



# **STRESS EN WELBEVINDEN BIJ SCHOOLLEIDERS:**

Een analyse van bepalende factoren en van  
vereiste randvoorwaarden

**Promotor: Geert Devos**

**Onderzoekers: Bénédicte Vanblaere & Lore Bellemans**



# **STRESS EN WELBEVINDEN BIJ SCHOOLLEIDERS:**

Een analyse van bepalende factoren en van  
vereiste randvoorwaarden

**Promotor: Geert Devos**

**Onderzoekers: Bénédicte Vanblaere & Lore Bellemans**

Research paper SONO/2017.VrijeRuimte/1

Gent, februari 2018

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en ArteveldeHogeschool.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Devos, G., Vanblaere, B., & Bellemans, L. (2018). *Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, UGent.

Voor meer informatie over deze publicatie [Geert.Devos@UGent.be](mailto:Geert.Devos@UGent.be); [Lore.Bellemans@UGent.be](mailto:Lore.Bellemans@UGent.be); [Benedicte.Vanblaere@UGent.be](mailto:Benedicte.Vanblaere@UGent.be)

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2018 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek  
UGent - Vakgroep Onderwijskunde  
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via [www.steunpuntsono.be](http://www.steunpuntsono.be)

# Voorwoord

Het voorliggend rapport ‘Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden’ werd uitgevoerd door de Universiteit Gent in opdracht van de Minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO).

Dit rapport was niet mogelijk geweest zonder de bereidwillige medewerking van schoolleiders uit het basis- en secundair onderwijs en deelnemers vanuit scholengemeenschappen, schoolbesturen en directieverenigingen in Vlaanderen. Hierbij willen we dan ook in de eerste plaats deze betrokkenen danken voor hun deelname aan dit onderzoek. Daarnaast danken we ook de leden van opvolgingsgroep ‘SONO OD2: de leraar en de school als organisatie’ voor de feedback die ze verstrekt hebben tijdens de verschillende fases van dit onderzoek.

Het voorliggende rapport is samengesteld uit verschillende hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk behandelt het achterliggende theoretisch kader van dit onderzoek. In het tweede hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de gehanteerde onderzoeksmethoden. Hoofdstukken 3 tot en met 8 rapporteren over de resultaten voor iedere onderzoeksvraag afzonderlijk, waarbij eerst de resultaten op basis van de interviews met schoolleiders besproken worden en vervolgens de bevindingen uit de focusgroepen. Op die manier behandelen hoofdstukken 3 en 4 de factoren die bijdragen aan welbevinden en verstoord welbevinden, hoofdstukken 5 en 6 de thema’s aanwerving, aanvangsbegeleiding en professionalisering van schoolleiders, en hoofdstukken 7 en 8 het thema bestuurlijke schaalvergroting. Dit rapport sluit af met een omvattende beleidsamenvatting in hoofdstuk 9. In dit hoofdstuk wordt een integratie gemaakt van alle belangrijke bevindingen uit dit onderzoek. Vervolgens worden naar aanleiding van dit onderzoek beleidsaanbevelingen gerapporteerd.

# Inhoud

<b>Voorwoord .....</b>	<b>4</b>
<b>Inhoud.....</b>	<b>5</b>
<b>Inleiding.....</b>	<b>9</b>
<b>Hoofdstuk 1: Theoretisch kader .....</b>	<b>11</b>
1.1. Inleiding .....	11
1.2. Welbevinden en verstoord welbevinden.....	12
1.2.1. Verstoord welbevinden: stress en burn-out .....	13
1.2.2. Welbevinden: jobtevredenheid en jobenthousiasme .....	17
1.3. Relatie tussen welbevinden en werkomgeving.....	18
1.3.1. Interne factoren .....	18
1.3.2. Externe factoren.....	21
1.4. Relatie tussen welbevinden en persoonlijke factoren .....	23
1.4.1. Self-efficacy.....	23
1.4.2. Demografische kenmerken.....	25
1.5. Centrale onderzoeksthema's.....	25
1.5.1. Doelgroepen.....	25
1.5.2. Randvoorwaarden.....	28
1.6. Conclusie en onderzoeksvragen.....	32
<b>Hoofdstuk 2: Methodologie .....</b>	<b>33</b>
2.1. Inleiding .....	33
2.2. Onderzoeksfase 1: Interviews.....	34
2.2.1. Steekproef .....	34
2.2.2. Onderzoeksinstrumenten .....	42
2.3. Onderzoeksfase 2: Focusgroepen .....	47
2.3.1. Steekproef .....	47
2.3.2. Onderzoeksinstrumenten .....	49
2.4. Situering bespreking resultaten .....	51
<b>Hoofdstuk 3: Factoren die bijdragen aan welbevinden en verstoord welbevinden – Interviews..</b>	<b>52</b>
3.1. Thema 1: Welbevinden en verstoord welbevinden .....	52
3.1.1. Sterke schoolleiders (OVa) .....	52

3.1.2.	Scholen gekenmerkt door een groot verloop van schoolleiders (OVb) .....	62
3.1.3.	Schoolleiders in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie (OVc).....	71
3.1.4.	Overkoepelende conclusie interviews thema 1 .....	80
3.2.	Thema 2: Relatie tussen welbevinden en interne werkomgeving.....	84
3.2.1.	Sterke schoolleiders (OVa) .....	84
3.2.2.	Scholen gekenmerkt door een groot verloop van schoolleiders (OVb) .....	104
3.2.3.	Schoolleiders in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie (OVc).....	130
3.2.4.	Overkoepelende conclusie interviews thema 2.....	155
3.3.	Thema 3: Relatie tussen welbevinden en externe werkomgeving .....	159
3.3.1.	Synthese.....	159
3.3.2.	Schoolbestuur.....	160
3.3.3.	Scholengemeenschap .....	163
3.3.4.	Pedagogische begeleidingsdienst.....	166
3.3.5.	Koepel .....	167
3.3.6.	Overheid.....	169
3.3.7.	Inspectie.....	175
3.3.8.	Andere netwerken .....	177
3.3.9.	Algemene waardering voor het beroep.....	178
3.4.	Thema 4: Relatie tussen welbevinden en persoonlijke factoren.....	179
3.4.1.	Sterke schoolleiders (OVa) .....	179
3.4.2.	Scholen gekenmerkt door een groot verloop van schoolleiders (OVb) .....	184
3.4.3.	Schoolleiders in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie (OVc).....	188
3.4.4.	Overkoepelende conclusie interviews thema 4 .....	192
	<b>Hoofdstuk 4: Factoren die bijdragen aan welbevinden en verstoord welbevinden – Focusgroepen</b>	
	<b>.....</b>	<b>194</b>
4.1.	Synthese.....	194
4.2.	Welbevinden en verstoord welbevinden.....	195
4.3.	Relatie tussen welbevinden en werkomgeving.....	196
4.3.1.	Interne factoren .....	196
4.3.2.	Externe factoren.....	200
4.4.	Relatie tussen welbevinden en persoonlijke factoren .....	204
	<b>Hoofdstuk 5: Aanwerving, aanvangsbegeleiding en professionalisering – Interviews.....</b>	<b>207</b>
5.1.	Synthese.....	207
5.2.	Aanwerving als schoolleider .....	208

5.3.	Eigen ervaringen wat betreft aanvangsbegeleiding en professionalisering .....	209
5.4.	Toekomstperspectief op aanvangsbegeleiding en professionalisering .....	211
<b>Hoofdstuk 6: Aanwerving, aanvangsbegeleiding en professionalisering – Focusgroepen .....</b>		<b>216</b>
6.1.	Synthese.....	216
6.2.	Aanwerving van schoolleiders.....	216
6.3.	Aanvangsbegeleiding en professionalisering van schoolleiders .....	218
<b>Hoofdstuk 7: Bestuurlijke schaalvergroting – Interviews .....</b>		<b>221</b>
7.1.	Synthese.....	221
7.2.	Algemene percepties van schoolleiders ten aanzien van bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven .....	221
7.3.	Mogelijke voordelen .....	223
7.4.	Belangrijke voorwaarden.....	224
<b>Hoofdstuk 8: Bestuurlijke schaalvergroting – Focusgroepen.....</b>		<b>229</b>
8.1.	Synthese.....	229
8.2.	Algemene percepties en mogelijke voordelen.....	229
8.3.	Belangrijke voorwaarden.....	230
<b>Hoofdstuk 9: Beleidsamenvatting .....</b>		<b>233</b>
9.1.	Conceptueel model en doel onderzoek.....	233
9.2.	Methodologie.....	235
9.3.	Conclusies .....	236
9.3.1.	Conclusies per type schoolleider .....	236
9.3.2.	Overkoepelende conclusies.....	243
9.4.	Beleidsaanbevelingen .....	250
9.4.1.	Belang weerbaarheid en zelfzorg.....	251
9.4.2.	Taakinfilling schoolleider en omkadering .....	252
9.4.3.	Cruciale rol van het schoolteam .....	253
9.4.4.	Overheid: administratieve verplichtingen en planlast .....	255
9.4.5.	Aanwerving van schoolleiders.....	256
9.4.6.	Opleidingsbehoeften van startende schoolleiders .....	258
9.4.7.	Invulling bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven.....	260
<b>Bronnen .....</b>		<b>262</b>
<b>Bijlagen .....</b>		<b>276</b>
	Bijlage 1 – Topiclijst interviewleidraad.....	276
	Bijlage 2 – Interviewleidraad.....	277

Bijlage 3 – Overzicht schalen vragenlijst schoolleiders .....	287
Bijlage 4 – Protocol focusgroepen .....	289



# Inleiding

Schoolleiders zijn spilfiguren in het verzekeren van kwaliteitsvol onderwijs (Barber, Whelan, & Clark, 2010). Zo stelt internationaal onderzoek dat schoolleiders de tweede belangrijkste invloed hebben op leerlingenprestaties, na de leraar (Day, Sammons, Hopkins, Leithwood, & Kington, 2008; Leithwood & Day, 2008; Versland & Erickson, 2017). Door het creëren van omstandigheden waarin leraren goed en efficiënt kunnen lesgeven, dragen leiders namelijk indirect bij aan het leren en de prestaties van leerlingen (Huber & Muijs, 2000). Dynamiek, energie en inzet van schoolleiders zijn essentieel om zulke condities te waarborgen (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, Wallace, Greenwood et al., 2005). Vanuit dit besef is in de literatuur sinds enkele decennia de aandacht voor het functioneren van schoolleiders sterk toegenomen, zowel internationaal als in Vlaanderen (Bush, 2013; Devos, 2000; Engels, Aelterman, Van Petegem, Schepens, & Deconinck, 2004). Daarnaast staat schoolleiderschap ook in vele landen hoog op de politieke beleidsagenda (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

De rol van de schoolleider is volop in ontwikkeling, niet alleen in Vlaanderen maar ook in tal van andere Westerse landen. Schoolleiders worden geconfronteerd met hooggespannen verwachtingen en dienen in het uitvoeren van hun job met tal van factoren en actoren rekening te houden. Zo is er de ontwikkeling naar meer autonomie enerzijds en de sterke nadruk op het afleggen van verantwoording anderzijds (Kelchtermans & Piot, 2010; Mahieu, 2010). Ook hedendaagse maatschappelijke veranderingen zoals globalisering, migratie en toenemende diversiteit hebben een belangrijke invloed op schoolleiders (Fisher, 2014; Kelchtermans & Piot, 2010; Mulford, 2010; Verbiest, 2011). De rol van schoolleiders is hierdoor veel complexer en omvangrijker geworden de laatste jaren (Vandenberghe, 2008) en vraagt om nieuwe competenties, zoals het kunnen implementeren van omvattende systemen voor kwaliteitszorg (OECD, 2013). Onderzoek bevestigt dat het geen sinecure is om aan deze veranderingen tegemoet te komen, wat resulteert in een hoge werkdruk bij schoolleiders (Deneire, Vanhoof, Faddar, & Van Petegem, 2013; ETUCE, 2012; OECD, 2014). Dat maakt van het onderwijs een erg stressgevoelige sector.

Dit wordt bevestigd door de driejaarlijkse Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2016 van de Federale Overheidsdienst werkgelegenheid, arbeid en sociaal overleg (WASO) (Bourdeaud'hui, Janssens, & Vanderhaeghe, 2017), waaruit blijkt dat 41,1% van de werknemers binnen het onderwijs werkstressproblemen ervaart en 13,7% zelfs symptomen van burn-out vertoont. Het aandeel werknemers met werkstress en een voorstadium van burn-out is substantieel gestegen in vergelijking met de vorige meting uit 2013 en de volledige meetperiode 2004-2016. Daarnaast hebben werknemers in de onderwijssector significant meer werkstressproblemen dan de gemiddelde Vlaamse arbeidsmarktpopulatie (34,2%). Naast verschillen in sector stelt men ook vast dat er verschillen zijn naar leeftijd en beroepsgroep. Zo hebben leidinggevendenden een hoger risico op een burn-out en ervaren zij vaker een hoge werkdruk en een hoge emotionele belasting. Emotionele belasting komt hoofdzakelijk voor bij werknemers in sociale sectoren (Baert, 2014). Aanvullend duidt het ziekterapport van AgODi (2016) op hoge ziektecijfers voor het Vlaamse

directiepersoneel in scholen zowel bij mannen als vrouwen. Het directiepersoneel in het basisonderwijs scoort met 21.77 ziektedagen algemeen het hoogst qua gemiddeld aantal ziektedagen. Dit cijfer voor directiepersoneel ligt hoger dan het cijfer voor het onderwijspersoneel (gemiddeld 19.95 ziektedagen). In het secundair onderwijs neemt het directiepersoneel gemiddeld 16.79 ziektedagen, in vergelijking met 18.63 dagen bij het onderwijspersoneel. Deze cijfers uit 2016 zijn systematisch hoger dan de cijfers uit 2014 en 2015. Psychosociale aandoeningen eisen veruit de meeste ziektedagen op, vooral bij directiepersoneel, waar meer dan de helft van de ziektedagen het gevolg zijn van een psychosociale aandoening (AgODi, 2016). Deze cijfers liggen hoger dan het aantal ziektedagen in de privésector (gemiddeld 16.07 ziektedagen) voor dezelfde periode (Verlinden, 2017).

Toch bleek uit het meest recente TALIS-onderzoek dat 90% van de Vlaamse schoolleiders het leuk vindt om in zijn school te werken, zijn school zou aanbevelen als een goede plaats om te werken en tevreden is over zijn functioneren in de school. Ook geeft 68% (BO) en 72% (1ste graad SO) van de schoolleiders aan dat de voordelen van hun beroep ongetwijfeld de nadelen compenseren. Opvallend bij het basisonderwijs is echter dat dit percentage in geen enkele ander land zo laag ligt als in Vlaanderen (TALIS-gemiddelde BO: 89% en TALIS-gemiddelde SO: 83%) (Deneire et al., 2013; OECD, 2014).

Eerder is in Vlaanderen een onderzoek verricht naar stress en welbevinden bij schoolleiders in basisscholen (Devos, Engels, Aelterman, Bouckenoghe, & Hotton, 2005). Daarbij is vastgesteld dat de oorzaken van stress en welbevinden bij schoolleiders in het basisonderwijs divers en talrijk zijn. In het kader van deze studie gaan we een stap verder door in te gaan op specifieke groepen van schoolleiders uit basis- en secundair onderwijs die om bepaalde redenen als groep belangrijk zijn en waar tot op heden in onderzoek weinig of niet is op gefocust. Meer bepaald blijkt een samenspel van individuele kenmerken van schoolleiders en van specifieke werkomstandigheden aan de oorsprong van welbevinden en stress te liggen. Sommige werkomgevingen zijn evenwel meer stresserend dan andere. In deze studie is bijzondere aandacht voor schoolleiders in werkomgevingen die als zeer stresserend kunnen beschouwd worden, namelijk scholen met veel verloop bij schoolleiders en scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie. Deze werkomgevingen worden nader beschreven in het theoretisch kader van dit rapport. Daarnaast spelen ook de individuele kenmerken van schoolleiders een belangrijke rol. Het is vooral van belang na te gaan hoe sterke schoolleiders hun welbevinden en stress ervaren en hoe hun werkomstandigheden kunnen geoptimaliseerd worden zodat hun welbevinden wordt verhoogd. Deze vragen worden behandeld binnen onderzoeksvraag 1.

Bijkomend rijst de vraag naar belangrijke randvoorwaarden. Enerzijds wordt in onderzoeksvraag 2 nagegaan hoe het onderwijs in Vlaanderen er via aanwerving, aanvangsbegeleiding en professionalisering kan toe bijdragen dat schoolleiders versterkt worden en zich bekwaam voelen. Anderzijds besteden we in onderzoeksvraag 3 aandacht aan belangrijke trends in het Vlaamse onderwijs. Meer bepaald gaan we in op bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven omdat deze de werkomgeving en de positie van de schoolleider ingrijpend kunnen wijzigen. Het is dan ook belangrijk om het welbevinden van schoolleiders in rekening te brengen tijdens het uitdenken en opzetten van deze initiatieven.

# Hoofdstuk 1: Theoretisch kader

## 1.1. Inleiding

Factoren die bijdragen aan welbevinden en verstoord welbevinden van schoolleiders worden in dit onderzoek toegelicht op basis van het Job Demands Resources model (JDR-model) (Bakker & Demerouti, 2007). Het JDR-model is een veelgebruikt model, afkomstig uit de organisatiepsychologie. Desondanks de relevantie van dit model voor de onderwijskundige context, werd het tot op heden nog niet zo vaak gebruikt binnen onderwijs (Beusaert, Froehlich, Devos, & Riley, 2016).

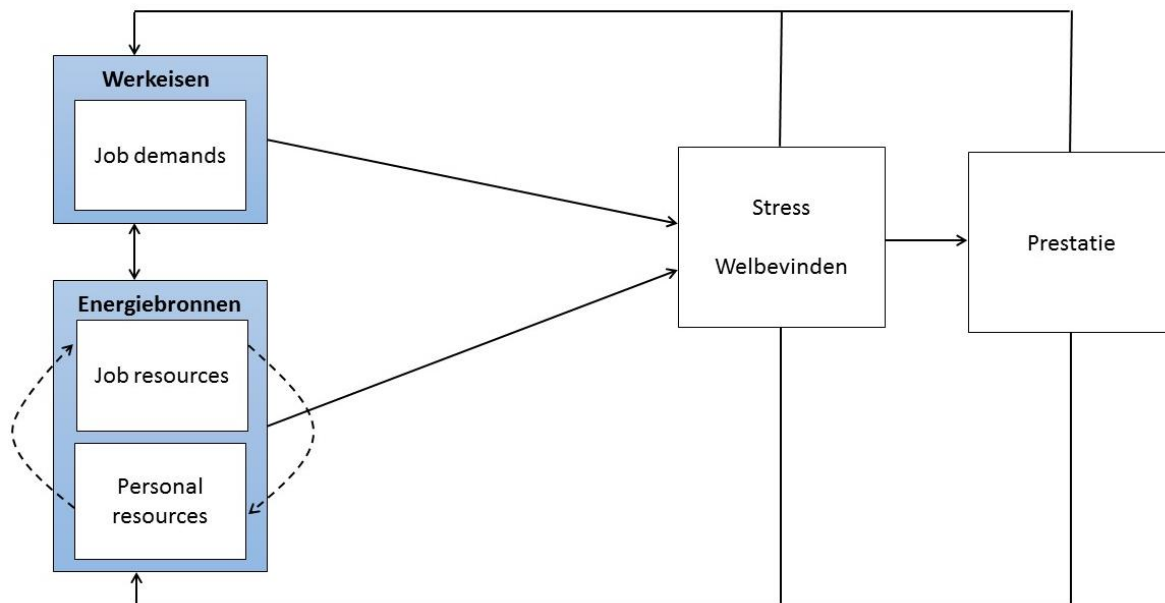
In dit model verwijzen job demands of werkeisen naar psychologische, sociale en organisatorische aspecten van de job die vooral een stressbevorderende rol hebben. Werkdruk, controle en regels in de job of emotioneel belastende relaties met personeelsleden, leerlingen of ouders zijn voorbeelden van dergelijke factoren die leiden tot stressreacties of andere negatieve uitkomsten, zoals gezondheidsklachten. Job resources of werkgerelateerde energiebronnen verwijzen naar psychologische, sociale en organisatorische aspecten van de job die kunnen leiden tot motivatie, engagement, persoonlijke groei en ontwikkeling en die beschermen tegen de job demands en de negatieve gevolgen van stress op het werk. Deze factoren verwijzen onder meer naar interpersoonlijke relaties zoals ondersteuning van collega's en teamklimaat of meer algemene aspecten zoals carrière-opportunities, autonomie en jobzekerheid (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001).

In hun reviewstudie concluderen Le Fevre, Kolt en Matheny (2006) dat de mate waarin job demands leiden tot stressreacties niet los kan gezien worden van perceptuele of beoordelingsprocessen door het individu. Met andere woorden, job demands zijn niet per definitie stressvol, maar stress is het resultaat van een interactie tussen individuele en omgevingselementen (Howard, 2008). Dit idee vinden we ook terug in het JDR-model, waar naast job demands en job resources, ook aandacht besteed wordt aan persoonlijke energiebronnen ("personal resources") van de betrokkenen. Self-efficacy wordt daarbij beschouwd als het belangrijkste kenmerk (Joseph, Newman, & O'Boyle, 2014; Parker, Williams, & Turner, 2006). Self-efficacy verwijst naar de mate waarin individuen menen dat zij de doelen die zij zich vooropstellen ook effectief kunnen bereiken (Bandura, 1997). Onderzoek naar het JDR-model toont aan dat job demands stresserend worden wanneer de inspanningen om aan de eisen van de job te voldoen te hoog worden en self-efficacy bijgevolg laag is (Bakker & Demerouti, 2007; Betoret, 2006). Naast self-efficacy kunnen ook andere individuele kenmerken zoals taakopvatting, leeftijd, opleiding of ervaring een rol spelen (Bakker & Demerouti, 2007).

Daarmee zijn de twee bepalende dimensies aangeduid die een impact hebben op het welbevinden en het stressniveau van werknemers: enerzijds is er de (werk)omgeving van een persoon en anderzijds zijn er de individuele kenmerken van deze persoon (Cano-Garcia, Padilla-Munoz, & Carrasco-Ortiz, 2005). Tussen deze beide dimensies is er daarenboven een complexe mutuele interactie, zeker bij leidinggevend. Zij worden door hun werkomgeving beïnvloed in hun

welbevinden, deels direct, maar deels ook indirect via hun gevoel van self-efficacy. Self-efficacy heeft dan weer een invloed op hun jobprestatie en van daaruit op hun werkomgeving, zoals onder meer hun schoolteam of hun strategisch handelen. Dat illustreert het cyclische karakter van dit model.

De dimensies van de werkomgeving enerzijds en de persoonlijke factoren anderzijds bestaan uit een hele reeks van kenmerken. Zij worden hierna toegelicht. Allereerst wordt in wat volgt toelichting gegeven bij de concepten van welbevinden en verstoord welbevinden.



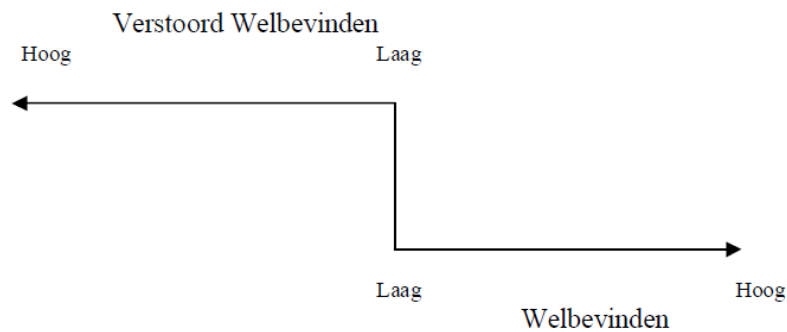
Figuur 1.1. Job Demands Resource Model

## 1.2. Welbevinden en verstoord welbevinden

Het welbevinden van werknemers kan zowel vanuit een positief als een negatief perspectief benaderd worden. Concepten die kaderen in het positief perspectief zijn jobtevredenheid en jobenthousiasme, terwijl concepten die welbevinden negatief benaderen, zogenaamd verstoord welbevinden, stress en burn-out zijn (Schaufeli & Bakker, 2001). Het welbevinden en het verstoord welbevinden wijzen op verschillende facetten van de beleving van de job en worden op verschillende manieren beïnvloed (Bakker & Demerouti, 2007). Daarom wordt er in deze studie zowel aan de positieve concepten aandacht besteed, als aan de negatieve componenten.

Welbevinden en verstoord welbevinden kunnen gezien worden als twee aparte dimensies (zie Figuur 1.2), eerder dan als één continuüm waarbij welbevinden stijgt naarmate verstoord welbevinden daalt. Deze tweedeling is geïnspireerd op Herzberg's motivator-hygiene theory (2003). Deze theorie stelt dat een bepaalde set van factoren leidt tot welbevinden op de job, terwijl andere factoren zorgen voor verstoord welbevinden. Meer bepaald is er een eerste set motiverende factoren die zorgen voor welbevinden. De tweede soort factoren wordt bestempeld als hygiëne factoren die niet noodzakelijk resulteren in meer welbevinden in de job wanneer ze vervuld zijn. Indien echter aan deze laatste noden niet wordt voldaan, kan dit leiden tot een verstoord welbevinden in de job. Bijgevolg suggereert deze theorie dat er aandacht nodig is voor

beide soorten factoren en dat het niet volstaat om te veronderstellen dat een toename in tevredenheid zorgt voor een afname in verstoord welbevinden.



Figuur 1.2. Tweedeling welbevinden

### 1.2.1. Verstoord welbevinden: stress en burn-out

Stress en burn-out zijn twee centrale concepten die welbevinden negatief benaderen. Vaak worden deze begrippen door elkaar gebruikt, hoewel het niet om éénzelfde verschijnsel gaat, maar om verschillende fases van uitputting. Beide concepten worden hieronder verder toegelicht.

*‘If good leadership is at the heart of every good school, then a leader who is both mentally and physically unwell could have a potentially disastrous impact on the well-being of a school and those within it’ (Phillips & Sen, 2011, p. 180).*

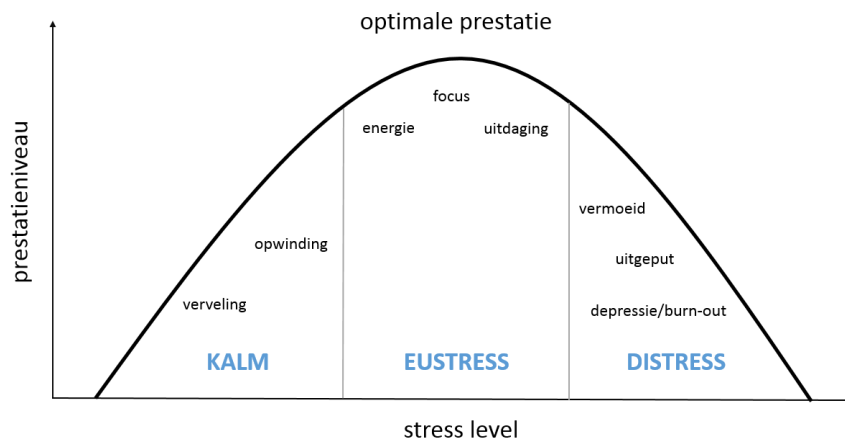
#### 1.2.1.1. Stress

Stress wordt door Bonn en Bonn (2000) aangeduid als: “... het resultaat van een verstoring van het evenwicht tussen de eisen die de omgeving oplegt en de mogelijkheden van het individu om met deze eisen om te gaan” (p. 124). Wanneer de balans tussen eisen en capaciteiten uit evenwicht is, ervaart iemand stress.

Binnen het kader van jobstress stellen we een tweesplitsing vast, met name het onderscheid tussen eustress en distress (Le Fevre, Kolt, & Matheny, 2006; Seyle, 1976), zoals voorgesteld in Figuur 1.3. Eustress is stress die positief is of positieve uitkomsten produceert. Dit type stress ontstaat wanneer men een doel voor ogen heeft dat net buiten bereik valt of wanneer de omgeving de persoon uitdaagt, zonder dat het doel onbereikbaar of overweldigend is. Het individu wordt uitgedaagd richting verbetering of vernieuwing. Geregelde blootstelling aan handelbare stressniveaus houdt mensen fit, in die zin dat een gebrek aan positief ervaren stress op termijn kan leiden tot verveling en verstoord welbevinden in de job (Kreitner, Kinicki, & Buelens, 2002). Deze positieve stress hangt samen met flow (Csikszentmihaly, 1990), een fenomeen waarbij mensen volledig opgaan in het uitvoeren van hun job en daardoor tot optimale prestaties komen.

Ondanks het bestaan van positieve stress, wordt het concept ‘stress’ in de meerderheid van de gevallen gebruikt om negatieve stress of distress aan te duiden die leidt tot een verstoord welbevinden. Binnen deze studie doelen we dan ook op ‘negatieve stress’ wanneer we spreken van stress, tenzij expliciet anders aangegeven. Negatieve stress doet zich voor wanneer de eisen die

aan individuen opgelegd worden, hun copingmogelijkheden overstijgen. De druk die stress met zich meebrengt is in zo'n geval te langdurig of te intens en mensen vinden geen manier om hiermee om te gaan. Stress functioneert in dat geval als belemmerend en interfereert met de capaciteit die iemand heeft om taken naar behoren te volbrengen (Seyle, 1976). Stress waarop niet tijdig gereageerd wordt, leidt tot overspanning. Op zijn beurt is overspanning één van de meest voorkomende oorzaken van ziekteverzuim (Godin, Kittel, Leynen, Clays, & De Backer, 2007).



Figuur 1.3. Eustress-Distress

#### 1.2.1.2. Burn-out

Burn-out is een syndroom dat midden jaren '70 voor het eerst werd onderzocht en gerapporteerd door Freudenberg (1974) en Maslach (1976). Het ontstaansmechanisme van burn-out is volgens Maslach en Goldberg (1998) en Maslach, Schaufeli en Leiter (2001) te vinden in een onevenwicht op het werk: de hoge werkdruk en lage aanpassingsmogelijkheid om met de bijhorende stress om te gaan. Het is een reactie op langdurige negatieve stress en wordt gekenmerkt door negatieve gevoelens tegenover de mensen met wie men werkt en tegenover het werk zelf (Betoret, 2006). Er liggen zowel werkgebonden als persoonlijke factoren aan de basis (Alarcon, Eschleman, Bowling, 2009; Maslach et al., 2001; Maslach & Goldberg, 1998).

Hoewel er al verschillende decennia sprake is van het begrip burn-out, valt op dat vooral vanaf 2000 aandacht besteed wordt aan burn-out, zowel in regelgeving als in de media. Toch is burn-out nog niet opgenomen in de toonaangevende Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V (DSM V) dat in de meeste landen als standaard in de psychiatrische diagnostiek gebruikt wordt. Burn-out is wel erkend in de tiende editie van de International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10), bijgehouden door de Wereldgezondheidsorganisatie. Dit suggereert dat het begrip burn-out meer en meer erkend wordt, maar nog geen breed diagnostisch draagvlak heeft. In de ICD-10 wordt het syndroom aangegeven in de categorie 'Z 73, problems related to life management difficulty', waar burn-out gedefinieerd wordt als: 'a state of vital exhaustion' (ICD-10 Data, 2017).

Wat de Vlaamse context betreft, is de aandacht voor burn-out de laatste jaren sterk toegenomen. Dit vindt deels zijn oorsprong in de welzijnswet uit 2014. Deze is sinds 28 februari 2014 uitgebreid naar preventie van psychosociale problematieken op het werk. Het was de eerste keer dat de term

'burn-out' in de Belgische wetgeving voorkwam. In België is een proces lopende om burn-out te erkennen door het Rijksinstituut voor ziekte- en invaliditeitsverzekering (RIZIV) als arbeidsgelateerde ziekte, wat de federale overheid de mogelijkheid biedt om een preventieplan te ontwikkelen. Burn-out is echter geen beroepsziekte omdat men veronderstelt dat burn-out niet louter het gevolg is van werk maar dat dit meerdere oorzaken heeft (Federale Overheidsdienst, 2017).

In de literatuur zijn er heel wat verschillende definities en interpretaties van de term 'burn-out' terug te vinden. Veel onderzoek rond de indicator burn-out werd geschreven door Maslach. Recente literatuur verwijst nog steeds naar deze auteur (bijvoorbeeld Beusaert et al., 2016; Cadime, Marques, Rego, Pereira, & Ribeiro, 2006; Malinen & Savolainen, 2016; Zysberg, Orenshtein, Gimmon, & Robinson, 2017). Maslach en collega's (2001) definiëren burn-out als: *'a prolonged response to chronic emotional and interpersonal stressors on the job, and is defined by the three dimensions of exhaustion, cynicism, and inefficacy'* (Maslach et al., 2001, p. 397). Burn-out wordt dus geoperationaliseerd (en gemeten) in onderzoek in drie deelcomponenten: emotionele uitputting, depersonalisatie en gebrek aan persoonlijke bekwaamheid (Schaufeli & van Dierendonck, 2000). De eerste component, emotionele uitputting, wordt gekarakteriseerd door een gebrek aan energie en het gevoel dat de emotionele hulpbronnen uitgeput raken. Deze ervaring gaat vaak gepaard met spanning en frustratie aangezien men zich niet continu kan geven of inspannen. Ten tweede houdt depersonalisatie in dat men negatieve en cynische attitudes ontwikkelt ten aanzien van de werkomgeving en belangrijke betrokkenen zoals collega's, ouders en leerlingen, twijfelt aan het nut van het werk en afstand neemt. Ten slotte is er ook een derde aspect van burn-out, met name de tendens om de eigen prestaties negatief te evalueren. Men ervaart een gebrek aan persoonlijke bekwaamheid. Vaak percipiëren mensen dat ze niet meer verder groeien en ontwikkelen in hun job of zelfs dat ze de job niet meer aankunnen en halen ze geen voldoening meer uit hun job (Schaufeli & van Dierendonck, 2000).

Burn-out is bijgevolg nauw gerelateerd aan veranderingen wat betreft de intrinsieke motivatie voor het uitoefenen van een job. Enthousiaste schoolleiders die gedreven en idealistisch waren, krijgen te kampen met desillusie en teleurstelling waardoor ze afstand nemen van de job en zich minder inzetten. Hierdoor blijft enkel nog de extrinsieke motivatie over om de job uit te oefenen, zoals verplichtingen, loon, jobstatus en gezinsverplichtingen (Schaufeli et al., 2004, 2007; Tomic & Tomic, 2008). Ook doen zich veranderingen voor op affectief niveau, zoals stemmingswisselingen, overgevoeligheid of achterdocht (Schaufeli et al., 2004, 2007). Daarnaast brengen langdurige stress en burn-out ook fysieke klachten zoals cardiovasculaire aandoeningen met zich mee (Maslach et al., 2001; Shanafelt et al., 2012; Toker, Shirom, Shapira, Berliner, & Melamed, 2005), wat kan leiden tot ziekteverzuim (Schaufeli et al., 2004, 2007). De klachten die burn-out met zich meebrengt zijn bijgevolg velerlei en kunnen zich zowel op het werk als in het persoonlijk leven van een persoon manifesteren. Toch maakt men een conceptueel onderscheid tussen de begrippen burn-out en depressie: burn-out is namelijk een probleem dat in de eerste plaats gerelateerd is aan de werkcontext terwijl depressie het volledige leven van een persoon doordringt (Maslach et al., 2001).

### 1.2.1.3. Beschermende factoren en risicofactoren

In de literatuur worden verschillende beschermende factoren en risicofactoren opgesomd met betrekking tot stress en burn-out. Essentieel hierbij is dat deze factoren niet los kunnen gezien worden van de beoordelingsprocessen door het individu, waardoor stress of burn-out steeds het resultaat zal zijn van een interactie tussen individuele factoren en de omgeving (Howard, 2008). In het algemene werkveld zijn onderstaande factoren de meest voorkomende. De werkgerelateerde risicofactoren zijn vooral hoge werkeisen, rolconflict, rolambigüiteit, tekort aan autonomie en tekort aan sociale steun (Maslach et al., 2001; Nordam, Torjuul, & Sorlie, 2005; Thomas, 2004; Stephenson & Bauer, 2010). Verder zijn er associaties gevonden met een hoger aantal werkuren en langere tijd dezelfde functie uitoefenen (Montero-Marin et al., 2011). Demografisch worden weinig risicofactoren geïdentificeerd in de literatuur. Persoonsgerelateerde risicofactoren zijn hoge verwachtingen, perfectionisme, onzekerheid en vermijdend gedrag bij een conflict (Canadas-De La Fuente, Vargas, San Luis, Garcia, Canadas, & De la Fuente, 2015; Maslach et al., 2001; Nordam et al., 2005; Thomas, 2004). Een concrete hypothese is bijvoorbeeld dat hoge verwachtingen tot gevolg hebben dat mensen te hard en te veel werken. Dit leidt dan tot emotionele uitputting en eventueel tot depersonalisatie wanneer hun hoge inspanningen niet leiden tot de verwachte resultaten. Emotionele uitputting blijkt gerelateerd te zijn aan een gebrek aan reciprociteit: mensen voelen zich benadeeld wanneer ze meer investeren dan wat ze ervoor in de plaats krijgen en zullen zich hierdoor terugtrekken (Maslach et al., 2001).

Individuele beschermende factoren omvatten voldoening halen uit de job, positief ingesteld zijn, vrije tijd nemen, flexibel zijn en conflicten onmiddellijk aanpakken (Thomas, 2004; Shanafelt et al., 2012). Autonomie, participatie in beslissingen en bestuur, feedback van collega's en sociale steun kunnen dan weer gezien worden als werkgerelateerde beschermende factoren (Vandenbroeck et al., 2013). Werkgerelateerde factoren zijn volgens Maslach (1999) over het algemeen vaker gelinkt aan burn-out dan de persoonlijke factoren.

Wanneer specifiek ingezoomd wordt op de doelgroep schoolleiders blijkt vooral de relatie en steun van leraren, leerlingen, ouders... een zeer belangrijke rol te spelen in hun vatbaarheid voor burn-out (Friedman, 2002). Uit onderzoek blijkt namelijk dat schoolleiders die het minst geïsoleerd zijn, het minst te kampen hebben met burn-out (Tomic & Tomic, 2008; Stephenson & Bauer, 2010). Een schoolleider kan sociale ondersteuning ervaren van collega's, het schoolbestuur en de bredere omgeving (inclusief leraren, ouders of alumniverenigingen) (Beusaert et al., 2016). Zulke sociale ondersteuning kan een buffer zijn voor stress en burn-out bij schoolleiders (Sanchez-Moreno, Roldan, Gallardo-Peralta, & de Roda, 2015; Ju, Lan, Li, Feng, & You, 2015). Beusaert en collega's (2016) vinden het dan ook zeer belangrijk om de verantwoordelijkheden van een schoolleider te herdefiniëren en de verantwoordelijkheden van een schoolleider te delen (Beusaert et al., 2016). Deze conclusie kwam ook al naar voor uit het onderzoek van Pounder en Merrill (2001) waar de onderzoekers aangeven dat we moeten nadenken over de mogelijkheden van gedeeld leiderschap om zo het welbevinden van schoolleiders positief te beïnvloeden. Algemeen is sociale steun dus een belangrijke werkgerelateerde beschermende factor bij schoolleiders. Een tekort aan sociale steun is dan daarentegen één van de grootste werkgerelateerde risicofactoren van schoolleiders.



## 1.2.2. Welbevinden: jobtevredenheid en jobenthousiasme

### 1.2.2.1. Definitie

De meest gebruikte definitie van jobtevredenheid is volgens Schaufeli en Bakker (2010) diegene van Locke (1976): “*Job satisfaction is a pleasure or positive emotional state resulting from the appraisal of one’s job*” (p. 1300). Deze definitie wordt nog steeds in recente literatuur gehanteerd (bijvoorbeeld Darmody & Smyth, 2016; Malinen & Savolainen, 2016). De definitie van Locke is voornamelijk affectief van aard, waarbij hij de nadruk legt op het gevoel dat een persoon heeft tegenover zijn job in zijn geheel. Hulin en Judge (2003) en Judge, Hulin en Dalal (2009) stellen daarentegen dat jobtevredenheid ook een belangrijke cognitieve component heeft, naast een affectieve component. Deze cognitieve component bepaalt hoe tevreden een persoon is met zijn of haar job. Het kan hier gaan om een afweging van de job in zijn algemeenheid of van specifieke aspecten van de job (bv. loon, werkuren, werkomgeving...), waarbij het subjectieve beoordelingsproces van die persoon zal beïnvloeden hoe de job gepercipieerd wordt (Lu, While, & Barriball, 2005). Judge et al. (2009) omschrijven jobtevredenheid daarom als het vergelijken van de verwachtingen, noden en wensen ten aanzien van een job met de kenmerken van de feitelijke job. De globale benadering waarbij gekeken wordt naar de job in het algemeen, is de meest bruikbare om na te gaan welke aspecten van de job bijdragen aan een verhoogde of een verlaagde jobtevredenheid (Lu et al., 2005).

Naast jobtevredenheid benoemen Schaufeli & Bakker (2001) ook jobenthousiasme of positieve bevlogenheid als een belangrijke component van welbevinden. Deze auteurs definiëren jobenthousiasme als een positieve toestand van opperste voldoening, gekenmerkt door vitaliteit, toewijding en volledig opgaan in het werk. Bijgevolg legt jobenthousiasme nog veel meer dan jobtevredenheid de nadruk op een affectieve toestand en is het ook een diepgaandere beleving van welbevinden.

### 1.2.2.2. Beschermende factoren en risicofactoren

Jobtevredenheid en -enthousiasme worden deels beïnvloed door persoonlijke kenmerken en deels door kenmerken van de werkcontext (Darmody & Smyth, 2016). In hun jobkarakteristiekenmodel identificeren Hackman & Oldham (1980) diverse jobfactoren (nl. aanwenden van diverse vaardigheden, doorlopen van een gehele taak van begin tot einde, betekenisvolheid van de taak en autonomie en feedback uit de job) die de psychologische toestand van werknemers beïnvloeden, wat vervolgens samenhangt met jobtevredenheid. Het gaat om volgende psychologische toestanden: een gevoel van betekenisvolheid, gevoel van verantwoordelijkheid en informatie over behaalde resultaten. Voortbouwend hierop stelt Sevastos (1996) dat de steun van oversten, gebruik van vaardigheden, duidelijkheid over rol en feedback vooral een invloed hebben op jobtevredenheid, terwijl een lage werkdruk en lage rolambigüiteit sterk gelinkt zijn aan zowel jobenthousiasme als jobtevredenheid.

Naast kenmerken van de job kunnen ook omgevingsfactoren zoals sociale steun een rol spelen. Specifiek voor het geval van schoolleiders blijkt uit het onderzoek van Erdem en Cicekdemir (2016) dat leraren een sterke invloed kunnen hebben op de jobtevredenheid van schoolleiders. De jobtevredenheid van schoolleiders stijgt wanneer leraren enerzijds enthousiast en ambitieus zijn en anderzijds wanneer leraren de schoolleider steunen in het nemen van beslissingen.

Verder tonen verschillende onderzoeken de relatie tussen welbevinden, burn-out en self-efficacy aan. Jobtevredenheid en jobenthousiasme zijn de tegenhangers van burn-out (Engels, Hotton, Devos, Bouckenooghe, Aelterman, 2008; Federici & Skaalvik, 2012; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2009) en kunnen dienen als buffer voor negatieve invloeden op het werk zoals bijvoorbeeld stress (Saane, Sluiter, Verbeek, & Frings-Dresen, 2003). Self-efficacy is daarentegen positief gerelateerd aan jobtevredenheid (Federici & Skaalvik, 2012; Judge, Thoresen, Bono, & Patton, 2001; Klassen & Chiu, 2010). Een hoge mate van jobtevredenheid hangt ook samen met lage afwezigheidspercentages en een lage intentie om van job te wisselen, terwijl het werkgerelateerde motivatie en welbevinden versterkt (Chen & Scannapieco, 2010; Rooney, Gottlieb, & Newby-Clark, 2009; Vidal, Valle, & Aragon, 2007; Yang, 2010).

### 1.3. Relatie tussen welbevinden en werkomgeving

De bepalende factoren in de werkomgeving die inwerken op welbevinden en stress bij schoolleiders kunnen gegroepeerd worden in twee categorieën: (1) factoren die eerder tot de interne omgeving van de school behoren en (2) factoren die meer extern kunnen gesitueerd worden. Uit onderzoek is gebleken dat bijna al deze factoren zowel een job demands-karakter kunnen hebben (en dus kunnen leiden tot stress) als een job resource-karakter (en dus kunnen leiden tot een hoger welbevinden). In wat volgt gaan we in op enkele veelvoorkomende factoren.

#### 1.3.1. Interne factoren

##### 1.3.1.1. Schoolcultuur

Schoolcultuur verwijst naar de centrale waarden die binnen een school door de personeelsleden gedeeld worden en die hun gedrag beïnvloeden (Maslowski, 2001). Belangrijke waarden hebben betrekking op de schooldoelen (bv. de omgeving en relaties met leerlingen (discipline, regels...) en de prestatiegerichtheid), onderwijsinnovatie en samenwerking en collegialiteit tussen de leraren (Dumay, 2009). De schoolcultuur verwijst niet alleen naar de waarden op zich, maar ook naar de onderlinge relaties tussen personeelsleden en de mate waarin zij al dan niet aan eenzelfde zeel trekken en eensgezind zijn. Er zijn vijf belangrijke schoolcultuurdimensies: visie en doelgerichtheid, samenwerking tussen leraren, participatie en overlegorganen, participatieve besluitvorming en innovatief vermogen (Devos, 2004). Hierbij is een sterke schoolvisie volgens Lashway (1997) getypeerd door een beschrijving van wat en hoe leerlingen leren, sociale rechtvaardigheid, de heersende professionele omgeving op school en de relatie tussen de school en de buitenwereld.

Algemeen gesteld dragen de werkomgeving en interpersoonlijke relaties significant bij aan burn-out (Schaufeli & Buunk, 1996). Toegepast op de schoolcontext kan de schoolcultuur stresserend zijn indien in het team spanningen en conflicteren leven. Ook wanneer de individuele relatie tussen de schoolleider en sommige personeelsleden conflictueus is, kan dit leiden tot intense stress (Devos, Van Petegem, Vanhoof, Delvaux, & Vekeman, 2013). Anderzijds kan een positieve en eensgezinde cultuur ervoor zorgen dat de schoolleiders zich verbonden voelt met het team, waardoor hij meer gemotiveerd zal zijn en minder stress zal ervaren (Ryan & Deci, 2000).

### 1.3.1.2. Ouders en leerlingen

Ouders en leerlingen zijn kernspelers in de onderwijscontext. De relatie en steun van ouders en leerlingen spelen dan ook een zeer belangrijke rol in de vatbaarheid van schoolleiders voor burn-out (Friedman, 2002). Dönmez, Özer en Comert (2010) voegen hieraan toe dat hoe sterker het vertrouwen is van een schoolleider in ouders en in leerlingen, hoe minder vatbaar de schoolleider is voor burn-out. Wanneer schoolleiders, leerlingen en ouders elkaar vertrouwen en met elkaar samenwerken, is het waarschijnlijk dat er een warm en positief klimaat heerst op school (Tschannen-Moran & Hoy, 2000), wat op zijn beurt bevorderlijk is voor welbevinden bij schoolleiders. Daarnaast is de betrokkenheid van ouders bij de school en het onderwijs belangrijk. Dit kan onder andere zorgen voor taakverlichting van de school, afstemming over de opvoeding en ondersteuning van het leerproces, maar ook fungeren als uiting van burgerschap en culturele integratie (Onderwijsraad, 2010; Smit, Driessen, Sluiter, & Brus, 2007). Een samenwerking tussen school en ouders is dus van belang omdat deze elkaars pedagogische invloed versterken (Verbeek, de Vrije, & Heldoorn, 2011).

### 1.3.1.3. Taakinvulling en -verdeling

Een schoolleider wordt dagelijks geconfronteerd met een breed gamma aan taken en verantwoordelijkheden die hij moet volbrengen. Dit maakt dat de rol van schoolleiders complex en omvangrijk is en dat het vrijwel onmogelijk is om een taakomschrijving te schetsen die toepasbaar is voor iedere schoolleider. We focussen in het kader van deze studie dan ook op enkele essentiële taakcomponenten en de ondersteuning van de schoolleider in de uitvoering van deze taken.

