

Vlaamse overheid



OBPWO 03.07

Beleidsvoerend vermogen van Vlaamse basis- en secundaire scholen

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

**Vlaams Ministerie
van Onderwijs en Vorming**

Beleidsvoerend vermogen van Vlaamse basis- en secundaire scholen

SAMENVATTING VAN DE ONDERZOEKSRESULTATEN EN DE AANBEVELINGEN



the Autonomous Management School of
Ghent University and Katholieke Universiteit Leuven



De brochure '**Beleidsvoerend vermogen van Vlaamse basis- en secundaire scholen**' is gebaseerd op de resultaten van een onderzoeksproject door Peter Van Petegem, Paul Mahieu, Thu Dang Kim (Universiteit Antwerpen - Edubron), Geert Devos en Veronique Warmoes (Vlerick Leuven Gent Management School) in opdracht van de Vlaamse Minister van Werk, Onderwijs en Vorming (OBPWO 03.07)

INHOUD

INLEIDING	7
1. Waarom dit onderzoek?	7
1.1. Groeiende autonomie van Vlaamse scholen	7
1.2. Vragen, antwoorden en aanbevelingen	7
2. Wat verstaan we onder 'beleidsvoerend vermogen'?	8
2.1. Een omschrijving	8
2.2. Een analytisch kader	8
2.3. Onderzoek naar de verhoudingen tussen alle elementen ...	10
2.4. Onderzoek naar cohesie en planning	10
3. Een breed onderzoek met diepgang	11
RESULTATEN	12
1. Hoe meten we beleidsvoerend vermogen?	12
1.1. Een combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve gegevens	12
1.2. Breed en diep vertellen hetzelfde verhaal	14
2. Wie speelt welke rol?	18
2.1. Het cruciale belang van de schoolleider	19
2.2. Rol van de verschillende actoren in het personeelsbeleid ...	19
2.3. Rol van de verschillende actoren in het financieel beleid ...	20
2.4. Rol van de verschillende actoren binnen het strategisch beleid	22
2.5. Rol van de verschillende actoren binnen het onderwijskundig beleid	23
Een aantal conclusies	24
3. De invloed van objectief gemeten factoren	27
3.1. Kleuterscholen scoren beter	27
3.2. Schoolgrootte heeft geen significante invloed	27
3.3. Jong of oud	28
3.4. Belang van anciënniteit is relatief	29
3.5. Genderverhoudingen	29
4. Belang van netwerken	30
4.1. Een basisdefinitie van netwerken	30
4.2. Ook formele netwerken zijn netwerken	30
4.3. Ervaringen uitwisselen helpt	31
4.4. Netwerken: iets voor directeurs?	31
4.5. Niet alle scholengemeenschappen zetten aan tot netwerken	32
4.6. Hoe meer betrokkenheid in netwerken, hoe hoger het beleidsvoerend vermogen	32

5. Perceptie van beleidsautonomie	34
5.1. Ervaren scholen effectief een grotere autonomie?	34
5.2. Kunnen scholen die autonomie aan?	35

AANBEVELINGEN

1. Voor de scholen en schoolbesturen	37
1.1. Scholen zijn zelf verantwoordelijk voor hun beleidsvoerend vermogen	37
1.2. Een verdere professionalisering van het schoolbestuur	37
1.3. Bewustmaking van leerkrachten	38
2. Voor de overheid	39
2.1. Beleidsvoerend vermogen van scholen vaststellen.	39
2.2. Grenzen stellen aan laag beleidsvoerend vermogen.	40
2.3. Nood aan duidelijke afstemming tussen scholen en de overheid	41
2.4. Variatie in autonomie voor scholen als mogelijke rechtstreekse beleidsoptie	41
2.5. Versterken van scholen met een laag beleidsvoerend vermogen	43
2.6. Professionalisering van het schoolleiderschap.	44
2.7. Scholengemeenschappen als overheidskeuze.	45
2.8. Middenkader als belangrijke beleidskeuze	46

LITERATUUR

INLEIDING

1. Waarom dit onderzoek?

1.1. Groeiende autonomie van Vlaamse scholen

De laatste jaren groeide de overtuiging dat de overheid minder regulerend moet optreden in de beleidsvoering van scholen. De Vlaamse basis- en secundaire scholen krijgen geleidelijk aan meer ruimte en autonomie om een eigen schoolbeleid te voeren en beleidslijnen uit te stippelen.

De Vlaamse basis- en secundaire scholen krijgen de laatste jaren geleidelijk aan meer ruimte om een eigen schoolbeleid te voeren en beleidslijnen uit te stippelen.

1.2. Vragen, antwoorden en aanbevelingen

Hoe percipiëren de Vlaamse scholen deze autonomie? Kun je meten hoe de verschillende scholen hiermee omgaan, m.a.w. wat hun beleidsvoerend vermogen is? Welke rol spelen de verschillende actoren daarbij? Welke factoren hebben een invloed? Wat is het belang van netwerken?

Dit onderzoek wil op deze vragen een antwoord geven en van daaruit aanbevelingen formuleren voor de overheid enerzijds, en voor scholen en schoolbesturen anderzijds.

Een belangrijke kanttekening hierbij: het beleidsvoerend vermogen van een school is geen doel op zich. Het staat altijd in functie van het leren van de leerlingen.

Het beleidsvoerend vermogen van een school is geen doel op zich. Het staat altijd in functie van het leren van de leerlingen.

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.

2. Wat verstaan we onder 'beleidsvoerend vermogen'?

2.1. Een omschrijving

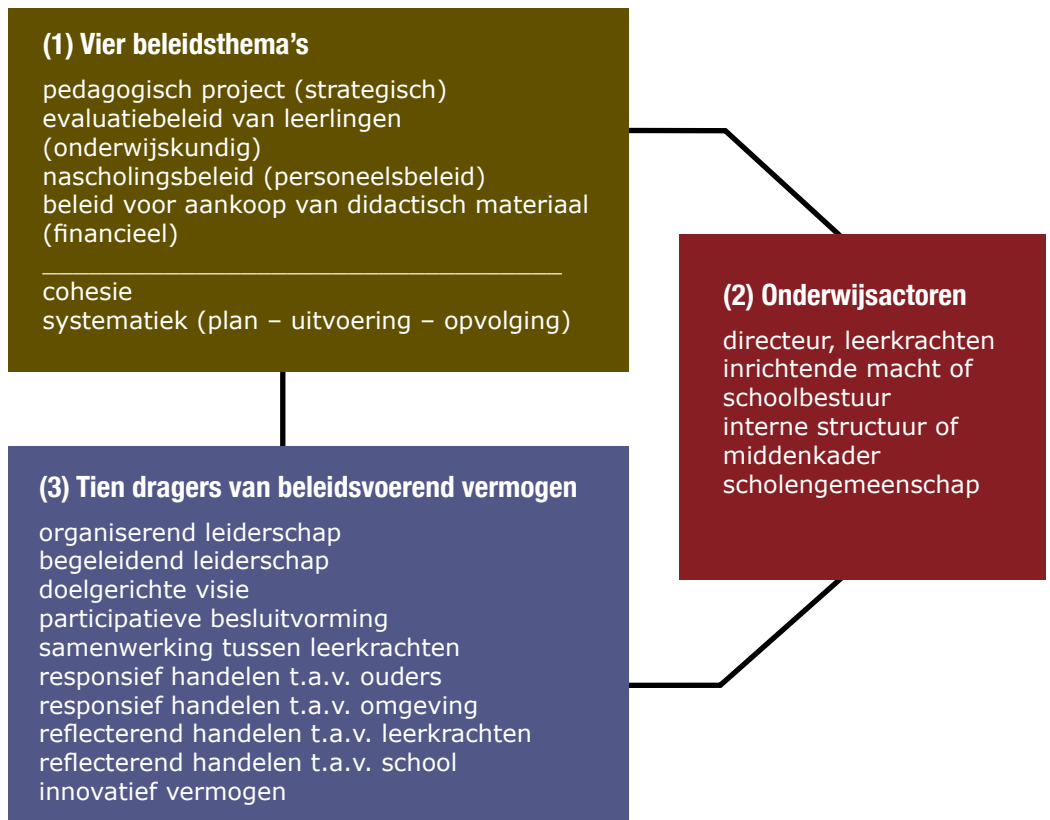
De omschrijving van beleidsvoerend vermogen die we binnen dit onderzoek hanteren is de volgende:

de mate waarin scholen in staat zijn om een zelfstandig beleid te voeren, rekening houdend met de door de overheid toegestane beleidsalternatieven en met de eigen doelstellingen van de school, en de mate waarin de activiteiten van de leerkrachten en de directeur op elkaar afgestemd zijn, in functie van het leren van de leerlingen.

2.2. Een analytisch kader

Om het beleidsvoerend vermogen van scholen in kaart te brengen, gebruikten we volgend model:

Figuur 1 - conceptueel analysekader



1. De vier domeinen van het schoolbeleid

In functie van dit onderzoek wordt het schoolbeleid in vier domeinen opgesplitst: strategisch beleid, onderwijskundig beleid, personeelsbeleid en financieel beleid. Deze vier domeinen worden in dit onderzoek geconcretiseerd door per beleidsdomein een concreet thema aan te kaarten:

- het ontwikkelen van een pedagogisch project of schoolvisie (*strategisch domein*)
- het evalueren van leerlingen (*onderwijskundig domein*)
- de nascholing (*personeelsbeleid*)
- de aankoop van didactisch materiaal (*financieel domein*)

Waarom deze keuze? Dit zijn vier thema's waarop zowel schoolleiders als leerkrachten een invloed kunnen hebben. Een interessant gegeven in de context van beleidsvoerend vermogen is nu net dat in de ene school leerkrachten meer invloed hebben op de vier domeinen dan in een andere school. Daarover later meer.

2. De verschillende spelers op het veld

In het onderzoek houden we vanzelfsprekend ook rekening met de invloed van verschillende onderwijsactoren, zoals de directeur, de leerkrachten, de inrichtende macht (of schoolbestuur), het middenkader en de scholengemeenschap.

3. De tien elementen die bijdragen tot beleidsvoerend vermogen

In dit onderzoek onderscheiden we tien elementen die bijdragen tot beleidsvoerend vermogen, tien zogenaamde 'dragers':

1. het organiserende leiderschap van de schoolleider
2. het begeleidende leiderschap van de schoolleider
3. de doelgerichtheid van de schoolvisie (de sterkte en de homogeniteit van de schoolvisie)
4. de inspraak van leerkrachten in de besluitvorming
5. de samenwerking tussen leerkrachten (op allerlei vlakken)
6. de mate van responsief handelen ten aanzien van de ouders
7. de mate van responsief handelen ten aanzien van de omgeving

8. de mate van reflecterend handelen ten aanzien van de leerkrachten
9. de mate van reflecterend handelen ten aanzien van de school.
10. de vernieuwingen binnen de school

2.3. Onderzoek naar de verhoudingen tussen alle elementen

We onderzochten eerst en vooral de invloed van de tien dragers (3) op de vier beleidsthema's (1). Welke rol neemt de schoolleider op zich als het gaat om deze verschillende thema's? Is er een visie? Wat zijn de inspraakmogelijkheden van de leerkrachten? Werken de leerkrachten op dit vlak samen? Wordt er rekening gehouden met opmerkingen van buitenaf? Is er sprake van reflectie, vernieuwing?

