kunnen hebben op hun school en hun leerkrachten. Het is dan ook van heel groot belang dat de schoolbesturen voldoende aandacht hebben voor het door ons geschetste competentieprofiel en dat zij voldoende bekwaam zijn om hier in de selectie en de evaluatie van directeurs aandacht aan te besteden. Daarmee wijzen wij op de fundamentele verantwoordelijkheid die schoolbesturen hebben.

Professionalisering van schoolbesturen

De schoolbesturen hebben een belangrijke impact op het welbevinden van de directeurs, zo blijkt uit ons onderzoek. Niet elk schoolbestuur is momenteel in staat om deze verantwoordelijkheid ten volle te dragen. Daarom is het essentieel om naast de functie van directeur, ook aandacht te hebben voor de professionalisering van schoolbesturen. Dit betekent dat ook voor schoolbesturen de nodige vormingsmogelijkheden moeten voorzien worden.

Het is essentieel om naast de functie van directeur, ook aandacht te hebben voor de professionalisering van schoolbesturen. Dit betekent dat ook voor schoolbesturen de nodige vormingsmogelijkheden moeten worden voorzien.

Eén schoolbestuur voor verschillende scholen?

Moet er per school één schoolbestuur zijn? In het onderzoek is dikwijls gesignaleerd dat verschillende opvattingen inzake personeelsbeleid (o.m. aanwervingcriteria, evaluatiecriteria) op het niveau van de scholengemeenschap ervoor zorgen dat de verstandhouding tussen verschillende directeurs zoek is. Wat voor de ene school een goede leerkracht is, is voor een andere school misschien niet het geval. De kracht van én het schoolbestuur én de scholengemeenschap zou ongetwijfeld toenemen als deze beide structuren meer zouden samenvallen.

Dit is een aanbeveling die vooral geldt voor scholengemeenschappen met scholen die geografisch dicht bij elkaar liggen. Dit is natuurlijk veel moeilijker te realiseren indien scholengemeenschappen scholen groeperen die zeer ver uit elkaar liggen. Er is ook een bijkomend probleem voor scholengemeenschappen die gemeentelijke scholen van verschillende gemeenten groeperen. Een fusie van vrije schoolbesturen is in dit opzicht makkelijker dan een fusie tussen verschillende gemeenten. Er moet hier bovendien rekening worden gehouden met de specificiteit van elk onderwijsnet.

Realistische blik op het potentieel van scholengemeenschappen

Zoals hiervoor al aan bod kwam, kunnen scholengemeenschappen ondersteuning en omkadering bieden op vlak van professionele dienstverlening in scholen. Ze kunnen ook een belangrijke rol spelen in de ondersteuning van directeurs tegenover elkaar, als een netwerk waarin ze inhoudelijke en emotionele steun krijgen van hun peers.

Wij willen wel waarschuwen voor een blind en onrealistisch geloof in de opportuniteit die scholengemeenschappen bieden. Uit het onderzoek blijkt dat de scholengemeenschappen op een aantal plaatsen totaal niet werken. Scholengemeenschappen moeten voldoende ruimte en autonomie laten aan de scholen. Daarnaast moet een dienst op niveau van de scholengemeenschap ten dienste staan van de directeurs in de betrokken scholen, niet omgekeerd.

Scholengemeenschappen moeten voldoende ruimte en autonomie laten aan de scholen.

Bibliografische verwijzingen

Aelterman, A., Engels, N., Verhaeghe, J.P., Sys, H., Van Petegem, K., & Panagiotou, K. (2002). *Het welbevinden van de leerkracht: de ontwikkeling van een bevragsinstrument voor leerkrachten basis- en secundair onderwijs*. OBWPO-rapport.

Devos, G. (1995). *De flexibilisering van het secundair onderwijs in Vlaanderen*. Leuven: Acco.

Devos, G. (2004). *Schoolmanagement: Een reflectie op de praktijk van de schoolleider*. Mechelen: Wolters Plantyn.

Devos, G., Engels, N., Aelterman, A., Bouckenooghe, D. & Hotton G. (2005). *Het welbevinden en functioneren van directies basisonderwijs*. OBPWO-rapport.

Engels, N., Aelterman, A., Deconinck, E., Schepens, A., Van Petegem, K. (2000). *Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs. De ontwikkeling van een bevragsinstrument*. OBPWO-rapport 98.06.

Hallinger, P. & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness. A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), p 5-44.

Johnson, N., & Holdaway, E. (1991). Perceptions of effectiveness and satisfaction of principals in elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 29(1), 51-70.

Kets de Vries, M. (2001). Creating authentizotic organizations: Well-functioning individuals in vibrant companies. *Human Relations*, 54 (1), 101-112.

Mann, L., Burnett, P., Radford, M. & Ford, S. (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10, 1-19.

Schaufeli, W. & Van Dierendonck, D. (2000). UBOS-Utrechtse BurnOut Schaal. Handleiding. Swets & Zeitlinger, Lisse.

Vandenbergh, R., Daniëls, K., Dierynck, R., & Joris, C. (2003). *Beginnende directeurs basisonderwijs: Een onderzoek naar professionele ontwikkeling van schoolleiders*. OBPWO-rapport.



Tekst

Vlaamse overheid
Departement Onderwijs en Vorming
i.s.m. Vlerick Leuven Gent Management School
Vrije Universiteit Brussel
Universiteit Gent

Productcoördinatie

Vlaamse overheid
Agentschap voor Onderwijscommunicatie

Verantwoordelijke uitgever

Micheline Scheys
Strategisch Onderwijs- en Vormingsbeleid
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

Grafische vormgeving

Diensten van het Algemeen Regeringsbeleid
Communicatie
Suzie Favere

Druk

Boone-Roosens

Uitgave

November 2006

Wettelijk depot

D/2006/3241/254

Naast deze brochure geeft het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming ook tal van andere publicaties uit.

Voor een overzicht kan u terecht op de website:

www.ond.vlaanderen.be/publicaties