#### *Onderwijskundig leiderschap versus administratie*

Een grootschalig OESO-onderzoek naar effectief schoolleiderschap (Pont et al., 2008) identificeerde diverse onderling gerelateerde kerntaken die veelvuldig geassocieerd zijn met het verhogen van leerlingresultaten. Zo benoemen deze auteurs het ondersteunen, evalueren en ontwikkelen van leraren en het opstellen van een visie en doelen (Pont et al., 2008). Devos en collega's (2005) verwijzen naar deze taakcomponent als 'onderwijskundig leiderschap', gericht op de onderwijsinhoud. De mate waarin een schoolleider zich kan focussen op onderwijskundig leiderschap hangt sterk samen met diens persoonlijk welbevinden en motivatie (Vandenbergh, Daniëls, Dierynck, & Joris, 2003). Naast een focus op onderwijsinhoud, is het managen van mensen, zowel binnen de school (bv. personeelsbeleid, communicatie en het creëren van een sterke schoolcultuur) als buiten de school (bv. ouders, andere partners, schoolbestuur en scholengemeenschap) een inherente component van schoolleiderschap (Devos et al., 2005; Pont et al., 2008). Hoewel de volgende taak niet genoemd wordt door Pont en collega's (2008), zijn schoolleiders ook verantwoordelijk voor het maken van de vertaalslag van de regel- en wetgeving uit de beleidsomgeving naar de schoolcontext en voor het bijhorende financiële en administratief beheer (Devos et al., 2005). Een recente bevraging vanuit Klasse en de directievereniging VLVO (2015) suggereert dat schoolleiders op heden het meeste tijd spenderen aan administratieve taken, leiderschapstaken en vergaderingen. In dalende mate van tijdsinvestering volgen daarna taken en vergaderingen m.b.t. het curriculum en lesgeven; interactie met leerlingen, ouders en voogden; de interactie met de lokale en regionale gemeenschap; en andere taken. Schoolleiders geven in het algemeen aan weinig voldoening te halen uit deze administratieve taken en zouden graag meer tijd

kunnen spenderen aan bezig zijn met onderwijsinhoud of leerlingen (Devos et al., 2005; Klasse en directievereniging VLVO).

#### *Omkadering en gedeeld leiderschap*

De laatste tien jaar is er steeds meer een tendens om het uitvoeren van schoolleiderschap niet te herleiden tot één persoon, de schoolleider (Devos, Tuytens, & Hulpia, 2014), maar om andere personen te betrekken in het leiden van een school (De Neve & Devos, 2017; Struyve, Meredith, & Gielen, 2014; Vanblaere & Devos, 2016, 2017). De mate waarin schoolleiders kunnen rekenen op beleidsondersteunend personeel voor het uitvoeren van hun taken, speelt een rol in de werkdruk die leiders ervaren. Indien schoolleiders er alleen voor staan met hun uitgebreide takenpakket of slechts in beperkte mate kunnen rekenen op ondersteuning van ander personeel, kan dit een grote stress-factor en job demand betekenen (Vandenbroeck et al., 2013).

Uit recent Vlaams onderzoek weerklinkt de aanklacht dat basisscholen gebrekkig omkaderd zijn en dat schoolleiders op te weinig ondersteunend personeel kunnen rekenen (Devos, Tuytens, Leysen, & Ysenbaert, 2013). Ondanks dat beleidsondersteuners, zorgcoördinatoren en leden van een kernteam gradueel ingang vinden in basisscholen, rapporteren schoolleiders dat ze zowel inzake zorg, administratie als ICT zeer grote noden hebben. Om een sterk beleid te kunnen ontwikkelen op school is het belangrijk dat beleidsverantwoordelijken vrijgesteld worden van basale administratieve taken. Doordat veel basisscholen echter niet beschikken over een voltijds bemand secretariaat, geeft meer dan de helft van de schoolleiders aan taken uit te voeren inzake leerlingen- en personeelsadministratie. Deze schoolleiders ervaren dit als sterk problematisch en onhoudbaar op termijn, wat kan bijdragen aan hoge ziektecijfers en stressklachten bij schoolleiders.

Uit onderzoek in het secundair onderwijs weten we dat secundaire scholen gemiddeld meerdere fulltime equivalenten kunnen aanstellen op het vlak van administratieve, beleids- en pedagogisch ondersteunende ambten, waardoor deze problematiek veel minder speelt. De schoolleiders in het secundair onderwijs vinden over het algemeen hun omkadering dan ook niet zo slecht, behalve op het vlak van ICT (Devos, Tuytens, et al., 2013). Zo kunnen onder andere meerdere schoolleiders of adjunct-directeurs, technisch adviseur-coördinatoren, technisch adviseurs, graadcoördinatoren, leerlingbegeleiders, mentoren, of vakgroepvoorzitters deel uitmaken van het leidinggevend team op school (Hulpia, Devos, & Rosseel, 2009a). Dit gedeeld leiderschap blijkt een belangrijke en significante invloed te hebben op de jobtevredenheid van schoolleiders. Vooral de samenwerking tussen het leidinggevend team blijkt hier bepalend te zijn. Waar deze samenwerking goed en constructief is, betekent gedeeld leiderschap een extra ondersteuning en een job resource voor de schoolleider. Waar de samenwerking niet goed loopt en er onderling spanningen zijn, kan gedeeld leiderschap een job demand worden en resulteren in extra stress (Hulpia & Devos, 2009). Ook geven schoolleiders aan dat hoger gekwalificeerd personeel dat een uitgebreide opleiding achter de rug heeft, een belangrijke meerwaarde voor hun taakuitoefening zou betekenen (Devos, Tuytens, et al., 2013).

## 1.3.2. Externe factoren

### 1.3.2.1. Schoolbestuur

Vlaanderen kent een rijke variatie aan schoolbesturen: er is het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, er zijn gemeente- en provinciebesturen, en er zijn talrijke vzw's in het vrij gesubsidieerd onderwijs. Het schoolbestuur is het orgaan dat instaat voor diverse beleidsaspecten van een school en dat in grote mate de bevoegdheden, verantwoordelijkheden en de autonomie van schoolleiders bepaalt. Uit eerder onderzoek blijkt dat het schoolbestuur een grote steun kan betekenen voor schoolleiders (Devos et al., 2005; Devos, Verhoeven, Beuselinck, Van den Broeck, & Vandenberghe, 1999). In sommige gevallen kan de schoolleider steeds terecht bij zijn bestuur wanneer hij met problemen geconfronteerd wordt. Het bestuur treedt dan op als klankbord, reikt mogelijke oplossingen of alternatieven aan en biedt een luisterend oor. De schoolleider krijgt voldoende vertrouwen van zijn bestuur en beschikt over de gewenste autonomie om de school te leiden. Het bestuur functioneert hier als een belangrijke job resource, die uiteindelijk het welbevinden van de schoolleider bevordert. Andere schoolleiders hebben dan weer helemaal geen steun aan hun schoolbestuur. Pont et al. (2008) geven aan dat er soms weinig duidelijkheid is over de rol van een schoolbestuur en de betrokkenen niet altijd over de nodige professionaliteit, capaciteit of voorbereiding beschikken om de toegekende rol uit te voeren. In zo'n situatie is het mogelijk dat het bestuur afwezig of nauwelijks beschikbaar is en vooral volgzaam is zonder eigen inbreng. Anderzijds kan het bestuur wel sterk aanwezig zijn, maar op een betuttelende manier. Het biedt geen vertrouwen aan de schoolleider, maar is, integendeel, gekenmerkt door wantrouwen, controle en bureaucratie. In dit geval zorgt het bestuur voor demotivatie van de schoolleider, extra stress en een verlaagde jobtevredenheid (Devos et al., 1999; Devos et al., 2005).

### 1.3.2.2. Scholengemeenschap en andere netwerken

Schoolleiders kunnen een gevoel van verbondenheid ervaren met collega's uit andere scholen en hier steun uit halen. Daarom zijn netwerken buiten de school relevant. We kunnen hier een onderscheid maken tussen scholengemeenschappen en andere, minder formele, netwerken. Scholengemeenschappen zijn een bijzonder netwerk binnen een specifiek reglementair kader, waar schoolleiders verondersteld zijn onderling afspraken te maken en samen te werken rond diverse thema's (bv. personeelsbeleid, expertise-uitwisseling en gebruik extra middelen scholengemeenschap). Scholengemeenschappen werken steeds niveaugebonden en zijn veeleer gebonden aan één net. Het kan gaan om scholen van één schoolbestuur of scholen die tot verschillende schoolbesturen behoren. Meestal wordt het overleg tussen schoolleiders geleid door een coördinerend directeur (secundair onderwijs) of directeur coördinator (basisonderwijs). Uit onderzoek naar zowel welbevinden van schoolleiders (Devos et al., 2005) als scholengemeenschappen (Devos, Van Petegem, Delvaux, & Franquet, 2010) blijkt dat deze scholengemeenschappen een ondersteunende of een demotiverende factor kunnen zijn, net zoals de schoolbesturen. Scholengemeenschappen vertonen hier ook grote gelijkenissen met wat bij gedeeld leiderschap werd opgemerkt. Als schoolbesturen goed functioneren en er een goede onderlinge verstandhouding is, betekenen zij een belangrijke steun voor schoolleiders, zowel taakgericht naar hun functie toe, als emotioneel en relationeel. Het feit dat schoolleiders bij hun peers problemen kunnen bespreken en vaststellen dat ook collega's met vergelijkbare problemen

geconfronteerd worden, betekent dikwijls een grote stressreductie. Schoolleiders gaan hierdoor minder twifelen aan zichzelf, waardoor hun self-efficacy vergroot en uiteindelijk ook hun stress afneemt. Maar ook hier weer kan de scholengemeenschap minder goed functioneren of zelfs zeer slecht opereren. Dan kunnen spanningen met andere scholen en hun schoolleider leiden tot verhoogde stress en emotionele uitputting (Devos et al., 2005, 2010).

Naast scholengemeenschappen kunnen schoolleiders ook lid zijn van andere netwerken, bijvoorbeeld alumni-netwerken die ontstaan door gezamenlijk een directieopleiding te volgen. De ondersteunende invloed van deze peer-netwerken is vergelijkbaar met die van de scholengemeenschappen, zij het dat deze netwerken vaak minder intens zijn omdat zij meer vrijblijvend zijn. Zij zullen ook minder een negatieve, stressbevorderende invloed hebben, omdat in dit geval schoolleiders gemakkelijk uit de netwerken kunnen stappen (Devos et al., 2005).

### **1.3.2.3. Pedagogische begeleidingsdienst (PBD's)**

Het doel van de pedagogische begeleidingsdienst is de professionalisering van schoolleiders, leraren- en CLB-teams en de begeleiding van deze actoren in hun groei tot professionele organisaties met een sterk beleidsvoerend vermogen (Commissie o.l.v. de heer Georges Monard, 2014). De ondersteuning van schoolleiders is één van de prioriteiten van de pedagogische begeleidingsdienst. Het onderzoek van Van Petegem, Vanhoof en Gielen (2013) wees uit dat schoolleiders, eerder dan leraren, vertrouwd zijn met de PBD's.

De ondersteuning van schoolleiders wordt vooral vertaald in een aanbod naar beginnende schoolleiders (of kandidaat schoolleiders). Vele PBD's hebben hiervoor een uitgebreid, vaak langlopend aanbod, waarbij vorming en netwerking tussen beginnende schoolleiders elkaar afwisselen. Naast het aanbod voor beginnende schoolleiders beschikken de PBD's over een beperkter aanbod voor meer ervaren schoolleiders. De methodiek van het netwerken wordt veelvuldig gebruikt om ervaren schoolleiders met elkaar contact te laten houden. In sommige gevallen wordt er coaching gegeven op de werkvloer (Commissie o.l.v. de heer Georges Monard, 2014).

### **1.3.2.4. Overheid en koepel**

Uit veel internationaal en nationaal onderzoek blijkt dat de wijze waarop de overheid op macroniveau haar beleid voert, een grote impact heeft op het schoolbeleid en indirect dus ook op het welbevinden van schoolleiders. Zeer belangrijk is de mate waarin autonomie en inspraak toegekend wordt aan scholen. Hierbij kan de overheid ofwel haar beleid opleggen aan scholen en hen enkel belasten met de uitvoering, of kan zij integendeel ruimte laten voor lokale invulling en schoolleiders ook betrekken in de beleidsontwikkeling (Datnow, 2005; Datnow & Castellano, 2000; Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, & Mackay, 2014; Stringfield & Datnow, 2000). Het bieden van voldoende autonomie aan schoolleiders is een belangrijke job resource en draagt bij aan welbevinden. Indien deze autonomie omslaat in controle en betutteling ontstaat het omgekeerde effect en wordt de overheid een job demand en bijgevolg een bron van stress. Uit het eerder onderzoek inzake welbevinden bij schoolleiders in het basisonderwijs (Devos et al., 2005) blijkt dat schoolleiders in dit opzicht ook verwijzen naar de betutteling van de onderwijsinspectie en andere inspecties (milieu-, arbeids-, veiligheids- en hygiëne-inspectie) waar ze mee te maken hebben.

Daarnaast signaleren zij ook het grote aantal regels waar zij moeten rekening mee dienen te houden en de juridische complexiteit van deze regelgeving, die maakt dat zij veel tijd moeten investeren in het analyseren en begrijpen van de regels. Tenslotte verwijzen zij ook naar de lage verloning, zeker in vergelijking met de privésector. Schoolleiders menen dat weinig bijkomende verloning tegenover hun grote werkbelasting en toenemende verantwoordelijkheden staat. Dit element sluit ook aan bij de bevindingen van Bakker en Demerouti (2007), die vonden dat factoren gerelateerd aan de carrière, zoals loon, carrièremogelijkheden en jobzekerheid welbevinden kunnen beïnvloeden.

## 1.4. Relatie tussen welbevinden en persoonlijke factoren

Naast de bovengenoemde omgevingsfactoren, speelt ook de persoon van de schoolleider zelf een belangrijke rol in zijn of haar welbevinden. In wat volgt wordt de rol van self-efficacy uitgebreid besproken en worden kort enkele belangrijke demografische factoren aangehaald.

### 1.4.1. Self-efficacy

#### 1.4.1.1. Definitie

Self-efficacy of doelmatigheidsbeleving wordt algemeen beschouwd als één van de belangrijkste variabelen in onderzoek naar gedrag van werknemers en leidinggevenden in organisaties (Bandura, 1997). Het concept verwijst naar de mate waarin individuen menen dat ze de doelen die ze zich stellen ook daadwerkelijk kunnen bereiken. Onderzoek heeft aangetoond dat hoe hoger iemand zichzelf inschat wat betreft self-efficacy, hoe hoger zijn welbevinden zal zijn. Self-efficacy is niet alleen belangrijk voor het welbevinden van individuen, maar ook voor hun persoonlijke ontwikkeling, hun openheid voor vernieuwingen en hun job-performantie (Bakker & Demerouti, 2007; Joseph et al., 2014; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Belangrijk hierbij is dat self-efficacy geen indicator is van de actuele competenties van een individu, maar eerder van zijn overtuigingen en oordelen over zijn competenties (Özer, 2013).

Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen algemene self-efficacy en specifieke self-efficacy aangezien mensen zich niet in alle situaties even bekwaam voelen. Wanneer self-efficacy gemeten wordt, kan dus worden gepeild naar de algemene self-efficacy over alle contexten heen of de specifieke self-efficacy in een bepaalde context (Joseph et al., 2014; Özer, 2013; Schwoerer, May, Hollensbe, & Mencl, 2005). Onderzoek door Xanthopoulou, Bakker, Demerouti en Schaufeli (2007) toont aan dat de algemene self-efficacy en specifieke self-efficacy gecorreleerd zijn en dat de algemene tendens om zich bekwaam te voelen doorwerkt in specifieke situaties.

#### 1.4.1.2. Self-efficacy bij schoolleiders

Self-efficacy is een veelbelovende, maar nog niet breed onderzochte, manier om de motivatie en het gedrag van schoolleiders te begrijpen (Tschannen-Moran & Gareis, 2004; Versland & Erickson, 2017). Uit de weinige onderzoeken die gevoerd zijn naar de self-efficacy van schoolleiders blijkt dat self-efficacy een invloed heeft op (1) de inspanningen die men doet, (2) het doorzettingsvermogen dat men hierbij heeft en (3) de veerkracht bij problemen (Federici & Skaalvik, 2011, 2012; Tschannen-

Moran & Gareis, 2004). Verder zou de self-efficacy van een schoolleider ook een invloed hebben op de attitudes en het presteren van zijn team (Licklider & Niska, 1993; Chemers, 2000).

Self-efficacy is ook sterk verwant met proactief gedrag van leidinggevendenden (Parker et al., 2006). Uit recent onderzoek (Dou, Devos, & Valcke, 2017; Vekeman, Devos, & Valcke, 2016a) weten we dat dit proactief gedrag van schoolleiders belangrijk is voor de kwaliteit van hun leiderschap en hun perceptie van omgevingsfactoren. Proactieve schoolleiders slagen er beter in hun personeel te motiveren en te stimuleren en zij zien hun werkomgeving veel meer als beïnvloedbaar en te sturen. Vandaar dat zulke schoolleiders streven naar een grotere autonomie (Dou et al., 2017) en dat zij een meer strategische visie ontwikkelen, ook inzake hun personeelsbeleid (Vekeman, Devos, Valcke, 2016b).

Gezien de bijzonder centrale rol van self-efficacy is het ook nuttig aandacht te besteden aan de factoren die deze self-efficacy beïnvloeden. Er is een zeer sterk verband tussen persoonlijkheidskenmerken en self-efficacy (Joseph et al., 2014; Parker et al., 2006). Men stelt dat algemene self-efficacy sterker gerelateerd is aan de persoonlijkheid van de schoolleider dan aan de rol van de schoolleider die hij of zij dient op te nemen (Petridou, Nicolaidou, & Williams, 2014). Met andere woorden, door algemene self-efficacy te bestuderen, wordt ook een belangrijke component van de onderliggende persoonlijkheidskenmerken meegenomen in de analyse (Joseph et al., 2014). Daarbij zijn emotionele stabiliteit, consciëntieus zijn (zelfdiscipline hebben, plichtsbewust zijn en doelgericht zijn) en extraversie (drie van de Big Five kenmerken) de voornaamste persoonlijkheidskenmerken die verband houden met self-efficacy.

Verder is self-efficacy negatief gecorreleerd met burn-out en positief gecorreleerd met jobtevredenheid (Evers, Brouwers, & Tomic, 2002; Friedman 1995, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2009, 2010). Zo ervaren schoolleiders met een hoge self-efficacy een hoger niveau van werkengagement en jobtevredenheid, terwijl ze een lager niveau van burn-out en werkvervreemding rapporteren (Federici & Skaalvik, 2011, 2012; Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Verder durven schoolleiders met een hoge self-efficacy vaker moeilijke taken of uitdagingen aan te gaan, terwijl leiders met een lage self-efficacy geregeld twijfelen aan hun capaciteiten en de neiging hebben om moeilijke taken als bedreigingen te zien (Bandura, 1997).

Tot slot vonden verschillende onderzoekers een relatief hoge self-efficacy bij beginnende schoolleiders. De self-efficacy lijkt vervolgens af te nemen, om hierna weer toe te nemen later in de carrière (Fisher, 2014; Özer, 2013). Volgens Özer (2013) neemt deze self-efficacy pas terug toe na een periode van twintig jaar ervaring, terwijl Fisher (2014) heeft het over een periode van tien jaar. Özer (2013) veronderstelt dat de resultaten een weerspiegeling zijn van de ervaringsgerichte basis van het beroep van schoolleider. Meer bepaald moet een schoolleider zowel een gespecialiseerde leraar, een effectieve leraar en een succesvolle manager zijn. Het lijkt moeilijk voor beginnende schoolleiders om al deze rollen direct op te nemen, maar door hun initiële passie en ambitie zijn deze leiders vaak naïever en voelen ze zichzelf capabel genoeg om al deze rollen te vervullen. Naarmate ze meer ervaring opdoen, realiseren ze zich geleidelijk aan de verschillende beroepsuitdagingen, waardoor ze een realistischere kijk op de problemen op school krijgen. Hun self-efficacy kan dan weer verhoogd worden door de ervaring die ze opdoen tijdens hun carrière om met de aanwezige uitdagingen en problemen om te gaan.



### 1.4.2. Demografische kenmerken

Naast self-efficacy kunnen ook demografische kenmerken een rol spelen t.a.v. het welbevinden van schoolleiders. Zo kunnen gender, leeftijd, anciënniteit in onderwijs, anciënniteit in de job van schoolleider, algemene opleiding (bachelor of master) en specifieke directieopleiding of vorming in de job van schoolleider kenmerken zijn die het welbevinden van schoolleiders beïnvloeden (Bakker & Demerouti, 2007). Wel dient opgemerkt te worden dat onderzoek hieromtrent (Devos et al., 2005) niet eenduidig is over de betekenis van elk van deze demografische kenmerken voor het welbevinden van schoolleiders, in tegenstelling tot de betekenis van self-efficacy waar wel grote unanimiteit over is.

## 1.5. Centrale onderzoeksthema's

In deze studie worden factoren onderzocht die bijdragen aan het welbevinden, de stress en de burn-out van schoolleiders in basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen. Voorgaande literatuurstudie toont aan dat er reeds veel geweten is rond deze thematieken in het algemeen, maar ook bij schoolleiders in het bijzonder. Eerder dan het repliceren van deze bestaande resultaten voor de gehele populatie aan schoolleiders in Vlaanderen, wordt deze studie toegespitst op drie specifieke doelgroepen waar tot op heden weinig gericht onderzoek naar gebeurd is, namelijk sterke schoolleiders, schoolleiders in scholen met een groot verloop van schoolleiders en schoolleiders in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie. Aangezien de rol van schoolleiders continu in evolutie is en ook de beleidscontext hierbij een belangrijke rol speelt, zoomen we in deze studie ook expliciet in op twee randvoorwaarden, namelijk de aanwerving, aanvangsbegeleiding en professionalisering van schoolleiders, alsook bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven. Deze afbakening en keuzes worden hieronder verder toegelicht en beargumenteerd.

### 1.5.1. Doelgroepen

#### 1.5.1.1. Sterke schoolleiders

Schoolleiders zijn spilfiguren in het verzekeren van kwaliteitsvol onderwijs (Barber et al., 2010). Het is essentieel om een sterke, enthousiaste leider aan het hoofd te hebben van een school (Verbiest, 2007). Het is dan ook belangrijk om sterke schoolleiders in het beroep te houden en na te gaan hoe hun welbevinden hoog kan gehouden worden of hun stress gereduceerd kan worden.

De afgelopen 20 jaar zijn het onderwijskundig leiderschapsmodel en het transformationeel leiderschapsmodel de dominante modellen in de literatuur. Onderwijskundig leiderschap is gekenmerkt door het creëren van een ordelijk en veilig leerklimaat, een systeem van duidelijke doelstellingen en hoge verwachtingen van de leraren (Marks & Printy, 2003; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Een onderwijskundige leider zet sterk in op volgende gedragingen: duidelijke eisen stellen voor de onderwijspraktijk; regelmatig onderwijskundige kwesties bespreken met leraren; de klaspraktijk observeren en suggesties geven om het klasmanagement te verbeteren; vakvergaderingen bijwonen; en ideeën geven om de onderwijspraktijk te verbeteren (Robinson et al., 2008).

Als transformationeel leider werkt de schoolleider aan een gedeelde visie waarmee hij leraren kan inspireren en streeft hij ernaar om individuele en collectieve processen van probleemoplossing en leren te verbeteren. Hij tracht een gemeenschappelijke professionele cultuur van samenwerken te scheppen, stimuleert leraren om zich professioneel te ontwikkelen in het kader van de ontwikkeling van de school en leert het team om problemen te signaleren en gemeenschappelijk op te lossen (Leithwood, 1992; Leithwood, Tomlinson, & Genge, 1996).

Hallinger (2003) duidt op een aantal belangrijke verschillen tussen beide leiderschapsstijlen. Zo is onderwijskundig leiderschap eerder top-down gericht en benadrukt het de coördinerende en controlerende taken van de schoolleider. Hierbij worden de leraren gestuurd in de richting van vooraf vastgestelde doelen. Onderwijskundig leiderschap richt zich verder op condities die direct gerelateerd zijn aan primaire processen (bv. curriculum en onderwijsproces). Transformationeel leiderschap daarentegen stimuleert een bottom-up benadering en participatie van de leraren. Er wordt vanuit het team gewerkt aan de doelen van de school. Transformationeel leiderschap richt dan ook op het ontwikkelen van capaciteiten zodat primaire processen beter kunnen verlopen. Ondanks deze verschillen zijn beide leiderschapsstijlen sterk complementair. Marks en Printy (2003) geven in hun onderzoek aan dat onderwijskundig leiderschap niet effectief kan zijn zonder transformationele leiderschapsactiviteiten. Resultaten van een uitgebreid onderzoek naar schoolverbetering in Chicago wijst eveneens op het belang van een combinatie van leiderschapsstijlen, wil dit leiderschap effectief zijn (Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton, 2010). In dit onderzoek zijn schoolleiders die sterk scoren op zowel transformationeel leiderschap als instructioneel leiderschap een eerste doelgroep waarbij stress en welbevinden wordt onderzocht.

### **1.5.1.2. Scholen met een groot verloop van schoolleiders**

Verloop bij schoolleiders heeft de laatste jaren veel aandacht gekregen in de internationale literatuur (Fink & Brayman, 2006). Men wijt verloop onder meer aan het feit dat veel schoolleiders bijna op pensioenleeftijd zijn, de stijgende verantwoordelijkheden, de toenemende werkdruk en de veranderende invulling van de job. Blackmore (1996) stelt dat de job van schoolleider door deze veranderingen minder aantrekkelijk geworden is, terwijl Hargreaves, Moore, Fink, Brayman en White (2003) wijzen op het gebrek aan kandidaten om deze job in te vullen. Men vermoedt enerzijds dat komend decennium de eisen voor nieuwe schoolleiders zullen stijgen en dat anderzijds de frequentie van directiewissels zullen stijgen (Mascall & Leithwood, 2010).

Men stelt dat schoolleiders ongeveer vijf jaar nodig hebben om een positieve impact te hebben op hun school (Mascall & Leithwood, 2010), aangezien het vijf à zeven jaar duurt voor een schoolleider om een vertrouwensrelatie met het team op te bouwen die aan de basis kan liggen van succesvolle diepgaande verandering (Gabarro, 1987; Mascall & Leithwood, 2010). Bij frequent verloop van schoolleiders wordt het dus moeilijk voor een schoolleider om verder te komen dan het opstarten en een vroege implementatie van een beleid (Fullan, 1991; Hargreaves & Fink, 2006). Aanbevolen wordt dat schoolbesturen hun schoolleiders minimum vier jaar behouden, bij voorkeur zelfs minimaal vijf tot zeven jaar of langer (Mascall & Leithwood, 2010). In sommige landen wordt elke school verplicht om op regelmatige basis een nieuwe schoolleider aan te stellen, omdat beleidsmakers ervan uitgaan dat schoolleiders minder effectief werken na zes à zeven jaar op

dezelfde school (Fink & Brayman, 2006). Toch wordt ook in deze landen erkend dat te frequente wissels problematisch zijn.

Onderzoek met betrekking tot frequent verloop van schoolleiders rapporteert namelijk vooral negatieve gevolgen van dit fenomeen, voornamelijk op het vlak van de schoolcultuur (Hargreaves et al., 2003; Macmillan, Meyer & Northfield, 2005; Mascall & Leithwood, 2010; Reynolds, White, Brayman, & Moore, 2008; Ross & Gray, 2006). Leraren krijgen een afkeer van verandering en nemen een afwachtende houding aan door de onzekerheid en de instabiliteit die een wissel van schoolleider met zich meebrengt (Reynolds et al., 2008). Sommige leraren ontwikkelen een sterk wantrouwen tegenover een nieuwe schoolleider, omdat ze twijfelen aan zijn loyaliteit of drijfveren om schoolleider te worden (Hargreaves et al., 2003). Dit kan zorgen voor een cynische houding of kan zorgen dat leraren sneller zelf geneigd zijn de school te verlaten (Béteille, Kalogrides, & Loeb, 2012). Door deze barrières tussen leraren en hun nieuwe leider wordt de schoolcultuur zelfvoorzienend en ontoegankelijk voor de veranderingen die de nieuwe leider aanbiedt (Macmillan, 2000; Macmillan, Meyer & Northfield, 2005). Een manier om dergelijke ongewenste effecten op de schoolcultuur te voorkomen, is door het opzetten van gedeeld leiderschap. Hargreaves & Fink (2006) geven namelijk aan dat een nieuwe schoolleider een school het best kan leiden wanneer de vorige schoolleider een gedistribueerd leiderschap nalaat met een gedeelde visie, investeringen en capaciteiten die duurzame initiatieven voor schoolverbetering waarborgen.

De cultuur in scholen met een groot verloop van schoolleiders heeft niet enkel implicaties voor leraren maar ook voor leerlingen, vanuit het oogpunt dat een schoolcultuur essentieel is voor het succes van leerlingen op school (Nanavati & McCulloch, 2003; Stoll, 1999). De invloed van schoolleiders op leerlingen hangt vooral af van de mate waarin men leraren blijvend gemotiveerd houdt, hun professionele ontwikkeling stimuleert en werkcondities optimaliseert (Mascall & Leithwood, 2010; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Patterson en Rolheiser (2004) stellen dat een vruchtbare 'culture of change' moet opgebouwd worden om hieraan te voldoen. Dit is problematisch aangezien een dergelijke cultuur vaak afwezig is in scholen met veel verloop van schoolleiders, wat kan zorgen voor lagere prestaties (Béteille, Kalogrides, & Loeb, 2012) en verminderde motivatie bij leerlingen (Macneil, Prater, & Busch, 2007; Stolp, 1994).

De motivatie van schoolleiders om uit het beroep te stappen of de school te verlaten is direct gerelateerd aan burn-out en aan jobtevredenheid. Indirect speelt ook self-efficacy een rol (Federici & Skaalvik, 2012). Een mogelijke verklaring is dat een lage self-efficacy, een lage jobtevredenheid en een hoog niveau van burn-out duiden op een stressvolle situatie die uiteindelijk leidt tot de motivatie om de school of het beroep te verlaten (Federici, 2013). Ook lage leerlingprestaties kunnen leiden tot een sterk verloop van schoolleiders (Mascall & Leithwood, 2000; Miller, 2013). Bovenstaande beschrijvingen tonen aan dat nieuwe schoolleiders bijkomend behoorlijk uitgedaagd worden zowel op persoonlijk vlak als op professioneel vlak tijdens hun intrede in een leiderschapspositie op een school met veel verloop (Meyer, Macmillan & Northfield, 2011). Het is dan ook belangrijk om beter te begrijpen wat de kenmerken zijn die maken dat het verloop van schoolleiders in sommige scholen zeer hoog is.

### 1.5.1.3. Scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie

Sociaaleconomische status (SES) geeft een indicatie van de economische en sociale positie van een individu of gezin in de hiërarchische sociale structuur van de maatschappij (Reynders, Nicaise, & Van Damme, 2005). Om de socio-economische status van leerlingen te vatten, wordt in Vlaanderen gebruik gemaakt van de volgende indicatoren: thuistaal van de leerling, een schooltoelage ontvangen, het hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder en de buurt van de leerling (Vlaamse Overheid, 2017a,b). PISA-onderzoek bevestigt elke cyclus opnieuw dat de sociaaleconomische thuissituatie van leerlingen samenhangt met hun prestatie (OECD, 2016). Algemeen gezien halen leerlingen uit gezinnen met een hoge SES een hogere score dan leerlingen uit gezinnen met een lagere SES. Internationaal wordt België vermeld als enige land dat een hoog gemiddeld prestatieniveau bij leerlingen combineert met een zeer sterke samenhang tussen prestatie en SES. Meer dan in andere landen wordt het verschil in prestaties mee verklaard door de SES van leerlingen (OECD, 2016).

Scholen met een lagere SES-leerlingenpopulatie staan dus voor een grote uitdaging. Daardoor worden de job demands intensief, wat kan resulteren in meer stress, werkdruk en spanningen bij leraren en schoolleiders. De leerlingenpopulatie van sommige scholen in Vlaanderen is voornamelijk samengesteld uit leerlingen met een lage SES. Op basis van het decreet gelijke onderwijskansen krijgen deze scholen extra middelen toegewezen om hun eigen gelijke kansenbeleid uit te bouwen (Vlaamse Overheid, 2002). Het uitwerken van dit beleid impliceert voor schoolleiders van deze scholen nog extra verantwoordelijkheden en werkbelasting (Devos et al., 2005). Een bijkomende vaststelling is dat scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie dikwijls ook minder sterke leraren aantrekken of dat leraren de school sneller verlaten (Borman & Bowling, 2008; Guarino, Santibanez, & Daley, 2006), wat opnieuw zorgt voor meer ervaren werkdruk en stress bij schoolleiders. Dit kan dan op zijn beurt leiden tot een groter verloop bij schoolleiders (Devos et al., 2005). Het is dan ook belangrijk om na te gaan wat het welbevinden en de stress bepaalt van schoolleiders die al geruime tijd aangesteld zijn in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie.

## 1.5.2. Randvoorwaarden

### 1.5.2.1. Aanwerving, aanvangsbegeleiding en professionalisering

Gezien de cruciale, omvangrijke en veelzijdige rol die schoolleiders opnemen (Vandenberghe, 2008), is het belangrijk om sterke leiders aan het hoofd van een school te hebben (Verbiest, 2007). Een sterk ontwikkeld en effectief systeem voor het selecteren, verwerven, opleiden, begeleiden, verder professionaliseren, evalueren en behouden van leidinggevenden is dus van belang (Barber et al., 2010; Darling-Hammond & Rothman, 2011; Devos, 2008; Pont et al., 2008; Schleicher, 2012).

Een eerste belangrijke stap in het verzekeren van sterk leiderschap in scholen, ligt met andere woorden in het identificeren van toekomstige schoolleiders en het aanwerven van geschikte kandidaten. Naast de algemene aanstellingsvoorwaarden (bv. onberispelijk gedrag) zijn er ook een aantal diplomavereisten om het beroep van schoolleider te mogen uitoefenen. Voor het basisonderwijs dient de schoolleider ten minste te beschikken over een bachelordiploma en een pedagogische bekwaamheid. Voor het secundair volstaat een bachelordiploma en een

pedagogische bekwaamheid voor schoolleiders van scholen die enkel een eerste en tweede graad aanbieden. Schoolleiders van scholen die ook een derde graad aanbieden dienen minimum te beschikken over een masterdiploma en een pedagogische bekwaamheid (Vlaamse overheid, 2017c). Inhoudelijk menen Devos en collega's (2005) dat scholen en schoolbesturen bij de aanwerving van nieuwe schoolleiders aandacht dienen te besteden aan de competentie van een kandidaat inzake transformationeel en instructioneel leiderschap, maar ook de mate waarin een kandidaat prestatiegericht is. Ook goede algemene leiderschapsvaardigheden zijn onontbeerlijk (Devos et al., 2005). Schoolbesturen staan hierbij voor een uitdaging, aangezien er een gebrek aan kandidaten blijkt te zijn om de job van schoolleider in te vullen (Hargreaves et al., 2003; Myung, Loeb, & Horng, 2011; Newton, Riveros, & da Costa, 2013).

Een tweede belangrijke mechanisme om leiderschapspotentieel te genereren is het ontwikkelen van leiderschapsvaardigheden door aanvangsbegeleiding en professionalisering. Hierbij gaat het zowel over pre-service trajecten ten behoeve van kandidaat schoolleiders om hen meer zicht te bieden op en te interesseren voor een dergelijke functie, als in-service trajecten voor startende of ervaren schoolleiders (Devos & Tuytens, 2006; Verbiest & Vermeulen, 2007). Beginnende schoolleiders geven namelijk frequent aan dat ze onvoldoende voorbereid zijn voor de functie van schoolleider, vaak doordat ze uit het lerarenberoep gerekruteerd zijn en daardoor niet noodzakelijk voldoende competenties hebben voor het omvattende takenpakket van een schoolleider (bv. op het vlak van financiën of personeelsbeleid). Onderzoekers geven aan dat het opleiden van beginnende schoolleiders een duidelijke definitie van de verantwoordelijkheden van 21<sup>ste</sup>-eeuwse schoolleiders vraagt en toepasselijke professionele ontwikkelingsactiviteiten aan het begin en doorheen hun carrière (Schleicher, 2012). Ook zittende Vlaamse schoolleiders hebben echter diverse opleidingsbehoeften. De grootste nood blijkt te liggen in bijkomende juridische en administratieve kennis. Verder noemen schoolleiders frequent een behoefte aan ICT-kennis en een behoefte aan vaardigheden in verband met het opbouwen van sociale relaties, leggen van contacten, duidelijk communiceren, motiveren van leraren en het ondersteunen van professionele ontwikkeling van het team (Vandenbergh, 2008). Devos et al. (2005) en Staelens (2014) bevestigen in hun onderzoeken vooral deze laatste vaardigheden en geven aan dat schoolleiders het vooral moeilijk hebben met het uitstippelen van een lange-termijn visie, het overbrengen van deze visie op het team, het opvolgen van afspraken, het afstemmen van alle neuzen in dezelfde richting, het coachen van medewerkers en het voeren van functioneringsgesprekken. Daarnaast dient ook het verhogen van de self-efficacy van schoolleiders een belangrijk onderdeel te zijn in de aanvangsbegeleiding en professionalisering van schoolleiders (Airolo, Bengtson, Davis, & Peer, 2014; Tschannen-Moran & Gareis, 2007; Versland, 2009, 2016). Volgens Orr (2003), bijvoorbeeld, is hoe startende schoolleiders kijken naar hun eigen capaciteiten even belangrijk als de technische vaardigheden van leiderschap onder de knie krijgen. Deze self-efficacy hangt op zijn beurt sterk samen met welbevinden van schoolleiders.

Veel landen investeren dan ook sterk in het opleiden van schoolleiders (Engels et al., 2008; European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; Friedman, 2002). Dergelijke initiatieven verschillen wezenlijk op het vlak van beleidscontext, moment van aanbieding, duur, toelating, aanbieders, inhoudelijke accenten en didactiek (Verbiest, 2014). Waar sommige landen een verplichte opleiding tot schoolleider hebben (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; Karstanje & Webber, 2008), is een opleiding voor schoolleiders in Vlaanderen niet decretaal verplicht. Toch wordt het volgen van een directieopleiding vaak gestimuleerd. In het gemeenschapsonderwijs is in de regelgeving

bijvoorbeeld opgenomen dat een personeelslid dat een aanstelling en vaste benoeming in een selectie- of bevorderingsambt ambieert, een attest moet bezitten dat de bekwaamheden voor dat ambt weergeeft. Het gemeenschapsonderwijs organiseert daartoe een eigen opleiding (GO! Pro, 2017). In het gesubsidieerd onderwijs (zowel het vrij als het officieel onderwijs) zijn geen algemeen geldende verplichtingen opgelegd en geeft men zelf invulling aan de opleiding, vaak via de pedagogische begeleidingsdiensten of gespecialiseerde organisaties (bv. CVA-opleiding en ProfS). Het volgen van dergelijke cursussen blijkt de meeste startende schoolleiders op de een of andere manier te helpen bij de voorbereiding op hun nieuwe taak of bij het inwerken in de job (Vandenbergh, 2008). Voor hun verdere professionele ontwikkeling blijkt meer dan negen op de tien schoolleiders deel te nemen aan cursussen, congressen en/of observatiebezoeken. De intensiteit van deze professionalisering is wel eerder beperkt (Deneire et al., 2013; OECD, 2014).

Toch is er weinig eenduidigheid over hoe de aanvangsbegeleiding en professionalisering van schoolleiders moet aangepakt worden (Bush, 2013; Crawford & Cowie, 2012; Fisher, 2014; Pont et al., 2008). Forde (2011) onderscheidt drie brede modellen die verschillende accenten leggen in het opleiden van leidinggevenden in het onderwijs. Een eerste model is gebaseerd op een ambachtelijke benadering, waarbij de vereiste vaardigheden impliciet geleerd worden door ervaring op te doen in de school. Een tweede model bouwt ook verder op ervaring, maar meent dat gestructureerde ervaringen en kritische reflectie aangewezen zijn voor het verwerven van inzicht, vaardigheden en competenties. Een derde model is vooral gericht op het verwerven van theoretische kennis, al dan niet verbonden aan officiële certificering, door het volgen van een opleiding aan een universiteit of hogeschool (Forde, 2011). Algemeen wordt verwacht dat een combinatie van ervaring en theorie, samen met het kritisch reflecteren op ervaringen en op de bruikbaarheid van ideeën het meest zal bijdragen aan het complexe proces van professionele ontwikkeling van leidinggevenden (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, & Cohen, 2007; Devos et al., 2005; Elmore, 1995; Huber, 2011; Verbiest, 2014). Door in te zetten op actieve en deelnemer-gecentreerde instructie door docenten die deskundig zijn in hun vakgebied (inclusief ervaren schoolleiders) wordt de integratie van theorie en praktijk tijdens een opleiding bevorderd. Geschikte werkvormen zijn dan ook onder andere probleemgestuurd leren, actie-onderzoek, projecten, analyses van klasbezoeken, bijhouden van een logboek en samenstellen van een portfolio waar feedback (door zichzelf, door collega-deelnemers en docenten) centraal staat (Darling-Hammond et al., 2007). De self-efficacy van schoolleiders wordt vooral ondersteund door het opdoen van veel praktijkervaring of stages (Versland, 2009, 2015). Dit wordt bevestigd door Orr en Orphanos (2011) die onder andere pleiten voor kwalitatieve stages die diepgaande mogelijkheden moeten bieden om kennis en vaardigheden toe te passen, onder begeleiding van een expert of mentor. Hiermee wordt gewezen op het belang van sociale en professionele ondersteuning door een coach, mentor of andere betrokkenen (Barber et al., 2010; Orr & Orphanos, 2011).

### **1.5.2.2. Bestuurlijke schaalvergroting**

De trend naar schaalvergroting in het onderwijs is in Vlaanderen al langer merkbaar. Reeds in de jaren '80 en '90 van de vorige eeuw vonden in Vlaanderen verschillende schaalvergrotingsoperaties plaats, zowel in het secundair als in het hoger onderwijs. Schaalvergroting in het basisonderwijs daarentegen liet wat langer op zich wachten tot het Decreet Basisonderwijs (februari 1997) de mogelijkheid voorzag voor het afsluiten van samenwerkingsovereenkomsten in het

basisonderwijs. Sindsdien hebben verschillende ministers bestuurlijke schaalvergroting aangemoedigd en zijn ze op zoek gegaan naar versterking ervan (Verbiest, 2014). Men meent namelijk dat bestuurlijke schaalvergroting een antwoord zou kunnen bieden op uitdagingen waar scholen zich actueel voor geplaatst zien (Hadfield & Chapman, 2011). Men stelt bijvoorbeeld vast dat schoolbesturen nood hebben aan voldoende bestuurskracht, geprofessionaliseerde bestuursleden en voldoende ruimte en middelen om een toekomstgericht school- en personeelsbeleid te voeren.

Na een conceptnota uit 2013 keurde de Vlaamse Regering op 27 mei 2016 de conceptnota bestuurlijke optimalisatie goed, waarin een nieuwe bestuurlijke organisatie van scholen wordt voorgesteld. Men voorziet een aantal stimuli voor schoolbesturen om structureel samen te werken of zelfs te fusioneren om een zekere schaalgrootte te bekomen. De conceptnota tekent een kader uit voor de bestuurlijke schaalvergroting vanaf 2018. Na 2020 zouden de huidige scholengemeenschappen ophouden te bestaan (Vlaamse regering, 2016).

Bestuurlijke schaalvergroting kan voordelen bieden voor de leerlingen, de leraar, het ondersteunend personeel, de schoolleider en de schoolbesturen. Zo zijn er minder bestuurders nodig, zijn er meer kansen tot professionalisering van het bestuur, kunnen leerlingen beter georiënteerd worden, hebben grote besturen strategisch meer gewicht, kan expertise gebundeld en efficiënt aangewend worden en kan personeelsbeleid op ruimere schaal gevoerd worden (Devos, 2014). Specifiek voor schoolleiders worden volgende voordelen van bestuurlijke schaalvergroting beschreven (Vlaamse regering, 2016):

- De mogelijkheden tot specialisatie zullen toenemen voor schoolleiders;
- Er zal ruimte zijn voor een professioneler personeelsbeleid met meer mogelijkheid tot differentiatie en een professionaliseringsbeleid;
- De schoolleiders kunnen beter ondersteund worden door een sterker schoolbestuur.

Vanuit de onderzoeksliteratuur waarschuwt Piot (2012) echter dat schoolleiders door schaalvergroting nog meer dan voordien te maken krijgen met verschillende groepen belanghebbenden die frequent tegenstrijdige verwachtingen hebben ten aanzien van de leiders. De kans op belangenconflicten neemt hierdoor toe. Verder geeft deze auteur aan dat meer autonomie gepaard gaat met de verplichting tot verantwoording alsook verschuivingen in de verantwoordelijkheid en de taakomschrijving van schoolleiders. Gedeeld leiderschap wordt ook een structureel kenmerk, waarbij culturele kenmerken zoals collegiale relatie en micropolitieke verhoudingen de concrete invulling van de structuur bepalen (Piot, 2012). Dit wordt beaamd door Verbiest (2014) die stelt dat het gemeenschappelijk beleid in de huidige scholengemeenschappen vooral het resultaat is van een consensus tussen de betrokken schoolleiders en de coördinerend directeur, die in grote mate op gelijke voet staan. In het kader van bestuurlijke schaalvergroting zou de aard van de relaties tussen schoolleiders kunnen veranderen, waarbij schoolleiders ook oog hebben voor het grotere geheel en niet enkel het perspectief van de eigen school innemen. Ook zou een meer hiërarchisch niveau van leidinggeven kunnen ontstaan in deze nieuwe gehelen.

## 1.6. Conclusie en onderzoeksvragen

Samenvattend vervullen schoolleiders een cruciale rol in onderwijs. Het is bijgevolg belangrijk om inzicht te verwerven in hoe het welbevinden bij schoolleiders verhoogd kan worden en in hoe stress of burn-out vermeden kan worden. Dit onderzoek richt zich dan ook voornamelijk op het identificeren van factoren die het welbevinden, de stress en de burn-out van schoolleiders in basis- en secundair onderwijs bepalen in Vlaanderen. Eerder Vlaams onderzoek heeft reeds aandacht besteed aan welbevinden en stress van schoolleiders (o.a. Devos et al., 2005). Daarbij werden deze factoren bij schoolleiders uit het basisonderwijs in het algemeen onderzocht. Dit onderzoek gaat een stap verder door zich te richten op specifieke groepen van schoolleiders die om bepaalde redenen als groep belangrijk zijn.

Drie types van schoolleiders worden onderscheiden, waarbij wordt nagegaan in hoeverre hier gelijkenissen en verschillen in welbevinden en burn-out worden vastgesteld. Een eerste groep betreft sterke schoolleiders. Hier is het belangrijk na te gaan of deze groep, die zeer goed functioneert, minder last heeft van burn-out en een hoger welbevinden heeft dan andere schoolleiders. Een tweede groep betreft schoolleiders in scholen met een groot verloop van schoolleiders. Zij moeten namelijk werken in een meer stresserende omgeving die veroorzaakt is door het grote verloop van schoolleiders. Een derde groep betreft schoolleiders die al langere tijd functioneren in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie. Uit onderzoek blijkt namelijk dat deze scholen ook moeilijke werkcontexten zijn, die schoolleiders voor specifieke uitdagingen stellen. Het is interessant om na te gaan hoe schoolleiders die hier langere tijd werken, deze werkomgeving ervaren. Bijkomend wordt aandacht besteed aan de rol die aanwerving, opleiding en bestuurlijke schaalvergroting kunnen spelen in deze discussie.

De **onderzoeksvragen** binnen dit onderzoeksproject zijn:

1. Welke factoren dragen bij tot een verhoging van welbevinden en een reductie van stress bij schoolleiders in basis- en secundair onderwijs?
  - a) Wat vinden sterke schoolleiders belangrijk in hun omgeving voor een hoog welbevinden en een laag stressniveau?
  - b) Wat zijn de factoren die bijdragen tot welbevinden en stress van schoolleiders in scholen die gekenmerkt worden door een groot verloop van schoolleiders?
  - c) Wat draagt bij tot stress en welbevinden van schoolleiders met meer dan vijf jaar ervaring in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie?
2. Hoe kunnen schoolleiders versterkt worden door aanwerving, aanvangsbegeleiding en professionalisering?
3. Waarvoor dient aandacht te zijn in het opzetten van bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven in functie van het welbevinden van schoolleiders?



# Hoofdstuk 2: Methodologie

## 2.1. Inleiding

Dit onderzoek heeft tot doel om bij een goed gekozen groep respondenten dieper in te gaan op een aantal specifieke vragen rond het welbevinden, de stress en de burn-out bij schoolleiders, zoals beargumenteerd in het theoretisch luik. Bijgevolg werd geen representativiteit, generalisering en grootschaligheid nagestreefd voor heel de Vlaamse populatie maar werd hoofdzakelijk voor een kwalitatieve onderzoeksaanpak geopteerd met als doel een diepgaand beeld te schetsen van specifiek geselecteerde groepen aansluitend bij de onderzoeksvragen. Hierbij werd gefaseerd te werk gegaan en werd beroep gedaan op een combinatie van onderzoeksmethoden (Bergman, 2007; Creswell, 2008).