Ook de rol van de onderwijsactoren (2) werd onderzocht: welke invloed hebben directeur en leerkrachten, inrichtende macht of schoolbestuur, interne structuur of middenkader en scholengemeenschap op de beleidsthema's (1)?

2.4. Onderzoek naar cohesie en planning

Verder werd ook nagegaan of er binnen de verschillende beleidsthema's (1) een coherent beleid is op de school. M.a.w.: bestaat het schoolbeleid uit diverse losse deelaspecten of is er sprake van cohesie? Ook de planning, uitvoering en opvolging van de beleidsthema's werden onder de loep genomen. Zo stelden we ons bijvoorbeeld de vraag of het nascholingsbeleid werd gepland (vb. door een nascholingsplan of door prioriteiten voorop te stellen), uitgevoerd en opgevolgd (vb. door een inventaris bij te houden, of leerkrachten de nascholing te laten evalueren, ...).

Bestaat het schoolbeleid uit diverse losse deelaspecten of is er sprake van cohesie?

3. Een breed onderzoek met diepgang

We kozen er bewust voor om het beleidsvoerend vermogen van scholen zowel kwalitatief (in de diepte) als kwantitatief (in de breedte) te onderzoeken. Daarvoor maakten we gebruik van volgende onderzoeksmethodes:

- **Vorbereiding**

Een uitgebreide *literatuurstudie*, gebaseerd op buitenlandse en Vlaamse onderzoeken over het beleidsvoerend vermogen van scholen en netwerken.

- **Kwalitatief fase 1**

Elf *casestudies*: per school waren er semi-gestructureerde diepte-interviews met de directeur, een vertegenwoordiger van de inrichtende macht en een persoon van het middenkader. Daarnaast werd ook per school een focusgroep georganiseerd met zes leerkrachten. In totaal werkten vijf basis- en zes secundaire scholen mee aan het kwalitatieve onderzoek en werden er negenendertig interviews afgenomen.

- **Kwantitatief**

Een schriftelijk *survey*-onderzoek over het beleidsvoerend vermogen en netwerking binnen drieënzestig Vlaamse basisscholen en zesenzestig secundaire scholen (respons > 70%); De elf geïnterviewde basisscholen en secundaire scholen namen ook deel aan het survey-onderzoek. Op die manier konden we nadien de resultaten van het kwalitatieve en het kwantitatieve onderzoek vergelijken.

- **Kwalitatief fase 2**

Twee *extra casestudies* van een Vlaamse basisschool en een secundaire school: op basis van de resultaten van de survey-gegevens werden twee extra scholen bevraagd over hun beleidsvoering.

Twee *panelgesprekken* van telkens twee uur met onderwijs-stakeholders: één panelgesprek voor het basisonderwijs en één voor het secundair onderwijs. In deze gesprekken werden analyses en conclusies in de vorm van stellingen voorgelegd aan een gevarieerd panel (directeur, leerkracht, vertegenwoordiger van een inrichtende macht, beleidsmaker, inspectielid, vakbondslid en onderzoeker).

RESULTATEN

1. Hoe meten we beleidsvoerend vermogen?

1.1. Een combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve gegevens

Het beleidsvoerend vermogen van scholen is een complex gegeven. Zoals figuur 1 aangeeft, hebben verschillende factoren en actoren een invloed. Het kan dan ook op verschillende manieren in kaart worden gebracht. De keuze voor een combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek heeft meerdere voordelen.

Kwalitatief onderzoek zorgt voor meer diepgang

Aan de hand van mondelinge gesprekken wordt het onderzoeksthema in de *diepte* uitgewerkt. Er worden veel *concrete voorbeelden* gegeven die het onderzoeksthema concretiseren en *verrijken*. Door het gebruik van een semi-gestructureerde leidraad voor de interviews is er voldoende ruimte voor eigen invulling. Op die manier wordt rekening gehouden met de specifieke *context* van de school (vb. een school in crisis, een eliteschool, een school met een hoge concentratie van allochtone leerlingen, ...) en de *schoolcultuur*. Omdat verschillende onderwijsactoren (leerkrachten, middenkader, schoolleider en inrichtende macht) aan bod komen, wordt het concept van beleidsvoerend vermogen vanuit diverse invalshoeken bekeken. Hierdoor krijgen we een meer genuanceerd beeld van het beleidsvoerend vermogen van een school.

Omdat verschillende onderwijsactoren (leerkrachten, middenkader, schoolleider en inrichtende macht) aan bod komen, wordt het concept van beleidsvoerend vermogen vanuit diverse invalshoeken bekeken. Hierdoor krijgen we een meer genuanceerd beeld van het beleidsvoerend vermogen van een school.

Kwantitatief onderzoek maakt representatief en meetbaar

Ook deze methode heeft een aantal belangrijke voordelen. Het beleidsvoerend vermogen wordt op basis van een *representatieve* steekproef in kaart gebracht. In het basisonderwijs vulden

1123 respondenten een vragenlijst in, in het secundair onderwijs waren dat er 1621. Het onderzoeksthema wordt dus in de *breedte* onderzocht.

Een ander voordeel van het kwantitatieve onderzoek is dat het concept van beleidsvoerend vermogen *meetbaar* of *kwantificeerbaar* wordt gemaakt. Aan de hand van een multilevel-analyse is het mogelijk om tot een *wetenschappelijk model* van beleidsvoerend vermogen te komen. Daarin spelen de tien dragers een centrale rol want door analyses van de gegevens krijgen die dragers een 'gewicht' toegekend in het model van beleidsvoerend vermogen. M.a.w. sommige dragers zijn betere voorspellers van beleidsvoerend vermogen dan andere dragers.

Uit het model bleek bijvoorbeeld dat het hebben en communiceren van een schoolvisie (doelgerichtheid van de visie) de belangrijkste voorspeller is van beleidsvoerend vermogen. Als men weet dat 1 de waarde is die aangeeft dat een drager het beleidsvoerend vermogen perfect voorspelt, dan behaalt de drager 'doelgerichtheid van de visie' een lading van 0,92. In onderstaande tabel worden de tien dragers van beleidsvoerend vermogen weergegeven volgens belangrijkheid van voorspellende waarde van het beleidsvoerend vermogen.

Het hebben en communiceren van een schoolvisie is de belangrijkste voorspeller van beleidsvoerend vermogen.

Tabel 1 - Voorspellende waarde van tien dragers voor het beleidsvoerend vermogen

Beleidsvoerend vermogen	StdYX
1. Doelgerichtheid van de schoolvisie	0,92
2. Innovaties	0,85
3. Samenwerking tussen leerkrachten	0,84
4. Reflecterend handelen t.a.v. school	0,83
5. Begeleidend aspect directeur	0,73
6. Organiserend aspect directeur	0,73
7. Participatieve besluitvorming	0,73
8. Responsiviteit t.a.v. ouders	0,68
9. Reflecterend handelen t.a.v. leerkrachten	0,66
10. Responsiviteit t.a.v. omgeving	0,51

1.2. Breed en diep vertellen hetzelfde verhaal

Wanneer we een aantal scholen uit onze steekproef bekijken, dan zien we gelijkaardige conclusies over de dragers in het diepgaande kwalitatieve en het brede kwantitatieve onderzoek. Er zijn m.a.w. duidelijke overeenkomsten tussen de cijfergegevens van de survey en de gesprekken met diverse personen uit een aantal scholen over de dragers van beleidsvoerend vermogen. Interessant hierbij is dat de interviews met directeurs, leerkrachten, middenkaders en inrichtende machten de positieve en negatieve scores van de survey concreet maken.

Bij wijze van illustratie worden hier twee scholen besproken. Een eerste school is een provinciale secundaire TSO/BSO-school (school 10) die voor de beleidsvoering een positieve score kent. Een tweede school is een gemeentelijke basisschool met een negatieve score voor het beleidsvoerend vermogen van de school (school 3).

Voorbeeld 1: een school met een hoog beleidsvoerend vermogen

X	visie	begeleid. leid.	organis. leid.	resp.oud.	resp omg.	refl. lkn	refl. school	innovatie	inspraak	samenwerking	beleid vermog.
10	0,741	1,064	0,558	0,795	1,330	-0,623	0,470	1,284	0,836	0,734	0,814

Deze secundaire nijverheidsschool met vierhonderd vijftig leerlingen heeft een positieve score op het model van beleidsvoerend vermogen (0,814). Slechts op één drager scoort ze lager dan het gemiddelde (score 0), namelijk op *reflectiviteit bij leerkrachten*.

In de kwalitatieve analyse wordt dit profiel door tien dragers bevestigd. Overkoepelend bleek in deze school sprake te zijn van een hoog beleidsvoerend vermogen door de sterke cohesie. De visie van de school was doorgedrongen tot in de verschillende beleidsdomeinen.

Het **begeleidende leiderschap** kent in de survey een hoge score (1,064). Ook uit de interviews is een grote waardering

voor de schoolleider gebleken vanwege leerkrachten en het middenkader omdat ze zeer dicht bij haar team en de leerlingen staat. De leerkrachten noemden haar 'de moeder van de leerlingen'. De directeur heeft een duidelijk beeld van iedere leerling afzonderlijk en vindt het belangrijk dat elke leerling zich goed voelt op de school. De leerkrachten ervaren de directeur als zeer open en makkelijk bereikbaar. Ze volgt zaken duidelijk op en wil nauw betrokken zijn bij de begeleiding van leerlingen.

Ook de drager **innovatie** heeft een hoge score in de survey (1,284). Wanneer we nagaan of deze hoge score ook terug te vinden is in het kwalitatieve luik van deze school, dan blijkt dat vernieuwingen binnen de school voornamelijk bottom-up gebeuren, vanuit de leerkrachtengroep. Dit blijkt een belangrijk gegeven te zijn voor de tevredenheid van de leerkrachten bij het vernieuwingsbeleid van een school. Vanuit de verschillende afdelingen/richtingen stelt een groep van leerkrachten bepaalde vernieuwingen voor. Wanneer deze vernieuwing lukt of efficiënt is voor de leerlingen, wordt ze na goedkeuring van de directeur op schoolniveau geïmplementeerd. Ook de inrichtende macht van deze school zet duidelijke (financiële) stappen om vernieuwingen mogelijk te maken.

In deze school bleek sprake te zijn van een hoog beleidsvoerend vermogen door de sterke cohesie. De visie van de school was doorgedrongen tot in de verschillende beleidsdomeinen.

Verder blijkt de school hoog te scoren op de **doelgerichte schoolvisie**. Ook in de interviews met de verschillende onderwijsactoren uit deze school bleek dat de visie hier meer is dan enkel kwaliteitsonderwijs aanbieden. Elke onderwijsbetrokkene geeft een zelfde visie aan: er is sprake van een homogene visie binnen school 10. Een visie die een aantal jaren geleden samen met de leerkrachten werd uitgewerkt. De visie wordt ook in de school op grote borden voor leerlingen en ouders gevisualiseerd. Bij de schoolvisie is ook de invloed van de inrichtende macht duidelijk aanwezig. De inrichtende macht stelt duidelijke krijtlijnen voorop in een beleidsplan, die een concrete invulling kennen in de school zelf.

Vernieuwingen binnen de school gebeuren voornamelijk bottom-up, vanuit de leerkrachtengroep. Dit blijkt een belangrijk gegeven te zijn voor de tevredenheid van de leerkrachten bij het vernieuwingsbeleid van een school.

Voorbeeld 2: een school met een laag beleidsvoerend vermogen

X _i	visie	begeleid.leid.	organis. leid.	resp.oud.	resp omg.	refl. lkn	refl. school	innovatie	inspraak	samenwerk.	beleid vermog.
3	-0,325	-0,076	0,192	-0,910	-0,915	0,942	-0,622	-1,117	-0,988	-1,307	-0,551

We vinden ook bevestiging van het onderzoeksmodel in de interviews bij een school met een laag beleidsvoerend vermogen (-0,551), met name een grote gemeentelijke basisschool met vijfhonderd leerlingen.

In deze basisschool was veel minder sprake van een coherent beleid. Er was geen duidelijke rode draad terug te vinden in de beleidsvoering van deze basisschool die slechts op twee van de tien dragers positief scoorde: namelijk voor het organiserend leiderschap van de directeur en voor de reflectiviteit t.a.v. leerkrachten.

School 3 scoort negatief op **samenwerking van leerkrachten** (-1,307). Uit het interview met de directeur blijkt nochtans dat er overlegmomenten zijn tussen leerkrachten van parallelklassen uit de lagere school. De leerkrachten geven aan dat deze overlegmomenten nuttig zijn en één uur per week verplicht worden. Het blijkt echter niet steeds makkelijk te zijn om op één uur drie leerkrachten vrij te maken, want de school beschikt voor een aantal leerjaren over drie parallelklassen. In de kleuterafdeling krijgen de kleuterleidsters geen (verplicht) uur vrijgesteld om samen te overleggen. Daar gebeurt de samenwerking van leerkrachten ad hoc, ze mogen hierin zelf kiezen. Samenwerking tussen de kleuterafdeling en de lagere school bleek helemaal niet te bestaan. Leerkrachten gaven aan dat ze niet van elkaars werking afwisten en ze betreurden dit.

Ook **de inspraak van leerkrachten** kent een negatieve score (-0,988). Volgens de leerkrachten gebeuren alle beslissingen via de schoolleider, ook als het gaat om nascholing. Leerkrachten in deze school hebben voornamelijk inspraak in het onderwijskundige domein. De directeur heeft hierin dan heel wat minder inspraak. Als er problemen zijn met leerlingen, dan nemen leerkrachten vaak contact op met de zorgcoördinator van de

school en nemen samen een beslissing. De zorgcoördinator speelt een belangrijke rol in het onderwijskundige domein. Op de andere domeinen, zoals financiën en personeelszaken, is het vooral de directeur die beslist.

Ook op de drager **innovatie** scoort de school laag (-1,117). De leerkrachten geven aan dat vernieuwingen vooral worden ingevoerd omdat ze van bovenaf worden opgelegd (vanuit het schoolbestuur of vanuit de regelgeving). De school zelf is weinig vernieuwingsgezind. Naar aanleiding van een samenwerking met een universiteit werkt de school wel met een peertutoring project, wat als vernieuwend kan worden beschouwd. Verder kwam er een leerlingenvolgsysteem dat leerkrachten mee konden kiezen, maar ook dit gebeurde omdat het van hoger hand werd verplicht.

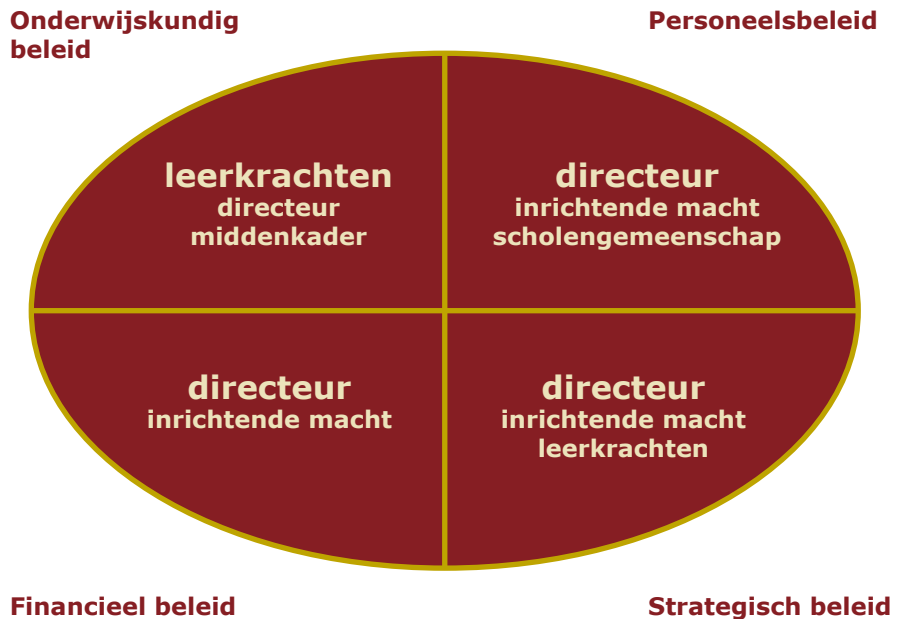
Leerkrachten gaven aan dat ze niet van elkaars werking afwisten en ze betreurden dit.

2. Wie speelt welke rol?

In de survey werd nagegaan in welke mate de directeur, de leerkrachten, het middenkader, het schoolbestuur/inrichtende macht en de scholengemeenschap een rol spelen in het schoolbeleid. We onderzochten welke verantwoordelijkheid de betrokkenen hebben op onderwijskundig vlak, op vlak van het personeelsbeleid, het strategische en het financiële beleid. Ook in de diepte-interviews werden de betrokkenen bevraagd over de verschillende verantwoordelijkheden.

Figuur 2 geeft in het algemeen de invloeden weer van de verschillende onderwijsactoren op de vier beleidsdomeinen. In de figuur staan telkens de verantwoordelijke actoren per domein. De actor die als eerste wordt vermeld in de figuur, heeft ook de belangrijkste verantwoordelijkheid in dit domein.

Figuur 2 - Verantwoordelijkheid van de actoren binnen de beleidsdomeinen



2.1. Het cruciale belang van de schoolleider

Wanneer we kijken naar de verantwoordelijkheden binnen het schoolbeleid, neemt de schoolleider duidelijk een cruciale plaats in. Zoals we al zagen in de voorgaande voorbeelden, laat leiderschap op een school zich onder meer kenmerken door een duidelijke en sterke visie die door zowel leerkrachten als andere betrokkenen gekend is. Daarin spelen schoolleiders een heel belangrijke rol. Sterke schoolleiders kunnen, samen met hun team, concreet gestalte geven aan de schoolvisie, praten dagelijks over de visie, maken de visie ook gekend in de externe omgeving en trachten hun beleid volledig in het teken te zetten van de schoolvisie.

Uit dit onderzoek blijkt de schoolleider niet enkel voor deze visieontwikkeling een sleutelfiguur te zijn, maar ook op andere beleidsdomeinen. De directeur heeft in de vier beleidsdomeinen een kerntaak.

2.2. Rol van de verschillende actoren in het personeelsbeleid

De spilfiguur is de directeur

In de interviews wordt vermeld dat de directeur vaak instaat voor de beoordeling en de aanwerving van nieuwe leerkrachten binnen de school (domein van personeelsbeleid). In dit domein is de directeur vaak de spilfiguur samen met de inrichtende macht of het schoolbestuur. Uit de interviews kwam naar voren dat het schoolbestuur in de ene school een meer sturende rol heeft bij de aanwerving van leerkrachten, terwijl andere schoolbesturen de directeur hierin een grote vrijheid laten. In deze laatste scholen zal het dan voornamelijk bij de benoeming van leerkrachten zijn dat de inrichtende macht een rol speelt.

De invloed van leerkrachten en van het middenkader

Leerkrachten en het middenkader lijken daarentegen een zeer beperkte invloed te hebben betreffende hun selectie en ontslag. Wel bleek uit de survey dat leerkrachten en het middenkader meer invloed uitoefenen op de beslissingen die te maken hebben met het eigen takenpakket (vb. verdeling van klassen en vakken). Ook bij de keuze voor nascholingsprogramma's hebben leerkrachten en het middenkader meer inspraak. Leerkrachten kunnen in veel scholen zelf kiezen welke nascholing ze wensen te volgen. Het middenkader van de secundaire scholen staat vaak in voor de

verdere opvolging van de nascholing binnen de school. Vaak zijn het praktische problemen (zoals opvang van klassen) die leerkrachten ervan weerhouden om nascholing te volgen.

Eenvormigheid via scholengemeenschappen?

In het personeelsbeleid spelen de scholengemeenschappen, in tegenstelling tot in de andere domeinen, een iets grotere rol. In de interviews werd het belang onderstreept van een goed overkoepelend personeelsbeleid over de scholen heen. Er blijken evenwel verschillen te bestaan tussen de werking van de scholengemeenschappen. In sommige scholen speelt de scholengemeenschap geen of slechts een beperkte rol in het personeelsbeleid, terwijl andere scholen hun best doen om het personeelsbeleid binnen de scholengemeenschap op elkaar af te stemmen. Dit doen ze bijvoorbeeld door te werken met een centraal evaluatiebestand voor tijdelijke leerkrachten, waarbij leerkrachten met een negatieve beoordeling niet kunnen blijven werken in de scholen van de scholengemeenschap. Op die manier probeert de scholengemeenschap tot meer eenvormig personeelsbeleid te komen. Wel dient vermeld te worden dat scholen die zich actief inzetten voor een eenvormig personeelsbeleid, net die scholen waren waar de directeur ook de coördinerende directeur van de scholengemeenschap was. Binnen de andere beleidsdomeinen blijkt de rol die de scholengemeenschap speelt eerder klein te zijn.

Andere scholen doen hun best om het personeelsbeleid binnen de scholengemeenschap op elkaar af te stemmen, bv. door te werken met een centraal evaluatiebestand voor tijdelijke leerkrachten waarbij leerkrachten met een negatieve beoordeling niet kunnen blijven werken in de scholen van de scholengemeenschap.