In een eerste fase van het onderzoek werd, naast een literatuurstudie, ook een bevraging van drie types schoolleiders voorzien (sterke schoolleiders, schoolleiders in scholen met een groot verloop van schoolleiders en schoolleiders met ervaring in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie). Er werden 34 schoolleiders bevroegd en bestudeerd in hun eigen context aan de hand van de casestudymethode. Casestudyonderzoek slaagt erin om doelen, processen en ontwikkelingen in kaart te brengen (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005) en is uitermate geschikt om complexe problemen te begrijpen en kennis uit vorig onderzoek verder uit te diepen (Yin, 2009). Stake (2005) stelt dat het uitvoeren van collectieve casestudy's onderzoekers in staat stelt om de vergelijking te maken tussen cases in diverse contexten rond een bepaald fenomeen. Aangezien het gebruiken van meerdere dataverzamelmethode het bestuderen van complexe thema's faciliteert (Baarda et al., 2005) en zorgt voor triangulatie van bevindingen (Yin, 2009) werden in deze onderzoeksfase semi-structureerde interviews en een korte vragenlijst afgenomen bij de schoolleiders.

In een tweede fase van het onderzoek werden relevante derden bevroegd via focusgroepen. Relevante derden zijn kernspelers uit het onderwijsveld die een meso- of macroperspectief kunnen innemen met betrekking tot welbevinden bij schoolleiders. Deze deelnemers aan de focusgroepen omvatten volgende actoren: scholengemeenschappen, schoolbesturen en directieverenigingen. Focusgroepen zijn zinvol om rijke informatie te vergaren omtrent de ervaringen, meningen en percepties van deelnemers (Morgan & Krueger, 1998; Patton, 2002). Deze focusgroepen hadden tot doel om dieper in te gaan op belangrijke thema's uit de eerste fase van het onderzoek, bevindingen af te toetsen en toekomstgerichte suggesties te genereren.

In wat volgt wordt eerst de methode van de eerste onderzoeksfase toegelicht en vervolgens de methode van de tweede onderzoeksfase.

## 2.2. Onderzoeksfase 1: Interviews

### 2.2.1. Steekproef

#### 2.2.1.1. Steekproeftrekking

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de casestudymethode om een beeld te schetsen van kernfactoren rond stress en welbevinden bij schoolleiders die tot nu toe onvoldoende belicht werden. De onderzoekspopulatie bestond daarom uit drie types van schoolleiders, namelijk sterke schoolleiders, schoolleiders in scholen met een groot verloop van schoolleiders en schoolleiders in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie. Voor elke type van schoolleider werd een aparte steekproef getrokken per onderwijsniveau, zodat er per type van schoolleider steeds twee steekproeven werden getrokken: één voor basisonderwijs en één voor secundair onderwijs. De cases werden geselecteerd op basis van *maximum variation* (Patton, 2002). Er werd met andere woorden gestreefd naar diversiteit in elke steekproef op het vlak van net (officieel gesubsidieerd onderwijs, gemeenschapsonderwijs en vrij gesubsidieerd onderwijs), provincie (West-Vlaanderen, Oost-Vlaanderen, Antwerpen, Limburg, Vlaams-Brabant en Brussels Hoofdstedelijk Gewest), grootte (aantal leerlingen), achtergrond van de leerlingen en ligging. Wat de ligging van de school betreft, werd op basis van een sociaaleconomische studie een onderscheid gemaakt tussen woongemeenten, landelijke gemeenten, gemeenten met een concentratie van economische activiteit, semi-stedelijke gemeenten of agglomeratiegemeenten en centrumgemeenten en toeristische gemeenten (Belfius, 2017).

#### *Sterke schoolleiders*

Zoals eerder verduidelijkt worden sterke schoolleiders in voorliggend onderzoek gedefinieerd als leiders die sterk scoren op onderwijskundig en transformationeel leiderschap (Hallinger, 2003; Marks & Printy, 2003). Hiervoor werd beroep gedaan op gegevens van schoolleiders die in het verleden meewerkten aan onderzoek in het kader van het Steunpunt Studie- en Scholloopbanen (o.a. De Neve & Devos, 2014; Vanblaere & Devos, 2014, 2016) en het OBPWO-project 14.02 rond aanwerving en opdrachttoewijzing (Devos, Tuytens, De Coninck, & Staelens, 2016). In totaal waren gegevens beschikbaar van 162 scholen. Via een vragenlijst beoordeelden de leraren in deze onderzoeken zowel het onderwijskundig leiderschap (schaal van Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010) als transformationeel leiderschap (schaal van Hulpia, Devos, & Rosseel, 2009b) van hun schoolleider. Onderzoek heeft immers aangetoond dat de beoordeling van medewerkers een zeer accurate beoordelingswijze is van leiders (Devos, Hulpia, Tuytens, & Sinnaeve, 2013).

Om uit deze databestanden de sterke schoolleiders te selecteren, werd een gemiddelde score van het onderwijskundig en transformationeel leiderschap van deze leiders berekend zoals gepercipieerd door hun leraren. Op basis van deze gemiddelde score voor schoolleiders werden een gemiddelde en een standaarddeviatie berekend over alle deelnemende scholen per databestand. De variabele leiderschap werd telkens gemeten op een 5-puntenschaal waarbij één de laagste score voorstelt en vijf de hoogste score. Schoolleiders met de hogere scores op deze gemiddelde leiderschapsvariabele werden geselecteerd per databestand met als cutoff het gemiddelde + een halve standaarddeviatie. Enkel schoolleiders die boven dit getal scoorden, werden weerhouden als potentiële respondent.

In een volgende stap werd telkens nagegaan of deze schoolleiders nog steeds in functie waren op de school in kwestie. Daarnaast werd ook het meest recente doorlichtingsverslag geraadpleegd met betrekking tot de informatie die daarin beschikbaar was omtrent het leiderschap van de schoolleider. Dit gebeurde als extra informatiebron omtrent de bekwaamheid van de betrokken schoolleider, naast de gemiddelde beoordeling door zijn/haar leraren. De doorlichtingsverslagen bevestigden telkens de kwaliteit van het schoolleiderschap. In totaal leverde bovenstaande werkwijze een populatie op van 20 schoolleiders uit het basisonderwijs en 17 schoolleiders uit het secundair onderwijs. Op basis hiervan werd een selectie gemaakt van schoolleiders met een spreiding op het vlak van schoolkenmerken (net, provincie, grootte, achtergrondkenmerken leerlingen en ligging) en een zo hoog mogelijke score voor leiderschap. De geselecteerde schoolleiders werden aangeschreven via een e-mail die zowel informatie over het onderzoek als de vraag tot medewerking omvatte. Eén à twee weken later werden zij persoonlijk telefonisch gecontacteerd. De meerderheid van de aangeschreven schoolleiders verleenden hun medewerking aan het onderzoek ( $N_{\text{weigering}} = 2$ ), waardoor de uiteindelijke steekproef voor deze onderzoeksvraag zeven sterke schoolleiders uit het basisonderwijs en zes uit het secundair onderwijs omvatte.

#### *Schoolleiders in scholen met een groot verloop van schoolleiders*

Voor het definiëren van een groot verloop van schoolleiders, baseren we ons op de omschrijving van Meyer en collega's (2011) die snelle directiewissels definiëren als minstens twee wissels over een periode van zes jaar. Dat impliceert dat er over een periode van zes jaar ten minste drie verschillende schoolleiders geweest zijn. Binnen de groep scholen die voldoen aan dit criterium, werd gezocht naar scholen waar de directiewissels verspreid gebeurden tijdens de periode van zes jaar. Meer bepaald werd drie jaar gebruikt als criterium voor de maximale aanstellingsduur van één schoolleider. Dit baseren we op eerder onderzoek dat stelt dat het verschillende jaren duurt om in scholen duurzame ontwikkeling of verandering te realiseren als schoolleider. Men stelt dat als er elke twee à drie jaar een directiewissel plaatsvindt, dat het onwaarschijnlijk is dat de schoolleider verder geraakt dan het initiëren van of de vroege implementatie van een beleid (Hargreaves & Flink, 2006; Fullan, 1991).

Voor de steekproeftrekking werd gebruik gemaakt van gegevens verkregen van het Departement Onderwijs & Vorming over de periode 1/9/2011 tot en met 1/2/2017. Voor het secundair onderwijs ging het over gegevens van de algemeen directeur van de school. Per instellingsnummer werden beschrijvende gegevens (d.i. adresgegevens, net, aantal leerlingen en achtergrondkenmerken leerlingen) opgelijst, net als een overzicht van hoeveel verschillende schoolleiders aangesteld waren in vacante ambten tijdens deze periode. Dit wil zeggen dat tijdelijke schoolleiders in niet-vacante ambten niet opgenomen waren in dit databestand. Voor de instellingsnummers met minstens één wissel bevatte het bestand informatie over de start- en einddatum van de opdracht en precieze aanstelling (bv. schoolleider, coördinerend directeur) aan de hand van een unieke geanonimiseerde code per schoolleider.

Op basis van deze databestanden werden in een eerste fase instellingsnummers geïdentificeerd die voldeden aan de bovengenoemde criteria, nl. minstens twee wissels en maximale aanstellingsduur van drie jaar per schoolleider. In een tweede fase werd manueel gezocht naar instellingsnummers waar de schoolleider na de directiewissel ook daadwerkelijk de school (pedagogische eenheid) verlaten had. Op basis hiervan werd een selectie gemaakt van instellingsnummers met een spreiding op het vlak van net, provincie, grootte,

achtergrondkenmerken leerlingen en ligging en een zo hoog mogelijk aantal directiewissels. Om de relevantie van de cases in functie van de onderzoeksvraag te garanderen werden de geselecteerde scholen telefonisch gecontacteerd om informatie te verschaffen over het onderzoek en een inschatting te maken van de reden voor het verloop van schoolleiders alvorens de vraag tot medewerking te stellen. In totaal werden 25 basisscholen en negen secundaire scholen gecontacteerd, waarbij de directiewissels in zeven basisscholen en zes secundaire scholen volgens de beschikbare informatie gerelateerd waren aan negatief welbevinden of stress. In de overige scholen had de huidige schoolleider ofwel geen zicht op reden van de directiewissels ofwel werden andere redenen opgegeven zoals pensioen, overstap naar een andere school, herstructurering, ontslag of terminale ziekte. De uiteindelijke steekproef voor deze onderzoeksvraag omvatte dan ook zeven schoolleiders uit het basisonderwijs en zes uit het secundair onderwijs met minstens twee directiewissels in de laatste zes jaar, waar aanwijzingen waren dat de vorige schoolleiders de school verlaten hadden omwille van factoren gerelateerd aan stress en welbevinden.<sup>1</sup>

#### *Schoolleiders in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie*

Bij deze steekproeftrekking werd gebruik gemaakt van gegevens verkregen van het Departement Onderwijs & Vorming over de periode 1/9/2011 tot en met 1/2/2017. Voor het secundair onderwijs ging het over gegevens van de algemeen directeur van de school. Per instellingsnummer werden beschrijvende gegevens (d.i. adresgegevens, net, aantal leerlingen en achtergrondkenmerken leerlingen) opgelijst, net als een overzicht van hoeveel verschillende schoolleiders aangesteld waren in vacante ambten tijdens deze periode. Dit wil zeggen dat tijdelijke schoolleiders in niet-vacante ambten niet opgenomen waren in dit databestand.

Voor het beantwoorden van deze onderzoeksvraag werd gefocust op scholen waar de schoolleider al minstens vijf jaar aangesteld is en waar bijgevolg maar één schoolleider aangesteld was tijdens de afgelopen jaren. Alle scholen die aan dit criterium voldeden werden op basis van de achtergrondkenmerken van de leerlingen gerangschikt. Voor het basisonderwijs gebeurde dit op basis van de OKI (onderwijskansarmoede-indicator). De OKI is het aantal leerlingkenmerken (laag opleidingsniveau van de moeder, gezinstaal niet Nederlands, schooltoelage, buurt met hoge mate van schoolse vertraging) waarop de leerlingen aantikken, gedeeld door het totaal aantal leerlingen op school. Als een leerling aantikt op geen enkel kenmerk wordt hij niet meegeteld, als hij aantikt op één kenmerk eenmaal, als hij aantikt op twee kenmerken tweemaal, enzovoort. Aangezien er vier leerlingkenmerken zijn, is de OKI een getal tussen 0 (geen kansarmoede) en 4 (extreme kansarmoede) (Stadsmonitor Vlaanderen, 2017). In het secundair onderwijs spreekt men van SES-indicatoren om de socio-economische achtergrond van leerlingen te bepalen. Deze indicatoren zijn vergelijkbaar met de indicatoren van de onderwijskansarmoede-indicator uit het basisonderwijs namelijk laag opleidingsniveau van de moeder, gezinstaal niet Nederlands, schooltoelage en buurt met hoge mate van schoolse vertraging. Ook hier werd de verhouding berekend tussen het aantal leerlingen dat aantikt op de indicatoren en het totaal aantal leerlingen op school. Op basis van deze verhouding werden de scholen gerangschikt van hoog naar laag en

---

<sup>1</sup> In de deelnemende scholen met een historiek van veel directiewissels werd de vraag gesteld om naast de huidige schoolleider ook iemand van het leidinggevend team of het lerarenteam te spreken die deze directiewissels meegemaakt had. Onze intentie was om zicht te krijgen op de geschiedenis van de school en op de ervaringen van een teamlid. Slechts twee schoolleiders reageerden positief op deze vraag. Om de anonimiteit van de twee deelnemende teamleden te garanderen, worden deze resultaten niet opgenomen in dit rapport.

werd een selectie gemaakt van scholen met een spreiding op het vlak van net, provincie, grootte en ligging en een hoge onderwijskansarmoede-indicator (BaO) of SES-indicatoren (SO). De eerste scholen in deze lijst werden telefonisch gecontacteerd om informatie te verschaffen over het onderzoek en na te gaan of de schoolleider daadwerkelijk reeds minimaal vijf jaar ononderbroken schoolleider was op de school in kwestie alvorens de vraag tot medewerking te stellen. Dat bleek in alle scholen het geval te zijn waardoor de uiteindelijke steekproef voor deze onderzoeksvraag vier schoolleiders uit basisscholen (OKI > 3) en vier uit secundaire scholen (SES-index > 2) omvatte.

### 2.2.1.2. Beschrijving van de steekproef

In het totaal namen er 34 schoolleiders deel aan het onderzoek: 18 uit basisscholen en 16 uit secundaire scholen. Hieronder beschrijven we de steekproef meer in detail.

#### Basisonderwijs

In totaal bevestigden 18 schoolleiders uit basisscholen hun deelname aan het onderzoek. Het aantal leerlingen per basisschool schommelt in de Vlaamse populatie tussen de 10 en de 996 leerlingen, met een Vlaams gemiddelde van 287 leerlingen. Indien deze populatie op basis van het aantal leerlingen in drie gelijke groepen verdeeld wordt, dan is er een groep van kleine scholen (<219 leerlingen), een groep met middelgrote scholen (219-327 leerlingen) en een groep met grote scholen (>327 leerlingen). In de steekproef werd per onderzoeksvraag in de mate van het mogelijke gestreefd naar een spreiding wat betreft deze categorieën van schoolgrootte. Tabel 2.1 geeft informatie over de schoolgrootte van de deelnemende scholen in dit onderzoek.

Tabel 2.1. Verdeling basisscholen volgens schoolgrootte

Schoolgrootte	Steekproef		
	OVa	OVb	OVc
Kleine school (<219 lln)	2	2	3
Middelgrote school (219-327 lln)	2	4	0
Grote school (>327 lln)	3	1	1
Totaal	7	7	4

In de steekproef werd in OVa en OVb gestreefd, in de mate van het mogelijke, naar een spreiding in sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen. In OVc werden scholen geselecteerd met een lage SES-leerlingenpopulatie. Om een inschaling te maken van de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen op een school werd beroep gedaan op de OKI (onderwijskansarmoede-indicator) die in Vlaanderen varieert van 0.01 tot 3.45 met een gemiddelde van 0.83. Op basis van deze populatiegegevens werden drie gelijke groepen gecreëerd: een groep van scholen met een hoge SES-leerlingenpopulatie (OKI < 0.36), een groep van scholen met een gemiddelde SES-leerlingenpopulatie (OKI tussen 0.36 en 0.87) en een groep van scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie (OKI > 0.87). Tabel 2.2 geeft informatie over de spreiding van de deelnemende scholen wat betreft leerlingenpopulatie.

Tabel 2.2. Verdeling basisscholen volgens leerlingenpopulatie

Leerlingenpopulatie	Steekproef		
	OVa	OVb	OVc
Hoge SES-leerlingenpopulatie	2	1	0
Gemiddelde SES-leerlingenpopulatie	2	3	0
Lage SES-leerlingenpopulatie	3	3	4
<b>Totaal</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>4</b>

In Tabel 2.3, 2.4 en 2.5 is een overzicht van het aantal scholen in dit onderzoek per onderwijsnet, provincie en ligging terug te vinden.

Tabel 2.3. Verdeling basisscholen per onderwijsnet

Onderwijsnet	Steekproef		
	OVa	OVb	OVc
Vrij gesubsidieerd onderwijs	2	3	2
Officieel gesubsidieerd onderwijs	3	2	1
Gemeenschapsonderwijs	2	2	1
<b>Totaal</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>4</b>

Tabel 2.4. Verdeling basisscholen per provincie

Provincie	Steekproef		
	OVa	OVb	OVc
West-Vlaanderen	0	1	0
Oost-Vlaanderen	2	1	1
Antwerpen	1	3	1
Vlaams-Brabant	2	1	0
Limburg	2	0	0
Brussel Hoofdstedelijk Gewest	0	1	2
<b>Totaal</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>4</b>

Tabel 2.5. Verdeling basisscholen naar ligging

Ligging	Steekproef		
	OVa	OVb	OVc
Woongemeenten <sup>2</sup>	2	2	0
Landelijke gemeente <sup>3</sup>	0	1	2
Gemeenten met een concentratie van economische activiteit <sup>4</sup>	0	1	0
Semi-stedelijke gemeenten of agglomeratiegemeente <sup>5</sup>	1	0	0
Centrumgemeenten <sup>6</sup>	4	3	2
Toeristische gemeenten <sup>7</sup>	0	0	0
Totaal	7	7	4

Tabel 2.6. Beschrijving deelnemers basisonderwijs

	OVa	OVb	OVc
<b>Geslacht</b>	5 vrouwen 2 mannen	7 vrouwen	3 vrouwen 1 man
<b>Combinatie onderwijsopdracht</b>	6 enkel schoolleider 1 combinatie	6 enkel schoolleider 1 combinatie	4 enkel schoolleider
<b>Benoeming</b>	6 vastbenoemd 1 tijdelijke aanstelling	1 vastbenoemd 6 tijdelijke aanstelling	4 vastbenoemd
<b>Leeftijd</b>	M = 48 jaar (37-56 jaar)	M = 46 jaar (36-53 jaar)	M = 46 jaar (41-53 jaar)
<b>Ervaring onderwijs</b>	M = 25 jaar (13-33 jaar)	M = 22 jaar (16-30 jaar)	M = 22 jaar (18-30 jaar)
<b>Ervaring school</b>	M = 19 jaar (7-32 jaar)	M = 1 jaar (1-3 jaar)	M = 12 jaar (7-21 jaar)
<b>Ervaring schoolleider school</b>	M = 8 jaar (4-17 jaar)	M = 1 jaar (1-3 jaar)	M = 9 jaar (7-10 jaar)

In totaal werden 18 schoolleiders uit het basisonderwijs geïnterviewd tijdens dit onderzoek, waaronder 15 vrouwen. Van de geïnterviewde schoolleiders gaven zeven schoolleiders aan tijdelijk aangesteld te zijn als schoolleider en 11 vastbenoemd te zijn als schoolleider. Het hoge aantal schoolleiders met een tijdelijke aanstelling is te wijten aan de selectiecriteria bij OVb. Twee schoolleiders combineerden hun functie van schoolleider met een onderwijsopdracht. De leeftijd van de bevroegde schoolleiders schommelt tussen de 36 en 56 jaar, met een gemiddelde van 47

<sup>2</sup> Bijvoorbeeld: De Pinte en Kampenhout

<sup>3</sup> Bijvoorbeeld: Voeren en Laarne

<sup>4</sup> Bijvoorbeeld: Oostkamp en Olen

<sup>5</sup> Bijvoorbeeld: Hamme en Heist-op-den-Berg

<sup>6</sup> Bijvoorbeeld: Leuven en Mechelen

<sup>7</sup> Bijvoorbeeld: Blankenberge en Nieuwpoort

jaar. De schoolleiders hebben tussen de 13 en 33 jaar ervaring in het onderwijs (gemiddelde 23 jaar), hebben tussen de 1 en 32 jaar ervaring in hun school (gemiddelde 11 jaar) en zijn tussen de 1 en 17 jaar aangesteld in hun school als schoolleider (gemiddelde 6 jaar). Een uitsplitsing van deze kenmerken naar de verschillende onderzoeksvragen wordt weergegeven in Tabel 2.6.

### Secundair onderwijs

In totaal bevestigden 16 schoolleiders uit secundaire scholen hun deelname aan het onderzoek. Het aantal leerlingen per secundaire school schommelt in de Vlaamse populatie tussen de 38 en 2015 leerlingen, met een Vlaams gemiddelde van 458 leerlingen. Indien deze populatie op basis van het aantal leerlingen in drie gelijke groepen verdeeld wordt, dan is er een groep van kleine scholen (<283 leerlingen), een groep middelgrote scholen (283-595 leerlingen) en een groep grote scholen (>595 leerlingen). In de steekproef werd per onderzoeksvraag in de mate van het mogelijke gestreefd naar een spreiding wat betreft deze categorieën van schoolgrootte. Tabel 2.7 geeft informatie over de schoolgrootte van de deelnemende scholen in dit onderzoek.

Tabel 2.7. Verdeling secundaire scholen volgens schoolgrootte

Schoolgrootte	Steekproef		
	OVa	OVb	OVc
Kleine school (<283 lln)	2	0	2
Middelgrote school (218-595 lln)	2	5	2
Grote school (>595 lln)	2	1	0
Totaal	6	6	4

In de steekproef werd in OVa en OVb gestreefd, in de mate van het mogelijke, naar een spreiding in sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen. In OVc werden scholen geselecteerd met een lage SES-leerlingenpopulatie. Om een inschaling te maken van de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen op een school werd beroep gedaan op een index gebaseerd op de SES-indicatoren die in Vlaanderen varieert van 0.13 tot 3.21 met een gemiddelde van 0.94. Op basis van deze populatiegegevens werden drie gelijke groepen gecreëerd: een groep van scholen met een hoge SES-leerlingenpopulatie (SES-index < 0.55), een groep van scholen met een gemiddelde SES-leerlingenpopulatie (SES-index tussen 0.55 en 1.02) en een groep van scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie (SES-index > 1.02). Tabel 2.8 geeft informatie over de spreiding van de scholen wat betreft leerlingenpopulatie. In Tabel 2.9, 2.10, 2.11 en 2.12 is een overzicht van het aantal scholen in dit onderzoek per onderwijsnet, provincie, ligging en onderwijsvorm terug te vinden.

Tabel 2.8. Verdeling secundaire scholen volgens leerlingenpopulatie

Leerlingenpopulatie	Steekproef		
	OVa	OVb	OVc
Hoge SES-leerlingenpopulatie	1	2	0
Gemiddelde SES-leerlingenpopulatie	3	3	0
Lage SES-leerlingenpopulatie	2	1	4
Totaal	6	6	4



Tabel 2.9. Verdeling secundaire scholen per onderwijsnet

Onderwijsnet	Steekproef		
	OVa	OVb	OVc
Vrij gesubsidieerd onderwijs	3	2	2
Officieel gesubsidieerd onderwijs	1	1	1
Gemeenschapsonderwijs	2	3	1
<b>Totaal</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>4</b>

Tabel 2.10. Verdeling secundaire scholen per provincie

Provincie	Steekproef		
	OVa	OVb	OVc
West-Vlaanderen	2	1	0
Oost-Vlaanderen	2	3	1
Antwerpen	1	1	2
Vlaams-Brabant	0	1	0
Limburg	1	0	0
Brussel Hoofdstedelijk Gewest	0	0	1
<b>Totaal</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>4</b>

Tabel 2.11. Verdeling secundaire scholen naar ligging

Ligging	Steekproef		
	OVa	OVb	OVc
Woongemeenten <sup>8</sup>	1	0	1
Landelijke gemeenten <sup>9</sup>	1	0	0
Gemeenten met een concentratie van economische activiteit <sup>10</sup>	0	0	0
Semi-stedelijke gemeenten of agglomeratiegemeenten <sup>11</sup>	1	2	0
Centrumgemeenten <sup>12</sup>	3	4	3
Toeristische gemeenten <sup>13</sup>	0	0	0
<b>Totaal</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>4</b>

<sup>8</sup> Bijvoorbeeld: De Pinte en Kampenhout

<sup>9</sup> Bijvoorbeeld: Voeren en Laarne

<sup>10</sup> Bijvoorbeeld: Oostkamp en Olen

<sup>11</sup> Bijvoorbeeld: Hamme en Heist-op-den-Berg

<sup>12</sup> Bijvoorbeeld: Leuven en Mechelen

<sup>13</sup> Bijvoorbeeld: Blankenberge en Nieuwpoort

Tabel 2.12. Verdeling secundaire scholen per onderwijsvorm

Onderwijsvorm	Steekproef		
	OVa	OVb	OVc
ASO	2	1	1
BSO	0	0	2
TSO/BSO	1	0	0
ASO/TSO	0	2	0
ASO/TSO/BSO	3	3	1
Totaal	6	6	4

In totaal werden 16 schoolleiders uit het secundair onderwijs geïnterviewd tijdens dit onderzoek, waaronder zeven vrouwen. Van de geïnterviewde schoolleiders gaven zeven schoolleiders aan tijdelijk aangesteld te zijn als schoolleider en negen vastbenoemd te zijn als schoolleider. Het hoge aantal schoolleiders met een tijdelijke aanstelling is te wijten aan de selectiecriteria bij OVb. De leeftijd van de bevroegde schoolleiders schommelt tussen de 37 en 60 jaar, met een gemiddelde van 51 jaar. De schoolleiders hebben tussen de 15 en 38 jaar ervaring in het onderwijs (gemiddelde 26 jaar), hebben tussen de 1 en 38 jaar ervaring in hun school (gemiddelde 17 jaar) en zijn tussen de 1 en 37 jaar aangesteld in hun school als schoolleider (gemiddelde 10 jaar). Een uitsplitsing van deze kenmerken naar de verschillende onderzoeksvragen wordt weergegeven in Tabel 2.13.

Tabel 2.13. Beschrijving deelnemers secundair onderwijs

	OVa	OVb	OVc
<b>Geslacht</b>	1 vrouw 5 mannen	4 vrouwen 2 mannen	2 vrouwen 2 mannen
<b>Benoeming</b>	4 vastbenoemd 2 tijdelijke aanstelling	1 vastbenoemd 5 tijdelijke aanstelling	4 vastbenoemd
<b>Leeftijd</b>	M = 53 jaar (44-60 jaar)	M = 46 jaar (37-54 jaar)	M = 53 jaar (45-58 jaar)
<b>Ervaring onderwijs</b>	M = 31 jaar (22-38 jaar)	M = 19 jaar (15-25 jaar)	M = 27 jaar (17-34 jaar)
<b>Ervaring school</b>	M = 27 jaar (13-38 jaar)	M = 5 jaar (1-15 jaar)	M = 19 jaar (8-34 jaar)
<b>Ervaring schoolleider school</b>	M = 17 jaar (8-37 jaar)	M = 2 jaar (1-3 jaar)	M = 11 jaar (8-15 jaar)

## 2.2.2. Onderzoeksinstrumenten

### 2.2.2.1. Kwalitatieve luik

#### *Semi-gestructureerd interview*

Er werd geopteerd voor het afnemen van interviews om te achterhalen wat schoolleiders weten, denken en voelen rond de centrale onderzoeksthema's, namelijk welbevinden, stress en beïnvloedende factoren op het niveau van het individu en de werkomgeving. In voorliggend

onderzoek werd gekozen voor een semi-gestructureerde opzet, waarbij vooropgestelde vragen met optionele bijvragen werden opgemaakt. Een dergelijke opzet maakt het mogelijk om veranderingen aan te brengen in de volgorde of vorm van de vragen en om aan te sluiten bij de perspectieven en percepties van de geïnterviewde (Yin, 2009). Doordat kan aangeknoopt worden bij de antwoorden van de schoolleider is een vlot gesprek mogelijk. Een bijkomend voordeel van semi-gestructureerde interviews is de repliceerbaarheid van het onderzoek doordat dezelfde vooropgestelde vragen als uitgangspunt genomen worden in elk interview. Met het oog op de vergelijking tussen de schoolleiders werd dan ook geopteerd voor het hanteren van dezelfde interviewleidraad voor de verschillende onderzoeksvragen (met de bijhorende doelgroepen). Dezelfde leidraad werd gebruikt voor het basis- en het secundair onderwijs.

De interviewleidraad en de topiclijst werden ontwikkeld op basis van een voorafgaande literatuurstudie en eerder onderzoek rond deze thematiek (Devos et al., 2005). De interviewleidraad werd voorgelegd aan een groep inhoudsdeskundigen (collega-onderzoekers en opvolgingsgroep van het Ministerie van Onderwijs en Vorming) en aangepast op basis van hun feedback om de inhoudsvaliditeit, duidelijkheid, transparantie en efficiëntie van het instrument te verhogen (Yin, 2009). Vervolgens werd een proefinterview afgenomen met twee schoolleiders, respectievelijk uit het basis- en secundair onderwijs, die niet tot de steekproef van dit onderzoek behoorden. Dit testmoment gaf de gelegenheid om de stijl en methode van interviewen te evalueren en bij te schaven: er werd onder andere gelet op suggestieve of sociaal wenselijke vragen, onduidelijkheden in de gebruikte woordenschat en de houding van de onderzoeker.

De eigenlijke interviews vonden plaats in de periode van mei 2017 tot midden juli 2017. De duur van de interviews bedroeg ongeveer 85 minuten. Afhankelijk van de respondent varieerde dit tussen 55 minuten en 140 minuten. We merkten op dat tijdens het afnemen van de interviews een saturatiepunt bereikt werd na ongeveer twee derde van de interviews. De resterende interviews werden gebruikt om de eerste bevindingen af te toetsen en te bevestigen maar leverden weinig bijkomende nieuwe informatie op.

Zowel de topiclijst als de interviewleidraad zijn terug te vinden in bijlage (Bijlage 1 en Bijlage 2). Concreet bestaat de interviewleidraad naast een inleiding en een afronding uit vier vaste luiken: werkomgeving, persoonlijke kenmerken, algemeen welbevinden en bestuurlijke schaalvergroting. Voor schoolleiders uit OVb werden enkele bijkomende vragen toegevoegd omtrent de directiewissels en bij schoolleiders die de online vragenlijst niet invulden voorafgaand aan het interview werden enkele algemene gegevens van de school en schoolleider bevestigd. Er werden verschillende soorten vragen gesteld aan de schoolleiders: achtergrondvragen, beschrijvende vragen, ervaringsvragen en vragen naar gedrag. De interviewleidraad werd zodanig opgebouwd dat gestart werd met gemakkelijke en feitelijke vragen en dat vragen die peilden naar gevoelens of zeer persoonlijke vragen achteraan geplaatst werden. De opbouw van de interviewleidraad wordt hieronder verder toegelicht.

Bij de start van het interview werd een **korte inleiding** voorzien waarin de onderzoeker zichzelf voorstelde en het onderzoek kaderde binnen het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO). Ook werd het overkoepelende doel van de studie verduidelijkt, zonder expliciet in te gaan op de specifieke onderzoeksvragen van het onderzoek. Daarnaast werd toegelicht hoe de schoolleiders geselecteerd werden als respondent en wat de meerwaarde van hun deelname was voor het onderzoek. Er werd duidelijk uitgelegd hoe het gesprek geregistreerd zou worden en

vertrouwelijkheid werd gegarandeerd. De schoolleiders kregen de kans om vragen te stellen en werden gevraagd om een formulier voor geïnformeerde toestemming te ondertekenen.

Indien de online vragenlijst niet ingevuld was voorafgaand aan het interview, ving het interview aan met een bevraging van enkele **algemene gegevens** van de school en de schoolleider om de informatie die verkregen werd in andere delen van het interview beter te kunnen situeren. Het betrof variabelen zoals het aantal vestigingsplaatsen, kenmerken van het lerarenteam, beroepservaring van schoolleider en opleiding van schoolleider. Daarna werd gevraagd of de schoolleiders aansluitend op het interview de mogelijkheid hebben om de vragenlijst te vervolledigen.

In het luik **werkomgeving** peilden de eerste vragen naar de interne schoolcontext. Er werd gestart met vragen die peilen naar de leerlingenpopulatie op de school, zowel op het vlak van sociaaleconomische achtergrond, prestaties en verschillen tussen leerlingen. Indien de school veel leerlingen had met een lage sociaaleconomische achtergrond werd de inzet van SES- of GOK-middelen diepgaander bevraagd. Er werd ook nagegaan hoe de interacties met ouders lopen op school. Aan de hand van het topic schoolcultuur werd de visie, visieontwikkeling, doelgerichtheid en innovatief vermogen van het schoolteam bevraagd. We peilden ook naar de professionele ontwikkeling van leraren en de sfeer op school. Verder werd gepeild naar de overleg- en inspraakorganen, zowel binnen als buiten de school. Hiermee werd de link gemaakt naar enkele vragen omtrent administratieve omkadering en gedeeld leiderschap op school, waarbij expliciet aandacht besteed werd aan aanwezige teams, delegeren en prioriteiten op het vlak van extra personeel. Vervolgens werd ingegaan op de subjectieve beleving van schoolleiders omtrent het ondersteuningsaanbod in de interne en externe werkomgeving. Hiertoe dienden de schoolleiders verschillende factoren te rangschikken in dalende orde van verkregen ondersteuning. Op basis hiervan werd voor aantal externe factoren in de werkomgeving (cfr. schoolbestuur, scholengemeenschap, pedagogische begeleidingsdiensten, andere netwerken, overheid en koepel) nagegaan hoe de schoolleider deze ervaart, welke steun verkregen wordt, welk extra werk deze instantie meebrengt en de mate van autonomie die deze instantie geeft. Een laatste onderdeel handelde het beschikbare en gewenste **ondersteuningsaanbod in de vorm van opleidingen**.

In het luik **persoonlijke kenmerken** werd gevraagd naar hoe men ertoe gekomen was om de directeursfunctie op te nemen. Ook werd stilgestaan bij de algemene self-efficacy van de schoolleider wat betreft zijn functie en de uitvoering daarvan. Als laatste item binnen het topic persoonlijke kenmerken vroegen we hoe schoolleiders hun tijd indelen, welke taken men uitvoert en welke taken prioritair zijn.

Daar waar in eerdere topics doorgevraagd werd op de link met welbevinden wanneer dit van toepassing was, kwam **algemeen welbevinden** ook als apart thema aan bod in het interview. Teneinde een inschatting te maken van het positieve welbevinden werd de jobtevredenheid van de schoolleider bevraagd, terwijl het negatieve welbevinden onderzocht werd door vragen die peilen naar werkdruk en stress. We gingen na welke jobaspecten een positieve invloed hebben op het welbevinden en welke aspecten een negatieve invloed door de schoolleiders een rangschikkingsoefening te laten uitvoeren en deze te bespreken.

In het korte luik rond **bestuurlijke schaalvergroting** werd nagegaan welke taken de schoolleiders zouden doorschuiven naar een bovenliggende structuur en welke zeker niet, indien zou overgegaan worden naar grotere gehelen of samenwerkingsverbanden. Aan de hand van het topic **verloop van schoolleiders** gingen we bij schoolleiders uit OVb in op de achterliggende redenen voor deze veelvuldige directiewissels, op de impact op het team, op de impact op ouders en verschillen in visie. Het gesprek werd afgerond met een **afsluiting** waarbij gevraagd werd aan de schoolleider of hij/zij nog zaken kwijt wou. Tenslotte werd de schoolleider bedankt voor zijn medewerking.

#### *Kwalitatieve data-analyse*

Tijdens het interview werden notities genomen van de hoofdlijnen van het gesprek om de volgende vragen hierop af te stemmen en om na te gaan of alle topics voldoende behandeld werden. Alle interviews werden daarnaast opgenomen op band om de gegevens permanent zo volledig en nauwkeurig mogelijk bij te houden (Denzin & Lincoln, 2000). De interviews werden volledig uitgetypt met het oog op het vergemakkelijken van de analyse.

De verwerking van de kwalitatieve gegevens gebeurde op een interpretatieve wijze met behulp van het programma NVIVO. Dit programma is gericht op code-based-theory-building (Patton, 2002) en focust op thematische analyse en interpretatie van tekstgegevens. Het was de bedoeling om zowel binnen de cases, als tussen de cases thema's en verbanden te genereren. Er vond dus een verticale analyse plaats per case, net als een horizontale analyse per type schoolleider en een overkoepelende horizontale analyse (Miles & Huberman, 1994). Aan de hand van inhoudsanalyses werden tekstfragmenten, sleutelwoorden en zinnen gecodeerd en geordend in categorieën en thema's (Miles & Huberman, 1994). Deze codes hebben tot doel de betekenis van de interviews te vatten, de interviews te structureren en de inhoudsanalyse te vergemakkelijken. De codes werden opgesteld op basis van het theoretisch kader, voorgaand literatuuronderzoek en de topiclijst (deductief) en werden aangevuld op basis van de inbreng uit de interviews verkregen tijdens de dataverzameling (inductief). Het initiële codeerschema kwam tot stand via onderling overleg tussen twee verschillende onderzoekers. De interviews werden gecodeerd per doelgroep (d.i. sterke schoolleiders, schoolleiders in scholen met veel wissels en schoolleiders in uitdagende contexten). Het eerste interview van elke doelgroep in het basis- en het secundair onderwijs werd afzonderlijk door beide onderzoekers gecodeerd en uitgebreid doorlopen om het gebruik van de codes te controleren. Verschillen werden binnen het team uitgediscussieerd en de betekenissen van de codes werden nauwkeuriger omschreven. Gaandeweg werd de betrouwbaarheid van het codeerproces verhoogd. De interbeoordelaarbetrouwbaarheid op basis van de laatste twee gecodeerde interviews bedraagt 94%, wat wijst op een goede betrouwbaarheid. De overige interviews werden gecodeerd door één onderzoeker, waarbij geregeld overleg plaatsvond om eventuele onduidelijkheden verder uit te klaren.

#### **2.2.2.2. Kwantitatieve luik**

Alle schoolleiders werden uitgenodigd om voorafgaand aan het interview een korte online vragenlijst in te vullen waarin gepeild werd naar hun welbevinden. Aan het begin van de eigenlijke vragenlijst was een korte inleiding opgenomen waar instructies omtrent het invullen van de vragenlijst werden gegeven. Binnen de vragenlijst werden schalen opgenomen omtrent (1) jobtevredenheid, (2) jobenthousiasme, (3) burn-out, (4) self-efficacy en (5) algemene vragen. Alle

schalen zijn bestaande instrumenten en werden bijgevolg gevalideerd in eerder kwantitatief onderzoek. De schalen met bijhorende items zijn opgenomen in Bijlage 3.

- Jobtevredenheid

Een eerste indicator van welbevinden binnen deze studie betreft jobtevredenheid. De algemene tevredenheid bij schoolleideres werd bevraagd door middel van een subschaal uit de 'Occupational Stress Indicator' (Evers, Frese, & Cooper, 2000). Hierbij werd gevraagd aan de respondenten om hun tevredenheid over zes specifieke jobgerelateerde aspecten te beoordelen op een vijf-punten Likertschaal (1 = helemaal ontevreden tot 5 = helemaal tevreden).

- Jobenthousiasme

Een tweede indicator van welbevinden betreft het enthousiasme dat schoolleiders ervaren omtrent hun job. Hierbij werd beroep gedaan op de schaal rond jobenthousiasme die ontworpen werd in eerder Vlaams onderzoek naar welbevinden en functioneren bij directies basisonderwijs (Devos et al., 2005). Aan de schoolleiders werd gevraagd aan te duiden op een vijf-punten Likertschaal of ze al dan niet akkoord gaan met zeven beweringen (1 = helemaal niet akkoord tot 5 = helemaal akkoord).

- Burn-out

Als indicator van verstoord welbevinden werd burn-out bevraagd in deze vragenlijst. Aangezien burn-out een multidimensionaal construct is, werd de Utrechtse Burnout schaal gebruikt, die gebaseerd is op de Maslach Burnout Inventory (Schaufeli & van Dierendonck, 2000). Deze schaal omvat drie concepten, namelijk emotionele uitputting, depersonalisatie/cynisme en persoonlijke zelfverwezenlijking. De schoolleiders kregen 16 stellingen voorgelegd met antwoordankers die variëren van nooit (1) tot altijd (5) over hoe ze hun werk beleven en hoe ze zich daarbij voelen. Aangezien burn-out gekenmerkt is door een gebrek aan persoonlijke zelfverwezenlijking werden de scores van de schaal rond persoonlijke zelfverwezenlijking omgedraaid zodat de interpretatie van de drie subschalen parallel is: lage scores wijzen op weinig burn-out, hoge scores op een sterke burn-out.

- Algemene self-efficacy

Om de algemene self-efficacy van schoolleiders na te gaan, werd beroep gedaan op de 'New General Self-Efficacy Scale' van Chen, Gully en Eden (2011). Deze schaal brengt in kaart in welke mate respondenten zichzelf in staat achten om aan de eisen van de omgeving te voldoen op diverse vlakken (1 = helemaal niet akkoord tot 5 = helemaal akkoord).

- Algemene vragen

Naast de vragen die peilen naar welbevinden, verstoord welbevinden en algemene self-efficacy, werden een aantal algemene gegevens verzameld m.b.t. de schoolleider en de school: (1) beroepservaring in het onderwijs, (2) beroepservaring als schoolleider, (3) schoolanciënniteit, (4) schoolanciënniteit als schoolleider, (5) beroepservaring als beleidsondersteuner voor schoolleiderschap, (6) eerdere aanstellingen buiten het onderwijs, (7) opdrachtregeling, (8) combinatie functie met lesopdracht, (9) statuut, (10) diploma's en opleidingen, (11) leeftijd, (12)

aantal vestigingsplaatsen, (13) grootte lerarenteam, en (14) samenstelling lerarenteam naar leeftijd en geslacht.

Tabel 2.14. Overzicht schalen vragenlijst schoolleiders

Variabele		Voorbeelditem	$\alpha$	M	SD
Welbevinden	Jobtevredenheid	De taken en opdrachten eigen aan de functie	.70	3.62	.53
	Jobenthousiasme	Voor mij zijn de voordelen van mijn job groter dan de nadelen	.89	4.00	.62
Burn-out	Emotionele uitputting	Ik voel me vermoeid als ik 's morgens opsta en er weer een werkdag voor me ligt	.90	2.06	.76
	Depersonalisatie	Ik merk dat ik te veel afstand heb gekregen van mijn werk	.76	1.69	.54
	Gebrek aan persoonlijke zelfverwezenlijking	Ik heb het gevoel dat ik met mijn job een positieve bijdrage lever aan het functioneren van de school (R)	.87	2.21	.64
Persoonlijke kenmerken	Algemene self-efficacy	Ik ben in staat om de meeste doelen te bereiken die ik voor mezelf vooropgesteld heb	.92	3.58	.60

Noot:  $\alpha$  = Cronbach's alfa; M = gemiddelde; SD = standaardafwijking

De psychometrische kwaliteit van de gebruikte schalen werd in kaart gebracht door middel van Cronbach's alpha's. Ondanks de kleine steekproef hebben alle schalen een alpha van .70 of hoger (zie Tabel 2.14) waardoor ze als intern consistent beschouwd kunnen worden (Kline, 1999). Een overkoepelende burn-out syndroom indicator werd berekend door de dimensies te wegen naargelang hun aandeel in burn-out met volgende formule:  $(.40 \times \text{emotionele uitputting}) + (.30 \times \text{depersonalisatie}) + (.30 \times \text{gebrek aan persoonlijke zelfverwezenlijking})$  (Kalimo, Pahkin, Mutanen, & Toppinen-Tanner, 2003). De verzamelde kwantitatieve gegevens werden verder geanalyseerd aan de hand van exploratieve beschrijvende analyses, namelijk gemiddelden en standaardafwijkingen.

## 2.3. Onderzoeksfase 2: Focusgroepen

### 2.3.1. Steekproef

In een tweede fase van het onderzoek werden relevante derden bevestigd via focusgroepen. Relevante derden zijn kernspelers uit het onderwijsveld die een meso- of macroperspectief kunnen innemen met betrekking tot welbevinden bij schoolleiders en zijn afkomstig uit scholengemeenschappen, schoolbesturen en directieverenigingen. Er werden voor elk van deze doelgroepen twee focusgroepen georganiseerd, waarbij één focusgroep gericht was op het basisonderwijs en één focusgroep op het secundair onderwijs, om een specifiek beeld te krijgen van de situatie binnen de betreffende onderwijsniveaus.

Een focusgroep kan in grootte variëren van vier tot twaalf personen (Krueger & Casey, 2015). De ideale grootte hangt volgens Krueger en Casey (2015) af van de achtergrond van de deelnemers, de complexiteit van het topic en de expertise van de moderator. Kleine groepen worden aanbevolen voor onderwerpen die gevoelig of persoonlijk zijn of wanneer de deelnemers aanzienlijke expertise of ervaring hebben met het onderwerp. In het kader van dit onderzoek werd dan ook het houden van kleinschalige focusgroepen beoogd.

Wat betreft de scholengemeenschappen werd een aparte steekproef getrokken voor het basisonderwijs en het secundair onderwijs met een spreiding op het vlak van net, provincie en grootte van de scholengemeenschap. Door grootte als criterium op te nemen werd een variatie nagestreefd in voltijds-, halftijds- en niet-vrijgestelde coördinerend directeurs<sup>14</sup>. Bij het selecteren van de schoolbesturen werden gelijkaardige selectiecriteria nagestreefd maar was het onderscheid tussen beide onderwijsniveaus minder scherp aangezien schoolbesturen vaak scholen uit zowel basis- als secundair onderwijs vertegenwoordigen. Wat betreft het GO! werden coördinerend directeurs betrokken in de focusgroepen met scholengemeenschappen en algemeen directeurs bij de schoolbesturen.

Voor de focusgroep met directieverenigingen uit het basisonderwijs werden schoolleiders uitgenodigd die vier grote verenigingen uit de verschillende netten vertegenwoordigen, namelijk DCBaO, VIRBO, DBSG en VLVO. Voor het secundair onderwijs ging het om schoolleiders in naam van DIVO, WIVO, Atheneum vzw en POV.

De geselecteerde potentiële deelnemers uit bovengenoemde groepen werden aangeschreven via een e-mail die zowel informatie over de methode en de doelstellingen van het onderzoek bevatte als praktische informatie verschaftte rond de focusgroep (bijvoorbeeld verloop, inhoud en vergoeding voor verplaatsingskosten). De mail rondde af met de vraag om hun deelname te bevestigen of te weigeren. Wie niet reageerde op deze uitnodiging ontving een herinneringsmail en werd opgebeld. Potentiële deelnemers uit scholengemeenschappen of schoolbesturen die niet wensten deel te nemen werden vervangen door gelijkaardige actoren totdat de beoogde aantallen behaald werden. In overleg met de geïnteresseerde deelnemers werd via een Doodle een datum vastgelegd voor iedere focusgroep. Deelnemers die in een latere fase gecontacteerd werden, werden onmiddellijk geïnformeerd over de vastgelegde datum van het gesprek. Alle deelnemers kregen een week voor het gesprek een herinneringsmail met meer concrete informatie.

Enkele deelnemers die aanvankelijk hadden toegezegd om deel te nemen, waren verontschuldigd op de eigenlijke focusgroep omwille van redenen zoals conflicterende afspraken, problemen op school of persoonlijke redenen. Deze verontschuldigde deelnemers kregen het verslag van de focusgroep toegestuurd en hebben op basis daarvan telefonisch of via e-mail aanvullingen en bedenkingen geformuleerd, waardoor ook zij een wezenlijke inhoudelijke bijdrage leverden. Aan iedere focusgroep droegen vier tot acht personen bij, met een totaal van 33 deelnemers. Tabel 2.15 geeft een beeld van de spreiding op het vlak van net en provincie in de focusgroepen met deelnemers uit scholengemeenschappen en uit schoolbesturen.

---

<sup>14</sup> In dit rapport wordt de term 'coördinerend directeurs' gehanteerd voor het aanduiden van de voorzitter van een scholengemeenschap zowel in het basis- als het secundair onderwijs.



Tabel 2.15. Overzicht deelnemers focusgroepen scholengemeenschappen en schoolbesturen (net en provincie)

	<b>Focusgroep SG 1 (BaO)</b>	<b>Focusgroep SG 2 (SO)</b>	<b>Focusgroep SB 1 (BaO)</b>	<b>Focusgroep SB 2 (SO)</b>
<b>Net</b>	3 VGO 2 GO! 2 OGO	3 VGO 2 GO! 1 OGO	2 VGO 2 GO! 2 OGO	3 VGO 1 GO! 1 OGO
<b>Provincie</b>	2 West-Vlaanderen 1 Oost-Vlaanderen 1 Antwerpen 1 Limburg 2 Vlaams-Brabant	1 West-Vlaanderen 2 Oost-Vlaanderen 1 Antwerpen 2 Limburg	1 West-Vlaanderen 2 Oost-Vlaanderen 1 Antwerpen 1 Limburg 1 Brussels Hoofdstedelijk Gewest	1 Antwerpen 2 Vlaams-Brabant 2 provincie-overschrijdend

### 2.3.2. Onderzoeksinstrumenten

Focusgroepen zijn zinvol om te peilen naar de ervaringen, meningen, wensen en motieven van deelnemers. In vergelijking met kwantitatief onderzoek leveren focusgroepen diepgaandere informatie op door de mogelijkheid tot het stellen van open vragen, doorvragen op gegeven antwoorden en het observeren van de interactie tussen deelnemers (Morgan & Krueger, 1998; Patton, 2002).