2.3. Rol van de verschillende actoren in het financieel beleid

Directeur in samenspraak met inrichtende macht

De schoolleider neemt ook heel wat initiatieven en beslissingen over financiële aankopen en infrastructuur. Vaak doet de schoolleider dit in samenspraak met het schoolbestuur/de inrichtende macht. Vooral bij de gemeentelijke, stedelijke en provinciale scholen uit ons onderzoek heeft het schoolbestuur ter zake een belangrijke sturende invloed. Scholen zijn als het ware afhankelijk van de inrichtende macht voor financiële middelen, zeker wanneer het grote uitgaven betreft. Uit de interviews is gebleken dat de scholen

deze sturing van het schoolbestuur niet belastend vinden. Vaak wordt in deze officieel gesubsidieerde scholen preventief hierop ingespeeld en moeten leerkrachten één schooljaar op voorhand hun aankopen bij de schoolleider bekend maken. Leerkrachten klagen hier niet over.

In andere scholen blijkt de inrichtende macht altijd een rol te spelen bij de aankoop van materialen. Toch heeft niet elke inrichtende macht een even sturende rol in het financiële beleid van de individuele school. Zo kan een aantal scholen zelf autonoom beslissen welke aankopen ze doen. Ze moeten hun beslissingen wel telkens motiveren bij de inrichtende macht. Uit de interviews werd ook duidelijk dat beslissingen over de infrastructuur van scholen (bv. het opzetten van nieuwe bijgebouwen, het herstellen van de speelplaats, het bijbouwen van extra PC-lokalen) meer tot het takenpakket van de inrichtende macht behoort.

Leerkrachten en directeur beslissen over kleinere aankopen

De leerkrachten en het middenkader kunnen bij kleinere financiële aankopen (zoals bv. de aankoop van handboeken, didactisch materiaal, PC's) een invloed uitoefenen. Vaak laat de schoolleider leerkrachten per leerjaar of per klas een keuze of prioriteiten maken voor de aankoop van didactisch materiaal. Zeker bij de aankoop van nieuwe handboeken worden leerkrachten nauw betrokken. De invloed van de schoolleider is hier vaak beperkter dan die van de leerkrachten.

In de interviews en de panelgesprekken werd aangegeven dat leerkrachten het niet erg vinden om niet betrokken te worden bij de grotere financiële beslissingen. Ze ervaren dit als een taak van hun schoolleider. Uit de interviews in een aantal scholen bleek wel dat leerkrachten het interessant vinden om op de hoogte gehouden te worden van de financiële toestand van de school. Leerkrachten konden op deze manier bijvoorbeeld makkelijker begrijpen waarom er in een bepaald schooljaar geen extra didactisch materiaal kon worden aangekocht. Dit leidde tot een grotere tevredenheid onder de leerkrachten. Maar beslissingen hieromtrent wilden leerkrachten niet nemen. Leerkrachten vinden het echter wel belangrijk om betrokken te worden of inspraak te hebben in de aankoop van (klein) didactisch materiaal (bv. de aankoop van nieuwe handboeken, didactisch materiaal, aankoop van machines en technisch materiaal)

Uit de interviews in een aantal scholen bleek wel dat leerkrachten het interessant vinden om op de hoogte gehouden te worden van de financiële toestand van de school.

Middenkader secundair onderwijs meer invloed

Een andere vaststelling uit de survey is dat het middenkader van het secundair onderwijs meer invloed lijkt te hebben op financiële materies dan het middenkader van het basisonderwijs. Een logische verklaring is dat secundaire scholen vaker over een middenkader beschikken (zoals bv. een technisch adviseur coördinator in de TSO/BSO-scholen), terwijl dit in het basisonderwijs niet altijd zo is. Ook in de interviews werd aangegeven dat in sommige secundaire scholen het middenkader samen met de directie inspraak heeft in financiële beslissingen. Deze middenkaders in het secundair onderwijs zijn vaak minidirecteurs die een belangrijke invloed hebben in deze financiële zaken. Het middenkader van een secundaire school fungeert vaak als buffer tussen de schoolleider en de leerkrachten. Leerkrachten kunnen hun didactische wensen voor aankopen makkelijker bij het middenkader aanbrengen. Toch blijkt uit het kwalitatief onderzoek dat middenkaders verschillen qua invulling in secundaire scholen. In de ene school maakt het middenkader deel uit van het directieteam waardoor hun verantwoordelijkheid in de beleidsvoering ook groter is. In andere secundaire scholen echter wordt het middenkader uitsluitend erkend binnen het onderwijskundig domein (bv. leerlingenbegeleiders, graadcoördinatoren). Voor financiële kwesties is hun invloed beperkter.

Zowel de resultaten van de survey als het interview tonen aan dat scholengemeenschappen tot op heden geen verantwoordelijkheid hebben over financiële aangelegenheden.

Het middenkader van een secundaire school is vaak een buffer tussen de schoolleider en de leerkrachten. Leerkrachten kunnen hun didactische wensen voor aankopen makkelijker bij het middenkader aanbrengen.

2.4. Rol van de verschillende actoren binnen het strategisch beleid

Ook bij het ontwikkelen en bewaken van de schoolvisie (strategisch beleidsdomein) zijn heel wat onderwijsactoren betrokken. Een aantal nuanceringen zijn hier wel op hun plaats: er zijn namelijk een aantal duidelijke verschillen tussen de scholen.

Visie wordt opgelegd door de inrichtende macht

In een aantal scholen wordt vanuit de inrichtende macht een schoolvisie opgelegd, die geconcretiseerd wordt door de schoolleider en zijn team. Dit is een top-down benadering.

Visie wordt uitgewerkt door leerkrachten, middenkader en directeur

In twee andere scholen uit onze steekproef werd de schoolvisie volledig herschreven. De leerkrachten, het middenkader en de directeur werkten het pedagogische project uit. De inrichtende macht nam hier eerder een afwachtende houding aan.

Bestaande visie wordt gehandhaafd

In andere scholen bleek uit de interviews dat de visie al bestaande was. Hier spelen dan voornamelijk de schoolleider en de leerkrachten een belangrijke rol, namelijk in het concretiseren en bewaken van de schoolvisie. De manier waarop de schoolleider zijn team van leerkrachten en middenkader kan betrekken in deze schoolvisie, is een teken van sterk leiderschap.

We stelden ook vast dat scholengemeenschappen weinig betrokken zijn bij het ontwikkelen en bewaken van de schoolvisie.

De manier waarop de schoolleider zijn team van leerkrachten en middenkader kan betrekken in deze schoolvisie, is een teken van sterk leiderschap.

2.5. Rol van de verschillende actoren binnen het onderwijskundig beleid

Een interne aangelegenheid

Alles wat te maken heeft met het lesgeven van de leerkracht, de didactiek en de pedagogiek blijkt een interne aangelegenheid te zijn van de school. Hierin zijn vooral de leerkrachten betrokken, daarnaast ook de directeur en het middenkader. Zowel uit de survey, de interviews als de panelgesprekken is gebleken, dat zowel de inrichtende macht als de scholengemeenschappen hier weinig invloed in hebben. Zolang er geen problemen zijn, grijpt de inrichtende macht niet in. Enkel indien er zich klachten aandienen, treedt de inrichtende macht op.

Scheiding van taken versus samenwerking

De invloed van de schoolleider en de leerkrachten op het vlak van onderwijskundige aspecten (lesgebeuren, nascholingspakketten, evaluatiesysteem van leerlingen, keuze van handboeken, enz.) verschilt toch ook van school tot school. In een aantal geïnterviewde scholen is er een duidelijke opsplitsing van beheersmatige aspecten voor de schoolleider (bv. financiën, beleidsmatige aspecten) en de onderwijskundige aspecten voor de leerkrachten (bv. klasgebeuren, didactiek). Vaak zijn dit de scholen waar leerkrachten zeer autonoom kunnen beslissen wat ze in hun klas aanvangen. De directeur laat leerkrachten hierin vrij. De schoolleider is vaak met andere zaken bezig, de meer beheersmatige aspecten. Er zijn weinig taken in deze scholen waar zowel de leerkrachten als de directeur een invloed in hebben.

Het andere type school zijn de scholen waar zowel de directeur als de leerkrachten een rol spelen in heel wat aspecten van het schoolbeleid (bv. nascholing, aankoop van materialen, didactiek en klasgebeuren van de leerkrachten). Schoolleiders zijn veel meer betrokken bij de leerkrachten. Ze denken mee over mogelijke vernieuwingen en ze kennen de leerlingen uit hun school.

Het andere type school zijn de scholen waar zowel de directeur als de leerkrachten een rol spelen in heel wat aspecten van het schoolbeleid. Schoolleiders zijn veel meer betrokken bij de leerkrachten. Ze denken mee over mogelijke vernieuwingen en ze kennen de leerlingen uit hun school.

Een aantal conclusies

De directeur speelt de hoofdrol

Uit wat voorafgaat, kunnen we concluderen dat zowel de surveygegevens, de interviews en de panelgesprekken de rol van de directeur als hoofdrolspeler op de verschillende beleidsdomeinen bevestigen. De rol van de andere onderwijsactoren mag hierbij niet onderschat, maar ook niet overschat worden. Soms lijken ze een belangrijke partner te zijn voor de directeur, terwijl ze zich op andere domeinen eerder op de achtergrond houden.

Scholengemeenschappen hebben een beperkte invloed...

Van de verschillende onderwijsactoren lijkt vooral de invloed van de scholengemeenschappen het meest beperkt. In een scholengemeenschap werken scholen met verschillende pedagogische projecten samen. De beperkte invloed van de scholengemeenschap kan net te maken hebben met dit individuele karakter van de pedagogische projecten van iedere school.

... maar hebben wel potentieel...

Uit de panelgesprekken kwam evenwel naar voor dat de scholengemeenschappen belangrijke samenwerkingverbanden kunnen zijn die het beleidsvoerend vermogen van scholen kunnen bevorderen. Via de scholengemeenschappen kunnen scholen beter in overleg treden met elkaar. Door deze schaalvergroting staan ze sterker waardoor ze beter in staat zijn om te gaan met autonomie. Wel werd in de panelgesprekken aangegeven dat de werking van de huidige scholengemeenschappen nog niet optimaal is en dat er meer middelen dienen te komen om ze verder te laten ontwikkelen. Voor het basisonderwijs is dit niet verwonderlijk aangezien scholengemeenschappen daar nog in een beginstadium staan. In het secundair onderwijs is dit mogelijk te verklaren door een te sturend optreden van het schoolbestuur of door directies die niet meewerken. Toch geven de panelleden aan dat er voor de scholengemeenschappen veel mogelijkheden bestaan naar de toekomst toe en dat het zeer belangrijk is om hen mee als onderwijspartner te betrekken.

... mits een aantal aandachtspunten

Ook zijn er een aantal aandachtspunten verbonden aan de verdere uitbouw van de scholengemeenschappen. Indien scholengemeenschappen in de toekomst teveel in handen gaan nemen, kan men zich op het schoolniveau belemmerd voelen in de uitwerking van een eigen schoolbeleid. Het is belangrijk dat de werking van de scholengemeenschappen mee gevoed en gedragen wordt door de leerkrachten en schoolleiders.