De focusgroepen hadden een driedubbele insteek, parallel aan de onderzoeksvragen: (1) factoren die bijdragen aan welbevinden en verstoord welbevinden bij schoolleiders identificeren en het formuleren van concrete aanbevelingen om de situatie in de toekomst te optimaliseren, (2) in kaart brengen hoe schoolleiders kunnen versterkt worden in hun functioneren en (3) nagaan welke rol bestuurlijke schaalvergroting hierin kan spelen.

Voor de praktische uitvoering van de focusgroepen baseerden we ons op de richtlijnen geformuleerd in de omvattende Focus Group Kit van Morgan en Krueger (1998). Tijdens elke focusgroep werd een stapsgewijs protocol gevolgd om discussies te genereren binnen de drie bovenvermelde doelstellingen. Dit protocol is terug te vinden in Bijlage 4. Na een verwelkoming werd een korte inleiding voorzien waarin de onderzoekers zichzelf voorstelden en het onderzoek kaderden binnen het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO). Ook het overkoepelende doel en de onderzoeksfases die aan de focusgroepen voorafgegaan zijn werden verduidelijkt, waarna de overstap gemaakt werd naar de opzet en het verloop van de focusgroep zelf. Er werd daarnaast uitgelegd hoe het gesprek geregistreerd zou worden. In de focusgroepen met coördinerend directeurs en schoolbesturen werd vertrouwelijkheid gegarandeerd terwijl aan de directieverenigingen toestemming gevraagd werd voor het vernoemen van hun vereniging in de methodologiesectie van dit rapport. De deelnemers kregen de kans om vragen te stellen en werden gevraagd om een formulier voor geïnformeerde toestemming te ondertekenen.

Vervolgens werd een openings- en inleidingsvraag gesteld. De deelnemers mochten zichzelf kort voorstellen aan de hand van hun naam, functie, organisatie en ervaringen in het onderwijs of als schoolleider. Daarna werden de sleutelvragen of kernvragen van de focusgroep gesteld, conform de drie doelen van de focusgroepen. Elk thema werd geïntroduceerd aan de hand van een quote uit de interviews met schoolleiders. Een eerste thema polste naar ervaringen rond welbevinden en stress bij schoolleiders, de belangrijkste beïnvloedende factoren hierbij en het formuleren van toekomstgerichte suggesties ter verbetering. Aan de deelnemers werd gevraagd eerst zelf enkele kernwoorden te noteren, waarna hierover in gesprek gegaan werd. Op basis van de resultaten uit de bevraging bij schoolleiders werden enkele topics vooraf vastgelegd die door de moderator ingebracht zouden worden indien deze topics niet spontaan aan bod kwamen. Een tweede thema ging in op het aanwerven van bekwame schoolleiders en het ondersteunings- en professionaliseringsaanbod voor schoolleiders. Een laatste thema focuste op de rol die grotere samenwerkingsverbanden zouden kunnen spelen in het verhogen van het welbevinden van schoolleiders. Alle focusgroepen werden afgerond met een besluitende vraag naar belangrijke aspecten die eventueel nog niet aan bod gekomen waren en een korte toelichting van de volgende stappen in het onderzoeksproject.

Tijdens elke focusgroep werd doorgevraagd waar nodig om een goed begrip na te streven. De vooropgestelde leidraad werd flexibel gehanteerd tijdens het gesprek. Dit wil zeggen dat in ieder gesprek stilgestaan werd bij de drie bovengenoemde thema's maar dat de precieze invulling varieerde naargelang de focusgroep. Zo werd bijvoorbeeld het thema rond aanwerving van schoolleiders het meest uitgebreid behandeld in de focusgroepen met schoolbesturen en werd in deze focusgroep ook vaak over zowel basis- als secundair onderwijs gesproken terwijl de andere focusgroepen een duidelijkere focus hadden op één van beide onderwijsniveaus. Ook kwamen de deelnemers doorheen het gesprek vaak terug op eerder besproken thema's om aanvullingen te formuleren.

Alle focusgroepen vonden plaats in de loop van september en oktober 2017 aan de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent. Elk gesprek, dat ongeveer twee uur in beslag nam, werd geleid door een moderator terwijl een observator aantekeningen maakte tijdens het gesprek en de technische ondersteuning op zich nam. De focusgroepen werden opgenomen met een camera en een dictafoon.

De verwerking van de focusgroepen gebeurde in verschillende opeenvolgende stappen. De opnames van de focusgroepen werden kort na de focusgroep volledig uitgetypt met het oog op het vergemakkelijken van de analyse. Op basis van deze focusgroeptranscripties werden thema's geconstrueerd die aansloten bij de onderzoeksvragen. De thema's werden zowel deductief opgesteld o.b.v. de literatuurstudie en eerdere bevindingen uit de interviews met schoolleiders, als inductief op basis van bijkomende input uit de focusgroepen. De opdeling in thema's en subthema's kwam tot stand via onderling overleg tussen de twee onderzoekers die aanwezig waren tijdens de focusgroep. Deze analyses resulteerden in een beknopt geanoniseerd en gestructureerd verslag van de focusgroep. Dit verslag werd teruggekoppeld naar de deelnemers ter goedkeuring, waarbij ze de kans kregen aanpassingen of bijkomende suggesties door te geven.

In een volgende analysefase werden de bevindingen uit de eerste onderzoeksfase naast de bevindingen uit de focusgroepen gelegd en werden gelijkenissen en verschillen geïdentificeerd. In dit rapport worden gelijkenissen voornamelijk in tabelvorm aangeduid, terwijl gefocust wordt op

het toelichten van belangrijke verschillen, aanvullingen of toekomstgerichte suggesties vanuit de focusgroepen.

## 2.4. Situering bespreking resultaten

In een **eerste onderzoeksvraag** wordt dieper ingegaan op het identificeren van factoren die het welbevinden, de stress en de burn-out van schoolleiders in basis- en secundair onderwijs bepalen in Vlaanderen. Na de analyse van de interviews bleek dat er op bepaalde gebieden duidelijke verschillen te merken zijn tussen de bevroegde types schoolleiders, namelijk sterke schoolleiders (OVa), schoolleiders in scholen gekenmerkt door een groot verloop van schoolleiders (OVb) en schoolleiders met ervaring in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie (OVc), terwijl er over andere factoren veel eensgezindheid was. Zo vertonen de schoolleiders in OVb meer kenmerken van burn-out dan schoolleiders uit OVa en OVc. Ook wat betreft de relatie tussen welbevinden en interne factoren uit de werkomgeving en tussen welbevinden en persoonlijke kenmerken zien we verschillen opduiken. Als we kijken naar de externe contextfactoren zoals de scholengemeenschap, de overheid en de pedagogische begeleidingsdienst zijn de ervaringen vrij gelijklopend over de types schoolleiders heen. Bijgevolg wordt enkel een onderscheid gemaakt tussen de types schoolleiders in de bespreking van (verstoorde) welbevinden, interne factoren uit de werkomgeving en persoonlijke kenmerken. Deze besprekingen kunnen los van elkaar gelezen worden. We behandelen de types schoolleiders samen wat betreft externe contextfactoren, waarbij enkel als er verschilpunten zijn tussen de types, die expliciet worden vermeld.

Uit de analyse van de interviews bleek eveneens dat het onderwijsniveau (basis- of secundair onderwijs) een invloed heeft op welbevinden en stress, maar dat er niet systematisch een onderscheid te maken is tussen de schoolleiders uit het basis- en secundair onderwijs. Bepaalde invloeden en processen worden gemeenschappelijk ervaren, andere dan weer niet. In de bespreking van deze onderzoeksvraag behandelen we beide niveaus samen. Waar relevant worden verschilpunten tussen basis- en secundair onderwijs expliciet benoemd.

Na de bespreking van de interviews wordt toegelicht welke factoren deelnemers tijdens de focusgroepen identificeerden als belangrijke factoren die bijdragen aan welbevinden en verstoord welbevinden van schoolleiders. De vergelijking tussen de interviews en de focusgroepen wordt visueel voorgesteld aan de hand van tabellen. Verschillen, aanvullingen of suggesties uit de focusgroepen worden expliciet benoemd en toegelicht.

In de **tweede en derde onderzoeksvraag** wordt aandacht besteed aan de rol die aanwerving, aanvangsbegeleiding en professionalisering (OV2) en bestuurlijke schaalvergroting (OV3) kunnen spelen in deze discussie. Bij de bespreking van de interviews worden de bevroegde types schoolleiders en de onderwijsniveaus samen behandeld omwille van de vele overlap. Waar relevant worden verschilpunten tussen de onderwijsniveaus en types schoolleiders expliciet benoemd.

Na elke onderzoeksvraag wordt toegelicht hoe de deelnemers in de focusgroepen naar deze thema's keken. Ook hier wordt de vergelijking met de interviews gemaakt aan de hand van tabellen en wordt tekstueel vooral aandacht besteed aan verschillen, aanvullingen of suggesties.

De subthema's per onderzoeksvraag worden ingeleid door een korte synthese vooraan om de diepgaandere uitleg die volgt te structureren.

# Hoofdstuk 3: Factoren die bijdragen aan welbevinden en verstoord welbevinden – Interviews

## 3.1. Thema 1: Welbevinden en verstoord welbevinden

### 3.1.1. Sterke schoolleiders (OVa)

#### 3.1.1.1. Synthese

Sterke schoolleiders in zowel het basis- als het secundair onderwijs zijn gemiddeld gezien enthousiast over hun job en zijn ook tevreden in hun functie. Desalniettemin vertoont de helft van de schoolleiders uit beide onderwijsniveaus burn-out symptomen. Een aantal schoolleiders benoemen dat ze in het verleden al meerdere malen op het randje van een burn-out hebben gestaan, één schoolleider is in het verleden al uitgevallen wegens een burn-out. Wat de componenten van burn-out betreft ervaren de schoolleiders in beide onderwijsniveaus gemiddeld het meest emotionele uitputting, vervolgens gebrek aan persoonlijke bekwaamheid en ten slotte depersonalisatie. Twee schoolleiders uit het basisonderwijs met een hoge burn-outscores uitte spijt rond hun keuze voor de job van schoolleider. Twee andere schoolleiders uit het basisonderwijs daarentegen twijfelen om uit het beroep te stappen maar zijn nog niet actief op zoek naar een nieuwe job.

De schoolleiders geven aan dat de job van schoolleider een uitdagende maar stresserende job is. Er zijn wel verschillen in hoe men dat ervaart en welke gevolgen dit heeft. Zo stelt de helft van de schoolleiders dat ze frequent piekeren of slaapproblemen hebben. Opvallend is dat bijna alle schoolleiders aangeven dat ze hier de laatste tijd meer problemen mee ervaren, wat heel wat schoolleiders ongerust maakt. Geen enkele schoolleider ervaart tot op heden langdurige stress, men ervaart vooral pieken van drukke momenten. Zo goed als alle schoolleiders hebben manieren gevonden om met stress om te gaan.

Schoolleiders uit beide onderwijsniveaus geven aan dat leraren, ouders en leerlingen, autonomie, pedagogische taken en vernieuwingen de belangrijkste belevingsaspecten zijn voor hun positief welbevinden. Administratieve verplichtingen, wetten en decreten en werkbelasting daarentegen staan hoog genoteerd in de lijst van factoren die het welbevinden van de schoolleiders negatief beïnvloeden.

#### 3.1.1.2. Welbevinden

Tabel 3.1 bevat de kwantitatieve resultaten inzake jobtevredenheid en jobenthousiasme van de schoolleiders. Een hoge score staat respectievelijk voor een hoge mate van tevredenheid met diverse aspecten van de job en voor enthousiasme rond het uitoefenen van de job als schoolleider. De gerapporteerde vergelijkingswaarde is afkomstig uit het onderzoek van Devos en collega's

(2005) waarin een gestratificeerde aselechte groep schoolleiders uit het basisonderwijs bevestigd werd omtrent deze thematiek.

Tabel 3.1. Kwantitatieve scores voor jobtevredenheid en jobenthousiasme (Ova)

Cases	Jobtevredenheid	Jobenthousiasme
<b>Cases BO</b>		
BO1a	4.33	4.57
BO2a	4.00	4.86
BO3a	3.83	4.14
BO4a	3.33	4.00
BO5a	3.17	3.57
BO6a	3.67	3.86
BO7a	3.17	3.14
<b>Gemiddelde BO</b>	<b>3.64</b>	<b>4.02</b>
<b>Cases SO</b>		
SO1a	3.33	3.43
SO2a	4.00	5.00
SO3a	3.67	4.14
SO4a	4.00	3.57
SO5a	4.00	4.43
SO6a	3.17	3.57
<b>Gemiddelde SO</b>	<b>3.70</b>	<b>4.02</b>
<b>Vergelijkingswaarde</b>	<b>3.53</b>	<b>3.94</b>

De resultaten tonen aan dat sterke schoolleiders gemiddeld gezien enthousiast zijn over hun job en ook tevreden zijn in hun functie. De scores voor jobtevredenheid en jobenthousiasme zijn sterk gelijkend in het basis- en in het secundair onderwijs. In beide onderwijsniveaus zijn er wel aanzienlijke verschillen tussen de schoolleiders onderling. De bevestigde schoolleiders uit zowel het basis- als het secundair onderwijs scoren gemiddeld iets hoger dan de vergelijkingsgroep.

De afgenomen interviews bevestigden de hoge mate van jobtevredenheid en jobenthousiasme bij de meeste schoolleiders. Men spreekt met veel overtuiging over de job als schoolleider en benadrukt de zaken die hun welbevinden positief beïnvloeden.

Heeft u ooit spijt gehad van uw keuze om schooldirecteur te worden? (interviewer)

“Nee, nee. Want ja, ik moest dan die bevestiging invullen en ik dacht: ‘Ik hoop niet dat dat meisje heel haar grafiek om zeep geholpen wordt’, maar ja, ik doe mijn job graag. Ik ga graag werken ’s morgens...”

Dat is leuk om te horen. (interviewer)

“Ja, ik vind ja, ‘Vind je dat je job ertoe doet?’, ja, bijna dagelijks ja, ik vind dat wel, ik vind dat... Maar ja, er zijn er natuurlijk ook... En ja, er zijn zelf periodes geweest, ik zeg maar iets, er is zelf op die jaren dat ik directeur ben ook al eens een maand of twee geweest dat ik dacht van: ‘Pffffffeew’. Ik zeg maar iets, als én de leerkrachten én de ouders én de pedagogische begeleidingsdiensten... Dat was toen even een periode dat het precies leek alsof die alle drie

*aan het tegenwerken waren. Ja, dan loopt het moeilijk eh. Maar nee, ik doe over het algemeen heel graag mijn job en ik kan mij niet voorstellen dat ik dat niet meer zou willen, dat ik terug leerkracht in de klas... Ik ben eigenlijk amper een klasleerkracht geweest van dezelfde klas, want na twee, drie jaar kwam het dak op mijn kop en dan moest ik weer iets anders doen.” (BO3a)*

*“Ik doe mijn job met heel veel liefde en met heel veel plezier en het is een schoon beroep maar het is wel veel werken.” (SO2a)*

Daarnaast benoemen heel wat schoolleiders dat hun tevredenheid een variabel gegeven is.

*“Nu op deze moment, maar ik heb er ook mindere, dan zou ik een acht geven [op tevredenheid]. Ik doe mijn job heel graag, echt heel graag. Maar sommige momenten ga ik ook naar huis en denk ik: ‘Ik zoek iets anders’. Maar ja, weet je, vanmorgen is er een nieuw meisje gestart en die kinderen geven mij zo’n energie. Daar blijf je het voor doen, voor de kinderen en zien dat die kinderen graag naar school komen en hoe fijn ze dat hier vinden en hoe leuk dat ze hun juffen vinden.” (BO2a)*

En kan u eens op een schaal van 1 tot 10 aangeven, hoe tevreden u bent met uw job als schoolleider? (interviewer)

*“Ik doe mijn job enorm graag dus ik geef het een negen, ja een negen. Ja, tot een aantal weken geleden, tot een maand ofzo geleden was dat wel tien. Ik doe dat gewoon heel graag, maar ik zeg het, het is op dit moment een stukje moeilijker en dat komt waarschijnlijk op een bepaald moment terug een tien, alé dat hoop ik.” (BO4a)*

Schoolleider BO3a benoemt tot slot dat hij op bijeenkomsten met collega’s vaak het gevoel heeft dat hij de enige is die zijn job als schoolleider met veel plezier uitoefent. Dit in tegenstelling tot schoolleider BO5a die aanhaalt dat zijn collega’s hem de indruk geven dat ze alles aankunnen en overenthousiast zijn over hun job als schoolleider, maar dat deze schoolleiders er dan onverwachts onderdoor gaan.

*“Want soms heb ik echt het gevoel als ik naar het college van directeurs ben, dat ik de enige gelukkige mens in mijn job ben. Want ja, op vergaderingen, als je vraagt aan uw collega’s: ‘En hoe is het?’ ‘Ja, drukdrukdruk.’ Ja, het is ook druk, het is altijd druk, maar dat maakt het toch. Als je dat zou moeten zeggen ‘Ja, ik verveel mij’ dan zou het ook niet goed zijn maar ja, soms heb ik zo het gevoel dat ja, dat er nog weinig echt hun job graag doen.” (BO3a)*

### 3.1.1.3. Verstoord welbevinden

Tabel 3.2 bevat de kwantitatieve resultaten inzake de componenten van burn-out (emotionele uitputting, depersonalisatie en gebrek aan persoonlijke bekwaamheid) en de burn-out index van de schoolleiders. Een hoge score staat voor het vertonen van veel burn-out symptomen. Wat betreft de index wijst een score tussen 1.00 en 1.99 op geen tot weinig burn-out symptomen, een score tussen 2.00 en 3.33 op burn-out symptomen en een score tussen 3.34 en 5.00 op sterke burn-out symptomen (Kalimo et al., 2003). De gerapporteerde vergelijkingswaarde is afkomstig uit het

onderzoek van Devos en collega's (2005) waarin een gestratificeerde aselecte groep schoolleiders uit het basisonderwijs bevestigd werd omtrent deze thematiek.

Tabel 3.2. Kwantitatieve scores voor dimensies van burn-out (Ova)

Cases	Emotionele uitputting	Depersonalisatie	Gebrek aan persoonlijke bekwaamheid	Burn-out index
<b>Cases BO</b>				
BO1a	2.00	1.20	1.50	1.61
BO2a	2.00	1.20	2.33	1.86
BO3a	1.80	2.40	1.67	1.94
BO4a	1.80	2.20	2.00	1.98
BO5a	2.40	2.00	1.50	2.01
BO6a	2.20	1.80	2.17	2.07
BO7a	2.40	2.00	2.83	2.41
<b>Gemiddelde BO</b>	<b>2.09</b>	<b>1.83</b>	<b>2.00</b>	<b>1.98</b>
<b>Cases SO</b>				
SO1a	1.00	1.20	1.33	1.16
SO2a	1.60	1.60	2.17	1.77
SO3a	2.00	2.00	2.00	2.00
SO4a	2.40	2.00	2.00	2.16
SO5a	2.00	2.80	1.83	2.19
SO6a	3.40	2.20	2.67	2.82
<b>Gemiddelde SO</b>	<b>2.07</b>	<b>1.97</b>	<b>2.00</b>	<b>2.02</b>
<b>Vergelijkingswaarde</b>	<b>2.11</b>	<b>1.83</b>	<b>2.38</b>	<b>2.11</b>

De resultaten tonen aan dat ongeveer de helft van de sterke schoolleiders in het basisonderwijs (BO5a, BO6a en BO7a) burn-out symptomen vertonen volgens de burn-out index. Schoolleider BO5a valt niet binnen deze categorie. Ook in het secundair onderwijs vertoont ongeveer de helft van de schoolleiders (SO3a, SO4a, SO5a en SO6a) burn-out symptomen. Hier valt schoolleider SO3a niet binnen de midden categorie van burn-out.

Wat de componenten van burn-out betreft ervaren de schoolleiders in beide onderwijsniveaus gemiddeld het meest emotionele uitputting, vervolgens gebrek aan persoonlijke bekwaamheid en ten slotte depersonalisatie. In zowel het basis- als het secundair onderwijs zijn er aanzienlijke verschillen tussen de schoolleiders op alle drie de componenten.

Ten opzichte van de vergelijkingsgroep liggen de scores voor emotionele uitputting, depersonalisatie en de burn-out index in zowel het basis- als het secundair onderwijs in lijn met eerder onderzoek. Voor gebrek aan persoonlijke bekwaamheid liggen de scores in beide onderwijsniveaus opvallend lager dan de bevindingen uit eerder onderzoek. Dit is ook niet verwonderlijk, gezien het hier om schoolleiders gaat die door hun schoolteam als sterke schoolleiders worden gepercipieerd.

De schoolleiders in het secundair onderwijs hebben over het algemeen geen intentie om hun school te verlaten. Dit in tegenstelling tot de schoolleiders in het basisonderwijs waar schoolleiders BO2a en BO4a erover nadenken om uit het beroep te stappen. Geen van deze schoolleiders is echter actief op zoek naar een nieuwe job. Tijdens de interviews tonen de meeste schoolleiders uit het basisonderwijs begrip voor collega's die het beroep willen verlaten omwille van de hoge werkdruk.

*“Wel, nu heel recentelijk. Ik heb lang nooit getwijfeld tot nu in feite. Maar ik zeg het, met de situatie momenteel hier, ben ik beginnen nadenken van, misschien toch eens nadenken over iets anders... Het is mijn cyclus van vijf/zes jaar dat ik doorloop. Het is niet dat dat al voor volgend jaar is maar we zullen zien.” (BO4a)*

*“Een van de grootste problemen die er vandaag is, dat is dat een directeur in kleinere scholen, en in het [net] zijn er nogal wat kleinere scholen, zowel het financiële voor zijn rekening moet nemen, de regelgeving, pedagogie enzoverder. Terwijl men in sommige scholen, in het [net] ook, veel groter in het [net], maar iemand is bijvoorbeeld pedagogisch directeur en hij is verantwoordelijk voor het pedagogisch beleid van de scholen. Iemand anders is financieel directeur en is verantwoordelijk voor... Ik heb een collega die nu in [stad] is, die nu in [stad], in het [bedrijf], die coördinator was en die zegt [naam directeur], dat is voor mij een heel andere manier van werken. Zie je? En vandaar dat er veel mensen, heel veel mensen crashen en dan uitvallen. Das logisch hé. Je weet niet meer waar je eerst aan moet beginnen. Maar je kan maar één ding per keer doen hé.” (BO7a)*

Slechts twee schoolleiders (BO5a en BO6a) uiten spijt rond hun keuze voor de job van schoolleider. Schoolleider SO6a geeft aan dat hij vooral spijt heeft van de keuze om op jonge leeftijd te kiezen voor de job van schoolleider. Na meer dan 15 jaar de job uit te oefenen, heeft deze schoolleider het gevoel dat hij al zijn doelen bereikt heeft en dat hij hierdoor de uitdaging in de job wat verloren is.

*“Soms zeg ik het zijn gekken die eraan beginnen, dat is ook zo. Je moet goed gek zijn, als je weet wat je moet doen, je moet goed gek zijn om daaraan te beginnen, eerlijk gezegd, echt waar. Maar je zit daar nu in en je gaat daar mee verder, en ik zeg heel eerlijk, als ik een ander keuze mocht maken, dan was ik nu, dan zat ik in een technische school en was ik klusjesman<sup>15</sup> of elektricien en ik meen dat en dan had ik daar mijn leidende figuur, mijn leiderscapaciteit, dan had ik die daar uitgebouwd en had ik daar misschien een ander verloning voor gekregen. Of ik nu keihard werk of niet, ik krijg van de overheid evenveel als mijn collega die maar eens ronddraait bij wijze van spreken, die heeft dan misschien ook andere perikelen aan de hand, misschien niet de voldoening van dat werk. Dat weet ik ook niet. Maar als ik dat nu opnieuw moest doen, opnieuw moest kiezen, ja nee, ik zou nooit meer kiezen voor de job van directeur, ja, ik heb het gezegd he.” (BO5a)*

Heeft u ooit spijt gehad van uw keuze om directeur te worden? (interviewer)

*“Het enige dat ik heb, is dat ik er misschien wat te vroeg ingezet heb. Dat heb ik nu... (stopt). Dat is nu al meer dan 15 jaar dat ik in het beleid zit. Op een bepaald moment heb je het wel een*

---

<sup>15</sup> In de tekst gebruiken we de mannelijke persoonsvorm wanneer we over schoolleiders praten om de absolute anonimiteit te verzekeren van de participanten. Dit impliceert niet dat geen vrouwelijke schoolleiders aan dit onderzoek hebben deelgenomen. Er wordt echter in de tekst ook naar vrouwelijke schoolleiders verwezen onder de mannelijke persoonsvorm.



*beetje gehad. Ik heb zo'n beetje de dingen bereikt. Het gaat goed op school. Mijn collega [naam] is iemand die zeer innovatief werkt ook en veel ambities heeft en veel energie heeft en die ... (stopt). Ik heb zoiets van 'Goed ja, doe maar. Maar val mij er niet mee lastig'. Om een beetje onrespectvol te zijn, had ik zoiets 'laat ons eens een jaar, want ik ben al meer dan 15 jaar constant met die school bezig, laat ons eens een sabbatjaar inlassen'. Laat alles zoals het is want het loopt goed. Ik wil ook niet tegenwerken. De mensen die de moeite doen om initiatief te nemen en te ondersteunen, maar soms is het vermoeiend. Dat je even hebt van 'doe maar'. Ik ben mijn uitdaging zowat verloren doordat ik hier al zolang sta.'" (SO6a)*

De schoolleiders zijn het erover eens dat de job van schoolleider een uitdagende job is. Alle schoolleiders stellen dan ook dat de job stresserend is, al zijn er verschillen in hoe men dat ervaart, welke gevolgen dit heeft en hoe men ermee omgaat. Alle schoolleiders geven aan dat er vooral pieken van drukke momenten zijn, echter ervaart geen enkele schoolleider langdurige stress. De schoolleiders hebben heel uitlopende manieren gevonden om hun stressniveau te verlagen. De meeste schoolleiders hebben geleerd om op sommige momenten 'neen' te zeggen en meer afstand te nemen van hun school. Andere schoolleiders vonden hun uitlaatklep in sportactiviteiten, ventileren bij collega's en door meer ontspanningsmomenten in te lassen. Enkel schoolleider SO6a geeft aan, tot op heden, geen manier gevonden te hebben om zijn stressniveau te verlagen.

*Ervaart u zelf veel stress? Vindt u dat u veel stress ervaart op de job? (interviewer)*

*"Ja. Ze zeggen altijd van mij dat ik dat niet toon. Maar je zou eens moeten weten. [...] Ik zet nog altijd de vuilbakken buiten. Ik zie collega's die in een toren zitten en zeggen van: 'Ik ben wel directeur hé.' Ja. Ik vind dat niet erg. Ik ga ballen van het dak halen. Da's een gewoonte, een instelling. Dus ja, het brengt wel stress mee. Meer dan ik laat zien.'" (BO1a)*

*Ervaart u zelf veel stress? (interviewer)*

*"Ja toch wel. Als je zo naar een bepaalde periode of bepaalde deadlines loopt echt wel. Nu valt dat vrij goed mee, dat is nu weer gezakt. De afsprakennota van het CLB is in orde, de administratie is nu in orde. Ik heb nu minder deadlines als vorig jaar. Onze school bestond toen 150 jaar en daar gingen de verplichte feestelijkheden aan vast. Dan had ik in oktober al een paar weekenden werken achter de rug en dat gaf mij wel heel veel stress. En voor een korte periode vind ik dat niet erg.'" (BO2a)*

*"Normaal gezien ga ik sporten [om met mijn stress om te gaan], maar ik ben al een tijdje niet meer gaan sporten, dus ik moet dat dringend opnieuw gaan doen. Mijn collega-directies, daarover praten met hen. En dan proberen om fijne dingen te doen, toch wel absoluut proberen de boel af te zetten en te zeggen oké, we gaan naar Centerparks. Of ik ga vandaag gewoon, ik zet mijn computer af en ik ga een boek lezen. Bedoel, gewoon het afzetten. Punt, totaal. Dat lukt momenteel nog altijd, en ik denk zelfs dat ik het nu meer inlas dan daarvoor. Ja.'" (BO4a)*

*Ervaart u dit jaar nog veel stress in uw job? (interviewer)*

*"Stress niet. Eigenlijk is die stress omdat mijn dag te kort is voor de dingen te moeten doen die ik moet doen. Dat creëert een vorm van stress. Ik kan dat nu beter relativeren. Ik ben die burn-out nu eens tegengekomen en ik weet nu wat ik voel en wanneer ik moet stoppen. Anders zijn*

er andere gevolgen. Maar toch, er ligt altijd een berg werk waar ik nooit aan toe kom. Dat creëert een beetje stress.” (BO7a)

Hoe probeert u daar dan mee om te gaan met de stress die u ervaart? (interviewer)

“Ja, het is niet altijd even simpel natuurlijk. Je probeert je agenda vooral onder controle te houden. Dat is wat ik teNgen het schoolbestuur ook in mijn functioneringsgesprek ga zeggen, dat ik af en toe eens zeg ‘dit doe ik niet, sorry, ik ga dat even on hold zetten’. Je zoekt natuurlijk ook voor jezelf ontspanningsmomenten, thuis moet je een uitlaatklep hebben, je agenda een beetje onder controle houden, dat wel.” (SO4a)

Hoe probeert u daar dan mee om te gaan met de stress die u heeft op school? (interviewer)

“(stilte) Ja. (stilte) Niet. Verder doen. Werken op adrenaline. Je merkt dat. Die eerste week van de vakantie is geen vakantie, dat is terug tot rust komen. Dat is een hele week. Ik werk op adrenaline maar gezond is dat niet hé?” (SO6a)

Eén schoolleider verwijst ook naar het principe van positieve stress:

Ervaart u zelf veel stress? (interviewer)

“Nee, ik zou zeggen dat ik stress... Gezonde stress, het moet een beetje kriebelen, anders dan ben je in slaap aan het vallen. Je hebt een beetje adrenaline nodig om de dag door te komen, als ik denk aan: ‘Pffff (zucht zucht)’, nee dat is het niet. Het is, het is wel hevig en je moet altijd wel op scherp blijven staan maar, ik vind het fijn, ik vind het fijn.” (BO3a)

Ongeveer de helft van de schoolleiders (BO1a, BO2a, BO4a, SO2a, SO3a en SO4a) stelt dat ze frequent piekeren of slaapproblemen hebben. Opvallend is dat bijna alle schoolleiders aangeven dat men hier de laatste tijd meer problemen mee ervaart, wat heel wat schoolleiders ongerust maakt.

“Want normaal gezien slaap ik altijd goed, maar ik heb nu het laatste half jaar al een heel aantal keer dat ik vroeger wakker was, dat ik voelde dat ik van alles aan het bedenken was. Dus dat is nieuw en dat is niet echt goed.” (BO4a)

“Ja, die slaapproblemen zijn terug. Ik heb dat gehad vlak voor ik directeur werd, als ik juist aangesteld was, de maanden daarvoor heb ik veel wakker gelegen. Voor jezelf, hoe ga je dat allemaal doen. Nu, sinds november heb ik opnieuw zeer veel slapeloze nachten gehad. Dat ik het echt niet meer wist hoe ik het moest... en dan geraak je vermoeid. In januari had ik echt het gevoel dat ik volledig aan het stikken was. Zo van ‘ik krijg dit echt niet meer rond’. Zie je ook aan mijn bureau nog. De stapels (nadruk intonatie) liggen er nog! Dus nu is er zo’n beetje de paniek: ‘Hoe ga ik dat tegen eind augustus weggewerkt krijgen’. Er is nooit ruimte... Af en toe moet je ook eens een beetje ontspannen of ruimte nemen voor familie en voor jezelf, maar dat is zeer beperkt geweest.” (SO4a)

Schoolleider BO7a is drie jaar geleden wegens een burn-out een paar maanden uitgevallen. Door deze burn-out is hij op zoek gegaan naar hoe hij met zijn stress en de enorm werkdruk die de job met zich meebrengt kan omgaan.

*“Ik doe het heel graag, maar het is enorm zwaar. Ik moet ook zeggen, ik heb drie jaar geleden een hele grote burn-out gehad. Ik heb dat nooit beseft dat ik zo ver zat, maar van de ene dag op de andere. Het was nog in de tijdelijke bouw en van de ene dag op de andere... Ik kon niet meer spreken. Ik kon niet voorruit en dan naar de dokter gegaan en die zei: ‘Direct naar huis!’ Ik ben zes maand thuis geweest. [...] Wat ik heb geleerd uit die burn-out is, van hier moet ik dat loslaten. Ik heb zoiets gekregen van: ‘Ik doe mijn best en ik kan niet meer. Wat ik doe, doe ik.’ Ook hoe ouder je wordt, hoe verstandiger je daarmee leert omgaan. Als ik in het begin begon, wou ik dat allemaal wegwerken. Nu is het voor mij het belangrijkste dat de mensen die hier werken dat zij zich goed voelen en kunnen werken in omstandigheden die vrij goed zijn. Dat ze alle materialen hebben en ondersteuning hebben die ik hen kan geven. School functioneert als de kwaliteit van het onderwijs goed is en de mensen zich goed voelen, dat is voor mij het belangrijkste en de rest dat komt wel.” (BO7a)*

Schoolleiders BO5a, BO6a, SO3a en SO4c benoemen dat ze in het verleden al meerdere malen op het randje van een burn-out gestaan hebben, maar dat ze net op tijd op de rem konden gaan staan.

*“Hetgeen waar ik het moeilijk mee heb dat is een aanvaring met een leerkracht of iets heel moeilijk wat moet opgelost worden. Dan zou ik mij daarover, maar ik zeg het, gelukkig is dat een zelden keer. Ik voel dat zelf ook wanneer het niet meer gaat, wel ik voel dat zelf ook wel al aankomen, bijvoorbeeld ik moest eens elke dag al een uur rusten en ik kon dat uur niet ingepland krijgen en ik slaagde er niet meer in om te rusten en dan nog dat was te weinig, ik kon nog moeilijker slapen, maar ja, dan wordt dat op den duur een beetje fataal en gelukkig niet van die aard dat ik op een burn-out afstevende. Dus dat ik denk dat ik mezelf zo ver wel ken. Ik probeer wel heel ontspannende dingen in te lassen hoor. Ik vrijwaar mij daarvan. Want je mag weten van mijn vakanties en dan ga ik heel eerlijk in zijn, als hier 8 juli de deur dicht gaat he, en dan gaat die hier dicht tot 15 augustus. Ik doe geen klopp voor de school, het enige wat ik doe is de post regelmatig eens uithalen.” (BO5a)*

*“Er zijn veel momenten geweest dat je op het randje van burn-out terecht komt. Ik heb gelukkig... Dat is een keer of drie à vier gebeurd op die meer dan 15 jaar dat ik op het einde van mijn krachten zat. Dat ik het op tijd heb kunnen afblokken. Ik ben er nooit tussenuit moeten gaan of medicatie moeten nemen maar wel een aantal keer serieus op de rem moeten gaan staan om er terug door te komen.”*

*Hoe bent u erin geslaagd om daar terug door te komen? (interviewer)*

*“(Aarzelend) Dat is wel gelukt. Ik denk dat ik ook zeer dankbaar mag zijn dat ik een zeer sterke gezondheid heb en veel werkkracht in mij heb. Dat is niet iedereen gegeven en kan je niet van iedereen verwachten.” (SO3)*

#### **3.1.1.4. Positief beïnvloedende factoren**

Zoals beschreven in de methodologie kregen de schoolleiders tijdens het interview de opdracht om een top-vijf te geven van jobgerelateerde factoren die een positieve invloed hebben op hun welbevinden en van factoren met een negatieve invloed. Hiervoor kregen de schoolleiders 18 fiches aangereikt met mogelijke factoren die aansluiten bij het conceptueel kader en de literatuurstudie.

De analyse van de positief beïnvloedende factoren (zie Tabel 3.3 en 3.4) wijst uit dat volgende factoren belangrijke belevingsaspecten zijn voor het positief welbevinden van schoolleiders in het basisonderwijs: (1) autonomie, (2) leerkrachtenteam, (3) ouders en leerlingen, (4) pedagogische taken, (5) vernieuwingen, en (6) algemene waardering voor het beroep. Voor schoolleiders uit het secundair onderwijs gaat het om: (1) leerkrachtenteam, (2) ouders en leerlingen, (3) gezin, (4) autonomie, (5) pedagogische taken en (6) vernieuwingen. Overlappende factoren voor beide niveaus zijn bijgevolg (1) leerkrachtenteam, (2) ouders en leerlingen, (3) autonomie, (4) pedagogische taken en (5) vernieuwingen. In het vervolg van dit rapport worden deze bevindingen gestaafd aan de hand van kwalitatieve onderzoeksresultaten.

Tabel 3.3. Positief beïnvloedende factoren basisonderwijs (OVA)

Positief beïnvloedende factoren BO	Frequentie <sup>a</sup>
Autonomie	6
Leerkrachtenteam	5
Ouders en leerlingen	5
Pedagogische taken	4
Vernieuwingen	3
Algemene waardering van het beroep	3
Gezin	2
Statutaire werkvoorwaarden	2
Externe organisatie waar de schol mee samenwerkt	1

<sup>a</sup> Aantal keer vermeld binnen de top-vijf (N=7) ; som van frequenties is niet gelijk aan 35 aangezien sommige schoolleiders minder dan vijf factoren identificeerden

Tabel 3.4. Positief beïnvloedende factoren secundair onderwijs (OVA)

Positief beïnvloedende factoren SO	Frequentie <sup>a</sup>
Leerkrachtenteam	6
Ouders en leerlingen	4
Gezin	4
Autonomie	3
Pedagogische taken	2
Vernieuwingen	2
Algemene waardering van het beroep	1
Externe organisatie waar de school mee samenwerkt	1
Kennis en vaardigheden om de school op effectieve wijze te leiden	1
Inspectie (onderwijsinspectie)	1
Externe collega-directies	1
Schoolbestuur	1
Pedagogische begeleidingsdienst	1
Interne collega-directies	1

<sup>a</sup> Aantal keer vermeld binnen de top-vijf (N=6); som van frequenties is niet gelijk aan 30 aangezien sommige schoolleiders minder dan vijf factoren identificeerden

### 3.1.1.5. Negatief beïnvloedende factoren

De analyse van de negatief beïnvloedende factoren (zie Tabel 3.5 en 3.6) wijst uit dat volgende factoren belangrijke negatieve belevingsaspecten voor het welbevinden zijn in het basisonderwijs: (1) administratieve verplichtingen, (2) wetten en decreten, (3) werkbelasting en (4) inspectie. Voor schoolleiders uit het secundair onderwijs gaat het om: (1) administratieve verplichtingen, (2) wetten en decreten en (3) werkbelasting. Overlappende negatieve belevingsfactoren voor beide niveaus zijn bijgevolg (1) administratieve verplichtingen, (2) wetten en decreten en (3) werkbelasting. In het vervolg van dit rapport worden deze bevindingen gestaafd aan de hand van kwalitatieve onderzoeksresultaten.

Tabel 3.5. Negatief beïnvloedende factoren basisonderwijs (OVa)

Negatief beïnvloedende factoren BO	Frequentie <sup>a</sup>
Administratieve verplichtingen	6
Wetten en decreten	4
Werkbelasting	4
Inspectie (arbeidsinspectie, hygiëne inspectie etc.)	4
Statutaire werkvoorwaarden	2
Inspectie (onderwijsinspectie)	2
Algemene waardering van het beroep	2
Vernieuwingen	1
Kennis en vaardigheden om de school op effectieve wijze te leiden	1
Pedagogische begeleidingsdienst	1
Schoolbestuur	1
Scholengemeenschap	1

<sup>a</sup> Aantal keer vermeld binnen de top-vijf (N=7); som van frequenties is niet gelijk aan 35 aangezien sommige schoolleiders minder dan vijf factoren identificeerden

Tabel 3.6. Negatief beïnvloedende factoren secundair onderwijs (OVa)

Negatief beïnvloedende factoren SO	Frequentie <sup>a</sup>
Administratieve verplichtingen	5
Wetten en decreten	5
Werkbelasting	3
Inspectie (arbeidsinspectie, hygiëne inspectie etc.)	2
Statutaire werkvoorwaarden	2
Inspectie (onderwijsinspectie)	2
Algemene waardering van het beroep	2
Gezin	1

<sup>a</sup> Aantal keer vermeld binnen de top-vijf (N=6); som van frequenties is niet gelijk aan 30 aangezien sommige schoolleiders minder dan vijf factoren identificeerden

### 3.1.2. Scholen gekenmerkt door een groot verloop van schoolleiders (OVb)

#### 3.1.2.1. Synthese

Schoolleiders in scholen met een groot verloop in de afgelopen zes jaar zijn gemiddeld gezien enthousiast over hun job en zijn ook tevreden in hun functie. Opvallend hierbij is dat de scores voor zowel jobtevredenheid als jobenthousiasme in het secundair onderwijs opvallend hoger liggen dan in het basisonderwijs. Terwijl in het secundair onderwijs slechts één schoolleider burn-out symptomen vertoont, liggen deze scores opvallend hoger in het basisonderwijs, waar drie schoolleiders symptomen vertonen en één schoolleider sterke symptomen. Geen enkele schoolleider heeft in het verleden al op het randje van een burn-out gestaan. Wat de componenten van burn-out betreft ervaren de schoolleiders in beide onderwijsniveaus gemiddeld het meest gebrek aan persoonlijke bekwaamheid, vervolgens emotionele uitputting en ten slotte depersonalisatie. Schoolleiders in het secundair hebben geen intentie om hun school te verlaten, in tegenstelling tot enkele schoolleiders in het basisonderwijs. Geen van deze schoolleiders is echter actief op zoek naar een nieuwe job. Twee schoolleiders met een hoge burn-outscores, één uit elke onderwijsniveau, uiten spijt rond hun keuze voor de job van schoolleider.

Alle schoolleiders zijn het erover eens dat de job van schoolleider stresserend is, al zijn er wel grote verschillen op te merken in hoe men dit ervaart, welke gevolgen dit heeft en hoe men ermee omgaat. In het secundair onderwijs geven de schoolleiders aan dat hun globale stressniveau meevalt en dat er vooral pieken zijn waarop het druk is. Dit in tegenstelling tot het basisonderwijs waar de schoolleiders meer langdurige stress ervaren. Deze langdurige stress resulteert dan ook voor meer dan de helft van de schoolleiders uit het basisonderwijs in slaapproblemen, terwijl geen enkele schoolleider uit het secundair onderwijs slaapproblemen ten gevolge van stress ervaart. Een aantal schoolleiders uit het basisonderwijs zijn dan ook actief op zoek naar manieren om met hun stress om te gaan, in tegenstelling tot de schoolleiders uit het secundair onderwijs die aangeven dat ze manieren hebben gevonden om met hun stress om te gaan.

Ouders, leerlingen en leraren zijn voor de schoolleiders uit beide onderwijsniveaus de belangrijkste overkoepelende belevingsaspecten voor hun positief welbevinden. Andere factoren die men belangrijk vindt voor positief welbevinden verschillen opmerkelijk in basis- en secundair onderwijs. Werkbelasting, wetten en decreten, administratieve verplichtingen, statutaire werkvoorwaarden en de inspectie (arbeidsinspectie, hygiëne inspectie etc) staan daarentegen hoog genoteerd in de lijst van factoren die het welbevinden van de schoolleiders in basis- en secundair onderwijs negatief beïnvloeden.

#### 3.1.2.2. Introductie: Reden van directiewissels

In deze onderzoeksvraag zoomen we in op een tweede type van schoolleiders namelijk schoolleiders in scholen met een groot verloop van schoolleiders. Aan de huidige schoolleiders werd tijdens het interview gevraagd of ze konden aangeven waarom de vorige schoolleiders de school hebben verlaten. De meerderheid van de schoolleiders heeft door verhalen van hun lerarenkorps of van hun schoolbestuur weet van de reden van de verschillende wissels in hun scholen. Enkele deelnemers daarentegen hebben slechts een vaag idee van de exacte reden

doordat de gebeurtenissen vaak heel gevoelig liggen binnen het team en er weinig over gesproken wordt op school.

Spanningen met het team zijn de voornaamste reden waarom de vorige schoolleiders de school hebben verlaten. Daarnaast verlieten de vorige schoolleiders ook de school omwille van de werkdruk die men niet aankon, spanningen met het schoolbestuur, het gevoel niets te kunnen veranderen in de school, de negatieve gevolgen voor hun privéleven, het missen van de voeling met de leerlingen en wegens een burn-out. Vier van de vorige schoolleiders zijn teruggekeerd naar het lerarenberoep. De overige schoolleiders hadden geen weet van de functie die de vorige schoolleiders nu uitoefenen.

### 3.1.2.3. Welbevinden

Tabel 3.7 bevat de kwantitatieve resultaten inzake jobtevredenheid en jobenthousiasme van de schoolleiders die momenteel in deze scholen aan de slag zijn. Een hoge score staat respectievelijk voor een hoge mate van tevredenheid met diverse aspecten van de job en voor enthousiasme rond het uitoefenen van de job als schoolleider. De gerapporteerde vergelijkingswaarde is afkomstig uit het onderzoek van Devos en collega's (2005) waarin een gestratificeerde, aselechte groep schoolleiders uit het basisonderwijs bevestigd werd omtrent deze thematiek.

Tabel 3.7. Kwantitatieve scores voor jobtevredenheid en jobenthousiasme (OVb)

Cases	Jobtevredenheid	Jobenthousiasme
<b>Cases BO</b>		
BO1b	3.17	4.57
BO2b	4.33	4.86
BO3b	3.67	3.86
BO4b	2.67	3.29
BO5b	3.67	3.43
BO6b	2.67	3.00
BO7b	3.33	3.29
<b>Gemiddelde BO</b>	<b>3.36</b>	<b>3.76</b>
<b>Cases SO</b>		
SO1b	5.00	4.86
SO2b	3.83	5.00
SO3b	3.67	4.00
SO4b	3.33	3.86
SO5b	3.67	4.00
SO6b	2.83	2.71
<b>Gemiddelde SO</b>	<b>3.72</b>	<b>4.07</b>
<b>Vergelijkingswaarde</b>	<b>3.53</b>	<b>3.94</b>

De resultaten tonen aan dat schoolleiders in scholen met een groot verloop in de afgelopen zes jaar gemiddeld gezien enthousiast zijn over hun job en ook tevreden zijn in hun functie. De scores voor zowel jobtevredenheid als jobenthousiasme liggen in het secundair onderwijs globaal hoger

dan in het basisonderwijs. Zowel in het basis- als het secundair onderwijs zijn er aanzienlijke verschillen tussen de schoolleiders onderling.

De bevroegde schoolleiders uit het basisonderwijs zijn gemiddeld iets minder tevreden en enthousiast dan de vergelijkingsgroep, terwijl de schoolleiders uit het secundair onderwijs vaak hoger scoren dan de vergelijkingsgroep.

De afgenomen interviews bevestigen de hoge mate van jobtevredenheid en jobenthousiasme bij de meeste schoolleiders in het secundair onderwijs. Men spreekt met veel overtuiging over de job als schoolleider en benadrukt de zaken die hun welbevinden positief beïnvloeden. Toch benoemen een aantal schoolleiders dat hun tevredenheid variabel is.

Kan u op een schaal van één tot tien aangeven, hoe tevreden u bent met uw job als schoolleider? (interviewer)

*“Dat hangt ervan af. Dat kan enorm variëren. Dus nu valt het mee, omdat het ook rustig is, acht. Er zijn momenten dat het maar één is. Ik kom 's avonds thuis, ik ben kapot van vermoeidheid. Ik ben nog niet klaar. We moeten wel werken tot ons 67. Dat tempo hou ik niet uit.” (SO1b)*

*“Tien, de job van schooldirecteur is de mooiste job die er bestaat maar spijtig genoeg is het echt wel zwaar.” (SO2b)*

*“Het is een fantastische job omdat je het gevoel hebt dat je echt verandering kan teweegbrengen en hierdoor een invloed hebt op de motivatie, het enthousiasme maar ook de prestaties van leerlingen. Daar sta ik iedere morgen voor op.” (SO6b)*

Hoewel de schoolleiders uit het basisonderwijs eveneens met veel overtuiging over de job van schoolleider praten tijdens de interviews, ligt de mate van jobtevredenheid en jobenthousiasme beduidend lager dan in het secundair onderwijs. Vele schoolleiders zien hun welbevinden namelijk als een conditioneel gegeven dat sterk afhankelijk is van het welbevinden van leraren en hun bereidheid om vernieuwingsgericht te denken.

*“Ik ga dat moeten opsplitsen want binnen het team en de verstandhouding een acht [op tevredenheid]. Administratie en dergelijke een zeven, maar op pedagogisch vlak voel ik me gebuisd op dit moment omdat het niet structureel is op dit moment. Het zijn initiatieven van enkelen. Ik zeg niet dat we pedagogisch niet ver staan, want er gebeuren hele mooie dingen in de klassen maar leerkrachten vernieuwen niet graag en dat moet veranderen.” (BO1b)*

*“Je weet dat leerkrachten maar tevreden zijn als ze voelen dat er op de klasvloer iets gebeurt. En als leerkrachten zich goed voelen en enthousiast zijn dan voel jij je als directeur ook goed.” (BO3b)*

*“Ik doe mijn job heel graag en geef het een zes [op tevredenheid] maar het eerste jaar kreeg ik mijn team echt niet mee. Nu is dat stilletjes op gang aan het komen en dat doet mijn welbevinden onmiddellijk stijgen. Mijn welbevinden hangt heel sterk af van het team, over hoe bereid ze zijn om te vernieuwen, om samen te werken...” (BO6b)*



### 3.1.2.4. Verstoord welbevinden

Tabel 3.8 bevat de kwantitatieve resultaten inzake de componenten van burn-out (emotionele uitputting, depersonalisatie en gebrek aan persoonlijke bekwaamheid) en de burn-out index van de schoolleiders. Een hoge score staat voor het vertonen van veel burn-out symptomen. Een score tussen 1.00 en 1.99 op de index wijst op geen tot weinig burn-out symptomen, een score tussen 2.00 en 3.33 op burn-out symptomen en een score tussen 3.34 en 5.00 op sterke burn-out symptomen (Kalimo et al., 2003). De gerapporteerde vergelijkingswaarde is afkomstig uit het onderzoek van Devos en collega's (2005) waarin een gestratificeerde, aselechte groep schoolleiders uit het basisonderwijs bevestigd werd omtrent deze thematiek.

Tabel 3.8. Kwantitatieve scores voor dimensies van burn-out (OVb)

Cases	Emotionele uitputting	Depersonalisatie	Gebrek aan persoonlijke bekwaamheid	Burn-out index
<b>Cases BO</b>				
BO1b	2.00	1.20	1.67	1.66
BO2b	1.60	1.60	1.83	1.67
BO3b	2.00	1.60	2.17	1.93
BO4b	1.80	1.00	3.67	2.12
BO5b	2.00	1.60	2.83	2.13
BO6b	3.80	2.80	3.17	3.31
BO7b	3.60	3.00	3.67	3.44
<b>Gemiddelde BO</b>	<b>2.40</b>	<b>1.83</b>	<b>2.72</b>	<b>2.32</b>
<b>Cases SO</b>				
SO1b	1.20	1.00	1.17	1.13
SO2b	1.20	1.00	2.00	1.38
SO3b	1.20	1.40	2.67	1.70
SO4b	1.40	1.40	3.00	1.88
SO5b	1.40	1.40	3.17	1.93
SO6b	3.40	1.60	2.50	2.59
<b>Gemiddelde SO</b>	<b>1.63</b>	<b>1.30</b>	<b>2.42</b>	<b>1.77</b>
<b>Vergelijkingswaarde</b>	<b>2.11</b>	<b>1.83</b>	<b>2.38</b>	<b>2.11</b>

De resultaten tonen aan dat schoolleiders in secundaire scholen met een groot verloop in de afgelopen zes jaar weinig burn-out symptomen vertonen. Slechts één schoolleider (SO6b) uit het secundair onderwijs vertoont burn-out symptomen volgens de burn-out index. Dit in tegenstelling tot het basisonderwijs waar schoolleiders BO4b en BO5b burn-out symptomen vertonen. Schoolleiders BO6b en BO7b scoren fors hoger dan de andere schoolleiders uit het basisonderwijs, waarbij BO6b volgens de burn-out index nipt nog in de midden categorie valt van de burn-out index en schoolleider BO7b sterke burn-out symptomen vertoont.

Wat de componenten van burn-out betreft ervaren schoolleiders uit het basisonderwijs gemiddeld het meest een gebrek aan persoonlijke bekwaamheid, vervolgens emotionele uitputting en ten

slotte depersonalisatie. Ook voor het secundair onderwijs blijken schoolleiders meer gebrek aan persoonlijke bekwaamheid te ervaren dan emotionele uitputting en depersonalisatie. In het secundair onderwijs zijn er aanzienlijke verschillen tussen schoolleiders onderling voor emotionele uitputting en gebrek aan persoonlijke bekwaamheid. In het basisonderwijs zijn er aanzienlijke verschillen tussen de schoolleiders op alle drie de componenten.

In vergelijking met de vergelijkingsgroep liggen de scores in het basisonderwijs opmerkelijk hoger voor emotionele uitputting, gebrek aan persoonlijke bekwaamheid en de burn-out index. In het secundair onderwijs liggen de scores voor emotionele uitputting, depersonalisatie en de burn-out index opvallend lager dan de bevindingen uit eerder onderzoek.

De schoolleiders in het secundair onderwijs hebben, zoals blijkt uit de interviews, over het algemeen geen intentie om hun school te verlaten. Dit in tegenstelling tot de schoolleiders in het basisonderwijs waar schoolleiders BO3b en BO7b erover nadenken om uit het beroep te stappen. Geen van deze schoolleiders is echter actief op zoek naar een nieuwe job en ze wachten nog enkele jaren af om te beslissen of ze het beroep al dan niet zullen verlaten.

*“De laatste jaren heb ik enorm veel stress en ik weet niet zo goed meer hoe ik hier moet mee omgaan. Ik probeerde mij op te trekken aan het feit dat ik terecht ben gekomen in een moeilijke school en dat die stress wel zal verbeteren maar de laatste maanden begin ik meer en meer te denken dat het misschien een illusie is en dat het nooit zal beteren. En ik denk er meer en meer aan om te stoppen als directeur.” (BO3b)*

*“Ik geef me daar nog een paar jaar voor, maar als ik daar binnen een paar jaar niet in geslaagd ben, hou ik die job ook voor bekeken. Want die mentale druk, die je constant blijft meenemen, zelfs in je vakantie, kun je x aantal tijd dragen, maar je moet ook nog een beetje aan je gezin denken ook. Nu geef ik mezelf, omdat ik in een nieuw team ben, nog een paar jaar en als ik dan kan realiseren dat we inderdaad plannen hebben kunnen uitwerken waar we goed mee bezig zijn, dan ben ik tevreden en zul je me ook horen zeggen dat ik me geslaagd voel als directeur. En op dit moment kan ik dat echt niet zeggen.” (BO6b)*

Eén schoolleider uit het secundair onderwijs verwijst naar het tekort aan schoolleiders waardoor schoolbesturen schoolleiders aanwerven die over onvoldoende capaciteiten beschikken om de job van schoolleider uit te oefenen. Deze schoolleider stelt bijgevolg dat het niet verwonderlijk is dat dergelijke schoolleiders het beroep snel verlaten.

*“Dan heb ik me kandidaat gesteld voor de directieopleiding en ik had gedacht dat ik daar nooit binnen ging geraken in het [net]. Ik kom vanuit het [net]. Ja en om één of andere bizarre reden mocht ik eraan beginnen. Dan was het nog meer bizar dat ik geslaagd was (lacht). De keer dat je je diploma hebt, zeker voor het secundair, had ik keuze genoeg om te beginnen want er zijn zodanig weinig kandidaten. Normaal is dat niet hé? Er komen dus heel wat onbekwame directeurs directeur en het is dan ook maar logisch dat deze directeurs na een aantal jaar stoppen omdat ze het niet meer aankunnen.” (SO4b)*

Eén schoolleider uit het basisonderwijs (BO6b) en één schoolleider uit het secundair onderwijs (SO6b) stellen dat ze niet meer voor de job van schoolleider zouden kiezen, terwijl de andere schoolleiders geen spijt uiten rond hun keuze.

En heeft u spijt gehad van uw keuze om directeur te worden? (interviewer)

*“Ja heel vaak zelf.” (BO6b)*

Heeft u ooit spijt gehad van uw keuze om directeur te worden? (interviewer)

*“Ja. Ja, eigenlijk wel, vorig jaar met die problematiek. Ik heb dat verteld van die brief dat ze geschreven hadden, dacht ik van: ‘Je werkt keihard. Ik zit hier elke dag van acht uur tot minstens zes uur en met nog een avondvergadering ben ik niet voor tien uur thuis. Je werkt keihard, maar je kan nooit goed doen voor iedereen. Je kan nooit goed doen. Je werkt heel veel uren en keihard.’” (SO6b)*

Schoolleider SO1b geeft hierbij aan dat het positief is dat hij het zo druk heeft, zo heeft hij geen tijd om na te denken of hij al dan niet spijt heeft van zijn keuze voor de job van schoolleider.

*“Ik heb doodgraag lesgegeven, weinig -bijna geen- afscheid kunnen nemen van de leerlingen. Wij zeggen iedere keer, we hebben geen tijd om het te missen. We hebben geen tijd om eens na te denken ‘Goh, had ik maar...’. Maar dat is net positief.” (SO1b)*

Globaal genomen zijn alle schoolleiders het erover eens dat de job van schoolleider stresserend is, al zijn er wel grote verschillen op te merken in hoe men dit ervaart, welke gevolgen dit heeft en hoe men ermee omgaat. De schoolleiders in het secundair onderwijs geven aan dat hun globale stressniveau meevalt en dat er vooral pieken zijn waarop het druk is. Men geeft aan dat ze manieren hebben gevonden om met hun stress om te gaan, bijvoorbeeld door verantwoordelijkheden te delen met collega's, door te gaan sporten of door te ventileren bij hun partner.

En bezorgt u dat dan stress? (interviewer)

*“Goh, ik kan dat nog allemaal redelijk goed. Het feit dat je niet alleen staat, dat dat het belangrijkste is, dat je eens kan zagen tegen elkaar als directeurs. Dat je eens een week na mijn gesprekken, ik heb echt die woensdag geweend, maar als je dan terecht kunt bij mensen waar je je goed bij voelt, dan lukt dat. Moest je alleen staan dan denk ik echt dat je tegenwoordig in zo'n school, daar ga je aan ten onder. [...] Met het feit dat twee ouders eens niet akkoord gingen met een beslissing, ben je 's avonds gefrustreerd, maar ik kan dan wel advies vragen aan mijn collega daarover en daarna heb ik het gevoel van: ‘Oké, zit dit wel goed en is het oké wat ik doe’. Dat helpt wel om veel te kunnen plaatsen want anders denk ik dat dat niet doenbaar is. Je kan het meenemen naar huis en thuis wel eens zagen maar ja. De mensen die erin zitten weten over wie en wat je zaagt en dat maakt het wel nog altijd draagbaar op dit moment.” (SO1b)*

En in het algemeen, ervaart u veel stress? (interviewer)

*“Het is ook van dag tot dag verschillend, maar ik kan dat meer... (stopt). Je kan een frustrerende dag hebben of dat je tegen een deadline zit. Oké, je wilt dat in orde hebben, maar dat je dan wel je presentatie kunt geven of een jaarverslag dat je moet schrijven tegen die dag, dat brengt stress mee. Maar, daarna is het weer een momentje, als je er tijd en energie in*

*gestoken hebt en dan loopt het goed af, dan is dat oké. Nu is dat inderdaad terug zo'n periode van stress omdat je iets moet af hebben tegen de 21e juni. We moesten eerst die puzzel maken, voor de codi, voor de scholengemeenschap. Dat is stress tegen die dag en nu die opdrachtverdeling dat is stress. Maar goed dat is geen stress op dit moment waar je aan ten onder gaat.” (SO3b)*

Hoe probeert u dan eigenlijk om te gaan met de stress die u ervaart? (interviewer)

*“Ik heb al van alles geprobeerd en heb het nu wel gevonden. Iemand had mij eerst eens yoga aangeraden, maar dat is helemaal niets voor mij. Ik ben veel te actief om rustig yoga te doen. Ik ben dan gestart met één keer in de week te gaan zwemmen, en dat helpt mijn enorm en nu sindsdien kan ik veel beter omgaan met de stress op het werk en neem ik die stress ook veel minder mee naar huis.” (SO4b)*

Hoe gaat u om met de stress die u ervaart? (interviewer)

*“Door te ventileren bij mijn partner. Dat is dat uurtje als ik thuiskom. Als ik geen zin heb, want ik moet een hele dag babbelen zoals ik nu doe en dan kom ik thuis en zeg ik ‘Ik zou even willen zwijgen’. Dan is hij wat geïrriteerd, hij wil dan horen wat er allemaal gebeurd is. Hij leeft heel erg mee en ondersteunt me ook echt erg. Maar na dat uurtje is die stress dan weg en kan ik van mijn avond thuis genieten, vreemd hé maar dat werkt voor mij (lacht).” (SO5b)*

Geen van de schoolleiders uit het secundair onderwijs heeft slaapproblemen die het gevolg zijn van stress. Eén schoolleider geeft hierbij wel aan dat hij vroeger slaapproblemen ervoer ten gevolge van te veel stress maar dat hij daar, met behulp van zijn huisarts, heeft leren mee omgaan:

*“Vroeger had ik heel wat slaapproblemen doordat ik mijn problemen meenam naar huis. En ik was toen directeur in een andere school en ik was vaak met heel wat dingen tegelijkertijd bezig en ik kan daar moeilijk mee omgaan. Ik ben dan ook naar mijn dokter geweest en die zei van ‘je moet op zoek gaan naar manieren die je ontspannen want het is de stress die ervoor zorgt dat je niet kan slapen’. En dan ben ik beginnen sporten en heb ik ook heel wat boeken gelezen over welbevinden en focus en heb ik geleerd om aan te voelen tot welk moment ik het nog altijd aankon en nu ben ik steeds in staat om te weten van ‘oei, oei, nu ben ik moe na deze drukke weken en moet ik even op de rem staan en dat lukt.’” (SO2b)*

De schoolleiders van het basisonderwijs ervaren meer langdurige stress, wat voor meer dan de helft van de schoolleiders resulteert in slaapproblemen (BO2b, BO4b, BO5b en BO6b). Enkelen onder hen zoals o.a. BO1b en BO4b zijn dan ook volop op zoek naar manieren om met hun stress om te gaan. De oorzaken van deze stress zijn divers (o.a. interpersoonlijke problemen, financiële problemen, het gevoel hebben niet rond te komen en nooit klaar te zijn...) en worden in het vervolg van het rapport diepgaander besproken.

*“Ik ben onlangs gestart met lopen uit de hoop om daar mijn stress en mijn frustraties weg te krijgen maar dat lukt eigenlijk niet goed dus ga ik nu sinds vorige week gaan squashen met mijn partner en ik hoop daar wel mijn stress in kwijt te kunnen, we zullen zien.” (BO1b)*

*“Ik heb enorm veel stress, in de zin van dus die groepsdynamiek, die groeps sfeer dat bezorgt mij stress omdat ik voel heel snel menselijke spanningen aan en als ik dat dan voel dan draag*

*ik dat mee en dan begin ik direct te malen van: ‘oh ik moet hier iets aan doen, wat ga ik doen, wat kan ik doen’ en dat zorgt voor stress. Ja, het financiële beheer baart mij zorgen, ohh dat baart mij zorgen. Waar heb ik nog stress van? Een stuk heb ik toch wel stress van dingen die dat, mensen in het onderwijs zijn controlefreaks he, ik ben ook een controlefreak en ik weet dat van mezelf. Ik weet hier nog heel weinig, ik weet al veel maar ik weet nog ontzettend weinig in heel het geheel en daar heb ik wel stress van. Zo dat elke dag een nieuw ding is van wat gaat er nu weer komen dat ik nog niet weet waar ik geen antwoord kan op geven en dat ik aan iemand moet gaan vragen. Eigenlijk heb ik daar het meeste stress van en dat houdt me wakker.” (BO2b)*

Ervaart u in het algemeen veel stress? (interviewer)

*“Ja maar vooral door mijn eigen tijdsgebrek. Mijn grootste stress dat ik heb, is omdat ik echt weet dat ik nog heel veel dingen moet doen. En ik heb daar geen tijd voor.” (BO3b)*

*“Als persoon vind ik dat als ik thuiskom dat ik de stress meer van me zou moeten kunnen afzetten, wat niet lukt. Neen. Ik heb ook veel slapeloze nachten om eigenlijk te piekeren over problemen. Dan word je wakker om drie uur en slaap je niet meer.” (BO5b)*

En ligt u vaak wakker 's nachts? (interviewer)

*“Jaa veel. Of ik geraak niet in slaap. Dan heb je bijvoorbeeld je grootouderfeest en je moet dan een speech houden. Je hebt ouderavonden waar je mensen moet toespreken, je ligt daar ook weleens waker van. Zeker in het begin, nu is dat al beter. Ik ben ook op alle ouderraden aanwezig hé. Eentje heb ik niet kunnen doen omdat het zeeklas was. Ik ben weggeweest op zeeklas met het vijfde en het zesde. Anders zat ze alleen en dat kan je ook niet maken iemand alleen laten op zeeklas voor een hele week alleen. Dus dat is een hele week maar mijn werk blijft dan ook wel liggen. Een hele week hé.” (BO6b)*

Kan u dat dan thuis loslaten? (interviewer)

*“Neen, meestal niet. Gisteren had ik het echt moeilijk door dat conflict met het team. En ik ben blij dat ik niet zo dicht bij school woon. Vroeger woonde ik praktisch naast de school en nam je alles mee naar huis. Nu ga ik naar huis met een beetje muziek op en als ik thuis kom is het een beetje gezakt.” (BO7b)*

Tot slot benoemt geen enkele schoolleider dat hij in het verleden al op het randje van een burn-out heeft gestaan.

### **3.1.2.5. Positief beïnvloedende factoren**

Zoals beschreven in de methodologie kregen de schoolleiders tijdens het interview de opdracht om een top-vijf te geven van jobgerelateerde factoren die een positieve invloed hebben op hun welbevinden en van factoren met een negatieve invloed. Hiervoor kregen de schoolleiders 18 fiches aangereikt met mogelijke factoren die aansluiten bij het conceptueel kader en de literatuurstudie.

De analyse van de positief beïnvloedende factoren (zie Tabel 3.9 en 3.10) wijst uit dat factoren zoals (1) ouders en leerlingen, (2) lerarenteam, (3) gezin, (4) autonomie en (5) externe directie-collega's,

belangrijke belevingsaspecten zijn voor het positief welbevinden van schoolleiders in het basisonderwijs. Voor schoolleiders uit het secundair onderwijs daarentegen toont de analyse aan dat (1) het leerkrachtenteam, (2) kennis en vaardigheden, (3) vernieuwingen, (4) pedagogische taken, (5) ouders en leerlingen, (6) onderwijsinspectie de belangrijkste belevingsaspecten zijn voor hun positief welbevinden. Deze factoren verschillen bijgevolg sterk per onderwijsniveau, met uitzondering van (1) lerarenteam en (2) ouders en leerlingen als overlappende factoren. In het vervolg van dit rapport worden deze bevindingen gestaafd aan de hand van kwalitatieve onderzoeksresultaten.

Tabel 3.9. Positief beïnvloedende factoren basisonderwijs (OVb)

Positief beïnvloedende factoren BO	Frequentie <sup>a</sup>
Ouders en leerlingen	7
Leerkrachtenteam	6
Gezin	4
Autonomie	3
Externe collega-directies	3
Vernieuwingen	2
Algemene waardering van het beroep	2
Pedagogische taken	1
Kennis en vaardigheden om de school op effectieve wijze te leiden	1
Schoolbestuur	1

<sup>a</sup> Aantal keer vermeld binnen de top-vijf (N=7); som van frequenties is niet gelijk aan 35 aangezien sommige schoolleiders minder dan vijf factoren identificeerden

Tabel 3.10. Positief beïnvloedende factoren secundair onderwijs (OVb)

Positief beïnvloedende factoren SO	Frequentie <sup>a</sup>
Leerkrachtenteam	5
Kennis en vaardigheden om de school op effectieve wijze te leiden	5
Vernieuwingen	4
Pedagogische taken	3
Ouders en leerlingen	2
Inspectie (onderwijsinspectie)	2
Gezin	1
Autonomie	1
Externe collega-directies	1
Algemene waardering van het beroep	1
Inspectie (arbeidsinspectie, hygiëne inspectie etc.)	1

<sup>a</sup> Aantal keer vermeld binnen de top-vijf (N=6); som van frequenties is niet gelijk aan 30 aangezien sommige schoolleiders minder dan vijf factoren identificeerden

### 3.1.2.6. Negatief beïnvloedende factoren

De analyse van belevingsaspecten toont aan dat verschillende factoren een negatief effect hebben op welbevinden voor schoolleiders uit het basis- en secundair onderwijs (zie Tabel 3.11 en 3.12). Het gaat hierbij om omgevingsfactoren waar schoolleiders weinig of geen controle over hebben: (1)

werkbelasting, (2) wetten en decreten, (3) administratieve verplichtingen, (4) statutaire werkvoorwaarden en (5) inspectie (arbeidsinspectie, hygiëne inspectie etc.). In het vervolg van dit rapport worden deze bevindingen gestaafd aan de hand van kwalitatieve onderzoeksresultaten.

Tabel 3.11. Negatieve beïnvloedende factoren basisonderwijs (OVb)

Negatief beïnvloedende factoren BO	Frequentie <sup>a</sup>
Werkbelasting	7
Administratieve verplichtingen	6
Statutaire werkvoorwaarden	4
Wetten en decreten	3
Inspectie (arbeidsinspectie, hygiëne inspectie etc.)	2
Kennis en vaardigheden om de school op effectieve wijze te leiden	2
Inspectie (onderwijsinspectie)	1
Algemene waardering van het beroep	1
Vernieuwingen	1
Pedagogische begeleidingsdienst van het net	1
Pedagogische taken	1

<sup>a</sup> Aantal keer vermeld binnen de top-vijf (N=7); som van frequenties is niet gelijk aan 35 aangezien sommige schoolleiders minder dan vijf factoren identificeerden

Tabel 3.12. Negatieve beïnvloedende factoren secundair onderwijs (OVb)

Negatief beïnvloedende factoren SO	Frequentie <sup>a</sup>
Wetten en decreten	5
Werkbelasting	4
Administratieve verplichtingen	3
Statutaire werkvoorwaarden	3
Inspectie (arbeidsinspectie, hygiëne inspectie etc.)	2
Inspectie (onderwijsinspectie)	1
Algemene waardering van het beroep	1

<sup>a</sup> Aantal keer vermeld binnen de top-vijf (N=6); som van frequenties is niet gelijk aan 30 aangezien sommige schoolleiders minder dan vijf factoren identificeerden

### 3.1.3. Schoolleiders in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie (OVc)

#### 3.1.3.1. Synthese

Schoolleiders met meer dan vijf jaar ervaring in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie zijn gemiddeld gezien zeer enthousiast over hun job en zijn ook tevreden in hun functie. In het secundair onderwijs liggen de scores wat betreft jobtevredenheid iets hoger dan in het basisonderwijs, terwijl de scores voor jobenthousiasme sterk gelijkend zijn. De schoolleiders vertonen gemiddeld gezien weinig burn-out symptomen. Eén schoolleider geeft aan dat hij in het verleden al meerdere malen op het randje van een burn-out heeft gestaan. Wat betreft de componenten van burn-out ervaren schoolleiders uit het basisonderwijs gemiddeld het vaakste emotionele uitputting, vervolgens een gebrek aan persoonlijke bekwaamheid en ten slotte

depersonalisatie. Ook voor het secundair onderwijs blijken schoolleiders minder depersonalisatie te ervaren dan emotionele uitputting en gebrek aan persoonlijke bekwaamheid. Eén schoolleider uit het basisonderwijs voelt de behoefte aan een nieuwe uitdaging en enkele schoolleiders in het secundair onderwijs hebben de intentie om uit het beroep van schoolleider te stappen. Een schoolleider is daarvan al actief op zoek naar een nieuwe job. Eén schoolleider uit het secundair onderwijs met de hoogste burn-outscore uit spijt rond zijn keuze voor de job van schoolleider.

Alle schoolleiders geven aan dat het directeurschap een zware en stresserende job is, al zijn er wel grote verschillen in hoe men dit ervaart, hoe men ermee omgaat en welke gevolgen dit heeft. Een aantal schoolleiders, uit beide onderwijsniveaus, geven aan dat hun globale stressniveau meevalt maar ze vooral pieken van drukke momenten ervaren. Deze groep ervaart dan ook geen slaapproblemen als gevolg van stress. De overige groep van schoolleiders voelt stress doorheen het schooljaar of ervaren negatieve gevolgen van de stress die de job met zich meebrengt. Een aantal schoolleiders hiervan geven aan dat ze geregeld piekeren of slaapproblemen hebben.

De schoolleiders uit zowel het basis- als het secundair onderwijs geven aan dat leraren, ouders, leerlingen en pedagogische taken de belangrijkste belevingsaspecten zijn voor hun positief welbevinden. Administratieve verplichtingen, wetten en decreten en werkbelasting daarentegen zijn de belangrijkste negatieve factoren die het welbevinden van de schoolleiders beïnvloeden.

### 3.1.3.2. Welbevinden

Tabel 3.13 bevat de kwantitatieve resultaten inzake jobtevredenheid en jobenthousiasme van de schoolleiders. Een hoge score staat respectievelijk voor een hoge mate van tevredenheid met diverse aspecten van de job en voor enthousiasme rond het uitoefenen van de job als schoolleider. De gerapporteerde vergelijkingswaarde is afkomstig uit het onderzoek van Devos en collega's (2005) waarin een gestratificeerde aselecte groep schoolleiders uit het basisonderwijs bevestigd werd omtrent deze thematiek.

Tabel 3.13. Kwantitatieve scores voor jobtevredenheid en jobenthousiasme (OVC)

Cases	Jobtevredenheid	Jobenthousiasme
<b>Cases BO</b>		
BO1c	4.17	4.57
BO2c	3.83	3.86
BO3c	3.33	3.86
BO4c	2.83	4.14
<b>Gemiddelde BO</b>	<b>3.54</b>	<b>4.11</b>
<b>Cases SO</b>		
SO1c	4.67	5.00
SO2c	3.83	4.57
SO3c	3.50	3.71
SO4c	3.50	3.43
<b>Gemiddelde SO</b>	<b>3.88</b>	<b>4.18</b>
<b>Vergelijkingswaarde</b>	<b>3.53</b>	<b>3.94</b>



De resultaten tonen aan dat schoolleiders met meer dan vijf jaar ervaring in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie gemiddeld gezien zeer enthousiast zijn over hun job en ook tevreden zijn in hun functie. Wat betreft jobtevredenheid liggen de scores in het secundair onderwijs globaal iets hoger dan in het basisonderwijs, terwijl de scores sterk gelijkend zijn voor jobenthousiasme. Zowel in het basis- als het secundair onderwijs zijn er aanzienlijke verschillen tussen de schoolleiders onderling.

De bevroegde schoolleiders uit het basisonderwijs zijn gemiddeld minstens even tevreden en enthousiast als de vergelijkingsgroep, terwijl de leiders uit het secundair onderwijs vaak hoger scoren dan de vergelijkingsgroep.

De afgenomen interviews bevestigen de hoge mate van jobtevredenheid en jobenthousiasme bij de meeste schoolleiders. Men spreekt met veel overtuiging over de job als schoolleider en benoemt zaken die de job voor hen mooi maken.

*“Nee, ik denk dat je veel moet kunnen relativiseren. Het is een fantastische job.” (BO1c)*

*“Ik kom wel met plezier naar school zeer zeker en ik doe mijn job zeer graag maar de verantwoordelijkheden zijn zwaar.” (BO3c)*

*“Ik sta hier nog altijd graag op mijn school. Dat engagement is enkel maar versterkt denk ik gedurende de jaren.” (BO4c)*

*“Ik zou mezelf wel een negen geven [op tevredenheid]. Zoals ik al meerdere keren gezegd heb, ik vind mijn job schitterend. Het gevoel dat je als directeur bijdraagt aan het welbevinden van je leraren, van je leerlingen, aan de prestaties van je leerlingen, dat is onbeschrijfelijk, daar doe je het gewoon voor. En dat geeft enorm veel voldoening. Pas op, er zijn momenten die lastig zijn zoals bijvoorbeeld de opstart van het schooljaar of nu, het einde van het schooljaar. Want je merkt, iedereen is moe, leerlingen zijn moe, leraren zijn moe en dan beginnen ze te klagen of merk je dat er meer vechtpartijen op de speelplaats zijn en dan komt iedereen naar jou toe natuurlijk omdat ze niet meer weten hoe ze het moeten oplossen. Maar door de jaren heb ik nu wel al geleerd hoe ik daarmee moet omgaan, hoe ik dat moet aanpakken. Maar dan kan het wel eens zijn dat die score wat lager ligt dan een negen. Maar ook al is het eens even moeilijk, het blijft de mooiste job die er bestaat he! [...] De job van directeur is een leuke job en het is jammer dat er de laatste jaren zoveel negatieve artikelen verschijnen in de krant, want dat brengt ons beroep en het onderwijs in het algemeen in een negatief daglicht maar ze vergeten vaak te benadrukken hoe mooi ons beroep, onze job is en daar moeten ze dringend wat meer aandacht voor hebben.” (SO1c)*

Daarnaast benoemen een aantal schoolleiders, vooral uit het secundair onderwijs, dat hun tevredenheid een variabel gegeven is.

*“Ik zou zeggen... Nu? Een zes op tien [op tevredenheid]. Maar soms is dat een negen en soms is dat zelfs maar een vier. [...] En pas op, ik klink nu zo negatief als ik mij bezig hoor, maar pas op, ik doe mijn job graag. Ik heb nooit spijt gehad dat ik -goh, hoe lang is dat nu al geleden?*

Vijftien jaar geleden - dat ik directeur geworden ben. Ik heb dat altijd en ik doe dat ook nog altijd met veel passie, met veel plezier” (SO3c)

### 3.1.3.3. Verstoord welbevinden

Tabel 3.14 bevat de kwantitatieve resultaten inzake de componenten van burn-out (emotionele uitputting, depersonalisatie en gebrek aan persoonlijke bekwaamheid) en de burn-out index van de schoolleiders. Een hoge score staat voor het vertonen van veel burn-out symptomen. Een score tussen 1.00 en 1.99 op de index wijst op geen tot weinig burn-out symptomen, een score tussen 2.00 en 3.33 op burn-out symptomen en een score tussen 3.34 en 5.00 op sterke burn-out symptomen (Kalimo et al., 2003). De gerapporteerde vergelijkingswaarde is afkomstig uit het onderzoek van Devos en collega’s (2005) waarin een gestratificeerde aselecte groep schoolleiders uit het basisonderwijs bevestigd werd omtrent deze thematiek.

Tabel 3.14. Kwantitatieve scores voor dimensies van burn-out (OVc)

Cases	Emotionele uitputting	Depersonalisatie	Gebrek aan persoonlijke bekwaamheid	Burn-out index
<b>Cases BO</b>				
BO1c	1.40	1.20	2.17	1.57
BO2c	2.20	1.40	2.00	1.90
BO3c	1.80	2.20	2.00	1.98
BO4c	3.20	1.60	1.33	2.16
<b>Gemiddelde BO</b>	<b>2.15</b>	<b>1.60</b>	<b>1.88</b>	<b>1.90</b>
<b>Cases SO</b>				
SO1c	1.00	1.00	1.33	1.10
SO2c	1.40	1.20	2.33	1.62
SO3c	2.20	1.60	2.17	2.01
SO4c	3.20	2.00	2.17	2.53
<b>Gemiddelde SO</b>	<b>1.95</b>	<b>1.45</b>	<b>2.00</b>	<b>1.82</b>
<b>Vergelijkingswaarde</b>	<b>2.11</b>	<b>1.83</b>	<b>2.38</b>	<b>2.11</b>

De resultaten tonen aan dat schoolleiders met meer dan vijf jaar ervaring in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie gemiddeld gezien weinig burn-out symptomen vertonen. Eén schoolleider uit het basisonderwijs (BO4c) en twee schoolleiders uit het secundair onderwijs (SO3c en SO4c) vertonen burn-out symptomen volgens de burn-out index. Wat betreft de componenten van burn-out ervaren schoolleiders uit het basisonderwijs gemiddeld het vaakste emotionele uitputting, vervolgens een gebrek aan persoonlijke bekwaamheid en ten slotte depersonalisatie. Ook voor het secundair onderwijs blijken schoolleiders minder depersonalisatie te ervaren dan emotionele uitputting en gebrek aan persoonlijke bekwaamheid. Vooral in het secundair onderwijs zijn er aanzienlijke verschillen tussen de schoolleiders onderling, met uitschieters naar boven en naar beneden. In het basisonderwijs komen verschillen tussen schoolleiders vooral tot uiting bij de component emotionele uitputting.

In vergelijking met de vergelijkingsgroep liggen de scores van de bevroegde schoolleiders opmerkelijk lager voor depersonalisatie, gebrek aan persoonlijke bekwaamheid en de burn-out index. De scores voor emotionele uitputting zijn in overeenstemming met de bevindingen uit eerder onderzoek.

Tijdens de interviews tonen de meeste schoolleiders begrip voor collega's die een burn-out krijgen of het beroep willen verlaten omwille van de zwaarte van de job en de uitdagingen die de context waarin ze fungeren met zich meebrengt.

*“Ze moeten niet schrikken dat mensen zeggen: ‘Ik doe het niet meer.’ Dat is waar. Ik heb zoiets van: ik doe het graag, omdat ik strijdbaar en een idealist ben. Ik neem mijn job een stuk als... Het is een beetje mijn idealisme en mijn bijdrage aan de maatschappij.” (BO3c)*

Slechts één schoolleider met de hoogste scores op burn-out en de laagste scores voor jobtevredenheid en -enthousiasme (SO4c) uit spijt rond zijn keuze voor de job van schoolleider. Hij stelt dat hij niet meer voor de job van schoolleider zou kiezen en dat hij actief op zoek is naar een andere job die hem zou toelaten een meer afgelijnde functie te hebben en meer voldoening uit het werk te halen. Wat betreft de intentie om in de nabije toekomst de job te verlaten, voelt schoolleider BO4c wel langzaamaan behoefte aan een nieuwe uitdaging maar wil hij voorlopig nog op zijn school blijven. Schoolleider SO3c vertelt dat het zijn laatste jaren als schoolleider zijn en dat hij twijfelt aan hoe lang hij de job nog zal volhouden. De overige schoolleiders hebben geen intentie om in de nabije toekomst hun school te verlaten.

*“Wat geeft mij ook een stuk stress dan, dat ik zou zeggen van, ik heb het hier, ik denk dat ik hier iets gerealiseerd heb en ik ga nu op zoek naar een nieuwe uitdaging. Ik heb soms ook wel een nieuwe uitdaging nodig, ik sta hier nu acht jaar. Dus dat begint zo stilaan ook te kriebelen. [...] Wat mij hier, wat mij tegenhoudt om te gaan zoeken. Want ik zoek niets anders, wat mij tegenhoudt is het engagement en de warmte die ik hier, en het nieuwe project dat ik opgestart heb. Ik zie ernaar uit om dat te doen. Er zijn nu nog altijd meer dingen die mij hier houden dan dingen die mij hier weg duwen. Ja en nu is er iets opgebouwd en het draait ook goed.” (BO4c)*

*“Maar mijn leeftijd zit me niet mee. Ik ben te oud geworden om die functie alleen te dragen. Want het is me net een beetje te zwaar geworden. Plus het is het einde van het schooljaar nu. We hebben er een druk jaar op zitten. [...] Maar zoals ik ook zei, ik word ook een dagje ouder en ik ben bang dat me dat ooit niet meer zal lukken om daar blijvend energie in te steken. En ik weet niet hoe lang ik het nog zal volhouden, ik weet dat echt niet.” (SO3c)*

*“Spijt is een beetje een verkeerd woord, denk ik. Ik zou het niet terug doen. (stilte) Ik zou het niet... Ik ben natuurlijk nu tien jaar ouder. Ja de wetenschap van toen, dan wou ik dat doen, maar met de wetenschap van nu, zou ik het niet meer doen. [...] Door het feit dat je je niet kan focussen op iets, ik vind dat niet leuk. Er zit niet veel voldoening in dat werk. Ja. En de hoeveelheid van dingen die je op je af krijgt. Want dat geldt voor hier, op een ander had dat misschien niet geweest. Maar ja. Toch moeilijk publiek, het wordt alsmoer moeilijker als ik zie op tien jaar tijd zien we toch een algemene evolutie van de problematiek met de leerlingen, ja. [...] Ja, ik overweeg inderdaad wel om een andere job te doen, maar ik zou niet kiezen voor een andere, identieke directiefunctie. Ik heb bijvoorbeeld gesolliciteerd voor een directeur*

*logistiek in mijn oude school. Omdat dat ook mij meer kan focussen op... Ik heb nog vier sollicitaties gedaan de voorbije maanden. Ook voor [centrale dienst] een paar functies, omdat ik echt weg wou. Een paar maand geleden, het is nu beter, maar een paar maand geleden had ik het wel echt gehad. Bij de overheid heb ik ook gesolliciteerd. Ja. Dus ik zoek wel, eens dat je begint te zoeken denk ik dat dat moeilijk uit het hoofd te krijgen is. Maar goed. Zolang er niets anders is, ga ik niet uitvallen.” (SO4c)*

Alle schoolleiders zijn het erover eens dat het directeurschap een zware taak is. Iedereen beaamt dan ook dat de job stresserend is, al zijn er wel grote verschillen in hoe men dit ervaart, welke gevolgen dit heeft en hoe men ermee omgaat. Schoolleiders BO1c, SO1c en SO2c geven aan dat het globale stressniveau meevalt maar dat er vooral pieken van drukke momenten zijn. Deze eerste groep schoolleiders geeft aan dat ze manieren gevonden hebben om hun stressniveau te verlagen, bijvoorbeeld door afstand te nemen, doelbewust ‘neen’ te zeggen of uitlaatkleppen te vinden in sportactiviteiten. Geen van hen heeft slaapproblemen als gevolg van stress.

*Zo erg dat u er ’s avonds niet kan van slapen? (interviewer)*

*“Nee, ik ben een loper. Ik sta op om 4u30 ’s morgens en ik loop een uur.”*

*Iedere dag? (interviewer)*

*“Iedere dag, dat is echt nodig om dat even te kunnen lossen en het hoofd leeg te maken en er dan aan te beginnen. Ik weet dus dat er stress is, maar ik weet ook hoe dat ik ervan af moet geraken.” (BO1c)*

Desalniettemin merken ook deze schoolleiders gevolgen van stressvolle periodes, zoals onderstaand voorbeeld illustreert.

*“De laatste weken van juni zijn hectisch, dat is heel veel tegelijk en laat en van alles. Dit weekend voelde ik een moeheid in mijn benen en maandag, oké ik was op school. In de namiddag voel ik mij plots niet goed en ga ik naar huis. Ja, ik heb gisteren met maag- en darmproblemen, in mijn bed gelegen. Dus in vakanties is het dan ‘de-stress’ en word je vaak ziek. Ik toch!” (SO2c)*

Eén schoolleider verwijst ook naar het principe van positieve stress:

*“Goh... ja ik ervaar wel wat stress. Maar ik ben iemand die dat nodig heeft. Stress heb ik nodig om goed te kunnen functioneren. Ik weet niet hoe dat komt (lacht luid). Maar een beetje stress, ja dat zorgt dat ik beter kan functioneren en die stress vind ik wel in mijn job als directeur. Dus ik ervaar dat niet echt negatief. Pas op, er zijn altijd wel eens momenten dat het extra druk is, het einde van het schooljaar bijvoorbeeld en de start ook van het schooljaar maar dat valt allemaal wel goed mee.” (SO1c)*

De overige schoolleiders (BO2c, BO3c, BO4c, SO3c en SO4c) voelen stress doorheen het schooljaar of ervaren negatieve gevolgen van de stress die de job met zich meebrengt. Schoolleiders BO3c, SO3c en SO4c stellen bijvoorbeeld dat ze geregeld piekeren of slaapproblemen hebben. Desalniettemin geven enkele schoolleiders zoals BO3c en SO3c aan dat ze gaandeweg beter hebben leren omgaan met stress. De oorzaken van deze stress zijn divers (o.a. de taakinfilling en

werkdruk, interpersoonlijke problemen, praktische zaken en administratieve eisen) en worden in het vervolg van het rapport diepgaander besproken.

*“Ik ben een zeer goede slaper. Dat is mijn geluk, maar soms. Het was zo... (stopt) Af en toe wel. Dan heeft dat te maken, bijvoorbeeld wanneer was bij mij de laatste keer? Als die partner gestorven is en ik heb dan het verdriet van mijn collega gehoord, daar slaap ik niet van. Dat is menselijk. Ik moet heel de personeelsformatie in elkaar leggen, maar dan moet je weten wie er allemaal op vakantie gaat. Die moeten eerst kunnen terugkomen, daar slaap ik dan ook niet van. Waar slaap ik ook niet van, als mijn team niet vlot. Daar slaap ik niet van. Dat zijn dingen waar ik niet van slaap, maar zo dingen die eigen zijn aan mijn werk bijvoorbeeld een crisis hier, ik zou daar niet van slapen als ik het gevoel heb dat het escaleert omdat ik er niet ben geweest. Maar dat doe ik dan ook allemaal op papier. Een crisis die ik niet juist doe of dat ik denk van: ‘Die gaat fout aflopen.’ Daar zou ik dan ook niet van slapen. Het team had ik gezegd en dan ja, die personeelsformatie als ik nog niet weet wie er allemaal terugkomt. Ga ik iedereen kunnen plaatsen? Dat kan ik ook moeilijk van slapen. Dat zijn de dingen die mij wakker houden. Of die mailboxen. (lacht) Of als ik nog alles op papier moet zetten en ik kom er niet, dan wordt dat ook... (stopt) en dan ga ik nog meer en meer werken. Ik denk dat dat soms de rekker is van vele mensen.” (BO2c)*

*“Je leert het ook wel. Ik vind dat ik er nu al beter mee kan omgaan dan in het begin. Je leert het, naarmate je in de job staat. Het is ook in periodes. De periodes in het schooljaar.” (BO3c)*

*“Ik heb wel stress van mijn gezondheid. Ik ben eigenlijk moe, ik heb het gevoel van: ‘Ik ben op’. Die volle dagen werken, die zijn lastig aan het worden en dat geeft me wel stress van: ‘Ja, hoe lang kan ik dat nog wel allemaal aan?’ ”*

En ervaart u daar ook slaapproblemen soms door van die stress? (interviewer)

*“Ja he, soms wel ja. Maar is dat dan door school? Is dat door mijn privé? Het zal soms de combinatie zijn van de twee. Dus het is niet alleen van het werk dat ik niet goed slaap. Maar de drukke job doet er natuurlijk ook niet veel goeds aan. Maar het is niet dat ik iedere dag niet kan slapen hoor. Maar soms gebeurt dat weleens.” (SO3c)*

*“Ik slaap heel slecht, ja.”*

Door uw job? (interviewer)

*“Ik ben dan met mijn job bezig. Ik ben altijd met mijn job bezig. Niet in de negatieve zin, maar het moet allemaal zo en zo en dat moet nog gebeuren. In die zin, ben ik daar veel mee bezig en slaap ik zeer slecht.” (SO4c)*

Schoolleider BO4c benoemt dat hij in het verleden al meerdere malen op het randje van een burn-out gestaan heeft maar dat hij net op tijd op de rem kon staan. Er heerst ook bij een andere schoolleider (BO3c) schrik om niet op tijd aan te voelen wanneer het echt teveel wordt en zo in een burn-out terecht te komen. Schoolleider SO3c beschrijft de grenzen waar hij op botst in de job.

*“Maar ik denk dat je soms over je grenzen kan gaan, zonder dat je het zelf weet. Dat is gevaarlijk, natuurlijk. Je kan diep vallen. Ik heb daar soms schrik voor. Ik doe het nog altijd graag en ik heb de passie. Maar ik denk dat het moeilijk is om te weten wanneer je erover gaat.” (BO3c)*

“In het begin, zeker de eerste twee, drie jaar, dat het niet zo goed lukte, kwam ik vaak thuis en zeurde ik tegen mijn partner over het feit van: ‘Ja, dat is niet goed en dat is niet goed.’ En ik was soms echt apathisch thuis, ik kwam thuis en ik was leeg, echt leeg.” (BO4c)

“Ik werk heel veel voor mijn school. Maar op sommige momenten zeg ik ook wel van: ‘Spijtig, ik zou nog dit en dit moeten afwerken, maar ik kan niet meer.’ En dan stop ik met werken. Ook al haal ik hierdoor bepaalde deadlines niets. Je moet als directeur het lef hebben om te durven zeggen van: ‘Sorry, hier stopt het voor mij vandaag. Morgen is een nieuwe dag. En ook al is dat dan een dag of zelfs een week te laat, ze moeten het maar weten. Ik heb maar twee handen en twee voeten en ik doe mijn best, zo goed als ik kan. Maar ik heb grenzen.’ En ik heb dit jaar al veel te veel mijn grenzen gevoeld. [...] Maar pas op, ik heb er dit jaar op verschillende momenten echt door gezeten.” (SO3c)

### 3.1.3.4. Positief beïnvloedende factoren

Zoals beschreven in de methodologie kregen de schoolleiders tijdens het interview de opdracht om een top-vijf te geven van jobgerelateerde factoren die een positieve invloed hebben op hun welbevinden en van factoren met een negatieve invloed. Hiervoor kregen de schoolleiders 18 fiches aangereikt met mogelijke factoren die aansluiten bij het conceptueel kader en de literatuurstudie.

De analyse van de positief beïnvloedende factoren (zie Tabel 3.15 en 3.16) wijst uit dat volgende factoren belangrijke belevingsaspecten zijn voor het positief welbevinden van schoolleiders in het basisonderwijs: (1) leerkrachtenteam, (2) ouders en leerlingen, (3) pedagogische taken, (4) autonomie, en (5) vernieuwingen. Voor schoolleiders uit het secundair onderwijs gaat het om: (1) leerkrachtenteam, (2) ouders en leerlingen, (3) pedagogische taken, (4) gezin, (5) algemene waardering van het beroep en (6) onderwijsinspectie. Overlappende factoren voor beide niveaus zijn bijgevolg (1) leerkrachtenteam, (2) ouders en leerlingen en (3) pedagogische taken. In het vervolg van dit rapport worden deze bevindingen gestaafd aan de hand van kwalitatieve onderzoeksresultaten.

Tabel 3.15. Positief beïnvloedende factoren basisonderwijs (OVc)

Positief beïnvloedende factoren BO	Frequentie <sup>a</sup>
Leerkrachtenteam	4
Ouders en leerlingen	4
Pedagogische taken	3
Autonomie	3
Vernieuwingen	3
Kennis en vaardigheden om de school op effectieve wijze te leiden	1
Gezin	1
Pedagogische begeleidingsdienst van het net	1

<sup>a</sup> Aantal keer vermeld binnen de top-vijf (N=4)

Tabel 3.16. Positief beïnvloedende factoren secundair onderwijs (OVc)

Positief beïnvloedende factoren SO	Frequentie <sup>a</sup>
Leerkrachtenteam	4
Ouders en leerlingen	3
Pedagogische taken	2
Gezin	2
Algemene waardering van het beroep	2
Inspectie (onderwijsinspectie)	2
Schoolbestuur	1
Autonomie	1
Vernieuwingen	1

<sup>a</sup> Aantal keer vermeld binnen de top-vijf (N=4); som van frequenties is niet gelijk aan 20 aangezien sommige schoolleiders minder dan vijf factoren identificeerden

### 3.1.3.5. Negatief beïnvloedende factoren

De analyse van de negatief beïnvloedende factoren (zie Tabel 3.17 en 3.18) wijst uit dat volgende factoren belangrijke negatieve belevingsaspecten voor het welbevinden zijn in het basisonderwijs: (1) administratieve verplichtingen, (2) wetten en decreten, (3) werkbelasting en (4) statutaire voorwaarden. Voor schoolleiders uit het secundair onderwijs gaat het om: (1) administratieve verplichtingen, (2) wetten en decreten, (3) werkbelasting en (4) inspectie (arbeidsinspectie, hygiëne inspectie). Overlappende negatieve belevingsfactoren voor beide niveaus zijn bijgevolg (1) administratieve verplichtingen, (2) wetten en decreten en (3) werkbelasting. In het vervolg van dit rapport worden deze bevindingen gestaafd aan de hand van kwalitatieve onderzoeksresultaten.