De uiteenlopende rol van schoolbesturen

Een andere opmerking betreft de werking van de schoolbesturen. Verschillende keren werd aangegeven dat hun rol sterk kan uiteenlopen. Soms lijkt het schoolbestuur een erg sturende rol aan te nemen waarbij ze de scholen weinig ruimte laat om een eigen beleid te voeren. Andere schoolbesturen echter geven de school

net veel vrijheid. De verschillen tussen schoolbesturen werd ook verschillende keren aangehaald tijdens beide panelgesprekken. Daarom pleiten heel wat panelleden ervoor dat de werking van de huidige schoolbesturen meer duidelijkheid en eenvormigheid dient te krijgen in de toekomst.

Hoe groter de betrokkenheid, hoe groter het beleidsvoerend vermogen

Tenslotte kan de vraag gesteld worden of er een relatie bestaat tussen de invloeden van de vijf onderwijsactoren (leerkrachten, schoolleider, middenkader, scholengemeenschappen en schoolbestuur) en het beleidsvoerend vermogen van scholen. In de survey werd dit verband onderzocht. De resultaten toonden aan dat naarmate leerkrachten van zowel basis- als secundair onderwijs meer betrokken worden in de verschillende beleidsdomeinen, het beleidsvoerend vermogen van scholen toeneemt. Een schoolleider heeft een belangrijke functie in de beleidsvoering, maar als zijn leerkrachtenteam hier niet in mee mag of mee wil, dan zal dit ook voor problemen zorgen. Ook bleek er een samenhang te zijn tussen de invloed die de directeur uitoefent op het onderwijskundige domein en het beleidsvoerend vermogen van scholen. Hoe groter de betrokkenheid van de directeur bij de didactiek en pedagogiek, hoe hoger men scoort op het beleidsvoerend vermogen.

Een schoolleider heeft een belangrijke functie in de beleidsvoering, maar als zijn leerkrachtenteam hier niet in mee mag of mee wil, dan zal dit ook voor problemen zorgen.

Hoe groter de betrokkenheid van de directeur bij de didactiek en pedagogiek, hoe hoger men scoort op het beleidsvoerend vermogen.

3. De invloed van objectief gemeten factoren

Naast de invloed van onderwijsactoren, is het ook interessant na te gaan in welke mate een aantal objectief gemeten kenmerken zoals het schooltype, de schoolgrootte en de leeftijd van het personeel een invloed hebben.

3.1. Kleuterscholen scoren beter

Kleuterscholen scoren hoger op beleidsvoerend vermogen dan lagere scholen en basisscholen. Deze vaststelling vindt ook ondersteuning in één van onze cases uit de steekproef. School 6, een kleuterschool, bleek een school te zijn die op alle dragers van beleidsvoerend vermogen zeer hoog scoorde. Belangrijk voor deze school is dat de directeur zelf jarenlang heeft gewerkt als kleuteronderwijzeres. Hierdoor voelen de leerkrachten zich goed door haar begrepen en ernstig genomen. De leerkrachten geven tijdens het interview aan zeer tevreden te zijn op de school. Ook de zorgcoördinator speelt naast de directeur op deze school een zeer belangrijke rol. Kenmerkend voor deze school is ook de openheid en de beschikbaarheid naar de ouders toe. Zo zijn elke vrijdagvoormiddag de directeur en de zorgcoördinator beschikbaar voor ouders indien ze bepaalde zaken wensen te bespreken.

Deze case is slechts één voorbeeld. We willen dus duiden op enige voorzichtigheid. Andere illustraties van analoge voorbeelden kunnen niet gegeven worden in het kader van het kwalitatieve luik van het onderzoek omdat er slechts één case was met enkel een kleuterafdeling.

Op het niveau van het secundair onderwijs konden geen significante verschillen gevonden worden inzake het beleidsvoerend vermogen voor middenscholen, ASO-scholen, TSO/BSO-scholen en scholen met een volledig studieaanbod.

3.2. Schoolgrootte heeft geen significante invloed

De schoolgrootte, gemeten aan het aantal leerkrachten, heeft in de survey geen significante invloed. Dit resultaat wordt bevestigd in de interviews. Daar zijn twee basisscholen met ongeveer een gelijk aantal leerkrachten, maar toch is er tussen deze beide scholen een verschil in beleidsvoerend vermogen.

Wel werden in het kwalitatieve luik een aantal interessante bevindingen gedaan over de grootte van de school. Grotere scholen beschikken over meer structuren en systemen (bv. een overlegplatform, vakwerkgroepen, een bouwoverleg) dan kleinere scholen, wat de inspraak en de samenwerking tussen leerkrachten en directie meer formaliseert. Uit de interviews is gebleken dat in grote scholen het beleidsvoerend vermogen doorzichtiger wordt naarmate er duidelijke structuren en systemen aanwezig zijn. In kleine scholen (vaak in het basisonderwijs) heerst er vaker een familiaal karakter waar er spontaan informeel overleg gebeurt tussen de leerkrachten. Hierdoor zijn er minder structuren en systemen nodig en aanwezig. Toch werd aangetoond dat ook in kleinere scholen de aanwezige structuren en systemen het beleid transparanter maken. Hierbij dient te worden opgemerkt dat enkel het implementeren van structuren niet voldoende is. Belangrijker is de manier waarop leerkrachten invulling geven aan deze structuren. Als leerkrachten het nut van systemen en structuren niet inzien, zullen deze hun nut ook niet hebben. Tenslotte blijken scholen met een goede beleidsvoering naast de formele samenwerkingsvormen ook over belangrijke informele samenwerkingsvormen te beschikken.

Uit de interviews werd vastgesteld dat in grote scholen het beleidsvoerend vermogen doorzichtiger wordt naarmate er duidelijke structuren en systemen aanwezig zijn. In kleine scholen (vaak in het basisonderwijs) heerst er vaker een familiaal karakter waar er spontaan informeel overleg gebeurt tussen de leerkrachten.

Enkel het implementeren van structuren is niet voldoende. Belangrijker is de manier waarop leerkrachten invulling geven aan deze structuren. Als leerkrachten het nut van systemen en structuren niet inzien, zullen deze hun nut ook niet hebben.

Scholen met een goede beleidsvoering blijken naast de formele samenwerkingsvormen ook over belangrijke informele samenwerkingsvormen te beschikken.

3.3. Jong of oud

Wanneer we de variabelen op directieniveau bekijken, tonen de resultaten van de survey voor het secundair onderwijs een invloed aan van de gemiddelde leeftijd van het directieteam. Hoe ouder het directieteam is, hoe hoger het beleidsvoerend vermogen. Hoewel we dit in het kwantitatief luik vaststellen, vinden we

hier geen ondersteuning voor in het kwalitatief luik. Zowel jonge dynamische directeurs als oudere ervaren directeurs bleken een goed beleidsvoerend vermogen te hebben.

3.4. Belang van anciënniteit is relatief

Wel wordt er een interessante vaststelling gedaan over de anciënniteit van de directeur. Zowel uit de survey als uit het interview valt af te leiden dat het aantal jaren ervaring die een directeur heeft, niet steeds gepaard gaat met een betere beleidsvoering. Zo zijn er in het onderzoek bij de interviews ervaren directeurs (meer dan vijf jaar ervaring) waarvan de beleidsvoering niet optimaal verloopt en waar de leider weinig appreciatie krijgt van de leerkrachten. Er zijn echter wel jonge eerder onervaren directeurs die goed leiderschap vertonen (bv. school 1). De context van de school lijkt hierbij een belangrijke rol te spelen. Zo verkeerde school 1 in een zeer moeilijke situatie, de school was op sterven na dood. De kersverse directeur wilde echter vooruit en stelde daardoor hoge verwachtingen aan het team. Wel geven minder ervaren directeurs aan dat het niet altijd makkelijk is om een goed beleid te voeren op school. Meer ervaren directeurs hebben het voordeel dat ze de school goed kennen en kunnen vaker makkelijker delegeren.

Zowel uit de survey als uit het interview valt af te leiden dat het aantal jaren ervaring die een directeur heeft, niet steeds gepaard gaat met een betere beleidsvoering.

3.5. Genderverhoudingen

De genderverhouding in het directieteam blijkt geen invloed te hebben op het beleidsvoerend vermogen. Dit is wel het geval bij het leraren- en middenkaderteam. De resultaten van de survey wijzen erop dat naarmate er meer vrouwelijke personeelsleden in het leraren- of middenkaderteam aanwezig zijn, men hoger scoort op beleidsvoerend vermogen. Deze bevinding kwam echter niet tot uiting in de interviews.

Voor de andere variabelen op het niveau van de leerkrachten en middenkader, zoals de algemene werkervaring en de gemiddelde leeftijd van het team, werd geen invloed teruggevonden.

4. Belang van netwerken

4.1. Een basisdefinitie van netwerken

Op basis van buitenlandse voorbeelden werden netwerken in ons onderzoek aanvankelijk als volgt gedefinieerd:

netwerken zijn formele samenwerkingsverbanden, waarin betrokkenen uit verschillende scholen en instanties doelgericht kennis verzamelen, uitwisselen en opbouwen, aansluitend bij de onderwijspraktijk en -ervaring. De leden zijn actief, maar vrijwillig betrokken bij de werkzaamheden, niet in hun persoonlijke naam, maar namens hun instelling. Netwerken kunnen tijdelijk zijn.

In ons onderzoek beperkten wij ons bijgevolg tot netwerken die berusten op vrijwilligheid. Netwerken die opgelegd zijn door de overheid en die structurele voorschriften omvatten over de sturing van het netwerk, vallen dus niet onder deze definitie. Zo werd een scholengroep/scholengemeenschap niet als een netwerk beschouwd aangezien de invloed van de overheid hier niet gering is. Ook werden netwerken in deze definitie niet als vaststaande structuren beschouwd, maar kunnen ze tot een eind komen eens de doelstellingen van de netwerken zijn bereikt.

4.2. Ook formele netwerken zijn netwerken

Uit de interviews bleek dat netwerken, conform de gehanteerde definitie binnen dit onderzoek, zeer weinig aan bod komen bij de dertien geselecteerde scholen. Ook de panelgesprekken toonden aan dat deze definitie beperkend werkt bij de toepassing ervan in de Vlaamse onderwijscontext. We kunnen hieruit afleiden dat de definitie die gehanteerd werd in dit onderzoek, te strikt geformuleerd werd voor de Vlaamse onderwijsbeleidcontext. Zo bleek uit de voorbeelden die directeurs en leerkrachten aanhaalden dat ook formele opgelegde en vaststaande structuren kunnen fungeren als netwerken of kunnen bijdragen tot de bevordering van netwerken.

Ten opzichte van de interviews en panelgesprekken blijkt men in de survey aan te geven dat men meer betrokken is in netwerken, wat op zich tegenstrijdig lijkt. Dit doet vermoeden dat men in de survey de samenwerkingsverbanden situeert binnen de scholengemeenschappen. Binnen het opzet van een survey is het echter

niet mogelijk dit te achterhalen. Maar het lijkt ons in ieder geval relevant om de scholengemeenschap als een belangrijk platform van de creatie van netwerken te omschrijven.