Tabel 3.17. Negatief beïnvloedende factoren basisonderwijs (OVc)

Negatief beïnvloedende factoren BO	Frequentie <sup>a</sup>
Administratieve verplichtingen	4
Wetten en decreten	2
Werkbelasting	2
Statutaire werkvoorwaarden	2
Inspectie (arbeidsinspectie, hygiëne inspectie etc.)	1
Algemene waardering van het beroep	1
Vernieuwingen	1
Autonomie	1
Kennis en vaardigheden om de school op effectieve wijze te leiden	1

<sup>a</sup> Aantal keer vermeld binnen de top-vijf (N=4); som van frequenties is niet gelijk aan 20 aangezien sommige schoolleiders minder dan vijf factoren identificeerden

Tabel 3.18. Negatief beïnvloedende factoren secundair onderwijs

Negatief beïnvloedende factoren SO	Frequentie <sup>a</sup>
Administratieve verplichtingen	3
Wetten en decreten	3
Werkbelasting	3
Inspectie (arbeidsinspectie, hygiëne inspectie etc.)	3
Inspectie (onderwijsinspectie)	1

<sup>a</sup> Aantal keer vermeld binnen de top-vijf (N=4); som van frequenties is niet gelijk aan 20 aangezien sommige schoolleiders minder dan vijf factoren identificeerden

### 3.1.4. Overkoepelende conclusie interviews thema 1

#### 3.1.4.1. Welbevinden

De jobtevredenheid en jobenthousiasme van de schoolleiders varieert van gemiddeld tot hoog (zie Tabel 3.19), maar verschilt niet systematisch over de types schoolleiders. De scores voor jobenthousiasme zijn algemeen hoger dan de scores voor jobtevredenheid. Verschillen tussen basis- en secundair onderwijs komen vooral naar boven in OVb waar de scores zowel voor jobtevredenheid als jobenthousiasme iets lager liggen in het basisonderwijs. In OVc liggen de scores voor jobtevredenheid in het basisonderwijs ook iets lager dan in het secundair onderwijs. Over alle type schoolleiders heen en in beide onderwijsniveaus zijn er aanzienlijke verschillen tussen de schoolleiders onderling op te merken en geven de schoolleiders aan dat tevredenheid een variabel gegeven is.

Tabel 3.19. Overzicht kwantitatieve scores voor jobtevredenheid en jobenthousiasme

Gemiddelde score	Jobtevredenheid	Jobenthousiasme
<b>OVa</b>		
Gemiddelde BO	3.64	4.02
Gemiddelde SO	3.70	4.02
<b>OVb</b>		
Gemiddelde BO	3.36	3.76
Gemiddelde SO	3.72	4.07
<b>OVc</b>		
Gemiddelde BO	3.54	4.11
Gemiddelde SO	3.88	4.18
<b>Vergelijkingswaarde</b>	<b>3.53</b>	<b>3.94</b>

Gemiddeld gezien scoren de schoolleiders uit het secundair onderwijs hoger op jobtevredenheid dan de vergelijkingsgroep (Devos et al., 2005). In het basisonderwijs zijn er gemiddeld gezien verschillen over de type schoolleiders heen: schoolleiders uit OVb scoren net iets lager dan de vergelijkingsgroep, schoolleiders uit OVc sterk gelijkend en schoolleiders uit OVa net iets hoger dan de vergelijkingsgroep. De bevroegde schoolleiders scoren gemiddeld gezien gelijkaardig of net iets



hoger op jobenthousiasme dan de vergelijkingsgroep. Enkel de schoolleiders uit het basisonderwijs in OVb scoren net iets lager dan de vergelijkingsgroep.

### 3.1.4.2. Verstoord welbevinden

De resultaten tonen aan dat **burn-out symptomen** zich vooral manifesteren in OVa (basis- en secundair onderwijs) en OVb (basisonderwijs), zoals voorgesteld in Tabel 3.20. Meer bepaald vertoont ongeveer de helft van de schoolleiders uit het basisonderwijs in OVa en OVb burn-out symptomen volgens de burn-out index. De sterkste burn-out symptomen vinden we bij een schoolleider uit het basisonderwijs uit OVb. In het secundair onderwijs vertonen vooral schoolleiders uit OVa burn-out symptomen volgens de index, al vallen ook enkele schoolleiders uit OVc en één schoolleider uit OVb in deze categorie. Geen enkele schoolleider uit het secundair onderwijs vertoont sterke burn-out symptomen. Een aantal schoolleiders uit OVa en OVc geven aan dat ze in het verleden al meerdere malen op het randje van een burn-out hebben gestaan en één schoolleider uit OVa is in het verleden al uitgevallen wegens een burn-out.

Wat de **componenten van burn-out** betreft, wordt de burn-out beleving van schoolleiders uit OVa bepaald door een combinatie van de drie componenten (emotionele uitputting, gebrek aan persoonlijke bekwaamheid en depersonalisatie), met de hoogste scores voor emotionele uitputting. Bij OVc speelt emotionele uitputting ook het meest in het basisonderwijs, terwijl in het secundair een combinatie van emotionele uitputting en gebrek aan persoonlijke bekwaamheid naar voren komt. Deze schoolleiders ervaren bijgevolg een gebrek aan energie en uitputting, wat zorgt voor frustratie en bedrukking omdat mensen zich realiseren dat ze niet kunnen blijven verdergaan zoals eerder wel het geval was. Dit staat in contrast met de schoolleiders van OVb waar een gebrek aan persoonlijke bekwaamheid duidelijk de meest uitgesproken burn-out component is en waar de schoolleiders vooral het persoonlijk aanvoelen hebben van minder goed te presteren en minder succesvol te zijn in hun job. In beide onderwijsniveaus en over de types schoolleiders heen zijn er aanzienlijke verschillen tussen de schoolleiders op te merken tussen de verschillende componenten.

In vergelijking met de vergelijkingsgroep uit eerder onderzoek (Devos et al., 2005) valt op dat een gebrek aan persoonlijke bekwaamheid opvallend minder speelt in OVa en OVc dan in de vergelijkingsgroep en dat ook de scores voor depersonalisatie opvallend lager zijn bij schoolleiders uit OVc. Schoolleiders uit OVb daarentegen scoren in het basisonderwijs opvallend hoger voor emotionele uitputting en het gebrek aan persoonlijke bekwaamheid. In het secundair onderwijs liggen de scores voor deze schoolleiders opvallend lager voor emotionele uitputting en depersonalisatie dan de bevindingen uit eerder onderzoek.

Een aantal schoolleiders uit het basisonderwijs, over alle types schoolleiders heen, denken erover na om **uit het beroep van schoolleider te stappen**. Geen van deze schoolleiders is echter ook actief op zoek naar een nieuwe job. Dit in tegenstelling tot het secundair onderwijs waar de twee schoolleiders met de meeste burn-out symptomen uit OVc de job plannen te verlaten: één schoolleider op zoek is naar een andere job die hem zou toelaten een meer afgelijnde functie te hebben en meer voldoening uit het werk te halen en een andere schoolleider denkt na over zijn pensioen.

Tabel 3.20. Overzicht kwantitatieve scores voor dimensies van burn-out

Gemiddelde score	Emotionele uitputting	Depersonalisatie	Gebrek aan persoonlijke bekwaamheid	Burn-out index
<b>Onderzoeksvraag a</b>				
Gemiddelde BO	2.09	1.83	2.00	1.98
Gemiddelde SO	2.07	1.97	2.00	2.02
<b>Onderzoeksvraag b</b>				
Gemiddelde BO	2.40	1.83	2.72	2.32
Gemiddelde SO	1.63	1.30	2.42	1.77
<b>Onderzoeksvraag c</b>				
Gemiddelde BO	2.15	1.60	1.88	1.90
Gemiddelde SO	1.95	1.45	2.00	1.82
<b>Vergelijkingswaarde</b>	<b>2.11</b>	<b>1.83</b>	<b>2.38</b>	<b>2.11</b>

Over alle type schoolleiders zijn er een aantal schoolleiders die **spijt** uiten rond hun keuze voor de job van schoolleider. Het valt op dat deze schoolleiders de meeste burn-out symptomen vertonen volgens de index. Eén schoolleider geeft aan dat hij vooral spijt heeft van de keuze om op jonge leeftijd te kiezen voor de job van schoolleider want dat hij al zijn doelen al bereikte en bijgevolg de uitdaging in de job wat verloren is.

Alle schoolleiders zijn het er unaniem over eens dat de job van schoolleider **een uitdagende maar stresserende job** is. Er zijn wel grote verschillen in hoe men dat ervaart, welke gevolgen dit heeft en hoe men ermee omgaat. Alle schoolleiders uit OVa, de schoolleiders uit het secundair onderwijs van OVb en de schoolleiders met de minste burn-out symptomen van OVC ondervinden vooral pieken van drukke momenten en ervaren geen langdurige stress. Deze groep van schoolleiders geeft aan dat ze manieren gevonden hebben om hun stressniveau te verminderen. De overige schoolleiders daarentegen ervaren meer langdurige stress. Van deze laatste groep zijn een aantal schoolleiders momenteel op zoek naar hoe ze met hun stress kunnen omgaan. Eén schoolleider uit OVa en één schoolleider uit OVC met lage burn-out symptomen wijzen hierbij ook naar het principe van positieve stress.

Tot slot stelt ongeveer de helft van de schoolleiders van OVa en OVC dat ze frequent **piekeren of slaapproblemen** hebben. Opvallend hierbij is ook dat bijna alle schoolleiders uit OVa aangeven dat men hier de laatste tijd meer problemen mee ervaart, wat heel wat schoolleiders ongerust maakt. In OVb geeft ongeveer de helft van de schoolleiders uit het basisonderwijs aan dat ze frequent piekeren of slaapproblemen hebben, maar geeft geen enkele schoolleider uit het secundair onderwijs aan frequent te piekeren of slaapproblemen te ondervinden.

### 3.1.4.3. Positief en negatief beïnvloedende factoren

Overkoepelend kan gesteld worden dat ouders, leerlingen en het leerkrachtenteam de belangrijkste belevingsaspecten zijn voor het **positief welbevinden** van zo goed als alle schoolleiders uit zowel het basis- als het secundair onderwijs, met uitzondering van schoolleiders uit het secundair onderwijs uit OVb die ouders en leerlingen veel minder noemen als positieve

factor. Pedagogische taken worden door de meeste schoolleiders, met uitzondering van de schoolleiders uit het basisonderwijs van OVb, eveneens aangeduid als een belangrijke jobgerelateerde factor in de top-vijf van factoren die een positief effect heeft op hun welbevinden. Daarnaast wordt autonomie door het merendeel van de schoolleiders uit OVa als een belangrijk belevingsaspect aangehaald, terwijl dit slechts door enkelingen genoemd wordt in OVb en OVc. Ook vernieuwingen, gezin en waardering voor het beroep worden door heel wat schoolleiders aangehaald als een belangrijke positieve factor voor hun welbevinden.

De analyse van de **negatief beïnvloedende factoren** wijst uit dat administratieve verplichtingen, wetten en decreten en werkbelasting in alle bevroegde doelgroepen steeds in de top-drie van belangrijkste negatieve belevingsaspecten voor het welbevinden van de schoolleiders worden aangehaald. Daarnaast worden door de schoolleiders uit het basisonderwijs van OVa en OVb en de schoolleiders uit het secundair van OVb en OVc ook de arbeids- en hygiëne inspectie etc. aangehaald als belangrijke negatieve belevingsfactor. Tot slot worden door schoolleiders van OVb ook hun eigen statutaire werkvoorwaarden aangehaald als een belangrijke negatieve beïnvloedende factor voor hun welbevinden.

## 3.2. Thema 2: Relatie tussen welbevinden en interne werkomgeving

### 3.2.1. Sterke schoolleiders (OVa)

#### 3.2.1.1. Synthese

Het werken aan een pedagogisch project draagt in grote mate bij aan het welbevinden van sterke schoolleiders. Ook haalt de meerderheid van de schoolleiders voldoening uit het reflecteren rond innovaties. Heel wat schoolleiders rangschikken vernieuwingen dan ook als een belangrijke positieve factor op hun welbevinden en stuiten bij het invoeren van vernieuwingen nauwelijks op weerstand van het team. De schoolleider die vernieuwingen als negatieve invloed ervaart, wijt dit aan de grote druk vanuit verschillende instanties om te vernieuwen.

Schoolleiders beklemtonen de belangrijke positieve invloed die ouders hebben op hun welbevinden en de ondersteuning die ze van ouders krijgen. Desondanks geeft de helft van de schoolleiders aan dat ouders hen ook heel wat stress kunnen bezorgen door uiteenlopende redenen. Daarnaast staan leerlingen eveneens hoog gerangschikt in de factoren die een positieve invloed hebben op het welbevinden van schoolleiders. Eén schoolleider geeft hierbij aan heel wat stress te ervaren door de moeilijke combinatie van de job als schoolleider met een lesopdracht door een daling in het leerlingenaantal. Leraren worden door alle schoolleiders benoemd als één van de belangrijkste positieve invloeden op hun welbevinden en als een belangrijke bron van ondersteuning in hun dagelijkse functioneren. Desalniettemin hebben spanningen of problemen in het team voor de helft van de schoolleiders repercussies voor hun welbevinden. Een grote stressfactor voor schoolleiders ligt ook in het vinden van leraren en in het vervangen van afwezige leraren. Bijkomend uiten de schoolleiders heel wat frustraties rond de vaste benoeming en de beperkte mogelijkheden om binnen het huidige evaluatiebeleid om te gaan met slecht functionerende leraren. Het aan boord houden van sterke startende leraren wordt hierdoor bemoeilijkt.

De schoolleiders zijn het er unaniem over eens dat de taaklast hoog is. Administratieve verplichtingen eisen hierbij een groot deel van hun tijd op. In zowel het basis- als het secundair onderwijs hebben de schoolleiders erg lange werkdagen en hebben ze het gevoel continu aan het werk te zijn en nooit klaar te zijn. Deze zware taakbelasting zorgt dan ook bij de meeste schoolleiders voor een hoge werkdruk, wat een negatieve invloed heeft op hun welbevinden. Bijna alle schoolleiders in beide onderwijsniveaus zouden dan ook graag meer verantwoordelijkheden delen of delegeren maar geven aan dat de beschikbare omkadering hiervoor ontoereikend is. Voldoende ondersteunend personeel maakt de job van schoolleider namelijk minder eenzaam en draagt volgens de schoolleiders bij aan hun welbevinden en de reducering van de werkdruk. Bijkomend zouden schoolleiders hierdoor ook meer tijd kunnen spenderen aan pedagogische taken zoals het opvolgen van leraren en onderwijsvernieuwingen, die ze het belangrijkste vinden maar waar ze momenteel vaak niet toe komen. Dit heeft een negatieve invloed op hun welbevinden.

### 3.2.1.2. Schoolcultuur

Het **pedagogisch project** van een school expliciteert de visie op onderwijs en opvoeding die in de school wordt gevolgd. De beschrijving van het pedagogisch project die de schoolleiders geven varieert van eerder vaag tot zeer concreet. Echter geven alle visies blijk van een doelgerichtheid door te verwijzen naar wat leerlingen moeten leren, sociale rechtvaardigheid, de professionele omgeving op school of de wisselwerking tussen de school en de context. Alle schoolleiders geven aan dat de schoolvisie op school leeft en gedragen wordt door het gehele team. Deze gedragenheid is tot stand gekomen door het volledige team voldoende te betrekken bij het opstellen van deze schoolvisie. Om de visie levend te houden is communicatie heel belangrijk. Schoolleiders BO1a, BO6a en SO4a geven hierbij aan dat het belangrijk is om deze visie op papier te zetten en deze ergens centraal en zichtbaar op te hangen in de school. Schoolleiders BO1a, SO3a en SO4a stellen dat ze hun pedagogisch project nu en dan moeten bijstellen door de continu veranderende maatschappij. Dit proces verloopt vlot omdat hun teams hiervan steeds het belang inzien. Het werken aan de schoolvisie draagt sterk bij aan het welbevinden van de schoolleiders.

*“Maar na een aantal jaar merkten we dat er een aantal zaken in ons project niet meer helemaal van toepassing waren en hebben we ons pedagogisch project wat aangepast. Nu hebben we een vaste werkgroep rond ons project en we komen hier twee keer per jaar mee samen voor een uurtje en dat is een keer in januari en dat is op het einde van het schooljaar. En waarom doen we dat? Omdat we als team echt ervaren dat we ons continu in vraag moesten stellen van: ‘Ja wat we nu doen, past dat onder ons project?’ En als we daar bijvoorbeeld ‘neen’ moeten op antwoorden, stellen we ons dan de vraag: ‘Moeten we ons project bijstellen of zijn we niet goed bezig?’ En dat is een interessante oefening. We steken daar echt wel veel energie in maar ik vind dat wel leuk om te zien hoe iedereen actief meewerkt om ervoor te zorgen dat onze neuzen steeds in dezelfde richting staan, dat is echt fijn.” (BO1a)*

*“Het is zeer duidelijk, wij hebben een schoolvisie. Dat hangt boven onze poort, dat staat op onze website. Wij doen dit hier zo. En dat zichtbaar maken is belangrijk omdat je visie niet mag vervagen en onder het stof belanden want dat is zo’n belangrijk uitgangspunt.” (BO6a)*

*“Onlangs hebben we weer geïnvesteerd in ‘Wie zijn wij nu eigenlijk? Wat vinden we bij ons zo belangrijk en wat willen we meenemen? Wat moet zichtbaar blijven?’ Daar hebben we over nagedacht en aan gewerkt. ‘Wat maakt ons anders dan andere scholen?’ Dat is terug een werkgroep en om de zoveel tijd is dat ook nodig om dat weer in vraag te stellen.” (SO3a)*

De deelnemende scholen blijken een hoog **innovatief vermogen** te hebben, waarbij de verschillende schoolleiders aangeven dat ze het belangrijk vinden om met een kritische blik naar de bestaande praktijken te kijken en deze bij te sturen waar nodig. De meeste schoolleiders halen veel voldoening uit het reflecteren rond innovaties en geven hierbij ook aan dat het van cruciaal belang is om kwaliteitsvol onderwijs te kunnen blijven garanderen. Schoolleiders BO2a, BO4a, BO5a, SO1a en SO2a rangschikken vernieuwingen dan ook als een belangrijke positieve invloed op hun welbevinden (zie Tabel 3.3 en 3.4). Schoolleider BO3a daarentegen benadrukt het belang van innoveren maar ervaart vernieuwingen als een negatieve invloed op zijn welbevinden omdat er de laatste jaren te veel vernieuwingen op hem afkomen vanuit verschillende instanties (o.a. overheid en inspectie). Deze druk is voor hem de laatste jaren te groot geworden is.

*“Ik zal uitleggen waarom deze hier [bij de factoren die welbevinden negatief beïnvloeden] liggen. Ja, vernieuwingen omdat, ja, het soms heel moeilijk en heel veel is. Als je ziet hoeveel leerplannen er op die paar jaar bij zijn gekomen, je hebt dan ook maar drie jaar om die te implementeren. ‘Ja, je moet dat niet,’ zegt de inspectie. Ik zeg: ‘Hoe, je moet dat niet? We hebben vier jaar de tijd, je kunt dat wel laten liggen, maar dan ligt daar één berg met leerplannen.’ Dus nieuwe methodes, nieuwe dit, nieuwe dat, vernieuwingen is echt wel (hapt naar adem) veel. Het zou beter wat minder mogen zijn, laat ons wat uitproberen en we houden dit efkes.” (BO3a)*

*“Vernieuwingen dat geeft mij zoveel voldoening. Ik vind, ik ben iemand die zich gaat vervelen anders, ik heb dat nodig. Maar je moet ook niet vernieuwen om te vernieuwen. Maar als je niet vernieuwt, dat is zoals een haai hé, dan sterf je als je stopt met zwemmen.” (BO4a)*

*“Vernieuwen? Dat is zo belangrijk want als ik soms kijk bij mijn collega’s waar er nog les gegeven wordt zoals 30 jaar geleden, dan denk ik: ‘Dat is toch echt niet meer van deze tijd?’ Vernieuwen is nodig want ouders veranderen, leerlingen veranderen, leerkrachten veranderen, ook ikzelf verander. Heel onze maatschappij verandert razendsnel de laatste jaren en wij als onderwijs moeten dus ook veranderen want onze bedoeling is toch om leerlingen op te leiden voor de toekomst? Hoe kunnen we dat dan doen als we in het verleden blijven leven? Dus ik vind dat heel belangrijk, vernieuwen, en vind dat ook wel echt plezant als je ziet dat leerkrachten daar volop voor gaan en dat je dan ook ziet dat het werkt en dat je beter onderwijs aanbiedt. Dat geeft mij heel veel voldoening, misschien nog wel de meeste in heel mijn job want je merkt dat leerlingen en leerkrachten dan ook gelukkiger zijn.” (SO2a)*

Het team blijkt gemotiveerd voor vernieuwingen doordat het belang van innovaties veelvuldig benoemd wordt en dat heel wat innovaties op initiatief van de leraren gebeuren. Toch evolueren sommige teamleden minder snel dan anderen bij vernieuwingen. Volgens de schoolleiders is het vooral belangrijk om de betreffende leraren voldoende tijd, ruimte en positieve bevestiging te geven om een innovatie succesvol te kunnen implementeren.

*“Diegenen die nu hier zijn, die zijn allemaal daarmee mee, de ene al sneller dan de andere, maar ja. Ik heb wel geleerd ook door de tijd, niet iedereen gaat even snel maar niemand wil alleen blijven. Niemand wilt: ‘Och god, we doen dat allemaal maar die leerkracht niet.’. Dat willen ze niet. Maar dan willen ze dat in kleinere stapjes doen en ook wat trager, maar dat moet je respecteren, anders bots je op weerstand en dan is het helemaal verloren en dat hebben wij hier de laatste jaren niet meer meegemaakt.” (BO3a)*

*“Als je team het voordeel van een bepaalde vernieuwing niet inziet, dan moet je er zelfs niet aan beginnen want dat zal niet werken. Dus ik investeer heel veel om mensen het nut te laten zien en daar de praktische voordelen van te laten zien en dan krijg je ze gemakkelijk mee.” (SO6a)*

De schoolleiders benoemen een divers gamma aan vernieuwingen waaronder didactische wijzigingen (bv. leesprojecten, investering in muziek en afschaffen van examens),

(intra)structurele wijzigingen (bv. jaarklassensysteem herdenken, nieuwe studierichtingen en nieuwe gebouwen) en innovaties op het niveau van de leraar (bv. co-teaching).

*“We hebben dit jaar de examens in de eerste graad afgeschaft, we doen wel nog proefexamens. Dus dat zijn twee dagen dat ze proefexamens doen op een aantal vakken om hen te leren omgaan met examens. Wat is dat en hun voorbereiden. Dus ze hebben een uurtje examen en erna hebben ze feedbackgesprek, klassikaal met de leerkracht. ‘Hoe is dat nu geweest? Hoe heb je dat voorbereid? Hoe lang heb je gestudeerd? Hoe was dat nu? Heeft dat iets opgeleverd? Heb je iets fout gedaan?’ Enzovoort. Dat doen ze dus in de eerste twee jaar en in het derde jaar ook nog, maar daar -we proberen er een leerlijn in te steken- is het al uitgebreider. Het is een groter examen, het gesprek is korter in het derde jaar en in het vierde jaar hebben ze gewoon examens. In de derde graad hebben we geen examens meer voor Frans en Engels. Dus voor de talen is het gespreide evaluatie. Dus je ziet, evaluatiepraktijk, als je daaraan begint, ga je eigenlijk over alles praten, want dan moet ook de lespraktijk daaraan aangepast zijn. Dus daarmee zijn we begonnen om alles in vraag te kunnen stellen.” (SO2a)*

Wat betreft **participatie en overlegorganen** geven alle schoolleiders aan regelmatig een personeelsvergadering met het team te houden die ze zelf of samen met hun kernteam organiseren en voorzitten. De insteek van deze personeelsvergaderingen varieert tussen de scholen. Een aantal schoolleiders (BO1a, BO7a, SO1a, SO5a en SO6a) focussen tijdens deze vergaderingen voornamelijk op het overbrengen van informatie, terwijl de meeste schoolleiders (BO2a, BO3a, BO4a, BO5a, BO6a, SO2a, SO3a en SO4a) hoofdzakelijk actieve werkvergaderingen houden.

*“Wij hebben maandelijks één personeelsvergadering. [...] Vergaderingen worden altijd door mij voorbereid en die worden dan ook door mij geleid.” (BO7a)*

*“Dan de personeelsvergaderingen, qua frequentie probeer ik zo weinig mogelijk te doen. Ik doe geen klassieke personeelsvergaderingen zoals het vroeger was, vooraan in de zaal en mededelingen, dat doe ik niet meer. Dat probeer ik op papier mee te geven. Wat we wel doen, is na denken in kleine groepjes over nieuwe methodes, over vernieuwingen in het algemeen, over wat goed en over wat slecht loopt en dan proberen we door bijvoorbeeld brainstormsessies op zoek te gaan naar verschillende aanpakken hiervoor en maken we beslissingen in team.” (SO2a)*

Ook maken leraren vaak deel uit van werkgroepen (structureel of ad hoc) en vakgroepen die terugkoppeling voorzien naar de schoolleider, maar waaraan de schoolleider in de meeste gevallen zelf niet participeert. Naast deze formele kanalen stellen alle schoolleiders dat er regelmatig informeel overleg is met leraren of tussen leraren onderling.

*“Ik verwacht dat leerkrachten aan één of aan maximum twee werkgroepen deelnemen. Ik ben niet aanwezig op die verschillende vergaderingen maar ik verwacht wel steeds een verslag.” (BO2a)*

*“Leerkrachten hebben ook nog vakgroepen, ik ben daar niet aanwezig maar verwacht wel dat ze mij na elke vergadering een kort verslag op smartschool plaatsen zodat ik mee ben. Af en*

*toe spring ik wel eens binnen tijdens een vergadering maar het is niet dat ik daar actief mee vergader, dat zeker niet.” (SO5a)*

De schoolleiders hechten veel belang aan **participatieve besluitvorming** en aan het betrekken van hun team in het opbouwen en uitwerken van een visie en vernieuwingen. De schoolleiders geven hun leraren dan ook heel wat autonomie.

*“Ik ben niet de directeur die denkt van: ‘Ik ga hier zeggen hoe zij het moeten doen.’ Dat is hetzelfde als een ingenieur die op een werf komt en tegen de arbeiders zegt van: ‘Wij zullen hier eens zeggen hoe jij dat moet uitvoeren.’ En die mannen staan daar dagdagelijks, en die weten welk probleem ze tegenkomen. Leerkrachten weten dat ook nu, en de nieuwe kinderen die nu voor hen zitten, hoe dat die werken.” (BO5a)*

*“Mensen mogen hier zelf kiezen hoeveel ze vergaderen, waar en wanneer ze vergaderen. Je voelt dat wel als directeur als dat niet werkt dus ik geef de leerkrachten daar heel wat vrijheid in. Ze appreciëren dat ook.” (SO6a)*

Tot slot stellen de schoolleiders dat er een aangename en open **sfeer** hangt op hun school en dat hun teams frequent samenwerken en informatie uitwisselen onder elkaar. Heel wat schoolleiders hebben hier in het verleden intensief geïnvesteerd en plukken hier nu dan ook de vruchten van. Formele samenwerking wordt aangemoedigd in overlegorganen of door structuren zoals co-teaching. In paragraaf 3.2.1.5 wordt er dieper ingegaan op de belangrijke impact die leraren hebben op het welbevinden van schoolleiders.

*“Voor die zaken en voor die sfeer, je moet er zelf een beetje voor zorgen. We hebben één vrijdag per maand [naam activiteit]. Dan blijven we na school plakken. Ik heb dat gelanceerd. Zij weten van mij dat ik vrijdag na het werk met mijn broer en een paar maten een pint ga drinken. Dat is al honderd jaar zo. Ik zeg: ‘Kijk, ik wil gerust een vrijdag opofferen om hier gewoon... Niet over de school en geen vergadering, maar gewoon. Twee mensen zorgen voor een hapje en een drankje. School betaalt het. Je zit eens samen.’ Iedereen heeft altijd wel een reden om het niet te doen, maar als je op voorhand zegt: ‘De eerste vrijdag van de maand doen we dat’, als we dat een beetje in onze agenda kunnen aanpassen... [...] Dat is een kleine investering van de school en dat brengt veel op.” (BO1a)*

*“Ja, dat is zeer fijn, dat is echt wel fijn. Je werkt samen in een team. Je bent niet allemaal apart in je klasje en dat voel je echt wel. Vroeger was er wel wat concurrentie tussen de leerkrachten als men individueel in hun klasje zat maar ik vind dat dat veel minder is nu.” (BO2a)*

*“Ik heb al heel veel geïnvesteerd in mijn team. Die sfeer is zo belangrijk want anders draait je school niet. En bij problemen speel ik kort op de bal. Ik ga direct in gesprek met de mensen en zo vermijd je grote conflicten. Want grote conflicten in je team moet je vermijden want dat is echt miserie. Ik zie dat bij collega's wat een team met je als directeur kan doen. Ik investeer daarom veel in mijn team. En dat brengt ook op, de laatste jaren merk ik meer en meer dat ze ook materiaal, examens, extra oefeningen, werkbundels en dergelijk met elkaar beginnen te delen en dat is super hé.” (SO5a)*



### 3.2.1.3. Ouders

Ouders dragen in deze onderzoeksvraag voornamelijk bij tot een hoger welbevinden van schoolleiders (zie Tabel 3.3 en 3.4). Desalniettemin geeft de helft van de schoolleiders (BO2a, BO4a, SO2a, SO3a, SO4a en SO6a) aan dat ouders hen op bepaalde momenten ook heel wat stress kunnen bezorgen.

*“Verwachtingen door ouders die vinden dat hun kind alles moet kunnen, die dat ook hun kind geloven met verhalen waarmee ze thuiskomen terwijl die helemaal niet kloppen. Dat is ook stresserend. Verwachtingen ook die we ook niet kunnen inlossen zoals ik daarnet zei van die ondersteuning.” (BO2a)*

*“Ouders, ja, die positieve ouders, die geven je kracht.” (BO3a)*

*“Zoals de maand mei is verschrikkelijk omdat de examens eraan komen en iedereen slaat in paniek. Dan heb je zo ouders die komen en dan is alles verkeerd aan de school. Je hoort ze acht maanden niet, maar op het laatste is alles dan verkeerd. Daar krijg ik stress van hé.” (SO6a)*

De schoolleiders geven aan dat het belangrijk is om met ouders samen te werken, al zijn er wel verschillen in hoe dit vorm krijgt. De meerderheid van de schoolleiders geeft aan dat ze een zeer goed contact met de ouders hebben en dat ze erin slagen om bijna alle ouders te bereiken en te betrekken. De schoolleiders halen hier heel wat ondersteuning uit maar benadrukken dat een goede communicatie essentieel is.

*“Wij streven na dat we ze allemaal zien. En in heel uitzonderlijke gevallen gaan we eens thuis op bezoek. Maar de meeste komen naar school, de meeste wel. En wij hebben zo'n dagelijks contact. [...] Sommige ouders zijn helicopterouders. Ken je dat begrip? Zo de overbezorgde... maar die heb je in alle scholen, maar als je daar alle dagen mee praat, dat valt reuze mee. Dat zijn mijn partners.” (BO6a)*

*“Wij hebben, denk ik, een sterke ouderraad, een sterke ouderraad over de beide campussen. Ouders van beide campussen die participeren en ik denk dat we daar zeer gelukkig mee zijn.” (SO5a)*

Schoolleiders BO1a, SO3a en SO4a daarentegen ervaren moeilijkheden om ouders te bereiken en te betrekken. Bij schoolleiders BO1a en SO3a is dit voornamelijk te wijten aan de grote taalbarrière terwijl schoolleider SO4a wijst op het lage opleidingsniveau van de ouders en de enorme kansarmoede.

*“We hebben ouders die, als je met veel leerlingen uit de milieus die wij hebben te maken hebt, we hebben ook ouders uit de ik zal het maar sociale moeilijkere milieus noemen. Maar dan heb ik het over kansarmoede, het lage opleidingsniveau, dat heeft zijn twee kanten. [...] Maar qua participatie heb je dan: ‘Willen jullie deelnemen en meewerken aan schoolactiviteiten?’, dat ligt moeilijk omdat je net ook met die groep moeilijk binding krijgt natuurlijk. We doen daar een aantal inspanningen voor, met [aantal] leerlingen wordt het al eens wat moeilijker. Je voelt dat ook. De mensen in de lagere school, er bestaat een grote binding met de school. Het middelbaar, de eerste graad behoorlijk nog en dan mindert dat telkens en omdat we een*

*bovenbouwschool zijn, is dat steeds minder. Dus qua participatie, dat draait nu op een laag pitje. Onze ouderraad bestaat, denk ik, uit een vijftal mensen op dit ogenblik, mensen die zich engageren. En die bijeenkomsten zijn belangrijk, je hebt iets van feedback, maar we hadden graag wat meer en je voelt, dat enthousiasme om zich te engageren komt niet en het blijft steken.” (SO4a)*

Tot slot wijzen een aantal schoolleiders op enkele recente fenomenen. Enerzijds worden een aantal schoolleiders in zowel het basis- als het secundair onderwijs (BO2a, BO3a, BO4a, SO3a en SO4a) geconfronteerd met steeds mondigere ouders. Ouders gaan minder in dialoog met zowel de leraren als de schoolleider, trekken beslissingen in twijfel of uiten hun ontevredenheid omtrent de ondersteuning van leerlingen met zorgnoden. Sommige ouders dreigen ermee dat ze hun kind van school zullen laten veranderen of dat ze gerechtelijke stappen zullen ondernemen. Anderzijds wijst schoolleider BO4a op het feit dat ouders de laatste jaren veel prestatiegerichter geworden zijn.

*“Ouders die binnenkomen: ‘Seg, ga jij die straf laten vallen?’ ‘Nee’ ‘Ah, dan gaan we naar een andere school.’ Ja, die zelf niet meer in dialoog gaan, terwijl vroeger als jij van uw directeur straf had gekregen: ‘Oeh, dat moet verschrikkelijk zijn.’” (BO3a)*

*“Oh wat wij de laatste jaren ook veel vaker zien zijn ouders die toch wel enorm bezig zijn met dat prestatiegerichte, terwijl wij net een systeem zijn die dat net tegengaat, zie je toch dat hoe meer ja naar het vijfde en het zesde leerjaar gaat, dat het prestatiegerichte en die angsten die gewoon de kop op steken. En dat die allemaal willen dat hun kind naar de universiteit gaat of naar het college. Ik bedoel, dat is ook niet meer dan dat. Maar dat zorgt wel voor hele lastige oudergesprekken soms.” (BO4a)*

*“Ik merk dat enorm dat ouders mondiger geworden zijn. We moeten ons nu allemaal maar indekken of we hebben tegenwoordig een advocaat op ons dak. Dat zorgt voor planlast en dan zijn we er. Voor een directeur is het niet anders, je moet altijd zorgen dat je papieren hebt. Er gebeurt eens, het is stom, maar het is hier zo gegaan, er gebeurt een ongevalletje in de sportzaal en een jongen valt ongelukkig op zijn rug. Voor de rest van het schooljaar uit geweest. Als je dan ziet wat erbij komt kijken... Ik heb er moeite mee dat het gebeurd is, het mag niet gebeuren, maar wie is de eindverantwoordelijke? Wie is aansprakelijk? Ouders komen dan babbelen. In het begin zijn ze echt, ik zal niet zeggen agressief, maar zeggen ze echt: ‘Hoe is dat kunnen gebeuren? Hebben ze hem wel opgevangen?’ Die dingen en ook alles wat met tuchtprocedures, je moet alles goed volgens de wet doen, de attestering, de A-, B-, C-attesten. Het moet zo zijn, het is correct allemaal, ik heb er geen moeite mee, maar het zorgt voor veel druk en stress dat je je constant moet, ik ga het woord gebruiken, maar ik bedoel het zo niet, je moet je indekken.” (SO4a)*

#### **3.2.1.4. Leerlingen**

Bijna alle schoolleiders geven aan dat leerlingen een belangrijke positieve beïnvloedende factor zijn voor hun **welbevinden** (zie Tabel 3.3 en 3.4).

*“Leerlingen, daarvoor doe ik het iedere dag hé. Die geven mij ook heel wat kracht.” (BO3a)*

*“Ik vind het zeer belangrijk dat ik van elk kind nog zijn naam weet en dat ik weet op welk niveau het staat. Ik vind dat zeer belangrijk en dat geeft mij ook heel wat voldoening ja. Ik vind dat heel belangrijk en dat is ook wat mij nog altijd zo motiveert. De dag dat ik dat niet meer weet, trek ik aan de alarmbel.” (BO4a)*

Binnen deze onderzoeksvraag is er een spreiding op het vlak van **sociaaleconomische status** van leerlingen. Sommige scholen hebben een eerder lage SES-leerlingenpopulatie (BO1a, BO3a, BO6a, SO1a, SO3a en SO4a), waarbij veel leerlingen een migratieachtergrond hebben en thuis geen Nederlands spreken. Deze scholen zijn vaak gelegen in kansarme buurten, wat zorgt dat kansarmoede sterk speelt op school.

*“Heel wat leerlingen tikken hier aan op een aantal SES-kenmerken. Zelfs boven de 80%. [...] Er is meer kansarmoede, dat voel ik zo, dat merk ik.” (BO3a)*

*“Wij hebben hier een heel multicultureel publiek. Als je kijkt naar de herkomst van de moeders en de vaders, dan zit je aan 70% verschillende nationaliteiten van herkomst. Dat is wel zeer divers maar diversiteit is goed.” (SO3a)*

De schoolleiders geven verder ook diverse voorbeelden van **problematieken**, zoals toenemende zorgnoden bij leerlingen, waarmee ze geconfronteerd worden. Dat brengt heel wat nieuwe uitdagingen met zich mee. Ook menen enkele schoolleiders uit het secundair onderwijs (SO2a, SO3a en SO4a) dat de houding van leerlingen de laatste jaren sterk veranderd is.

*“Ja, wij hebben een aantal kinderen met serieuze problemen. Een aantal kinderen met ASS, waarbij we meer ondersteuning nodig hebben en die we moeten opvangen en dat weegt enorm op een school.” (BO7a)*

*“Dat is een context die vroeger van ASO-leerlingen heel goed verwacht kon worden, maar die zeer sterk veranderd is. De leerlingen van vroeger zijn de leerlingen van nu niet meer en er zijn nu veel meer uitdagingen om deze veranderende leerlingen op te vangen.” (SO3a)*

*“Ik zie een zeer negatieve evolutie. Vroeger als je als leerkracht eens dreigde met straffen dan keken de leerlingen met zo'n schaapogjes naar u van: 'Sorry, sorry ik zal mij gedragen.' Terwijl nu zouden ze er vaak nog een extra schepje bovenop doen. En ik zie het jaar na jaar verslechteren en we moeten dringend kijken om terug meer in te zetten op tucht en discipline want het is nodig.” (SO4a)*

Eén schoolleider (BO2a) vertelt dat hij door een daling in **leerlingenaantal** zijn job als schoolleider nu combineert met een lesopdracht. Deze schoolleider is volop op zoek naar manieren om zijn leerlingenaantal terug op te krikken, wat heel wat stress teweegbrengt. Ook schoolleider BO3a benoemt dat het grote belang dat aan leerlingenaantallen gehecht wordt ervoor zorgt dat enkele collega-directeurs die de grens van 180 leerlingen al enkele jaren niet bereiken, er mentaal onderdoor gaan.

*“Mijn leerlingenaantal bepaalt of ik voltijds directeur kan zijn. Dit jaar bijvoorbeeld heb ik onder de 180 leerlingen en heb ik nog voor vier uur een lesopdracht. En nu ben ik op zoek naar hoe ik*

*ervoor kan zorgen dat ik nog een aantal extra leerlingen kan aantrekken zodat ik zeker de 180 leerlingen haal zodat ik volgend jaar voltijds als directeur aan de slag kan, met heel wat extra werk als gevolg. Stresserend.” (BO2a)*

Wat betreft de **prestaties** van hun leerlingen zijn alle schoolleiders tevreden. Heel wat schoolleiders uit het basisonderwijs (BO1a, BO2a, BO4a en BO5a) geven aan ze de prestaties van hun leerlingen aftoetsen aan hoe hun leerlingen presteren in het secundair onderwijs.

*“Ik ben zeer tevreden over het prestatieniveau van de leerlingen.” (BO4a)*

Bent u tevreden over het algemeen prestatieniveau van de leerlingen? (interviewer)

*“Ja, daar zijn we tevreden over maar dat meten we vooral doordat het op secundaire scholen wordt verteld en niet zozeer uit ons eigen ding.” (BO5a)*

Bent u tevreden over het algemeen prestatieniveau van de leerlingen? (interviewer)

*“Ja, binnen de context die we hebben wel.” (SO3a)*

### 3.2.1.5. Leraren

De schoolleiders vermelden hun lerarenteam als één van de belangrijkste positief beïnvloedende factoren voor hun **welbevinden** (zie Tabel 3.3 en 3.4) door de ondersteuning die ze van hun team krijgen op diverse gebieden.

*“De leerkrachten uiteraard, daar heb ik veel aan. Zeker hier. Ik heb het ook in een plaatselijk krantje gezegd bij een interview. Ze vroegen van: ‘Ja...’ Ik zeg van: ‘Ja, met dit team wou ik het doen.’ En dat is waar, ja.” (BO1a)*

*“Leerkrachten, dat zijn de belangrijkste mensen die hier rond heel de schoolorganisatie draaien. Dat zijn diegenen die de school dragen.” (SO6a)*

Ongeveer de helft van de schoolleiders (BO3a, BO6a, BO7a, SO1a, SO4a, SO5a en SO6a) wijst echter ook op de andere kant van de medaille en benoemt dat problemen met tegenwerkende leraren hun welbevinden sterk kan verstoren.

*“Die mensen die altijd zo creatief zijn om er zich vanonder te muizen. Dat geeft stress.” (BO6a)*

*“Er zitten er een paar mindere. Overal hé, in elke groep zijn er mensen die een beetje uitgeblust zijn, die als er nieuwe dingen van hen gevraagd worden, die hun neus beginnen optrekken. Dat heb je overal hé. Gelukkig niet de meerderheid, dat wordt moeilijk hé maar die enkelingen. Ja, dat wringt soms wel aan mij, maar ja.” (SO1a)*

*“Als je telkens opnieuw dezelfde mensen ziet dezelfde fouten maken, dan heb ik het over leerkrachten, leerlingen ook, leerlingen moeten leren uit hun fouten. Maar leerkrachten zijn professioneel en dan heb ik soms toch het gevoel dat ik met deze mensen niet genoeg bereik. Iemand is 57 jaar en heeft het nog altijd moeilijk met klasmanagement. Ik kan die naar alle bijscholingen sturen rond motivatie en aanpak in de klas, maar als die daar niet zelf zo aan werkt en vanaf 1 september aan begint dan... Dat is ook al door coördinatoren met hem zo*

*besproken, dat is frustrerend dan. Dat zijn dingen waarvan je zegt dat die energie dan ook niet... Je moet dat op een bepaald moment kunnen loslaten en dat is moeilijk.” (SO4a)*

Alle schoolleiders vinden dat **opleiding en professionalisering** van leraren zeer belangrijk is. De schoolleiders benoemen sterke punten van de lerarenopleiding, maar signaleren eveneens nog heel wat bijkomende noden. Schoolleiders BO1a, BO2a, BO7a, SO1a en SO5a benoemen de nood aan meer praktijkervaring en aandacht voor vernieuwingen zoals o.a. digitale borden, inclusie en sociale vaardigheden in de lerarenopleiding, terwijl schoolleiders BO1a en BO3a wijzen op de nonchalantere mentaliteit van studenten.

*“Bijvoorbeeld ook nog een fout van hogescholen, waar ze niet op hebben geanticipeerd: digitale borden. Er kwamen normaal acht stagiaires, maar er zijn er twee gestopt dus er kwamen zes stagiaires, eerstejaars. En die kunnen niet met het digitale bord werken. Dat is toch... [...] Vorige week is het nog ter sprake gekomen. Dan heb je studenten die om 25 over 8 hier toekomen om rond half 9 te beginnen en dan zeggen ze: ‘Ja, ik zou eerst nog graag naar het bord kijken.’ Dat werkt zo niet hé. Zo werkt het niet. Dan kom je om halfacht. Snap je? Het is een mentaliteit die moet veranderen. Maar goed.” (BO1a)*

*“Goh. Het enige dat ik vind dat ze onvoldoende voor opgeleid zijn, is het omgaan met de leerproblemen die hier allemaal zijn. Er komen vanuit het M-decreet heel wat probleemkinderen op ons af, als ik ze zo mag noemen. Daarover zijn ze te weinig opgeleid. Wat kan ik om te detecteren: ‘Kijk, hier is iets aan de hand en hier moet verder onderzoek gebeuren.’ ‘Hoe kan ik anticiperen op de problemen van dat kind?’ Dat is niet voldoende in de opleiding. Nu als daar allemaal op geanticipeerd moet worden dan zal dat niet meer mogelijk zijn in een opleiding van drie jaar.” (BO7a)*

*“De meeste beschikken over de kennis, over de ... om hun vak met manieren te geven. Maar dat er in de opleiding naar het omgaan met jongeren, en de psychologische processen meer kan gedaan worden, daar ben ik 100% van overtuigd hé. Plus je moet ook de job leren al doende in de praktijk en dat gebeurt momenteel nog veel te weinig.” (SO1a)*

*“Ik voel de laatste jaren dat de opleiding beter is. Ik voel dat gewoon, ik merk dat ook, dat de opleiding veel beter is. Ik heb er zelf geen zicht op, hoe de opleiding eruit ziet weet ik niet, maar ik zie dat de opleiding beter en anders is dan laat ons zeggen twintig jaar geleden. Dat merk ik wel enorm aan de instroom van nieuwe leerkrachten. Veel meer activerend gewerkt, dat er een andere visie rondgaat. Dat merk je wel ja. Dus qua opleiding, voor zover ik dat hier kan beoordelen, zit dat vrij goed ja.” (SO2a)*

*“Wat is het grote probleem? Dat is een terecht vraag, het grote probleem dat is sociale vaardigheden. Sociale vaardigheden om met jonge mensen om te gaan dat is voor mij nu de grote uitdaging. [...] Als het echt niet lukt, als ze die sociale vaardigheden niet hebben om in een klas met die jonge mensen bij wijze van spreken om te gaan, mee te spelen, dan moeten ze iets anders kiezen. Dan vind ik dat onderwijs niet voor hen is. Maar eigenlijk mogen ze daar niet pas achter komen eenmaal ze hun diploma hebben, de lerarenopleiding moet daar dringend op inspelen, dringend.” (SO5a)*

Verder menen enkele schoolleiders (BO1a, BO3a, BO4a, SO1a en SO4a) dat het algemene niveau van de lerarenopleiding opgetrokken moet worden. Men wijst hierbij op het belang van een sterke inhoudelijke basis bij leraren.

*“Het niveau, vooral naar spelling toe en dergelijke... Ik hecht zelf belang aan dat je iets kunt schrijven zonder fouten. Dat is met momenten onrustwekkend, eerlijk gezegd.” (BO1a)*

Wat de instroom betreft stelt schoolleider BO1a vast dat vroeger voornamelijk uit het ASO ingestroomd werd, terwijl nu ook leerlingen uit TSO en BSO instromen. Deze schoolleider meent dat het belangrijk is om manieren te zoeken om sterke leerlingen opnieuw te motiveren om te kiezen voor het lerarenberoep. Op het vlak van uitstroom uit schoolleider BO3a heel wat bezorgdheden rond de flexibilisering van het hoger onderwijs.

*“En dan met die opleidingen die ze nu maken, die studiepunten en die EVK's en je kan je punten meepakken naar het volgend jaar. Die doen vijf of zes jaar over een lerarenopleiding, ik bedoel. Vroeger als je er niet door was op u stage... Praktijk is belangrijk. Heb je schrik van kinderen? Ja, dan moet je weg he. Nee nee, nu bellen ze een dag op voorhand: 'Ja, ik kom even zeggen dat ik die actieve stage toch ga omzetten in een passieve kijkstage en dat ik mijn actieve stage volgend jaar ga doen.' (zucht) Ja maar, ik bedoel, 5 jaar over een studierichting die normaal maar 3 jaar duurt... Ik vind dat allemaal schandalig en dat moet later lesgeven aan kinderen he? Jongens toch, ik krijg daar schrik van hoor.” (BO3a)*

Bij de **professionele ontwikkeling van het gehele lerarenteam** zetten alle schoolleiders in op het stimuleren van nascholingen en het uitvoeren van klasbezoeken om de kennis en vaardigheden van leraren te verhogen. Schoolleiders BO3a, SO2a en SO4a zouden graag nog meer investeren in klasbezoeken maar hebben daar te weinig tijd voor. Verder rekenen schoolleiders BO4a, BO5a en BO6a ook op de rest van het team om het professionaliseren van hun collega's mee te helpen bewaken. Sommige schoolleiders zoals BO6a en SO6a laten hun leraren vrij om te professionaliseren op basis van hun persoonlijke interesses, terwijl anderen zoals BO1a, BO2a, BO5a, SO3a en SO4a hier meer in sturen door bepaalde nascholingen sterk te stimuleren.