Ook formele opgelegde en vaststaande structuren kunnen fungeren als netwerken of kunnen bijdragen tot de bevordering van netwerken.

4.3. Ervaringen uitwisselen helpt

Een veelgenoemd voorbeeld bij de interviews en de panelgesprekken zijn inderdaad de netwerken die in het kader van de scholengemeenschappen georganiseerd worden. Maar we stellen vast dat bijvoorbeeld ook in grote schoolbesturen interessante netwerken kunnen ontstaan. Uit de genoemde voorbeelden bleek dat het voornamelijk de directeurs zijn die binnen deze scholengemeenschappen samenkomen om ervaringen uit te wisselen (bv. Overleg Directies Regionaal, Overleg Directeurs Centraal). Tijdens dergelijke samenkomsten van schoolleiders worden mogelijke knelpunten uit de scholen besproken. Directeurs vinden dergelijke netwerken interessant, net omdat andere directeurs vaak met gelijkaardige problemen of vragen zitten. Ervaringen en kennis worden in dergelijke netwerken uitgewisseld. Niet enkel knelpunten, maar ook aspecten van personeelsbeleid of didactische aspecten komen aan bod. Ook het middenkader van scholen blijkt binnen de scholengemeenschap samen te komen, zij het dan in mindere mate dan de directeurs. Zo bleken zorgcoördinatoren van de scholengemeenschap samen te komen om ervaringen en ideeën uit te wisselen. Een aantal keer werden ook netwerken van graadcoördinatoren uit diverse scholen van de scholengemeenschap vernoemd. Zelden werden samenkomsten van leerkrachten in de scholengemeenschap vernoemd.

Directeurs vinden dergelijke netwerken interessant, net omdat andere directeurs vaak met vergelijkbare problemen of vragen zitten.

4.4. Netwerken: iets voor directeurs?

Directeurs van basis- en secundaire scholen geven aan meer significant betrokken te zijn in netwerken dan leerkrachten en middenkader. In het verlengde hiervan vinden directeurs netwerken gevoelig nuttiger dan de leerkrachten. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn de onwetendheid van de leerkrachten

over netwerken en hun beperktere betrokkenheid bij netwerken. Het middenkader neemt een tussenliggende positie in: zij zijn meer dan leerkrachten betrokken in netwerken, maar toch minder dan schoolleiders. In overeenstemming met het kwalitatieve luik blijken directeurs veel meer dan leerkrachten ideeën en ervaringen uit te wisselen met directeurs van andere scholen, en neemt het middenkader hierin een tussenliggende positie.

Directeurs blijken veel meer dan leerkrachten ideeën en ervaringen uit te wisselen met directeurs van andere scholen, terwijl het middenkader hierin een tussenliggende positie inneemt.

4.5. Niet alle scholengemeenschappen zetten aan tot netwerken

Een belangrijke kanttekening die we vaststelden bij de cases, is dat niet alle scholengemeenschappen aanzetten tot netwerken. Er moet een vertrouwen zijn tussen de scholen van een scholengemeenschap om te komen tot netwerking. In een aantal scholen uit onze steekproef bleek dit niet het geval te zijn. De scholengemeenschap blijft er een systeem op papier, waarbij scholen elkaar blijven zien als concurrenten.

4.6. Hoe meer betrokkenheid in netwerken, hoe hoger het beleidsvoerend vermogen

Een andere interessante vaststelling die werd gedaan in dit onderzoek is de relatie tussen de samenwerkingen van directies of leerkrachten en het beleidsvoerend vermogen. Hoe meer schoolleiders en leerkrachten van het basisonderwijs betrokken zijn in netwerken, hoe hoger de school scoort op beleidsvoerend vermogen. Hetzelfde geldt voor de leerkrachten van het secundair onderwijs. Hoewel eerder aangegeven werd dat leerkrachten weinig betrokken zijn in netwerken met andere leerkrachten, hangen deze samenwerkingsverbanden toch duidelijk samen met een hoog beleidsvoerend vermogen van scholen. Voor het middenkader wordt in beide onderwijsniveaus geen verband met beleidsvoerend vermogen teruggevonden.

Het reflecteren over de relatie tussen netwerken en beleidsvoerend vermogen leidt ons tot de vraag wat de oorzaak en wat het gevolg is: stimuleert het beleidsvoerend vermogen van scholen de

vorming van netwerken of is het de deelname aan netwerken die het beleidsvoerend vermogen van scholen beïnvloedt? Bijkomend onderzoek kan hier nader op ingaan.

Stimuleert het beleidsvoerend vermogen van scholen de vorming van netwerken of is het de deelname aan netwerken die het beleidsvoerend vermogen van scholen beïnvloedt?

5. Perceptie van beleidsautonomie

Als we het beleidsvoerend vermogen van scholen onderzoeken, is het belangrijk om weten of er überhaupt beleidsruimte bestaat voor scholen. Alleen in de mate dat er effectief autonomie bestaat of er als dusdanig autonomie wordt beleefd door scholen, kan het beleidsvoerend vermogen van scholen tot zijn recht komen.

De beleidsautonomie binnen scholen werd op twee manieren bekeken. In de survey werd aan leerkrachten en directieleden gevraagd om aan te geven of er de afgelopen vijf jaar verschuivingen (vermeerdering, vermindering, of geen verandering) zijn opgetreden op het vlak van de beleidsruimte voor de school. In het panelgesprek werd net de aanwezigheid van deze autonomie bij de scholen in vraag gesteld.

5.1. Ervaren scholen effectief een grotere autonomie?

In het algemeen tonen de resultaten van de survey van zowel het basis- als het secundair onderwijs aan dat men op de verschillende beleidsdomeinen geen tot weinig verandering in beleidsruimte ervaart. Dit geldt het sterkst voor het personeels- en het financieel beleidsdomein. Dit zijn de twee beleidsdomeinen waar scholen het minst ruimte ervaren, of waar ze de laatste jaren geen vermeerdering van ruimte hebben ervaren.

Op **financieel vlak** komt in de interviews voornamelijk het tekort aan financiële middelen aan bod. Scholen ervaren hierdoor weinig ruimte om een beleid uit te stippelen. Een voorbeeld hiervan is de kritiek op de 'gekleurde gelden' die in het gemeenschapsonderwijs worden gebruikt. Bij de gekleurde gelden wordt het geld verdeeld over bepaalde posten waardoor een overschot in de ene post niet kan aangewend worden voor een andere post. Dit wordt als te strikt ervaren in de scholen van het gemeenschapsonderwijs.

Ook op vlak van **personeelsbeleid** ervaren scholen weinig tot geen extra ruimte. De strikte regelgeving op het vlak van personeelsbeleid wordt verschillende keren aangehaald als hinderpaal om scholen een autonoom personeelsbeleid te laten voeren. Zo werden in de interviews de decretaal vastgelegde reffectatie en boventaligheid van leerkrachten genoemd. Hierdoor is het voor scholen niet steeds mogelijk de leerkrachten aan te werven die zij wensen. Bij de panelgesprekken werd ook de strikte regelgeving rond de vaste benoemingen van personeelsleden aangehaald.

Wat het **onderwijskundig** beleid betreft, ervaren scholen op bepaalde vlakken meer ruimte. Bijvoorbeeld het aanbieden van extra ondersteuningsactiviteiten voor leerlingen met leerproblemen. Mogelijke inspanningen vanuit de overheid over zorg in het onderwijs kunnen hierin een rol spelen. Ook uit de interviews bleek dat er een grote tevredenheid heerst over de bestaande zorgcoördinatie. Voor een aantal andere thema's binnen het onderwijskundig domein geeft men echter in de survey een grotere onveranderlijkheid in beleidsruimte aan (bv. beslissingen over de groepering van de leerlingen).

Voor het strategisch beleidsdomein ervaren respondenten iets meer vermeerdering in de beleidsruimte. Scholen vinden dus dat ze zelf voldoende ruimte hebben om een pedagogisch project of eigen schoolvisie te ontwikkelen. Toch merken we dat een aantal scholen uit onze steekproef beschikken over een weinig concrete visie.

Scholen vinden dat ze zelf voldoende ruimte hebben om een pedagogisch project of eigen schoolvisie te ontwikkelen. Toch merken we dat een aantal scholen uit onze steekproef beschikken over een weinig concrete visie.

5.2. Kunnen scholen die autonomie aan?

Een andere vraag die zich hier opdringt, is of scholen bovendien zelf wel over voldoende capaciteit beschikken om met meer autonomie om te gaan. De meeste panelleden waren gekant tegen een beleid waar variatie in autonomie wordt gegeven, aangezien het de scholen met een sterke beleidsvoering bevordert. Volgens hen mag men niet berusten in het feit dat er scholen zijn met een hoog of laag beleidsvoerend vermogen. Het is hierbij de taak van de overheid om te investeren in alle Vlaamse scholen om ze op een kwalitatief hoog niveau te brengen.

De variatie in autonomie kent voor- en tegenstanders. Voorstanders geven hierbij het voorbeeld aan van de hoogbegaafde leerlingen in een klas. Het is niet omdat zij beter presteren dan de gemiddelde leerling, dat zij in hun ontwikkeling moeten worden belemmerd. Tegenstanders van variatie in autonomie geven aan dat er zich problemen zullen voordoen in de zwakker presterende scholen. Scholen met een laag beleidsvoerend vermogen zullen er nog minder goed in slagen om met deze autonomie overweg te kunnen.

Men mag niet berusten in het feit dat er scholen zijn met een hoog of laag beleidsvoerend vermogen. Het is hierbij de taak van de overheid om te investeren in alle Vlaamse scholen om ze op een kwalitatief hoog niveau te brengen.

AANBEVELINGEN

1. Voor de scholen en schoolbesturen

1.1. Scholen zijn zelf verantwoordelijk voor hun beleidsvoerend vermogen

Scholen zijn de pioniers bij uitstek om het beleidsvoerend vermogen van hun school te bekijken, te optimaliseren en te verbeteren. Scholen moeten nog meer dan momenteel het geval is een cultuur van **zelfevaluatie** ontwikkelen. De instrumentaria gebruikt in dit onderzoek kunnen op een eenvoudige manier ook intern in de school zelf gehanteerd worden. Met als vertrekpunt deze zelfevaluatie over haar beleidsvoering kan de school vervolgens zelf stappen ondernemen met het team om de beleidsvoering te optimaliseren

Niet enkel de schoolleider speelt hierin een belangrijke rol, maar elke schoolbetrokkene heeft hierin een taak. Accenten op een **gedeeld leiderschap** kunnen de schoolleider ademruimte geven om samen met zijn team en het schoolbestuur een beleid te kunnen voeren. Het schoolbestuur kan de school hierin bijstaan, stimuleren en ondersteunen.

Scholen moeten nog meer dan momenteel het geval is een cultuur van **zelfevaluatie** ontwikkelen. De instrumentaria gebruikt in dit onderzoek kunnen op een eenvoudige manier ook intern in de school zelf gehanteerd worden.

Accenten op een **gedeeld leiderschap** kunnen de schoolleider ademruimte geven om samen met zijn team en het schoolbestuur een beleid te kunnen voeren.

1.2. Een verdere professionalisering van het schoolbestuur

Vanuit dit onderzoek bleek dat er zeer grote verschillen zijn in de werking van schoolbesturen. Het belang van schoolbesturen in het beleidsvoerend vermogen van scholen is echter duidelijk

aangetoond. Schoolbesturen kunnen op een begeleidende manier schoolleiders en hun schoolteam bijstaan in het voeren van een effectief beleid.

Vandaar een pleidooi voor professionalisering van de schoolbesturen. Schoolbesturen dienen duidelijk in te zien dat zij ook een belangrijke partner zijn in de beleidsvoering van hun scholen. Schoolbesturen zouden bijvoorbeeld nog meer kunnen instaan voor een professionele selectie van schoolleiders, hun opvolging en begeleiding doorheen hun loopbaan. Zo wordt het leiderschap 'een gedeeld leiderschap'.

Professionalisering van schoolbesturen kan gestimuleerd worden via nascholing. Toch rijst de vraag of dit voldoende is. Schoolbesturen kunnen niet meer alleen terug vallen op vrijwilligerswerk, dus ook in die zin is professionalisering nodig. Dit impliceert de noodzaak voor schaalvergroting bij zeer kleine schoolbesturen. Een aanvulling van professionele bestuurders dringt zich op.

Schoolbesturen dienen duidelijk in te zien dat zij ook een belangrijke partner zijn in de beleidsvoering van hun scholen.

1.3. Bewustmaking van leerkrachten

Leerkrachten zouden er tijdens hun opleiding, maar ook in de aanvangsbegeleiding, nog sterker op kunnen gewezen worden dat zij deel uitmaken van een school of een organisatie. Hierdoor worden leerkrachten zich meer bewust van het schoolbeleid en kunnen ze er ook duidelijk interesse voor tonen. Een grotere betrokkenheid van leerkrachten bij de organisatie kan de beleidsvoering ten goede komen.

2. Voor de overheid

Uit dit onderzoek blijken duidelijke verschillen in het beleidsvoerend vermogen van Vlaamse basis- en secundaire scholen. Deze verschillen maken dat er een duidelijke diversiteit is in het onderwijsveld met positieve en negatieve gevolgen. Enerzijds komt dit de keuzevrijheid van ouders en leerlingen ten goede. Tenzij natuurlijk deze verschillen ten koste gaan van de minimumkwaliteit van het onderwijs.

De taak van de overheid situeert zich in een spanningsveld van autonomie ten opzichte van sturing en controle. Scholen moeten over voldoende autonomie kunnen beschikken om hun eigen beleidsvoering vorm te kunnen geven. Anderzijds heeft de overheid de belangrijke taak om deze beleidsvoering en de uiteindelijke kwaliteit van de Vlaamse scholen in kaart te brengen en te evalueren. Het blijft een moeilijke evenwichtsoefening, een aftasten van grenzen tussen autonomie van de school en de controlefunctie.

Volgende aanbevelingen kunnen de overheid hierbij helpen.

Scholen moeten over voldoende autonomie kunnen beschikken om hun eigen beleidsvoering vorm te kunnen geven, maar anderzijds heeft de overheid de belangrijke taak om deze beleidsvoering en de uiteindelijke kwaliteit van de Vlaamse scholen in kaart te brengen en te evalueren.

2.1. Beleidsvoerend vermogen van scholen vaststellen

Om een onderwijsbeleid vanuit de overheid over het beleidsvoerend vermogen van scholen te voeren, is het noodzakelijk dat de overheid het beleidsvoerend vermogen van scholen voldoende duidelijk in kaart kan brengen. Daarbij moet op de eerste plaats worden nagegaan welke invulling men wenst te geven aan het concept. **Wat is beleidsvoerend vermogen van een school?** En wie speelt welke rol in het vaststellen en optimaliseren van deze beleidsvoering?

Dit wetenschappelijk onderzoek is een mogelijk uitgangspunt of invalshoek om dit vorm te geven en te kaderen. Er is duidelijk gebleken dat er nood is aan gedifferentieerde instrumentaria om de beleidsvoering van scholen in kaart te brengen. Daarom pleiten we voor **een multimethod en multisubject aanpak**. Door een combinatie te maken van kwalitatieve en kwantitatieve

instrumenten wordt het beleidsvoerend vermogen van een school op een genuanceerde en correcte manier in kaart gebracht (multimethod). Daarnaast is het ook belangrijk de stem van de verschillende onderwijsactoren aan bod te laten komen (multisubject).

De overheid en de overheidsinspectie moeten hierbij wel het **spanningsveld van controleren versus verlenen van autonomie** in het oog houden. De overheid heeft in de eerste plaats de functie van een meta-analist. Zij bekijkt de mogelijkheden en grenzen van het schoolbeleid van elke school. Slechts in tweede instantie, als de school de verantwoordelijkheid niet opneemt, zal de overheid een meer sturende of adviserende rol gaan spelen voor deze scholen en haar schoolbesturen.

De overheid heeft in de eerste plaats de functie van een meta-analist. Zij bekijkt de mogelijkheden en grenzen van het schoolbeleid van elke school.

2.2. Grenzen stellen aan laag beleidsvoerend vermogen

De overheid zou door het organiseren van een **uitgebreid maatschappelijk debat met allerhande onderwijsactoren** (ouders, leerkrachten, leerlingen, vakbonden, beleidsmakers, scholen, ...) grenzen kunnen stellen aan de toelaatbare breedte van beleidsvoerend vermogen. In dit debat kunnen we ons afvragen waar de grenzen liggen van een laag beleidsvoerend vermogen. Deze grenzen kunnen interessante indicaties zijn voor de overheid en de inspectie, maar ook voor de scholen zelf. Het maatschappelijk aangeven van een **ondergrens voor beleidsvoerend vermogen** heeft als voordeel dat de overheid kan ingrijpen als een school een te laag beleidsvoerend vermogen heeft of als ze onder de vooropgestelde grens komt. Een duidelijke grens geeft aan waar de overheid scholen stimulerend kan benaderen en anderzijds waar scholen strikter opgevolgd kunnen worden om het minimum kwaliteitsonderwijs te verzekeren.

Het is belangrijk dat de overheid dit debat organiseert met zoveel mogelijk stakeholders (scholen, schoolbesturen, vakbonden, ouders, begeleidingsdiensten, ...). Dit is namelijk een onderwerp waarbij de vrijheid van onderwijs snel ter discussie kan staan. Net door hiervoor een breed maatschappelijk draagvlak aan te spreken, worden mogelijke grenzen van beleidsvoerend vermogen

duidelijk gelegitimeerd voor zowel scholen als overheid. Bij het stellen van deze grenzen of bandbreedte moet vanzelfsprekend een minimum aan kwaliteit voor ogen gehouden worden.

Een duidelijke grens geeft aan waar de overheid scholen stimulerend kan benaderen en anderzijds waar scholen strikter opgevolgd kunnen worden om het minimum kwaliteitsonderwijs te verzekeren.

2.3. Nood aan duidelijke afstemming tussen scholen en de overheid

De ontwikkeling van een lokaal schoolbeleid hangt af van de mogelijkheden van een school, maar ook van het beleid dat gevoerd wordt door de overheid, de onderwijskoepels, de pedagogische begeleiders, het schoolbestuur, enz. Daarom is belangrijk dat zowel het centrale of overheidsniveau, het mesoniveau als het lokale schoolniveau dezelfde doelstellingen nastreven, namelijk goed onderwijs verschaffen voor de Vlaamse leerlingen.

Elk niveau heeft zijn belangrijke eindverantwoordelijkheid. Scholen hebben een verantwoordelijkheid in het leveren van kwaliteitsvol onderwijs door een goede beleidsvoering. De overheid heeft een verantwoordelijkheid in het opvolgen en stimuleren van deze vormen van beleidsvoering van scholen. Het is belangrijk dat de overheid scholen voldoende ruimte laat voor overleg en inspraak. Door scholen deze ruimte te bieden, kunnen ze op lokaal schoolniveau een eigen kader voor een schoolbeleid creëren. Anderzijds is het voor de scholen goed om te weten dat de rol van de overheid in het verhaal van het beleidsvoerend vermogen pertinent aanwezig is.

Het is belangrijk dat zowel het centrale of overheidsniveau, het mesoniveau als het lokale schoolniveau dezelfde doelstellingen nastreven, namelijk goed onderwijs verschaffen voor de Vlaamse leerlingen

2.4. Variatie in autonomie voor scholen als mogelijke rechtstreekse beleidsoptie

Enmaal de overheid de beleidsvoering van scholen en mogelijke grenzen van beleidsvoerend vermogen in kaart heeft gebracht, kunnen diverse beleidsopties genomen worden. De overheid kan bijvoorbeeld vanuit de regelgeving een variatie in autonomie voor

scholen voorzien. Hiervoor dient de overheid eerst duidelijk te bezinnen over de invulling van deze variatie in autonomie. De discussie van variatie in autonomie leunt opnieuw aan bij de pedagogische vrijheid van de scholen.

Een punt van discussie ligt bij de **scholen met een (te) laag beleidsvoerend vermogen**. Welke mate van autonomie kan aan de scholen met een laag beleidsvoerend vermogen gegeven worden? Uit dit onderzoek bleek dat een aantal onderwijsbetrokkenen geen strikter of restrictiever beleid wensten voor scholen met een lager beleidsvoerend vermogen. Wel kunnen scholen met een laag beleidsvoerend vermogen door diverse onrechtstreekse stimulansen (zoals professionalisering van directeurs en schoolbesturen) in hun beleidsvoering aangezet worden tot een betere beleidsvoering. Daar gaan we in een volgend punt verder op in.

De andere vraag is: wat met de **scholen met een hoog beleidsvoerend vermogen**? Moeten deze scholen ook effectief meer autonomie krijgen? Wij menen dat dit voorlopig niet wenselijk is. Wel zou kunnen geleerd worden uit proefprojecten zoals de huidige proeftuinen van het departement Onderwijs, in hoeverre scholen meer autonomie kunnen krijgen. Maar het betreft hier veeleer autonomie bedoeld voor alle scholen dus niet enkel scholen met een hoog beleidsvoerend vermogen.

Belangrijk is wel om ook deze scholen te ondersteunen en verder te stimuleren in hun beleidsvoering. Bijvoorbeeld door hen aan te moedigen (en financieel te ondersteunen) om via ervaringen en contacten met buitenlandse scholen nieuwe opportuniteiten te ontdekken en te ontwikkelen. Deze internationale stimulansen zouden echter geen verplichtend karakter mogen hebben.

Er zou kunnen geleerd worden uit proefprojecten in hoeverre scholen meer autonomie kunnen krijgen. Maar het betreft hier veeleer autonomie bedoeld voor alle scholen dus niet enkel scholen met een hoog beleidsvoerend vermogen.