*“Tsja, waar we nu te weinig tijd voor hebben - enfin ik, ik moet niet in meervoud beginnen spreken- waar ik te weinig tijd voor heb, is voor klasbezoeken, evaluaties, opvolging, functioneringsgesprekken. Daar zou ik véél meer tijd voor moeten nemen. Ik denk dat ik mijn best al doe, dat ik wel al kan zeggen dat ze gepersonaliseerde functiebeschrijvingen hebben, een keer babbelen, een keer kijken, een keer klasbezoeken, een keer flitsbezoeken, ik weet niet of je dat kent? Dan moet je zeven keer vier minuten binnenkomen en dan moet je op bepaalde items letten. Daar geloof ik wel in. Eigenlijk zou ik daar nog liever mee bezig zijn. Maar dat is niet...” (BO3a)*

*“Ik heb nu eigenlijk een team dat, als ik nu heel eerlijk moet zijn, die zijn niet zo nascholingsgericht. Als ik hier moet vragen aan mijn team van: 'Welke nascholing wil je volgen?', dan is dat meestal een nascholing ten behoeve van hun eigen behoeftes die ze hebben. Ik zeg nu maar iets onnozels: 'We gaan nu iets plezants doen en ballonnen leren blazen', terwijl ik hen de laatste jaren nu eigenlijk enorm stimuleer om pedagogisch-didactische navormingen te volgen en ze beginnen dat wel te doen.” (BO5a)*

*“Leerkrachten kiezen zelf hoe ze zich nascholen. Is dat via een opleiding? Oké. Is dat via te lezen, ook oké. Soms zeggen er ook leerkrachten: ‘Ik ga eens bij een andere collega een les gaan bijwonen’. Dat is ook nuttig. En dat wordt af en toe ook gedaan omdat dat handig is voor iemand die geen wetenschapsvak geeft, weet soms niet goed hoe je groepswerk moet aanpakken. Terwijl iemand die wetenschappelijk werk geeft, die is daar sterk in. En dan gaan ze eens kijken hoe dat in zijn werk gaat. Je moet dingen voorbereiden en zorgen dat alles klaarligt en dat de computers werken. Als je groepswerk doet en je steekt hen in verschillende groepen en je hebt een computeropdracht en de computers werken niet, dan moet je een alternatieve opdracht hebben. Dat leren leerkrachten bijvoorbeeld door een les bij te wonen of leerkrachten die zelf eens iemand uitnodigen om dat te geven. Zeker omdat we veel parallelklassen hebben. Kijk, we gaan hetzelfde geven en kom jij eens bij mij kijken hoe ik dat geef. Dat is echt zo interessant.” (SO6a)*

Een aantal schoolleiders (BO4a, BO5a, BO6a, BO7a en SO3a) geven aan dat er een grote **werkdruk** heerst bij leraren en dat leraren een zeer uitgebreid takenpakket hebben. Alle schoolleiders loven hun team omwille van hun inspanningen en de resultaten die men bereikt, maar maken zich tegelijk ook zorgen om de werkdruk. De meerderheid van de schoolleiders geeft dan ook expliciet aan dat ze op zoek gaan naar manieren om het team gemotiveerd te houden zodat men het beste van zichzelf blijft geven. Dit doet men bijvoorbeeld door hen heel wat vrijheid te geven, door welbevinden expliciet bespreekbaar te maken en hen heel wat appreciatie te tonen.

*“Als leerkrachten iets extra doen, geef dan nooit de indruk dat het vanzelfsprekend is. Ik zeg altijd: ‘Tof dat je dat doet.’” (BO1a)*

*“Ik verwacht dat ze er één [werkgroep] kiezen. Omdat ik graag heb dat iedereen zijn verantwoordelijkheid voor het geheel draagt. En ik wil ook dat ze er een kiezen en geen drie en geen zeven. Want ik heb er zo'n paar, die zouden in alle werkgroepen springen en dan hebben die zeker een burn-out. Dus ik moet ze beschermen tegen de overload. We moeten het daar met elkaar over hebben. Dat gaat, dit jaar, ja ik ga eens moeten luisteren. Maar dus die frequentie moeten we ieder jaar finetunen. Was het haalbaar, zijn we blij met de opbrengst, wat moeten we bijsturen? Dus voor dit jaar ben ik nieuwsgierig, alhoewel, in de functioneringsgesprekken ben ik ook al zeer veel te weten gekomen. Daar vraag ik ook altijd naar het individueel welbevinden, naar de eigenlijk groei, vraag ik feedback voor mij, van: ‘Geef mij eens wat tips over hoe ik het moet doen.’ Vraag ik hoe het ging met de ambulante functies. Zo probeer ik zoveel mogelijk informatie te weten te komen.” (BO6a)*

*“Ik heb eigenlijk ook heel erg ingezet op het welbevinden van leerkrachten door daar onder andere veel over te babbelen, dat lukt natuurlijk niet altijd. Er zijn altijd mensen die zich natuurlijk niet gelukkig voelen, maar globaal toch heel erg.” (SO3a)*

Een aantal schoolleiders uit het basisonderwijs (BO4a, BO6a en BO7a) worden af en toe geconfronteerd met **uitval in hun school**, terwijl de uitval in de scholen van de andere schoolleiders beperkt blijft. De redenen die de schoolleiders aangeven zijn divers: schoolleiders BO4a en BO6a geven voor deze uitval voornamelijk persoonlijke factoren aan, schoolleider BO7a wijst naar de stijgende werkdruk.

*“We hebben nu een aantal mensen die zijn uitgevallen wegens ziekte, maar we hebben niemand die nu uitgevallen is wegens burn-out ofzo. Maar de redenen zijn vooral breuken bij een leerkracht L.O., kanker, depressie maar zeker niet werkgerelateerd. Dus de oorzaken liggen eigenlijk nooit aan de school. Maar ik mag het woord burn-out gewoon niet te luid zeggen want dan kan het zijn dat er plots staan, dat er hier morgen een heel aantal mensen staan die denken dat ze een burn-out gaan krijgen dus ik zeg niets. Maar voorlopig is mijn uitval niet door burn-out.” (BO6a)*

*“Dat het allemaal zeer gemotiveerde mensen zijn. Vandaar ook die grote werkval. Ze gaan allemaal tot het einde in hun oneindig aantal taken als leerkracht en dan in één keer: ‘Oei, het gaat niet meer, het is teveel’ en dan gaan er voor een hele lange tijd uit.” (BO7a)*

Schoolleiders in het basisonderwijs (BO2a, BO5a en BO6a) halen aan dat er voor hen een grote stressfactor ligt in problemen met het vinden van leraren en het vervangen van **afwezige leraren**. Om dat tekort op te vangen zoekt men steeds naar oplossingen (bv. SES-leerkracht of zelf invallen) om de school draaiende te houden, maar dit zijn volgens de schoolleiders geen kwaliteitsvolle oplossingen.

*“Vaak kan ik dat oplossen omdat er een ambulante leerkracht is en gaat alles door zoals het gepland is. Op korte termijn heb ik dus niet echt een probleem als er een leerkracht ziek is. Maar als dat voor een langere periode is wel natuurlijk want je haalt die ambulante ondersteuning wel weg in de klas als ik die ambulante leerkracht in die vervanging zet. Dat maakt dan wel dat de rest minder ondersteuning heeft. Uiteraard proberen we dan wel iemand te zoeken maar er is een duidelijk... Dus jawel het is moeilijk, alé het is vaak wel opgelost maar het is geen langdurige oplossing.” (BO2a)*

De schoolleiders vinden het positief dat het huidige systeem van **vaste benoeming** zekerheid biedt aan leraren. Tegelijk is de vaste benoeming voor meer dan de helft van de schoolleiders (BO1a, BO3a, BO4a, BO6a, BO7a, SO1a, SO3a en SO5a) een bron van frustratie en pleit men voor een hervorming van de vaste benoeming en de evaluatieprocedure omwille van enkele bekommernissen. Schoolleiders kunnen namelijk niet steeds de keuzes maken die ze zouden willen maken in het voeren van een personeelsbeleid, omwille van bepaalde regels en wetmatigheden. Daardoor is het moeilijk om sterke startende leraren aan boord te houden. Schoolleiders voelen zich machteloos ten aanzien van slecht functionerende benoemde leraren die niet vrijwillig willen vertrekken en menen dat de huidige evaluatieprocedure te weinig slagkracht biedt om deze leraren te ontslaan. Schoolleiders SO1a en BO3a hebben een andere kijk op de (mogelijke) rol van de scholengemeenschap in deze kwestie. Waar schoolleider SO1a hekelde dat hij leraren met een TADD-statuut binnen de scholengemeenschap moet aannemen zonder voldoende kansen tot evaluatie, ziet schoolleider BO3a net mogelijkheden om leraren aan een andere school binnen de scholengemeenschap toe te wijzen wanneer ze dreigen vast te roesten of niet goed functioneren in hun huidige school.

*“Soms dan denk ik, het zou gemakkelijker zijn als je benoemd bent bijvoorbeeld voor een scholengemeenschap. Dus je geeft de mensen jobzekerheid maar je zorgt ervoor dat als mensen... Je gaat mensen ook niet ontslaan he. Ik heb een team, dat zijn super teamplayers en gedreven leerkrachten. Ik heb ook leerkrachten die wat trager of bijna stilstaan maar die*



*bewegen wel mee. Maar je zou een soort van – buiten dat je die wilt ontslaan want dat is niet, die norm halen ze wel – maar misschien zou dat wel eens goed zijn dat ze weten van: ‘Kijk, als we hier in het team niet genoeg functioneren, dan kan ik uitgewisseld worden met een andere collega van dezelfde scholengemeenschap.’ Dus dat is niet te ver, ik wil de mensen niet koeioneren, want dat zou niet helpen. Dan beschouwen ze dat niet als evident maar dan roesten ze ook niet vast. Nu roesten ze vast, terwijl het kan goed zijn dat een leerkracht die hier echt stikt, als je die dan kan verplaatsen naar een andere school in de scholengemeenschap, dat die daar wel zich goed voelt. Maar dat gaat niet, je zit vast.” (BO3a)*

*“Er zijn er van andere scholen die je moet binnen nemen, die TADD’er zijn en die je niet kan evalueren. Dat je ze zelf moet benoemen zonder dat je er iets mee kan doen. Je moet eens... (stopt) Ik heb hier mensen moeten binnen nemen die benoemd moesten worden, want ze hadden anders geen uren meer. Zo binnengekomen in een school. Dat is toch niet meer van deze tijd, toch? Ze hebben zodanig gewerkt aan het statuut... (stopt). Dat is zo vreselijk frustrerend. Plus iemand die vastbenoemd is in het onderwijs, je moet iemand eens proberen een onvoldoende te geven. Je zal als directeur ervoor moeten zorgen dat je procedures zeer goed in orde is, anders zal je wat meemaken. [...] Er zijn in het verleden heel wat onvoldoendes die bij de Raad van State werden nietig verklaard omwille van de procedure. [...] Het is dus goed dat het personeel beschermd is, maar er is iets fundamenteel verkeerd. Iemand die zijn werk niet goed doet, kan je bijna niet straffen. Iemand die zijn werk heel goed doet, kan je bijna niet belonen.” (SO1a)*

*“Die vaste benoeming is toch één grote grap? Ik kan goede, nieuwe, jonge krachten niet aanwerven omdat ik moet blijven verder werken met bepaalde slechte, disfunctionerende leerkrachten. Hoe absurd is heel dat systeem, leg mij dat eens uit?” (SO3a)*

*“Het is jammer dat we moeten blijven samenwerken met mensen die, ik ga niet zeggen niet goed zijn, maar die gelaten zijn, waar dat er weinig inzet en betrokkenheid is. Ja goed, dan ja, dan is dat niet oké en dan gaat een onderwijssysteem als het onze, in zijn totaliteit gaat dat achteruit door heel dat systeem van die vaste benoeming. [...] Ik heb een licentiaat wiskunde, de slimste van heel onze hoop, maar hij kan wel niet lesgeven, hij deugt niet, met nog altijd een cursus van in de jaren stillekes, maar goed, we zitten er mee tot hij in pensioen is en dat frustrereert mij enorm.” (SO5a)*

Tot slot ziet schoolleider BO6a voordelen in het definiëren van de opdracht van leraren als een 38-urige **werkweek**. Dit zou meer samenwerking en overleg stimuleren maar ook een duidelijke indicatie geven van de maximale werktijd die een leraar dient te presteren.

*“Ze hebben eens in een heleboel Europese landen gevraagd: ‘Hoeveel uren doe jij eigenlijk?’ En dan hebben die mensen dat bijgehouden. En dan de mensen die zoals bij ons in België in 24-sten hun job omschreven zien, die komen aan 39,5 ... 41 ... 37,2 ... zo alles dat toch wel een beetje in de buurt van die 38-uren week komt. Maar de meesten, die het niet afgebakend hebben, meer dan 38 uur. En in Nederland, 38 uur, baf. Dus dan denk ik dat dat een voordeel is, die 38-uren week. Plus dan zouden we nog meer momentjes kunnen inplannen om samen te werken en voor te overleggen. Dat zou echt een voordeel zijn.” (BO6a)*

### 3.2.1.6. Taakinvulling en werkdruk

Alle schoolleiders zijn het er unaniem over eens dat de taaklast van schoolleiders hoog is. Het takenpakket van een schoolleider is ruim en zeer divers, maar ook inherent complex. Tot de opdracht van schoolleiders behoren onder andere pedagogische componenten, contacten met leraren, ouders en leerlingen, maar vaak ook personeelsbeleid, wetgeving, boekhouding en administratie. Zowel de schoolleiders uit het basis- als het secundair onderwijs geven aan zeer lange werkdagen te hebben en hebben het gevoel continu aan het werk te zijn en nooit klaar te zijn. Een aantal schoolleiders (BO3a, SO4a en SO6a) benadrukken hierbij dat ze ook in vakanties en 's nachts bereikbaar moeten zijn voor hun school. Schoolleiders BO2a, BO3a, BO7a, SO3a en SO6a verwijzen ook nog naar de vele avondvergaderingen die sterk doorwegen en die bovendien soms irrelevant of inefficiënt zijn. Deze zware taakbelasting zorgt dan ook voor de meeste schoolleiders voor een hoge werkdruk, wat bijgevolg ook een negatieve invloed heeft op het welbevinden (zie Tabel 3.5 en 3.6). Deze hoge werkdruk wordt door schoolleider BO1a minder ervaren doordat hij heel wat taken kan delegeren.

*“Dus dat is zo ongeveer een beetje mijn dag, waarbij ik constant lijstjes heb die ik probeer af te werken maar nooit aan het einde geraak.” (BO4a)*

*“Als ze dan vragen, weet je wat ze weleens vragen aan de telefoon: ‘Is er hier iemand van de aankoopdienst?’, ‘Is er hier iemand van de technische dienst?’, ‘Is er hier iemand van de veiligheid?’, dan moet ik altijd zeggen: ‘Daar spreekt u mee’ en ‘Daar spreekt u mee’ en ‘Daar spreekt u mee’. Dus ik bedoel maar, klusjesdienst, ontstoppingsdienst, dus daar spreekt u mee he. Zo is dat, want die werkman is hier ook niet alle dagen he.” (BO5a)*

*“Ik heb zeker twee avondvergaderingen per week. Ik vind dat veel, te veel en dat maakt het zwaar, dat maakt het echt zwaar. En het ergste van al is dat de helft van de vergaderingen herhaling of totaal niet van toepassing is. En dat terwijl er op school ook nog zoveel werk op me ligt te wachten en dat is volgens mij ook de reden van de veel te hoge werkdruk, naast de vele verschillende taken die we niet allemaal deftig kunnen behandelen natuurlijk.” (BO7a)*

*“Je moet er 7 op 7, 24 op 24 zijn voor je school. Als het alarm 's nachts afgaat, wie moet er dan zijn? Ik! En dat is zwaar.” (SO4a)*

De meerderheid van de schoolleiders (BO1a, BO2a, BO4a, BO5a, BO6a, SO2a, SO3a en SO4a) haalt de meeste energie uit contacten met ouders, leerlingen en leraren.

*“Er kruipt heel veel tijd in je contacten met zowel ouders, leerlingen maar ook met je leerkrachten. Maar daar haal ik zoveel voldoening uit. Daarvoor doe je het toch?” (SO4a)*

De meerderheid van de schoolleiders stelt dat ze zich het merendeel van de tijd niet kunnen focussen op wat ze het **belangrijkste** vinden, namelijk pedagogisch taken zoals het opvolgen van leraren, klasbezoeken, onderwijsvernieuwingen en visieontwikkeling. Dit heeft een negatieve invloed op hun welbevinden omdat ze daar net veel energie uit halen en hier vaak niet toe komen. Schoolleiders BO1a, BO6a en SO5a geven daarentegen wel aan dat ze er in slagen om zich te focussen op hun belangrijkste taken door prioriteiten te stellen.

*“De dingen die ik belangrijkst vind, die doe ik eerst. De rest is dan voor een ander moment.” (BO1a)*

*“Pedagogische taken, dat geeft mij ontzettend veel voldoening. En daarvoor heb ik veel te weinig tijd. Ik zeg het, dat is één van de kerntaken maar ik kom er te weinig aan toe, veel te weinig. En ik heb een pizza'tje gemaakt, en ik denk dat ik een spietje had van misschien 5% van mijn tijd dat ik daarin kon steken. Maar als ik dat kan doen, dan geeft mij dat heel veel voldoening. Dus dat zou moeten, moest ik dat kunnen keren en daar, laat ons zeggen, als ik daar 20 % van kan maken, dan zou dat fantastisch zijn... Dat was ook de bedoeling aan het begin van het schooljaar, dat is dus niet gelukt.” (BO4a)*

*“Hetgeen waar ik het meest aan zou aan moeten werken, het pedagogisch beleid van de school, werk ik het minst aan en dat is niet goed.” (SO1a)*

*“Ik heb te weinig tijd om met leerkrachten bezig te zijn. Maar echt, ik zou heel graag meer nog werken aan hun lespraktijk samen met hen en met andere mensen daar echt meer tijd voor vrijmaken en ook hun algemeen welbevinden, gesprekken met mensen, maar daar is zo weinig tijd voor.” (SO2a)*

*“Ik slaag er zeker in om te doen wat ik het belangrijkste vind. Dat is gewoon een kwestie van prioriteiten stellen.” (SO5a)*

Alle schoolleiders verwijzen naar de vele **administratieve verplichtingen** die een groot deel van hun tijd opeisen. Administratieve verplichtingen staan dan ook hoog genoteerd in de lijst van factoren die het welbevinden negatief beïnvloeden (zie Tabel 3.5 en 3.6). Men verwijst hier voornamelijk naar de enorme hoeveelheid e-mails die men moet verwerken en de administratieve eisen of papierwerk ten aanzien van de overheid of de inspectie. De meerderheid van de schoolleiders geeft aan dat ze vaak pas na de schooluren aan hun administratieve taken starten door de vele ongeplande zaken die iedere dag op hen afkomen.

*“Ik vertrek vroeg naar school. Om kwart voor zeven ben ik al op school voor mijn administratie want dan word ik door niemand gestoord. Want overdag kan ik hier geen administratief werk doen, dat lukt gewoon niet. En dan als de school uit is, begin ik opnieuw aan mijn administratief werk.” (BO6a)*

*“Het is de laatste jaren veel te veel geworden. Je bent meer dan een halve werkdag bezig, avonden en nachten bezig met verwerken van mails en het kort beantwoorden. Je krijgt dat niet allemaal verwerkt en sommige dingen schuif je opzij. En de volgende dag heb je niet de tijd om daar dan naar te kijken. Er komt zeer veel avond-, nacht- en weekendwerk bij. Ik ben eigenlijk dag en nacht aan het werken.” (SO3a)*

Eén schoolleider (BO5a) geeft aan dat hij blijft investeren in zijn algemeen welbevinden door veel te werken maar ook tijd vrij te maken voor hobby's.

*“Tijdens de schoolperiode zal ik ook wel in de weekends werken en ik schrik daar niet van terug om dat te doen en het benauwt mij ook niet en ik voel mij daar niet ambetant van. Het is gewoon in mijn dagelijks leven ingecalculeerd en ik geniet met volle teugen van het leven. Ik ga bijvoorbeeld naar culturele voorstellingen, ik ga fietsen, ik doe de dingen die ik graag doe en met veel plezier en ja, dat houdt mij positief in mijn job. Ik vind dat belangrijk om dat te doen. Ik begin dat pas de laatste jaren steeds meer en meer te ervaren sinds mijn kinderen wat groter zijn om dat te doen en om dat ook in evenwicht te houden een stuk. En daardoor kan ik er ook zijn voor mijn school en ga ik iedere dag met plezier naar mijn werk.” (BO5a)*

Tot slot combineert schoolleider BO2a zijn job als schoolleider met een **lesopdracht** van vier uur. Hij benoemt zijn lesopdracht als een meerwaarde doordat hij, in tegenstelling tot zijn collega's, de voeling met de klaspraktijk niet verliest. Hij geeft echter wel mee dat de combinatie moeilijk is en dat zijn welbevinden zou stijgen wanneer er twee leidinggevenden in het basisonderwijs worden aangesteld waardoor de verantwoordelijk wordt gedeeld.

*“Ik vind dat echt een meerwaarde die lesopdracht doordat ik echt die voeling blijf houden. Wat collega's wat verliezen. Maar het is wel zwaar, het zou beter zijn om twee directeurs aan te stellen. En alletwee nog met eens paar uren lesopdracht. Dat zou veel beter zijn.” (BO2a)*

### 3.2.1.7. Omkadering en middelen

Omwille van de systematische verschillen tussen het basis- en secundair onderwijs behandelen we in deze paragraaf achtereenvolgens beide onderwijsniveaus inzake omkadering en middelen.

In het **basisonderwijs** heeft meer dan de helft van de schoolleiders (BO1a, BO2a, BO3a en BO4a) geen voltijds secretariaat waardoor tal van belangrijke praktische en administratieve taken bij de schoolleider terecht komen. Heel wat schoolleiders zijn gefrustreerd door het grote verschil met het secundair onderwijs en vinden dat de aanwezigheid van een voltijdse administratief medewerker een minimale vereiste zou moeten zijn.

*“Ik heb twee dagen geen administratieve hulp. De dinsdag en woensdag is zij hier niet. Dat is veel te weinig. Als ik hier dan tegenover binnenstap: zij hebben maar dubbel zoveel leerlingen maar hebben wel vijf mensen op het secretariaat. De verhouding is niet zuiver.” (BO1a)*

*“Wij hebben 28 administratieve uren voor twee vestigingsplaatsen. Dat is belachelijk weinig. Dat is volslagen ontoereikend. Wij kunnen bijvoorbeeld onmogelijk permanentie voorzien op beide scholen. Ik en mijn zorg proberen dat op wat te vangen maar dat het is niet haalbaar. Er zijn zoveel taken die die mevrouw moet doen. Gaande van alles dat te maken heeft met personeel, met budgetten, met financieel, alles. Dat is belachelijk. En wat is het gevolg? Dat het allemaal op mij valt.” (BO4a)*

Wat betreft de mogelijkheden tot delegeren blijken zorgcoördinatoren een cruciale rol te spelen in basisscholen doordat schoolleiders, weliswaar in beperkte mate, een aantal taken kunnen delegeren en samen een beleidsteam vormen. In alle scholen wordt bijvoorbeeld het zorgbeleid aangestuurd en mede uitgedacht door de zorgcoördinator. Waar de omvang van de opdracht van de zorgcoördinator varieert tussen de scholen naargelang de schoolgrootte en de leerlingkenmerken, menen zo goed als alle schoolleiders dat de toegekende lestijden niet

voldoende zijn. Enkel BO5a die over een uitgebreid beleidsteam met meerdere zorgcoördinatoren en -leraren beschikt, meent dat de omkadering op zijn school volstaat. Naast de zorgcoördinator worden kleinere verantwoordelijkheden opgenomen door leraren die in werkgroepen zetelen (zie paragraaf 3.2.1.2 Schoolcultuur). Bijna alle schoolleiders stellen dat ze graag nog meer verantwoordelijkheden zouden kunnen delegeren naar leraren, het beleidsondersteunend team of administratief medewerkers naargelang de specifieke noden op school, maar dat de beschikbare omkadering hiervoor ontoereikend is. Meer mogelijkheden tot delegeren maakt de job van schoolleider minder eenzaam volgens de schoolleiders en draagt sterk bij aan hun welbevinden en de reducering van werkdruk. Het delegeren van verantwoordelijkheden dient volgens de schoolleiders dan ook gefaciliteerd te worden door voldoende omkadering.

*“Mijn zorgcoördinator is een heel belangrijk figuur hier op school. Ik heb haar genomineerd voor Leerkracht van Jaar voor Klasse. Ze is de mayonaise hier op school. Maar ze heeft veel te weinig uren. Ze kreeg maar 18/36ste. En ze neemt zoveel taken op zich waar ze eigenlijk de tijd niet voor heeft. Ze pakt alles aan en ik moet haar soms beschermen en een aantal taken van haar op mij nemen want ze mag niet uitvallen. Want dan hebben we echt een probleem. Een goede zorgcoördinator vinden is niet evident en ik wil haar dan ook houden, dus ze mag niet uitvallen. Dat moet ik vermijden. Moest ze eens voltijds aangesteld kunnen worden, dat zou echt fantastisch zijn.” (BO1a)*

*“Ik neem nu ook al de administratieve taken van de zorgcoördinator op mij omdat hij zich daar onmogelijk op kan concentreren met zijn 15 uurtjes en het zou voor mij wel ideaal zijn als hij nog extra uren zou krijgen. Dat zou mij sterk ontlasten.” (BO2a)*

*“Mijn zorgcoördinator in het begin heb ik niet kunnen kiezen, nu heb ik dat wel kunnen doen en dat maakt zo'n groot verschil. Ik heb nu enorm veel aan mijn zorgcoördinator, dat klikt. We begrijpen elkaar, vullen elkaar aan en ik kan heel wat taken aan haar toevertrouwen. En ik heb daar ongelooflijk veel aan. Door haar heb ik ook meer rust in mijn job gevonden omdat ik weet dat ze het goed doet en ik niet alles nog eens dien te corrigeren.” (BO6a)*

*“Nu valt dat allemaal op mij. Ik neem nu soms een leerkracht die ik klasvrij maak en die dat een beetje op zich neemt omdat ik het niet rond krijg en dat doet deugd dat er eens wat werk uit mijn handen wegvalt.” (BO7a)*

Naast het delegeren naar teamleden waarbij de eindverantwoordelijkheid bij de schoolleider blijft, zijn schoolleiders BO2a en BO6a voorstanders voor het aanstellen van twee leidinggevenden in het basisonderwijs waardoor de verantwoordelijkheid gedeeld wordt.

*“In mijn ideale wereld doe je alles in duo's hé. Zijn we met twee, twee directeurs, twee secretaresses, twee zorgcoördinatoren, twee leraren in de klas. Why? Anders hangt alles af van één oordeel. Dan is dat één juf die bepaalt of iemand blijft zitten of overgaat. Dan is dat één secretaresse die beslist of ze vindt dat ze die mail mag deleten of niet. Dan is dat één zoco die beslist, is dat fase 0 of fase 1. Terwijl de dingen zo complex zijn, dat je beter altijd eens een partner hebt.” (BO6a)*

Wat betreft ICT kunnen de schoolleiders enkele uren per week beroep doen op een ICT-coördinator die op een overkoepelend niveau is aangesteld. Alle schoolleiders vinden deze ondersteuning veel te beperkt in vergelijking met de stijgende digitalisering in het onderwijs. Schoolleider BO1a geeft aan dat hij het geluk heeft dat hij een jong team heeft dat vlot aan de slag kan gaan met ICT.

*“We hebben veel te weinig. We krijgen van de overheid 9/36<sup>ste</sup> en dat is dus eigenlijk twee keer niets.” (BO5a)*

Op het vlak van financiën zijn er aanzienlijke verschillen op te merken tussen de scholen wat betreft beschikbare middelen en autonomie in beheer. Heel wat schoolleiders uiten frustraties (BO1a, BO3a, BO4a, BO6a en BO7a) omdat ze onvoldoende kunnen investeren in infrastructuur of didactisch materiaal om aan de hedendaagse eisen te kunnen voldoen. Sommigen van hen (namelijk BO1a en BO3a) menen dat ze bijgevolg geen gelijke kansen kunnen garanderen op hun school door een tekort aan middelen.

*“Maar eigenlijk hebben we veel meer middelen nodig voor gelijke onderwijskansen. [...] Die schoolfeesten moet je echt wel doen voor uw kas te spijzen want anders dan lukt het niet. Je moet altijd iets doen, je moet heel veel, je moet heel creatief zijn om centen te hebben. En nu ik ben inderdaad al gezegend met iets meer geld dan iemand anders in mijn handen maar je moet toch de gekste dingen doen. [...] Wij hebben hier een financieel tekort. Wij willen bijvoorbeeld ook nieuw materiaal kopen voor anderstalige nieuwkomers beter te kunnen ondersteunen maar we hebben geen geld. Dat is toch erg?” (BO3a)*

*“Weet je wat ik opmerk? De laatste jaren wordt er alleen maar bespaard en nog eens bespaard maar de uitdagingen worden altijd maar groter! Bijvoorbeeld we willen minder frontaal lesgeven, we willen gebruik maken van co-teaching maar we hebben geen geld. We willen smartboarden kopen omdat we toch mee moeten gaan met de digitalisering, maar er is geen geld. We willen onze klaslokalen anders inrichten, maar helaas ook dat kan niet want er is geen geld. Dat is spijtig en frustrerend.” (BO4a)*

In het **secundair onderwijs** beschikken de schoolleiders over minimaal één voltijdse administratief medewerker op hun school. Schoolleiders SO1a, SO2a en SO5a zijn hiermee tevreden. De andere schoolleiders vinden deze omkadering veel te beperkt omdat ze graag nog heel wat extra administratief werk zouden willen delegeren naar hun medewerkers. Dit is op heden niet mogelijk door de reeds hoge taaklast bij de huidige administratief medewerkers.

*“Wij hebben echt nood aan meer uren op het secretariaat. Eigenlijk een organieker middenkader. De federale wetgeving legt ieder jaar meer en meer normen op, elk jaar meer en meer. Maar op het secretariaat weten de mensen nu al niet waar eerst gekropen met als gevolg dat het allemaal op mijn schouders terecht komt.” (SO3a)*

*“Op het secretariaat zitten er drie en een halve fulltime. Dat is dus ook fysiek zo, één komt drie dagen, dan zitten we hier nog met drie, als dan één op nascholing gaat of één moet met een leerling naar spoed, want dat is regelmatig zo dat er iets aan de hand is, dan zitten we nog met twee. Daar zit dan een personeelsverantwoordelijke bij, komt die vanuit zijn, die zit apart, omdat personeelszaken toch een beetje privacygebonden zijn, maar dan voelen we*

*onmiddellijk dat het druk wordt. Maar we hebben daar dit schooljaar mee leren omgaan, met de verhoogde spanning soms wel.” (SO4a)*

Alle scholen kunnen enkele uren per week beroep doen op een ICT-coördinator die op een overkoepelend niveau is aangesteld. Alle schoolleiders vinden deze omkadering veel te beperkt. Om dat tekort deels weg te werken dragen schoolleiders SO1a en SO5a enkele leraarsuren over naar de opdracht van de ICT-coördinator. Schoolleiders SO3a daarentegen betaalt een externe firma om ondersteuning op vlak van ICT te bieden.

*“Ik heb een halftijdse ICT-coördinator maar die ik zelf met lerarenuren creëer. Anders heb ik vier uurtjes, veel te weinig, vandaar dat ik hiervoor enkele lerarenuren gebruik.” (SO1a)*

*“Ik krijg drie uren voor ICT, dat is toch om te lachen? Daarom investeer ik nog een zevental à achtmaal uren in een externe firma. Dat kost ons veel geld, heel veel geld. Maar drie uren per week om een school draaiende te houden met een honderdtal computers, dat is pure waanzin.” (SO3a)*

De mogelijkheden tot het delen van leiderschapstaken binnen een leidinggevend team verschillen sterk tussen de scholen onderling. Schoolleider SO5a heeft een zeer uitgebreid leidinggevend team, opgesplitst in een technische en pedagogische staf, alsook een beleidsondersteunend team dankzij sterke investeringen vanuit het schoolbestuur. Naast deze schoolleider menen ook schoolleiders SO1a en SO6a dat hun huidige beleidsteam voldoende tegemoet komt aan de noden die er zijn. Deze schoolleiders geven aan heel wat taken te kunnen delegeren aan hun adjunct-directeur en/of coördinatoren en samen beleid te kunnen uitstippelen. Taken delegeren en loslaten is echter ook een leerproces, zoals benoemd wordt door schoolleider SO6a. Schoolleiders SO2a, SO3a en SO4a pleiten voor meer beleidsondersteunend personeel op hun school, echter vanuit verschillende gepercipieerde noden. Schoolleider SO3a geeft aan dat een aantal leraren enkele uren lesvrij zijn om zorgfuncties op te nemen. Ondanks dat deze schoolleider veel belang hecht aan deze coördinatoren en hen als klankbord gebruikt, heeft deze schoolleider het gevoel er alleen voor te staan en hekelt hij dat deze coördinatoren geen formeel mandaat hebben op school. Een dergelijk middenkader zou de tevredenheid en het welbevinden van deze schoolleider aanzienlijk kunnen verhogen. Schoolleiders SO2a en SO4a kunnen wel enige zaken delegeren aan een adjunct-directeur, TAC of coördinatoren, maar menen dat deze omkadering niet volstaat en pleiten vooral voor een bijkomende investering in zorgcoördinatie.

*“Zij krijgen elk vier uur vrijgesteld om coördinatie te doen, dat is weinig. En [naam leerkracht] heeft dan nog twee uur mentoruren daarbij. Dus zij heeft in totaal zes uren dat ze is vrijgesteld voor leerlingenbegeleiding, maar ja. Ze werkt 4/5, denk ik, dus bijvoorbeeld op dinsdag is zij er niet, of niet altijd en dan komen er ook dingen bij mij of op het leerlingensecretariaat terecht. Maar we zijn dus wel echt klein en dat voelen we nu.” (SO4a)*

*“Dus dat komt vanuit mijn ondersteunend personeel he, dus ondersteunend. Dat noemt men dus de puntenenveloppe. Plus, ik ga een keer noemen vanuit mijn lessen pakket. Dus ik heb twee coördinatoren, dat zijn fulltimers dus dat zijn er twee die uit het leerlingepakket, euh, het urenpakket komen. Ik heb op de beide campussen het hoofd, een verantwoordelijke cel leerlingenbegeleiding en dan per graad 1 2 3, op beide campussen 1 2 3, heb ik een*

*graadcoördinator. Dus twee keer drie is zes. Mijn cel leerlingenbegeleiding plus 2 is 8 plus twee coördinatoren, 10. We hebben hier voldoende, de noden zijn ergens anders groter.” (SO5a)*

*“Je ziet dat er veel meer op je af komt. Dan is het zoeken naar het delegeren. In het begin ben ik coördinator geweest. Dus we hebben dat zo stilletjes aan opgebouwd en je deed alles zelf. Je had maar 100 leerlingen. En dan is het moeilijk om dingen los te laten, maar op de duur moet je dingen loslaten en delegeren want dat is ...”*

*Dat lukt nu vrij goed om zaken te ... (interviewer)*

*“Nu? Ja, toch wel, ik heb dat moeten leren. We hebben daar nog controle over maar ik weet dat ik een goed team heb. Dus ik weet als ik dingen doorschuif dat het in orde zal zijn. Is het niet in orde dan sturen we bij.” (SO6a)*

Op het vlak van financiën zijn er, net zoals in het basisonderwijs, aanzienlijke verschillen op te merken tussen scholen met betrekking tot beschikbare middelen en autonomie in beheer. Wat betreft gelijke kansen haalt schoolleider SO3a de voordelen van het toekennen van ongekleurde middelen aan, terwijl schoolleiders SO2a en SO5a het moeilijk hebben doordat ze het gevoel hebben dat ze geen gelijke kansen kunnen garanderen op hun school door een tekort aan middelen en tijd.

*“Maar we hadden die leerlingen wel op school, dus ik denk dat het correcter zou zijn indien punten niet gekleurd aan die leerlingen zouden meegegeven worden. Uiteindelijk als je een goed kwaliteitsvol schoolbeleid uitzet, dan is er oog voor die leerlingen en wordt er automatisch ook een geïntegreerde werking voor voorzien. Terwijl nu eigenlijk je GOK-werking uittekt en je probeert de rest van je werking daarop af te stemmen, maar je zit eigenlijk op twee sporen tegelijkertijd te werken. Je probeert die zoveel mogelijk in verbinding te krijgen en die horen ingebed te zijn in de schoolcultuur, maar als er een aparte doorlichting daarop komt dan geeft dat weer extra druk.” (SO3a)*

### 3.2.2. Scholen gekenmerkt door een groot verloop van schoolleiders (OVb)

#### 3.2.2.1. Synthese

Heel wat schoolleiders halen aan dat vernieuwingen een positieve invloed hebben op hun welbevinden. Men vindt het onder andere een meerwaarde dat innovaties samenwerking en uitwisseling tussen collega's teweegbrengen en bijgevolg ook bijdragen aan een dynamische sfeer op school. Door het verloop van schoolleiders hebben de scholen jarenlang nauwelijks een vernieuwing doorgevoerd. De schoolleiders trachten met hun team een inhaalbeweging te maken maar stuiten hier, voornamelijk in het basisonderwijs, op heel wat weerstand en slagen er niet in het team hiervoor te motiveren. Verder uiten een aantal schoolleiders hun ongenoegen over centraal opgelegde vernieuwingen die hun welbevinden verstoren.

De schoolleiders geven aan dat leraren als belangrijkste positieve factor bijdragen aan hun welbevinden door de vele ondersteuning en appreciatie die ze van leraren ontvangen. De vele directiewissels hebben echter een gespannen werksfeer gecreëerd in de deelnemende scholen, waardoor alle schoolleiders sterk ingezet hebben op veiligheid en vertrouwen binnen hun team. Er



hangt bij ongeveer de helft van de schoolleiders in het basisonderwijs nog altijd een gespannen sfeer op school, wat sterk weegt op het welbevinden van de schoolleider die er niet in slaagt zijn team te motiveren en in beweging te krijgen. Ook beschrijven de schoolleiders dat tegenwerkende leraren hun welbevinden sterk kunnen verstoren. De schoolleiders ervaren daarnaast heel wat moeilijkheden om afwezige leraren te vervangen en botsen op een lerarentekort. Dergelijke afwezigheden kunnen door de gevoelige en gespannen sfeer moeilijk binnen het team opgevangen worden, wat voor verschillende schoolleiders een grote stressfactor is. Tevens pleiten de meeste schoolleiders voor een hervorming van de vaste benoeming omdat het op heden moeilijk is om sterke startende leraren aan boord te houden en om slecht functionerende benoemde leraren die niet vrijwillig willen vertrekken, te ontslaan.

Ouders dragen voornamelijk bij de schoolleiders uit het basisonderwijs bij tot een hoger welbevinden door de vele ondersteuning die ouders aan de schoolleiders bieden. In het secundair onderwijs is dit minder van toepassing en haalt één schoolleider aan dat klachten van ouders stresserend zijn. Daarnaast beschrijven heel wat schoolleiders dat leerlingen een positieve invloed hebben op hun welbevinden. Het grote verloop van schoolleiders de afgelopen jaren had voor de helft van de schoolleiders een daling in leerlingenaantal tot gevolg, wat voor stress bij de schoolleiders zorgt omdat ze op zoek moeten naar manieren om hun leerlingenaantal terug op te krikken.

Alle schoolleiders zijn het eens over het feit dat de taken van schoolleiders omvangrijk zijn en dat administratieve verplichtingen een groot deel van hun tijd opeisen. Dit zorgt voornamelijk in het basisonderwijs voor een hoge werkdruk maar ook schoolleiders uit het secundair onderwijs geven aan lange werkdagen te hebben. Werkdruk staat dan ook, in beide onderwijsniveaus, hoog genoteerd in de factoren die het welbevinden van schoolleiders negatief beïnvloeden. Delegeren is voor alle schoolleiders zeer belangrijk. De schoolleiders wijzen hierbij voornamelijk naar hun kern- of leidinggevend team waar ze heel wat taken naar kunnen overdragen, wat een positieve invloed op hun welbevinden bewerkstelligt. Schoolleiders die weinig kunnen delegeren, geven aan dat meer omkadering noodzakelijk is om dit te faciliteren.

Tot slot uiten heel wat schoolleiders uit beide onderwijsniveaus frustraties omdat ze onvoldoende kunnen investeren in hun infrastructuur of in didactisch materiaal. De schoolleiders uit het basisonderwijs duiden hierbij expliciet dat meer werkingsmiddelen hun welbevinden positief zouden beïnvloeden.

### 3.2.2.2. Schoolcultuur

Het **pedagogisch project** van een school expliciteert de visie op onderwijs en opvoeding die in de school wordt gevolgd. De beschrijving die schoolleiders geven van hun pedagogisch project varieert van vaag tot zeer concreet. Drie schoolleiders (BO4b, BO7b en SO2b) geven aan dat ze op heden nog geen pedagogisch project op school hebben en dat ze hier de komende maanden een prioriteit van maken. Verschillende schoolleiders zoals BO1b, BO2b, BO5b, BO6b, SO3b en SO5b geven aan dat ze momenteel, met hun team, nog volop op zoek zijn naar waar ze met hun school naartoe willen en hoe ze dat samen gaan aanpakken. Heel wat van de schoolleiders erkennen het belang om samen met het team het pedagogisch project vorm te geven, maar ervaren hier moeilijkheden mee. Het werken aan het pedagogisch project vraagt namelijk heel wat inspanningen van de leraren en die zien daar het belang niet altijd van in. Een aantal schoolleiders

(BO3b, SO1b, SO3b en SO6b) stellen dan weer dat ze de afgelopen tijd enorm hebben geïnvesteerd in hun pedagogisch project. Deze visies geven dan ook blijk van een doelgerichtheid door te verwijzen naar wat leerlingen moeten leren, sociale rechtvaardigheid, de professionele omgeving op school of de wisselwerking tussen de school en de context. Deze schoolleiders geven dan ook aan dat de schoolvisie leeft op school en gedragen wordt door het gehele team.

*"We hebben sinds dit jaar ook een nieuwe visie en missie uitgeschreven. We hebben dit jaar de boeg omgegooid. Van een oude traditionele school hebben we er een nieuwe draai aan gegeven. We hebben daar in team heel wat vergaderingen over gehad omdat we echt samen de visie wilden uitschrijven zodat iedereen zich in deze visie kon terugvinden en dan ook op dezelfde lijn staat zodat we ook allemaal dezelfde vertaling naar de praktijk kunnen maken."* (BO3b)

*"Maar pedagogisch, voel ik nu als nieuwe directeur hier een grote nood om met het team aan de slag te gaan en daar zit ik ergens tussen twee vuren om de draagkracht van je team te bewaken enerzijds, maar toch eigenlijk met je team te willen nadenken over waar we met de school naartoe willen. Dat is een heel moeilijk denken op dit moment, waar ik toch een stukje mee worstel."* (BO6b)

*"Een echte visie hebben we nog niet, dat ligt nog op mijn 'to-do' om dat aan te pakken tegen het komende schooljaar."* (SO2b)

Het merendeel van deelnemende scholen heeft jarenlang nauwelijks een **vernieuwing** doorgevoerd door de vele directiewissels. De schoolleiders beseffen dat ze met hun team nu een inhaalbeweging moeten maken. Enkele schoolleiders, voornamelijk in het basisonderwijs (BO1b, BO4b, BO5b, BO7b, SO4b), stuiten op heel wat weerstand omdat ze hun team niet kunnen motiveren om te vernieuwen, wat hen heel wat stress bezorgt. Alle schoolleiders maken ook doelbewust keuzes over welke vernieuwingen ingevoerd worden omdat men merkt dat het team op pedagogisch vlak een serieuze achterstand heeft opgelopen en dat vernieuwen, voor een team dat jarenlang is blijven stilstaan, zeer belastend is. Twee schoolleiders uit het basisonderwijs (nl. BO3b en BO5b) en de meerderheid van de schoolleiders uit het secundair onderwijs (SO1b, SO2b, SO3b en SO4b) noemen vernieuwingen als een belangrijke positieve invloed op hun welbevinden (zie Tabel 3.9 en 3.10). Men vindt het onder andere een meerwaarde dat innovaties samenwerking en uitwisseling tussen collega's teweegbrengen en bijgevolg ook bijdragen aan een dynamische sfeer op school. Verschillende schoolleiders, waaronder schoolleider BO6b, die vernieuwingen als negatieve invloed op zijn welbevinden ervaart (zie Tabel 3.11), uiten hun ongenoegen over centraal opgelegde vernieuwingen. Hier wordt uitgebreider op ingegaan in paragraaf 3.3.6 wanneer de rol van de overheid wordt toegelicht.

*"Sommige van die leerkrachten krijg ik totaal niet mee in ons verhaal om te vernieuwen en dan hoop je dat ze wel zullen bijdraaien maar neen in tegendeel, sommige doen zelfs de moeite niet meer om mee te helpen denken en hebben maar één doel: de boel dwarsbomen. En volgens mij is dat gewoon omdat ze bang zijn om te vernieuwen, bang omdat ze het niet zullen aankunnen en bang dat dat zal uitkomen."* (BO1b)

*“Die vernieuwing zijn wel tof maar geeft wel stress want elke keer dat ik met iets afkom is het van: ‘ja, is hij daar weer met een vernieuwing, we kunnen nu al niet meer mee’ en dat terwijl we eigenlijk nog niet echt heel grote vernieuwingen hebben doorgevoerd. Het is moeilijk om hen mee te krijgen en hen te laten inzien dat vernieuwen noodzakelijk is. Dus ik pas nu heel goed op wat ik hen voorstel om te vernieuwen want te grote veranderingen schrikt hen af dus moet ik alles in kleine stukjes kappen en hen dat zo aanbrengen want te grote veranderingen dat kunnen ze momenteel nog echt niet aan. En pas op, ik versta ze wel hé, ze hebben jarenlang niet vernieuwd en ik kom hier af met al die vernieuwingen, die ook echt wel nodig zijn, want we lopen serieus achter. Maar ik heb mij er al bij neergelegd dat ik niet te snel mag gaan want dat ik ze dan kwijt ben en dat het beter is om heel traag maar wel vooruit te gaan dan drastische vernieuwingen te willen invoeren en op weerstand te botsen. Het is zoeken.” (BO5b)*

*“Die vernieuwing is wel noodzakelijk en is plezant maar het geeft ook heel wat stress want als je na heel veel overleg wit beslist, dan zijn er altijd die liever zwart hadden gehad en die er niet mee akkoord gaan dat we nu toch voor wit hebben gekozen. Je kan nooit goed doen ondanks de vele inspanningen die je doet en dat is soms echt erg frustrerend.” (BO7b)*

*“Ik ben altijd wel iemand die vernieuwingen en uitdagingen als iets positief beschouw. Ik vind dat echt het leukste aan de job om samen met het team na te denken over hoe we onze school zullen organiseren de komende jaren. Door te vernieuwen gaan de collega’s ook in gesprek met elkaar en dat werkt heel bevorderlijk voor de sfeer hier op school en dat stelt me gerust dat het allemaal goedkomt.” (SO2b)*

Wanneer gevraagd wordt naar precieze innovaties die men recent invoerde of plant in de nabije toekomst, benoemen de schoolleiders een divers gamma aan vernieuwingen waaronder didactische wijzigingen (bv. nieuwe taalmethode, leesprojecten, nieuw evaluatiebeleid), een focus op de brede ontwikkeling van leerlingen (bv. onderzoekscompetenties, sociale vaardigheden), structurele wijzigingen (bv. jaarklassensysteem herdenken) en innovaties op leerkrachtniveau (bv. teamteaching).

*“Wij starten bijvoorbeeld volgend jaar met een nieuwe taalmethode. Dat wil zeggen dat alle neuzen qua taal in dezelfde richting moeten gaan, qua aanpak. Dan hebben we begeleiding gevraagd via [net] om een kernteam op te stellen en mensen van die werkgroep te professionaliseren in hoe die lessen van taal op een kwaliteitsvolle manier kunnen verlopen, zoals bijvoorbeeld inzicht te hebben in hoe om te gaan met woordenschat.” (BO4b)*

*“We starten met co-teaching. Het is wel maar voor de eerste graad dat we daarmee beginnen en dan volgend jaar de tweede graad, het jaar daarna de derde graad. Hoe gaan we dat concreet doen? Er wordt een planning gemaakt met de leerlingen zelf wat ze allemaal moeten zien in de loop van de week. Dan staan er daar twee leerkrachten bijvoorbeeld een leerkracht wiskunde en een leerkracht Frans bij. De leerlingen beslissen zelf aan wat ze werken, dus als ze vragen hebben over wiskunde dan kunnen ze naar die leerkracht wiskunde. Hebben ze vragen over Frans dan kunnen ze naar die leerkracht Frans. Hebben ze vragen over geschiedenis dan moeten ze wachten tot de leerkracht geschiedenis er is. Die bijvoorbeeld een uur later komt.*

*Dat is een hele planning die uitgewerkt wordt. Er zijn ook instructiemomenten, want ze kunnen niet alles zelf leren. De regel van drie moet uitgelegd worden. Dan neemt de leerkracht de leerlingen mee naar een apart instructielokaaltje dat in het lokaal zelf voorzien is. Dan wordt er even lesgegeven en dan kunnen ze weer verder. Op deze manier gaan we nu te werk.” (SO6b)*

Wat betreft **participatie en overlegorganen** geven alle schoolleiders aan regelmatig een personeelsvergadering met het team te houden. De personeelsvergaderingen worden door alle schoolleiders zelf georganiseerd en voorgezeten. De insteek van deze personeelsvergadering varieert tussen scholen, zo brengen schoolleiders BO7b en SO3b voornamelijk informatie over terwijl de meeste schoolleiders actieve werkvergaderingen organiseren. In bijna alle scholen kunnen agendapunten voor de personeelsvergadering aanbracht worden door de leraren.