Daarnaast zou ook kunnen overwogen worden om scholen met een hoog beleidsvoerend vermogen een **voortrekkersrol** te laten spelen **binnen hun scholengemeenschap**. Ondersteuning vanuit deze scholen naar andere scholen met een lager beleidsvoerend vermogen zou een belangrijke factor kunnen betekenen in de algemene ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen in Vlaamse scholen. Scholen kunnen ongetwijfeld veel leren van elkaar. Indien deze piste ernstig zou genomen worden door de

overheid, zou hier wel in geïnvesteerd moeten worden. Vrijblijvende initiatieven in dit opzicht, zonder substantiële ondersteuning van het proces, zullen niet renderen. Uit het onderzoek hebben wij geleerd dat dit soort van netwerken meestal weinig toegevoegde waarde biedt. Zij kunnen wel zeer belangrijk worden als er een structurele ondersteuning aan gekoppeld wordt.

Er zou kunnen overwogen worden om scholen met een hoog beleidsvoerend vermogen een voortrekkersrol te laten spelen binnen hun scholengemeenschap.

2.5. Versterken van scholen met een laag beleidsvoerend vermogen

In omstandigheden van een school met een te laag beleidsvoerend vermogen is het geoorloofd om als overheid bijvoorbeeld via de inspectie in te grijpen. Het is evenwel belangrijk dat de overheid een **stimulerend beleid** voert in plaats van een – louter – restrictief en controlerend beleid. De inspectie zou een belangrijke taak kunnen hebben in het signaleren aan het schoolbestuur van een (te) laag beleidsvoerend vermogen van een school. Op dergelijke manier behoudt elke school en schoolbestuur de autonomie om het beleidsvoerend vermogen van haar school te verbeteren.

De overheid zou de **zelfevaluatie van scholen** kunnen **versterken** door te werken met gradaties naar gelang de capaciteit van de school. Scholen met weinig ervaring in zelfevaluatie of scholen met een laag beleidsvoerend vermogen worden door de overheid ondersteund in het creëren en ontwikkelen van een zelfevaluerend vermogen. De *'zone van de naaste ontwikkeling'* (Vygotski) biedt een inspirerende metafoor. Vygotski gaat er van uit dat de leerling leert in aansluiting op wat hij al weet, maar het moet wel nieuw of anders zijn (uitdagend) om daadwerkelijk van leren te kunnen spreken. Leren is bij Vygotski vooral ontwikkelen. Belangrijk hierbij is dat de leerling geholpen wordt door de leerkracht, die een 'meerwetende partner' is.

Deze inzichten van Vygotski zijn ook toepasbaar voor scholen en hun beleidsvoerend vermogen. Ook hier zou de overheid in plaats van de leerkracht, als meerwetende partner, scholen naargelang hun beleidsvoerend vermogen een leerniveau kunnen aanreiken die net boven hun niveau ligt, zodat scholen kunnen en willen leren uit wat hen wordt aangereikt. Scholen met een laag beleidsvoerend vermogen kunnen naargelang hun eigen capaciteiten een ander soort leerniveau aangereikt krijgen, waarbij de overheid

hen bijstaat (bv. het uitschrijven van een beleidsplan met sterke deadlines). De overheid zou dit als mogelijkheid aan schoolbesturen moeten aanbieden.

Verder kunnen goede leerrijke praktijken uit de basis- en secundaire scholen van dit onderzoek als voorbeeld gesteld worden voor andere scholen. Vooral de context en de verhalen achter de goede praktijken kunnen voor deze scholen van belang zijn. De overheid kan deze **goede praktijken beschikbaar maken**.

Scholen met weinig ervaring in zelfevaluatie of scholen met een laag beleidsvoerend vermogen worden door de overheid ondersteund in het creëren en ontwikkelen van een zelfevaluerend vermogen.

2.6. Professionalisering van het schoolleiderschap

De schoolleider blijkt in dit onderzoek, maar ook in andere onderzoeken, een sleutelfiguur te zijn op school. Hij is de persoon die de schoolvisie bewaakt en concretiseert. Hij stimuleert en begeleidt leerkrachten om het beste van zichzelf te geven. Tevens organiseert en implementeert een sterke schoolleider voldoende structuren en systemen zodat inspraak en samenwerking van leerkrachten mogelijk wordt. Ook door de externe omgeving (ouders, schoolbestuur, overheid, nabije buurt) wordt de schoolleider als een belangrijk figuur gepercipieerd.

Net omdat deze schoolleider een belangrijke functie heeft, zijn een aantal onrechtstreekse stimulansen vanuit de overheid voor de professionalisering van de schoolleider bijzonder sterk aan te raden.

Uit de panelgesprekken van dit onderzoek bleek er in Vlaanderen een veelheid aan opleidingen voor schoolleiders te bestaan. Gezien de vrijheid van onderwijs blijft het wellicht belangrijk dat deze diversiteit aan directeursopleidingen blijft bestaan. Toch kan de overheid duidelijke standpunten innemen over de kwaliteit van deze opleidingen door een accreditatiesysteem in te voeren, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen opleidingen die het schoolleiderschap stimuleren en andere die dit minder doen. Tegelijk zijn de schoolbesturen en schoolleiders nog steeds vrij om welke directeursopleiding dan ook te kiezen.

Net omdat deze schoolleider een belangrijke functie heeft, zijn een aantal onrechtstreekse stimulansen vanuit de overheid voor de professionalisering van de schoolleider bijzonder sterk aan te raden.

2.7. Scholengemeenschappen als overheidskeuze

Scholengemeenschappen kunnen belangrijk zijn voor het beleidsvoerend vermogen van individuele scholen, maar zijn dat zeker niet overal, zoals blijkt uit dit onderzoek. In sommige scholen heeft de scholengemeenschap weinig invloed, in andere scholen wordt de scholengemeenschap gebruikt als een goed systeem om beleid te voeren. Bovendien functioneren sommige scholengemeenschappen als belangrijke platformen om netwerken met andere scholen of instanties te voorzien.

In sommige scholen heeft de scholengemeenschap weinig invloed, in andere scholen wordt de scholengemeenschap gebruikt als een goed systeem om beleid te voeren.

Vanuit de overheid zou naar aanleiding van deze vaststelling bij scholen nog **meer duidelijkheid over deze scholengemeenschappen** in het basis- en secundair onderwijs kunnen gegeven worden. De overheid zou de meerwaarde van deze scholengemeenschappen nog duidelijker kunnen belichten door aan te geven op welke manier scholengemeenschappen kunnen georganiseerd worden. De scholengemeenschappen mogen geen centrale eilanden of hiërarchische entiteiten worden, die betuttelend optreden ten aanzien van de scholen. Het moet duidelijk zijn dat scholengemeenschappen niet belangrijker kunnen zijn dan de individuele scholen. De scholengemeenschappen staan ten dienste van de individuele scholen. Scholengemeenschappen moeten de beleidsvoering van elke deelnemende school ten goede komen. Goede praktijken uit dit onderzoek kunnen als voorbeeld gesteld worden voor scholen die nog met vragen zitten over het optimale verloop van deze gemeenschappen.

Ook zou de overheid nog meer haar **stappenplan betreffende de scholengemeenschappen voor de toekomst in kaart kunnen brengen**. Op deze manier kan elke schoolactor op een voorbereide manier de scholengemeenschap als een systeem in haar beleid opnemen.

De overheid zou de meerwaarde van deze scholengemeenschappen nog duidelijker kunnen belichten door aan te geven op welke manier scholengemeenschappen kunnen georganiseerd worden.

De scholengemeenschappen mogen geen centrale eilanden of hiërarchische entiteiten worden, die betuttelend optreden ten aanzien van de scholen. Het moet duidelijk zijn dat scholengemeenschappen niet belangrijker kunnen zijn dan de individuele scholen. De scholengemeenschappen staan ten dienste van de individuele scholen.

2.8. Middenkader als belangrijke beleidskeuze

Uit dit onderzoek blijkt dat er een waaier aan mogelijkheden bestaat aan middenkaderfuncties binnen basisscholen en vooral binnen secundaire scholen. De ene school maakt duidelijke beleidskeuzes door leerkrachten deels of volledig vrij te stellen van een lesopdracht. In sommige gevallen treedt dit middenkader op als minidirecteur en hebben ze veel invloed. Andere middenkaders zijn vooral vrijgesteld in functie van het onderwijskundig beleid en de leerlingen op school, bv. coördinatoren of leerlingenbegeleiders. De invloed van deze middenkaders in het algemene schoolbeleid is kleiner dan de eerste soort. Andere scholen daarentegen kiezen niet voor een middenkader en maken duidelijk keuzes in hun klasverdeling voor leerlingen (kleinere klasgroepen).

Een middenkader kan echter een belangrijk orgaan zijn binnen de school, en een helpende hand voor de schoolleider. Er is meer sprake van 'gedeeld leiderschap'. Een middenkader op school – in alle mogelijke vormen – kan het beleidsvoerend vermogen van een school optimaliseren. Momenteel kiezen scholen zelf of ze al dan niet vanuit het lestijdenpakket een middenkader creëren. En ze moeten de keuze blijven behouden. Maar gezien de vele voordelen van gedeeld leiderschap zou de overheid wel kunnen kiezen voor het toewijzen van een **structurele investering en van middelen voor een middenkader** buiten het lestijdenpakket.

Een middenkader op school – in alle mogelijke vormen – kan het beleidsvoerend vermogen van een school optimaliseren.

Gezien de vele voordelen van gedeeld leiderschap zou de overheid wel kunnen kiezen voor het toewijzen van een structurele investering en van middelen voor een middenkader buiten het lestijdenpakket.

LITERATUUR

Hanson, E. M. (1979). *Educational Administration and Organizational Behaviour*. Boston: Allyn en Bacon.

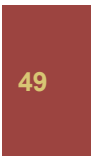
Verder lezen

- P. Van Petegem, G. Devos, P. Mahieu, T. Dang Kim & V. Warmoes (2006). *Hoe sterk is mijn school? Het beleidsvoerend vermogen van Vlaamse scholen*. Mechelen: Wolters-Plantyn.

In dit werk wordt het onderzoek beschreven in deze brochure uitvoerig toegelicht. Er is aandacht voor het theoretisch kader en opzet, de resultaten en de implicaties van deze resultaten worden uitvoerig beschreven.

- J. Vanhoof, P. Van Petegem (2006). *Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid: praktijkboek voor de beleidseffectieve school*.- Mechelen: Wolters Plantyn.

In dit werk worden de dragers van beleidsvoerend vermogen uitgebreid beschreven. Er zijn instrumenten in opgenomen om een zicht te krijgen op de eigen situatie op school en er worden aanknopingspunten aangereikt die bijdragen tot de realisatie van deze dragers.





Tekst

Vlaamse overheid
Departement Onderwijs en Vorming
i.s.m. de promotoren van de Universiteit Antwerpen en
de Vlerick Leuven Gent Management School

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

Pen bvba, Vosselaar

Uitgave

November 2006

Wettelijk depot

D/2006/3241/270

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