*“Ik maak agendapunten of ik verzamel agendapunten a.d.h.v. dingen die ik voel dat er leven, dus ik kom ook heel frequent in de leraarskamer. Ik ben niet de directeur die hier altijd maar op zijn bureau zit, ik verplaats me heel veel, ook in de leraarskamer, ik eet mijn boterhammen daar ook mee op. Dus dat je tussen de groep mee leeft en beweegt, dus zo verzamel ik punten en anderzijds ga ik a.d.h.v. mijn agenda, wat staat er binnen dit en de volgende periode op het programma, welke organisatorische dingen moeten afgesproken worden.” (BO1b)*

*“Er zijn punten die doorheen die twee weken wel worden aangehaald. Het is ook luisteren van ‘Kijk, is er iets dat ik moet weten of waar dat het strubbelt?’ Het gaat soms ook over evenwichtige taakverdelingen binnen het team. Ja, het is horen en aan de hand daarvan de vergadering wat indelen, verder vormgeven. Waar ik denk dat met het scrum bord meer structuur in te hebben van ‘Oké, dat hebben we bereikt en daar doen we nog te weinig aan.’” (SO3b)*

Aanvullend maken leraren vaak deel uit van werkgroepen (structureel of ad hoc) en vakgroepraden. Enkele schoolleiders uit het basisonderwijs (BO2b en BO7b) hebben nog geen werkgroepen maar geven aan daar binnenkort werk van te maken. De overige schoolleiders in het basisonderwijs voorzien werkgroepen en zitten deze bijeenkomsten ook voor, in tegenstelling tot de schoolleiders in het secundair onderwijs die in de meeste gevallen niet zelf participeren aan vakgroepraden. Enkel schoolleider SO2b participeert aan de vakgroepraden op zijn school omdat hij hier heel wat input uit haalt om zijn beleid te kunnen vormgeven. Vooral in het basisonderwijs geven verschillende schoolleiders (nl. BO2b, BO3b, BO6b, BO7b en SO3b) aan deze werkgroepen en vakgroepraden in de toekomst anders te organiseren. Waar leraren op heden vaak kunnen kiezen of ze deelnemen aan werkgroepen of vakgroepraden willen schoolleiders hun leraren in de toekomst verplichten om hieraan deel te nemen om de werklust beter te verdelen onder de leraren. Naast deze formele kanalen stellen zo goed als alle schoolleiders dat er regelmatig informeel overleg is met leraren of tussen leraren onderling.

*“De werkgroepen draaien bij ons niet echt zoals ik het zou willen want een aantal mensen engageren zich voor geen enkele werkgroep of sommige anderen sturen iedere keer hun kat op de vergaderingen omdat het eigenlijk vrijwillig is en we gaan dan ook volgend jaar kijken om dat verplicht te maken.” (BO3b)*

*“Wij hebben hier op school nog geen werkgroepen maar ik ga daar dringend eens werk van maken want nu is het altijd dezelfde twee à drie mensen die alles proberen te trekken en ik moet die mensen ook wat beginnen te beschermen of die zitten er tussen hier en de kortste keren door.” (BO7b)*

Bent u op alle vakwerkgroepen aanwezig? (interviewer)

*“Ja, ik vind dat super interessant want ik weet zo echt wat er leeft hier op school en neem heel veel dingen mee om dan mijn beleid te kunnen uitzetten.” (SO2b)*

*“Daarnaast hebben wij ook zeer veel informele contacten. Als je merkt dat er bijvoorbeeld een conflict is tussen twee leerkrachten, dan roep je die eens samen en lossen we dat op of tijdens de middagpauze wordt er heel veel informeel overlegd. Ik probeer daar, in de mate van het mogelijke, dan ook op aanwezig te zijn om zo op de hoogte te zijn hoe het allemaal verloopt.” (SO4b)*

De meerderheid van de schoolleiders benoemt dat ze veel belang hechten aan **participatieve besluitvoering** en het betrekken van de leraren in het opbouwen van een visie en uitwerken van vernieuwingen.

*“Onze voorbereiding van een pv verloopt als volgt: ik kom elke dag in de leraarskamer en vang heel wat op en op basis van deze observaties maak ik de agenda op en dat gaat over nieuwe werkvormen, conflicten, nieuw didactisch materiaal dat men wil aankopen. Als er eventuele belangrijke zaken mee te delen zijn, vermeld ik dat soms ook weleens maar eigenlijk probeer ik zoveel mogelijk van deze zaken te verspreiden via onze nieuwsbrief. Want onze personeelsvergaderingen gebruik ik echt om problemen in het team op te vangen en op zoek te gaan naar hoe we dat in de toekomst gaan aanpakken. Een week voor de vergadering stuur ik alle leerkrachten een link naar een google docs formulier waar ze de agenda terug kunnen vinden. Het is de bedoeling dat leerkrachten deze agenda hierna nog aanvullen met punten die zij belangrijk vinden om te bespreken op de vergadering. Leerkrachten maken daar heel veel gebruik van. Ze krijgen hiervoor de tijd tot de dag voor de vergadering. Ik bekijk dan de aanvullingen en kijk hoe ik deze kan inbrengen in de vergaderingen. [...] Ik vind het zeer belangrijk om daar rekening mee te houden en ze appreciëren dat wel.” (BO2b)*

*“Ik vind het heel belangrijk dat leerkrachten niet het gevoel hebben dat ik hen een innovatie wil opleggen want dan krijg je weerstand en dan zien ze in niets meer positief, ook al is dat bijvoorbeeld een goede vernieuwing. Het is belangrijk dat leerkrachten het gevoel hebben dat zij het beslist hebben en het is ook inderdaad zo dat leerkrachten hier mee beslissen over welke vernieuwingen we gaan doorvoeren maar ik bied hen bijvoorbeeld heel wat materiaal aan en dan gaan zij daarmee aan de slag en komen daar vaak zeer innovatieve ideeën uit. En door de leerkrachten daar echt in te betrekken, zien ze veel meer de voordelen ervan in en dan is men veel enthousiaster om ervoor te gaan. Dus die inbreng van leerkrachten is zo belangrijk want op het einde van de rit moeten zij er ook mee aan de slag hé.” (SO5b)*

Alle schoolleiders geven aan dat de vele directiewissels in de school een gespannen werksfeer hebben veroorzaakt. De schoolleiders hebben dan ook allemaal sterk ingezet om de veiligheid en

het vertrouwen binnen hun team te bevorderen door o.a. heel wat teambuildingactiviteiten te voorzien, misverstanden meteen uit te klaren en leraren heel wat waardering te geven. Dit heeft bij heel wat schoolleiders een positieve invloed gehad op het team maar bij ongeveer de helft van de schoolleiders in het basisonderwijs (BO1b, BO2b, BO5b en BO7b) hangt nog altijd een gespannen sfeer op school. Dit in tegenstelling tot het secundair onderwijs waar alleen bij schoolleider SO5b nog onrust in het team heerst. Schoolleider BO7b die er niet in slaagt om zijn team te motiveren en in beweging te krijgen, twijfelt om uit het beroep te stappen als hij het tij niet kan keren.

*“De sfeer is op dit moment een werkpunt, onze school heeft de voorbije jaren verschillende directiewissels doorgemaakt. Waardoor dat er eigenlijk sinds vorig jaar twee kampen zijn ontstaan binnen de groep. Ik ben nu een nieuwkomer en ja, ik moet nu die twee kampen terug verzoend krijgen maar dat is niet evident en is mijn topprioriteit nummer één.” (BO1b)*

*“Ik denk dat ik nu stilletjes aan wel wat vertrouwen heb gekregen. Ik heb in januari met mijn collega-directeur en met de dienst van HR echt wel een duidelijke koers bepaald, van die richting gaan we uit en gevraagd van ‘Wie gaat er mee?’ Als je niet mee wilt omwille van persoonlijke issues of omwille van professionele vragen dan hebben wij ervoor gezorgd dat er vertrouwelijke gesprekken konden komen met de dienst van HR. Daar zijn wel wat mensen op ingegaan. Dat is ook wel waaruit gekomen is dat de meeste mensen dat zagen zitten. Een aantal organisatievormen en structuren opgezet waarbij mensen zich wel goed voelen en dat zorgt wel dat de rust er wel is. Uit die gesprekken met HR is ook wel gebleken dat er stilletjes wel wat vertrouwen is en dat het wel nodig was dat er hier wat rust kwam. Er moet gewoon een aantal jaar dezelfde man of vrouw op deze stoel zitten, of ik dat nu ben of iemand anders dat doet er zelf niet toe maar het moet wel voor een aantal jaar. Want elke directeur vraagt iets anders. Dat is niet gemakkelijk.” (BO4b)*

*“Vele vergaderingen en groepsactiviteiten heb ik georganiseerd om mensen echt terug te laten samenwerken en terug te laten communiceren met elkaar maar ik heb in het begin ook heel sterk op de bal gespeeld en ingegrepen bij kleine incidenten, kleine discussietjes. En dat heeft geholpen.” (SO4b)*

*“De sfeer is hier nog altijd niet zo denderend. Er zijn nog heel wat spanningen en die voel je echt wel maar we blijven werken aan die sfeer. Rome is ook niet op twee dagen gebouwd hé.” (SO5b)*

*“Sedert dit jaar goed. Vorig jaar is het tot een uitbarsting gekomen. Dat moet ik even uitleggen. Er zijn hier heel wat directiewissels geweest. [...] [naam] is uitgevallen door de spanningen met het team en toen heb ik hem vervangen. Nu, dat was vorig schooljaar, maar er was onvrede bij de leerkrachten omwille van wat er toen allemaal gebeurd is of niet gebeurd is. Ik was er niet bij dus het is van horen zeggen. Eigenlijk is dat tot een uitbarsting gekomen in het begin van het schooljaar dat ik begonnen ben. Die uitbarsting bestond uit een brief dat ze geschreven hadden van een paar bladzijden met al wat er verkeerd liep en alles wat er niet goed was. Eigenlijk was dat heel cru. Ook naar een beginnende directeur, ik was hier pas en ik krijg die brief al op mijn boterham. Mijn collega, [naam] die hier nog was, dat was meer op hem gericht omdat hij hier al twee jaar was. Hij heeft dat heel persoonlijk genomen en is na een*

*week ziek uitgevallen. Hij is nog altijd ziek, afwezig. Hij is vervangen door [naam]. Ik ben dus samen met [naam] een schooljaar bezig en wij twee hebben toch wel de indruk dat we het weer recht kunnen trekken hebben en de sfeer op school echt een stuk beter is dan vorig jaar.” (SO6b)*

### 3.2.2.3. Ouders

De interpersoonlijke dimensie binnen de job van schoolleider is belangrijk, ouders spelen hier dan ook een belangrijke rol in.

*“Ik vind niet dat een directie de school maakt, maar het team van leerkrachten maakt de school samen met de ouders.” (SO1b)*

Schoolleiders menen dat heel wat ouders het vertrouwen in de school enigszins verloren zijn door de vele directiewissels die hebben plaatsgevonden op de school. Dit zorgt dat ze zich meer moeten bewijzen ten opzichte van ouders of extra inspanningen leveren om de relatie te verbeteren.

*“Ik denk dan, ik ben nieuw, ik ben hier al de zoveelste directeur in rij, onze ouders zijn ook helemaal een beetje de kluts kwijt de voorbije jaren en ik wil dan ook tonen van een hart onder de riem steken, ‘Ik ben er ook voor jullie’. Jullie doen zoveel terug voor de school dus dat moet een goeie samenwerking zijn.” (BO3b)*

*“Bijvoorbeeld, ik ben gestart met mee buiten aan de poort te gaan staan zodat de ouders mij dan ‘s avonds zagen. Vooral als nieuwkomer: ‘Wie is dat?’ Want die wissels maakte de ouders wel wat ongerust.” (BO6b)*

*“Ik moet mij heel sterk bewijzen ten opzichte van de ouders doordat ze in het verleden niets van informatie kregen en ook merkten dat de school op zijn gat lag. Het deed wel deugd om te zien dat ze stilletjes aan vertrouwen in me krijgen. Zo zei een ouder overlaats: ‘Ik zie het niveau van kwaliteit van onderwijs wel naar boven gaan. Mijn kinderen hebben daar nooit zodanig onder geleden omdat die wel voldoende capaciteiten hadden maar vele andere kinderen wel en ik zie wel dat er nu veel meer gebeurt met kinderen en dat is fijn om te zien als ouder.’” (SO1b)*

*“Ja ouders hebben echt weerstand geboden op het feit dat er veel directiewissels zijn geweest. Ik ben daar heel vaak over aangesproken en moet hun vertrouwen nu echt terugwinnen.” (SO4b)*

Desalniettemin blijken ouders in deze onderzoeksvraag voornamelijk bij te dragen tot een hoger welbevinden van schoolleiders door de appreciatie die ze hebben voor de schoolleider (zie Tabel 3.9 en 3.10). Enkel bij schoolleider SO6b bewerkstelligen ouders een stress-toename.

*“Je gewaardeerd voelen door ouders doet zoveel deugd en kan mijn dag echt maken. Van ouders kan ik echt het gevoel krijgen dat ik goed bezig ben en dat motiveert mij.” (SO4b)*

*“We hebben zoveel ouders die komen klagen en zagen, van ouders krijg ik alleen maar stress.” (SO6b)*

Specifiek in het basisonderwijs vinden de schoolleiders dat ouders heel veel ondersteuning kunnen bieden aan zowel leraren als aan de schoolleider. In het secundair onderwijs is dit minder van toepassing. Deze ondersteuning is zeer uiteenlopend en gaat van praktische tot financiële ondersteuning maar heeft volgens de schoolleiders wel bepaalde grenzen.

*“Ik vind het heel belangrijk dat ouders betrokken worden en dat die kunnen mee ingeschakeld worden. Nu het is zeker op dit moment niet zo dat onze ouders pedagogisch gaan meedenken. Ik heb ook iets van ‘schoenmaker blijf bij je leest’, maar ze worden zeker betrokken bij zwembegeleiding of activiteiten zoals hoekenwerk of dergelijke en dat vind ik zeker belangrijk want dat is voor mij als voor de leerkrachten zeker een ondersteuning. Dus in dat opzicht, onze ouders werken bijvoorbeeld ook mee bij ons hier aan het schoolfeest en die nemen ook heel wat uit handen, de eetgelegenheden dan op het schoolfeest, wat toch ook een verlichting betekent. Ik denk dus dat we qua ouders, dat ik zeker niet mag klagen met de oudergroep die we in deze school hier hebben. Dat is zeer zeker.” (BO1b)*

*“Een voorbeeld: nu gisteravond heb ik nog heel laat, heb ik nog een mail verzonden, een oproep, omdat onze zeeklassers morgen terugkomen en hun bagage, die doen hun verplaatsing met het openbaar vervoer, maar de bagage wordt met een bestelwagen ginder opgehaald en naar school gebracht. Maar onze onderhoudsman heeft een arbeidsongeval gehad, dus die kan dat nu niet doen. Dus ik denk, nu moeten we daar acuut een oplossing voor vinden. Hoe gaan we dit doen? Ik denk: ja, ik lanceer dan maar via ons communicatieplatform en wie weet is er wel een papa of mama die zich kan organiseren en awel, deze morgen telefoon van ‘Aja, ik wil dat wel op mij nemen’. En dan denk ik wauw.” (BO4b)*

*“Maar meer geld zou veel problemen verhelpen, zo kan ik bijvoorbeeld dan... Ik heb nu een vader gevraagd om allemaal aparte hokjes te maken, diegene zoals in het bijzonder onderwijs voor kinderen met ADHD of ADD en kinderen met ASS als zo’n buddy, zodat ze in een buddy kunnen werken. En een ouder heeft dat nu voor mij gemaakt omdat wij dat niet kunnen betalen. Ook mijn Ipads zijn gekocht met sponsoring van ouders. Het is jammer dat we het zo moeten doen hé?” (BO7b)*

Schoolleiders zien het belang van deze ondersteuning duidelijk in en daarom hebben schoolleiders BO2b en BO3b beslist om komende jaren extra te investeren in deze ouderparticipatie.

*“Die ouderparticipatie die wil ik omhoog maar dat moet ook van ons komen. De vraag richten van: weten we waar welke ouders werken en met wat ze bezig zijn? Ik herinner mij vier schooljaren geleden willen we rond verkeer iets rond de dode hoek. Als beleidsmedewerker, dan deed ik de projecten, was ik op zoek naar een vrachtwagenchauffeur en wat bleek, één van onze mama’s was vrachtwagenchauffeur en dat was geen enkel probleem voor haar om dat eens te komen tonen. Die mevrouw kwam met veel plezier naar school, heeft uitleg gegeven ook. Dit gebeurt nu veel te weinig. We kunnen zoveel van ouders, ouders willen ook veel voor een school doen waar hun zoon of dochter naartoe gaat, maar eigenlijk doen wij hier weinig. Nu krijg ik daar weinig van omdat we er te weinig in investeren en nochtans kunnen we daar zoveel ondersteuning van hebben en daar gaan we volgende jaren extra op inzetten.” (BO2b)*



Een opvallend fenomeen in zowel het basis- als het secundair onderwijs is dat ouders de laatste jaren mondiger en mondiger worden. Schoolleiders en leraren hebben het gevoel dat ouders hun beslissingen steeds vaker in twijfel trekken, wat heel wat extra werk met zich teweegbrengt. Ook omtrent het M-decreet is een goede verstandhouding met ouders belangrijk. Een goede communicatie met ouders is volgens elke schoolleider dan ook essentieel.

*“Als er problemen zijn, hang ik zeer snel aan telefoon met de ouders. Ik verplicht die ook om naar hier te komen. In het begin was dat een beetje raar, maar ondertussen hebben die mensen ook daar hun weg in gevonden. Maar een goede communicatie is zo belangrijk om bepaalde moeilijke situaties te vermijden, dat is één van de belangrijkste dingen die ik geleerd heb door ervaring.” (BO3b)*

*“De ouders, wat mij opvalt in vergelijking met de periode dat ik zelf ouder was van kinderen in het lager onderwijs, is dat die zeer mondig geworden zijn en niet meer achter de directie of de leerkracht staat, maar achter hun kinderen. Vroeger als je als een kind straf kreeg, werd je thuis nog eens erbij gestraft. Als je nu straf krijgt, wordt de leerkracht op de vingers getikt of de directeur. [...] Je zit daar met de ouders. Die moeten ook mee willen en die moeten inzien dat hun kind beter zou passen in het buitengewoon onderwijs. Dus heel moeilijk en de ouders willen het vaak niet maar hoe lossen wij dat dan op?” (BO4b)*

*“Nu, het recentste voorbeeld. In het derde middelbaar heb je [richting]. Er is in [maand] ergens, een uitbarsting geweest wat al maanden bezig was. Het zijn voornamelijk meisjes in die richting en ze waren al een paar keer aan het vechten geweest en aan elkaars haren trekken en dergelijke. Dergelijke situaties kom je natuurlijker vaker tegen bij bepaalde sociale klassen. Nu, het is op een bepaald ogenblik totaal tot uitbarsting gekomen. Ik ben er ook moeten tussenkomen. We hebben ze dan uiteindelijk allemaal uitsluiting gegeven. Die ouders gingen daar allemaal niet mee akkoord want hun dochter had helemaal niets gedaan. Het waren altijd de anderen. Dus ik heb al die ouders een-voor-een bij me gehad en het is daardoor dan gekalmeerd.” (SO2b)*

*“De werkdruk bij leerkrachten is groot. Dat is ook door, voor een stuk planlast. Eigenlijk wordt dat ook gecreëerd doordat ouders zoveel mondiger geworden zijn. Als een kind vroeger gebuisd was, dan was dat kind gebuisd. Dan was dat zo. Nu moet je anticiperen. We zien dat aankomen. Ouders die niet tevreden zijn en zeggen ‘Dit en dit en dit.’ Wij moeten als we hoogstwaarschijnlijk die leerling een B- of een C-attest geven, zorgen dat alles gemotiveerd is heel het jaar door. Leerkrachten moeten alles wat verkeerd loopt in het leerlingvolgsysteem steken. Wat natuurlijk voor hen weer een planlast is. Doen ze het niet en de ouders zijn kwaad. ‘Je hebt niet genoeg gedaan.’ Dan sta je nergens en kunnen die ouders zeggen: ‘Geef hem toch maar een A-attest.’ Dus ook op dat vlak. Door die mondige ouders zorgt dat ervoor dat we meer werk hebben. Leerkrachten moeten ook met de delibererende klassenraden, bij iedereen die een B of een C heeft, een heel overzicht maken van wat ze gedaan hebben. Die remediëring hebben we gedaan en die bijlessen. Dat is extra werk.” (SO3b)*

### 3.2.2.4. Leerlingen

Zo goed als alle schoolleiders vermelden leerlingen als een belangrijke positief beïnvloedende factor voor hun **welbevinden** (zie Tabel 3.9 en 3.10).

*“En de leerlingen, ja voor deze leerlingen zit ik hier hé, dat is toch de reden waarom mensen voor onderwijs kiezen, om leerlingen te zien groeien, om leerlingen iets bij te leren, om het gevoel te hebben dat je verandering teweeg kan brengen, dat maakt de job van leerkracht zo mooi en ook mijn job als directeur.” (BO2b)*

*“Leerlingen dat is waarom ik voor het beroep koos.” (SO5b)*

Binnen deze onderzoeksvraag is er een spreiding op het vlak van sociaaleconomische status van leerlingen. De scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie (BO2b, BO4b, BO6b, SO1b en SO2b) hebben weinig instroom vanuit modale autochtone Nederlandstalige gezinnen uit de middenklasse. Veel leerlingen zijn van een lage sociale afkomst waardoor kansarmoede sterk speelt op school. Daarnaast hebben veel leerlingen taalproblemen en starten ze hun schoolcarrière met een achterstand. Dit zorgt voor heel wat extra uitdagingen voor zowel leraren als schoolleiders.

*“Wij behoren bij de E-categorie van SES-scholen. Dat wil zeggen dat meer dan 90% van de kinderen één of meerdere SES-indicatoren heeft. Dat wil zeggen thuistaal niet Nederlands, diploma van de moeder laag. [...] Het zijn kinderen die eigenlijk al met een achterstand binnenkomen want ze begrijpen de taal al niet. Dat is dan ook een heel groot kansarm publiek. Dan is het eigenlijk de kunst om je onderwijs zodanig kwaliteitsvol te maken dat die achterstand niet groter wordt maar dat is niet gemakkelijk voor mij en al zeker niet voor mijn lerarenteam. Maar dit jaar hebben we op de OVSG-toetsen gemiddeld gescoord, waar we wel heel trots op waren maar het is hard werken, heel hard werken.” (BO2b)*

*“Wij hebben in onze school heel wat indicatorleerlingen en dat is niet evident. Ik denk dat wij in onze hele school maar twee middenklassers hebben. De meerderheid van onze leerlingen komen uit erbarmelijke situaties en komen dan ook bij ons al toe met een serieuze achterstand en dan is het aan ons om die op niveau te krijgen, niet evident voor mijn team.” (SO1b)*

Schoolleiders met minder SES-leerlingen ervaren de laatste jaren ook een toename aan anderstalige leerlingen. Dit brengt ook voor hen heel wat nieuwe uitdagingen mee die veel investeringen vanuit het team vragen, wat voor werkdruk bij leraren als schoolleiders kan zorgen.

*“Sowieso stellen wij hier in onze school ook vast dat er steeds meer anderstalige kinderen binnenkomen. Hoofdzakelijk vanuit de kleuterschool, wat enerzijds positief is omdat men dan nog heel veel met taal bezig is en dan tegen dat het kind in de lagere school zit, zit het kind meestal wel ok qua taal, maar waar men toch in de kleuterschool wel vaststelt van handen te kort te hebben of ook die ondersteuning nog niet te hebben. Die kinderen tellen ook nog niet mee onder de vijf jaar als anderstalige nieuwkomer dus je krijgt daar ook geen extra middelen voor. En dat is soms toch wel moeilijk, heel moeilijk werken voor leerkrachten. Te meer, we hebben een kleuterschool die van elke leeftijd één klasje heeft, dat betekent dat wij een zeven à acht uur tjes een kinderverzorgster hebben en dat wij eigenlijk als wij onze klassen willen bemannen eigenlijk heel weinig zorguren over hebben. Dus het valt wel allemaal op de*

klasleerkracht in grote mate en dat maakt het wel moeilijk. En naar wie komen de leerkrachten dan? Naar mij, met gevolg dat ik dat er ook nog eens moet bijnemen.” (BO5b)

“De regio van waar onze leerlingen afkomstig zijn, is vooral [stad] en de omliggende gemeenten. Maar ook meer en meer, dat is een stijgend aantal, die toch wel al een drie à viertal jaar aan de gang is, met de herkomst van [stad]. Waar we niet zo gelukkig mee zijn omdat daar de problematiek naar taal vrij hoog is. Allemaal ASO-leerlingen. Ik kom net van een BSO-school.”

Waar u ook directeur was? (interviewer)

“Ja. Ja, van het [net]. Dus de populatie hier is toch wat anders dan dat je die kent in andere scholen. Gedragmatig heb ik hier geen probleem, maar de taalproblematiek is hier vrij hoog en dat is zo moeilijk voor ons.” (SO3b)

De schoolleiders geven verder ook diverse voorbeelden van **specifieke problematieken** zoals toenemende zorgnoden bij leerlingen waarmee ze geconfronteerd worden. Ook menen enkele schoolleiders dat de houding van leerlingen de laatste jaren sterk veranderd is door het vroege en frequente gebruik van een smartphone.

“De leerlingen zijn sterk veranderd met vroeger hé. Vroeger speelden ze nog met de knikkers op de speelplaats en nu zitten ze daar allemaal op hun smartphone. En ik vind dat toch niet echt een goede evolutie. De leerlingen weten soms te veel rond bepaalde thema’s, bijvoorbeeld rond seksualiteit enzo. Of ze denken dat ze veel weten terwijl ze het eigenlijk niet goed begrijpen en dan zeggen zo van die dingen tegen leerkrachten waarvan je denkt: ‘Waar gaan we naartoe?’” (BO1b)

“Uiteraard hebben wij ook nog kinderen met de doorsnee problemen, al dan niet geattesteerd, dat doet er eigenlijk niet toe. Het is het kind dat ondersteuning moet krijgen en vanuit zijn noden moet kunnen geholpen worden. En die hebben wij uiteraard ook, concentratieproblemen, kinderen met kenmerken van dyslexie, dyscalculie, ADD, ADHD, ik moet ze niet allemaal opnemen hé. Dat hebben wij daar ook nog eens allemaal bovenop.” (BO5b)

“Leerlingen zijn ook veel asociaal geworden in vergelijking met vroeger. Op de speelplaats sprak men vroeger tegen elkaar en nu zit men continu op dat ding te spelen, te chatten of wat dan ook.” (SO1b)

“We zitten ook zo een beetje met kwesties van hoogbegaafdheid en dergelijke. Waar we ons ook wel verder willen in specialiseren omdat we daar nog te weinig over weten en we voelen toch wel dat de vraag redelijk groot is. In het TSO en in het BSO hebben we echt heel andere en uiteenlopende situaties, ja daar hebben we heel veel situaties. Daar zie je een heel ander publiek waarin je leerlingen met een rugzak binnen krijgt, met gedragsproblemen. Dat is ook belastend voor de leerkrachten.” (SO4b)

Het grote verloop van schoolleiders in deze onderzoeksvraag had voor ongeveer de helft van de scholen (BO5b, BO6b, BO7b, SO2b, SO4b en SO6b) een daling in **leerlingenaantal** als gevolg. Dit

veroorzaakt heel wat stress bij schoolleiders die starten in dergelijke scholen. Schoolleider SO6b heeft in zijn eerste jaar onmiddellijk en met succes een grote vernieuwing doorgevoerd in zijn school om hierop in te spelen. De andere schoolleiders zijn nog steeds zoekende naar manieren om hun leerlingenaantal op te krikken.

*“Alles hangt af van je leerlingenaantal, maar soms blijven de noden even groot, maar ja je moet het allemaal met heel weinig doen. Maar hoe doe je dat? Dat maakt de druk veel groter voor mij. Ik krijg daar wel stress van want ik ben hier ook nog maar nieuw hé en dan krijg je onmiddellijk dit voorgeschoteld.” (BO5b)*

*“Dus, dat hier een klein dorpje maar in de naburige dorpen dat is hier [gemeente], [gemeente], [gemeente], zijn er geen scholen meer en die kinderen komen naar hier en ook [gemeente]. Dat ligt dan wel tegen [stad] maar dat zijn dan wel echt ouders van [gemeente] die kiezen voor een kleine school. Ik heb een 120 kinderen. Ik zou er wel 20 meer kunnen gebruiken, alleen al maar voor mijn lesopdracht, de lestijden. Voor al die dingen zou ik er 20 meer kunnen gebruiken, alé ik wil geen kinderen gebruiken maar dat zou wel interessant zijn voor de school. Maar hoe kan ik plots 20 leerlingen in zo'n klein dorp vinden?” (BO7b)*

Wat vindt u nu de grootste uitdaging in uw job? (interviewer)

*“Dat leerlingenaantal terug omhoog krijgen. Dat we een positieve uitstraling hebben en terug kunnen naar het leerlingenaantal van vroeger. Dus eigenlijk, ik vergelijk een school vaak met een bedrijf die zijn cijfers moet halen. Je wordt alleen afgerekend op hoeveel leerlingen je hebt en dat veroorzaakt de stress. Als ik dikwijls wakker lig, is het van: vanwaar gaan we ze halen en we hebben er maar zoveel van de basisschool en waarom komen die anderen niet en wat kunnen we nog meer doen?” (SO2b)*

*“Dus eigenlijk het begin van dit jaar zaten we naar onze leerlingencijfers te kijken en naar de algemene sfeer op school en we hebben met ons stuurteam (uit elke graad en elke richting één leerkracht) gezegd: ‘Er moet iets gebeuren, zo kan het niet verder’. Toen heeft mijn collega gezegd: ‘Ik ken het systeem in [stad], moesten we nu eens daar gaan kijken?’ We zijn met een delegatie naar daar gegaan en we zijn daar fantastisch onthaald geweest en we vonden het schitterend. Het feit dat leerlingen zich veel beter voelen in een dergelijk systeem, dat er veel minder uitval is, heeft ons doen beslissen om iets in die trend op te starten. [...] Met de opendeurdag was het ‘wow’. Echt veel volk en veel interesse. Ook al heel wat inschrijvingen.” (SO6b)*

Wat betreft de **prestaties** van hun leerlingen zijn de schoolleiders in de meeste gevallen tevreden met wat hun leerlingen bereiken. Schoolleider SO6b benadrukt hierbij dat de taalbarrière van sommige leerlingen hun prestaties in niet-taalvakken beïnvloedt doordat leerlingen de instructies niet begrijpen.

Bent u tevreden met het algemene prestatieniveau van de leerlingen op uw school?

*“Ja heel zeker, ik vind dat we een goed niveau halen bij ons op school.” (BO4b)*

*“Ja. In het algemeen wel. We hebben wel wat problemen, maar ik denk dat dat in elke school is, met de derdes en de vierdes in het BSO.” (SO5b)*

*“Natuurlijk doorgaans in de vakken waar taal niet zo prangend aanwezig is, is dat vrij hoog. Natuurlijk door die taalproblematiek staan de prestaties ook in andere vakken onder druk omdat die leerlingen instructies vaak zelfs niet begrijpen.” (SO6b)*

### 3.2.2.5. Leraren

Zo goed als alle schoolleiders vermelden hun lerarenteam als één van de belangrijkste positieve beïnvloedende factor voor hun **welbevinden** (zie Tabel 3.9 en 3.10) door de ondersteuning die men van hun team krijgt op diverse gebieden maar ook door de appreciatie vanuit het korps. De schoolleiders stellen dat hun welbevinden stijgt als de leraren zich op hun school goed voelen.

*“Ja, want nu zijn er heel veel werken aan de gang op school. Ik heb een google format gelanceerd van wie kan komen helpen. Je vraagt om twee halve dagen iedereen en dat is fantastisch verlopen. Dat is echte teambuilding. Je komt in de gangen en je ziet iedereen verven, verhuizen. Ja voor hetzelfde werken hé. Dat is wel tof, ohh ik heb daar zo van genoten en dat gaf zoveel voldoening. Zelf hebben ze dat ook wel zo ervaren.” (BO3b)*

*“De schouderklopjes van het leerkrachtenteam doen soms echt heel veel deugd.” (BO7b)*

*“Leerkrachten, ik vind dat belangrijk. Ik heb ook achteraf wat berichtjes van collega’s gekregen met de vakantie van ‘bedankt voor het jaar, we weten ook wel dat het niet makkelijk is, maar je probeert open te zijn naar ons en dat waarderen we.’ Dat vind ik echt belangrijk en dat geeft heel veel voldoening.” (SO1b)*

*“Als ik de leerkrachten in de leraarskamer enthousiast hoor vertellen over bijvoorbeeld een bepaalde werkvorm dat goed heeft gewerkt en dat ze blij en enthousiast zijn, dan krijg ik spontaan een lach op mijn gezicht. Dat doet zoveel deugd. Als mijn leerkrachten zich goed voelen, voel ik mij ook goed.” (SO2b)*

Een aantal schoolleiders (BO3b, BO4b, SO4b en SO6b) wijzen echter op de andere kant van de medaille en benoemen dat problemen met tegenwerkende leraren hun welbevinden sterk kan verstoren.

*“Maar even goed door dat leerkrachtenteam. Dat kan mij vleugels geven, maar dat kan mij ook serieus de dieperik in trekken. Met een goed leerkrachtenteam zou ik hier de wereld aankunnen, maar nu heb ik een aantal collega’s die echt het bloed van onder mijn nagels halen.” (BO3b)*

*“Dat leerkrachtenteam kan het evengoed naar beneden halen en op dit moment is het eerder beneden dan boven, maar niet elke dag hoor.” (BO4b)*

*“Tussen haakjes, ik probeer de mensen zo weinig mogelijk te belasten met extra taken na de school. Het is zwaar genoeg. Ik weet dat wel. Dat ga ik altijd zoveel mogelijk beperken. Vraag ik iets extra van de werkgroep, dan ga ik proberen dat binnen de lesuren te doen.” (BO7a)*

“Maar het is een klein korps en dat maakt dat er heel veel belasting op weinig schouders terecht komt. Zeker op de trekkers, in elk groep heb je mensen die zich op de achtergrond plaatsen en mensen die er ten volle voor gaan, maar dat weegt zeer zwaar doordat het zoveel is. Ook in een moeilijke context lesgeven. Ze gaan ervoor, maar dat neemt niet weg dat het zwaar is. Als je een vak van één of twee uur geeft in een klas om een fulltime te hebben in een kleine school dan heb je vier niveaus nodig. Terwijl in een grote school het kan zijn dat je maar één of twee niveaus nodig hebt en je meer parallellessen hebt dan hier het geval is. Dan heb je, vakken met minder uren hebben dan geen vakcollega. Die moeten het zelf zoeken. Terwijl in een grotere school... bijvoorbeeld het vak techniek, dat is één leerkracht die ook niet alleen techniek geeft en twee vakken combineert. Die kan niet bij een collega vragen ‘hoe zouden we dat aanpakken?’ Dat kent die niet in deze school.” (SO3a)

“Je leerkrachtenteam heb je ook niet altijd in handen. Je krijgt je team dat er is. Het is dan alleen motiveren en dat gaat op elke school zo zijn. Je gaat al wat interviews gehad hebben. Ik spreek daar niet van ervaring, maar dat gaat op elke school zijn. De leerkrachten die niet doen wat ze moeten doen, die zo snel mogelijk in hun auto kruipen als de bel gaat en ze zijn al weg. Daarmee moet je het ook doen. Het is de kunst, dat vergt enorm veel energie van een directeur en ik kan mij daar zo in opjagen als ik er dan niet in slaag om daar verandering in te brengen. Je moet ook altijd zelf het goede voorbeeld geven want als je het niet doet dan krijg je heel vaak die boemerang terug. En dan nog. Mijn voorgangster heeft enorm veel gewerkt en de appreciatie van dat team was er niet echt.” (SO4b)

Alle schoolleiders geven aan dat hun school op **pedagogisch vlak** een aantal jaar was blijven stilstaan door de vele directiewissels (zie paragraaf 3.2.2.2 Schoolcultuur). Om dat tekort weg te werken vragen de schoolleiders nu heel wat extra inspanningen van hun team.

“Het is een team dat al een heel lange weg heeft afgelegd, het is een team dat op pedagogisch vlak al een beetje heeft stilgestaan door alle andere bekommernissen die op hen afkwamen. Gelijklopend met heel veel directiewissels in die afgelopen periode en dat voel je wel. Dat voel je wel.” (BO4b)

“Het is ook een school die tien jaar afgesneden geweest is van alle mogelijke onderwijsvernieuwingen. Die zijn nog altijd bezig met een serieuze inhaalbeweging. [...] Ze hebben al grote stappen gezet, maar ze zijn er nog niet.” (SO1b)

De schoolleiders investeren fors in de **professionele ontwikkeling** van hun leraren door nascholingen te voorzien voor het team of verbetertrajecten op te zetten. Hierbij zijn verschillende schoolleiders nog op zoek naar welke nascholingen leiden tot duurzame effecten. De schoolleiders zouden in de toekomst graag meer investeren in klasbezoeken waar ze nu nauwelijks toe komen.

“Ik zou super graag nog meer in de klas komen maar ik heb nog zoveel werk om mij in alles in te werken dat ik daar echt geen tijd voor heb.” (BO1b)

“Ja en je moet dan iemand hebben die wat hij voorbereid heeft... Het is een beetje een goede leerkracht dat je moet zijn als nascholer. Als je voelt dat er op dat moment in die groep een andere nood naar boven komt, moet je wat je voorbereid hebt kunnen laten liggen en dat is

*dikwijls niet het geval. Men wil dan dikwijls voortgaan met wat men op de PowerPoint voorbereid heeft waardoor mensen dikwijls het gevoel hebben van ‘Ja ok, maar wat nu? We staan nu nog niet verder en we moeten aan de slag.’” (BO6b)*

*“Er bestaat veel, maar je weet nooit op voorhand of het voor jouw team de beste manier is. Soms blijven die ook hangen in een theoretisch kader en zeggen de mensen op het einde: ‘Dat wisten we eigenlijk allemaal al.’ Het is het doen samen met jou en dat weet je nooit op voorhand van een navorming of het concreet genoeg gaat zijn, waardoor dat je dan soms niets meer durft vast te leggen en zegt ‘ik zal het dan wel zelf doen’ omdat je weet waar je naartoe wilt met de noden van jouw team.” (SO2b)*

*“Door al die directiewissels is er op deze school nog nooit iets van functioneringsbegeleiding geweest van collega’s. Nog nooit. En een aantal collega’s hebben echt verbetertrajecten nodig en daar ben ik nu volop mee bezig.” (SO5b)*

De schoolleiders zijn over het algemeen trots op de inzet van hun team om de school terug op de kaart te zetten. Een aantal leraren hebben al heel wat mooie inhaalbewegingen gemaakt, maar voor een aantal leraren verloopt dit proces eerder moeizaam, waardoor zij nog voor heel wat uitdagingen staan. De schoolleiders willen er over waken dat hun leraren goed omgaan met deze werkdruk aangezien ze een toename merken van leraren die uitvallen wegens burn-out. Naast de stijgende werkdruk die bijdraagt aan het ontstaan van burn-out spelen persoonlijke factoren zoals een stijgend aantal scheidingen waardoor mensen alleen komen te staan of de moeilijke combinatie van huishouden, gezin en werk ook volgens sommige schoolleiders.

*“Het team heeft vorig jaar al zoveel dingen gerealiseerd waar ze echt heel veel respect voor verdienen maar we lopen op pedagogisch vlak nog serieus achter. Maar sommige leerkrachten kunnen niet mee met het tempo en pas op, ik begrijp dat, ze moeten nu plots vierdubbel zo snel evolueren als andere scholen omdat we een serieuze achterstand weg te werken hebben en ik begrijp dan ook dat het voor hen nu niet evident is. Ik moet dat goed in de gaten houden dat mensen zich niet beginnen overwerken.” (BO1b)*

Is er veel uitval van leraren? (interviewer)

*“Ja de laatste jaren meer en meer door ziekte. Ik heb dit jaar, dit schooljaar heb ik vier collega’s gehad met een burn-out. Eén collega ook maar met oververmoeid en genoeg geweest. Het heeft ook vaak te maken met privéredenen. Nu zien we bijvoorbeeld bij mensen die voltijds werken vaker dat ook de partner voltijds werkt waardoor mensen vaak thuis nog heel wat huishoudelijk werk dienen te doen. We zien bijvoorbeeld ook een stijging in mensen die scheiden, waardoor heel wat mensen plots alleen zijn en de combinatie met de hoge werkdruk hier op school niet meer aankunnen. Dan ook nog iemand met kanker. Iemand met zware immuunziekte dus toch wel voor een lange periode. Dus ik vind geen vervangers. In de lagere school daar zijn geen vervangers te vinden.” (BO3b)*

*“In [naam school] zitten we met vijf collega’s die eigenlijk bijna twee semesters zijn thuis geweest en dan in de andere richtingen, ja toch ook heel wat langdurige zieken ja.”*

Heeft u een idee hoe het komt dat er daar zoveel langdurig zieken zijn? (Interviewer)

“Goh, wat er is bij de [afdeling], zij vervangen elkaar en wij hadden drie collega’s die lange tijd afwezig waren en wij hebben daarvoor maar één en halve persoon kunnen vervangen. De rest werd door het team, want ja de praktijken moeten voort, de lessen moeten verder gaan. Dus je hebt een kettingreactie, een beetje meer voor die één en een beetje praktijk bij nemen en dan elkaar ook voeden in het negatieve. Het is zwaar en lastig en voor die ander is het ook zwaar en lastig en zo gaat het verder. Maar ze gaan dat ook niet volledig op de school gaan afschuiven. Persoonlijke redenen spelen ook een belangrijke rol. Een persoon was perfect gelukkig, maar teveel gegeven en plots zijn lichaam die echt, die man stond op punt om de dag erna met zijn vijfdejaars naar Parijs te vertrekken. Hij belde al wenend van ‘Kijk, mijn lichaam, ik ben achterovergevallen en het is gedaan met mij.’ [...] We hebben die nu ook al gezien en ermee gesproken om volgend jaar te kijken hoe we het anders kunnen doen. Een andere mevrouw die zegt: ‘Ik wil geen les meer geven.’ Ik heb gezegd: ‘Op twee maanden tijd kan er nog veel veranderen met een vakantie tussen.’ Ik weet het niet. De andere leerkracht is langere tijd uit geweest maar die stond er alleen thuis voor met twee kindjes dus dat zal ook wel meegespeeld hebben.” (SO2b)

“Het enige wat ik voor ogen moet houden is dat, er wordt nu heel veel gevraagd van leerkrachten. Leerkrachten zitten dan ook vaak op een smalle lijn naar een burn-out. Dat is er effectief hé. En als directeur luister je daar dan best naar. Ja en dan willig je soms zaken in en geef je dan zaken toe want anders ben je die mensen kwijt. Het is het één of het ander. Dat is wel moeilijk. Dat er soms dingen gevraagd worden dat je liever niet zou doen. Zeker in een school met moeilijkheden, met een serieuze achterstand. Moeilijk om soms aan leerkrachten, ja, ze moeten bijvoorbeeld differentiëren. Vroeger stond je voor je klas en was het van: ‘Jullie gaan dat doen, niet anders, iedereen gelijk.’ Dat is niet zo evident.” (SO4b)

Ongeveer de helft van de schoolleiders (BO4b, BO6b, BO7b, SO2b, SO3b en SO4b) geeft ook aan dat ze de laatste jaren **meer uitval bij beginnende leraren** opmerken. De hoge werkdruk en de onzekerheid van tijdelijke uren zijn volgens de schoolleiders de grote boosdoeners.

“Ja ik zie meer mensen uitvallen met burn-out. En bij de beginnende leerkrachten zien we al heel wat jaren dat ze uitvallen omdat ze de werkdruk niet aankunnen of dat ze het beu zijn om al vijf jaar van vervanging naar vervanging te tjollen en ik geef ze geen ongelijk.” (BO6b)

“Ja vooral bij onze jonge collega’s die bv. aan kinderen willen beginnen maar na x aantal jaar nog geen werkzekerheid hebben. En natuurlijk zijn er de laatste jaren ook meer en meer mensen die ziek vallen door de blijvend stijgende werkdruk waar ze toch dringend iets aan moeten doen.” (SO3b)

Verder halen de schoolleiders aan dat problemen met afwezige leraren steeds moeilijker op te lossen zijn aangezien er een **lerarentekort** is, vooral voor vervangingen. Door de gevoelige en vaak nog gespannen sfeer die er heerst in het team door de vele directiewissels, is het niet evident om dat tekort vanuit het team op te vangen. Dit veroorzaakt heel wat onrust en stress bij schoolleiders en leraren.



Bezorgt u dat stress die verschillende leraren die uitvallen? (interviewer)

*“Ja eigenlijk wel. Het zijn de collega’s die dat moeten opvangen en dat maakt dat uw dagdagelijkse werking wat blijft liggen en dat is jammer. Dat zijn dingen waarbij je dan voelt dat het vertrouwen of de veiligheid binnen het team nog maar net genoeg is. Dat voel je dat dat een heel wankel evenwicht is. ‘Ja, dan moet ik dat weer opvangen. Zie die daar zitten. Die kan er met haar tas koffie bijzitten’, neen zo gaat dat niet. Ondertussen moet je weer wat brandjes blussen. Dat bezorgt mij wel heel wat stress.” (BO5b)*

*“Ik heb ook wel stress doordat ik geen leraren vind om vervangingen te doen. Want dat gaat ten koste van de leerlingen en door de gespannen sfeer hier tussen het team is het ook niet altijd evident om dat intern op te vangen dus durf ik ook niet alles vragen aan mijn team. Ik heb zelf al eens gaan lesgeven in een klas, omdat het de leraar Frans was die uitgevallen was en ik zelf jarenlang Frans heb onderwezen. Dat is voor mij echt op sommige momenten een grote stressfactor.” (SO5b)*

De grote meerderheid van de schoolleiders pleit voor een hervorming van de **vaste benoeming** omwille van enkele bekommernissen. Schoolleiders zijn namelijk gebonden aan bepaalde regels en wetmatigheden in het voeren van een personeelsbeleid, waardoor ze beperkt zijn in de keuzes die ze kunnen maken. Daardoor is het moeilijk om sterke startende leraren aan boord te houden. Enkele schoolleiders worstelen hierbij ook met erfenissen van een voorgaand beleid, waarbij de huidige schoolleider het merendeel van de huidige vast benoemde leraren niet heeft aangeworven. Schoolleiders voelen zich machteloos ten aanzien van slecht functionerende vast benoemde leraren die niet vrijwillig willen vertrekken. Daarnaast zorgt de vaste benoeming bij sommige leraren voor een gevoel van onaantastbaarheid, waardoor ze zich niet meer ten volle inzetten voor hun job. Dit zorgt voor sterke frustraties bij schoolleiders.

*“Dat vind ik vreselijk dat omwille van systemen zoals vaste benoemingen dat dat soort mensen dan moeten terugkomen. Dan denk ik: dat is zo slecht voor een school. Je hebt heel weinig slagkracht door die vaste benoemingen. Dat vind ik heel moeilijk want anders had ik hier een aantal mensen op staande voet ontslagen. Punt. Gedaan. Ik moet nu verbetertrajecten aangaan met collega’s die gevaarlijke producten op ooghoogte van kinderen bewaren. Waarbij dat constructies in die klas op kinderen vallen en die collega niet ad hoc gaat reageren. Dan denk ik: ‘Ja, waarom moet ik hier überhaupt een traject aangaan omdat die persoon zich daarin niet wil verbeteren.’ Ik zou die eigenlijk op staande voet willen ontslaan. Dat zijn dingen waar ik weleens van kan wakker liggen, maar ja.” (BO2b)*

*“Voorlopig krijg ik ook wat ik vraag, alleen geen nieuwe leerkrachten want die vastbenoemden zijn echt dikke miserie. Dat zal je wel nog gehoord hebben bij directeurs. Als er iets is wat je voor ons kan doen is het dat, schaf die vaste benoemingen alstublieft af want ik krijg die vastbenoemden niet kwijt omdat ze jaar na jaar blijven, ook al heb ik ze al eens gevraagd om te vertrekken. Maar ik kan ze niets maken, vreselijk systeem.” (BO5b)*

Hoor ik u dan zeggen dat u voorstander bent van een afschaffing van de vaste benoeming? (interviewer)

*“Ik zou dat sowieso als een voordeel zien, ook qua motivatie. Je hebt jammer genoeg echt personen die zeggen: ‘En dan is het mijn beurt, als ik vastbenoemd ben, dan zal het zo en zo zijn.’ Niet allemaal, het zijn uitersten. [...] Dat benoemingssysteem is toch een vergiftigd geschenk hé. Ook mensen die dan, ik heb hier een collega die mijn wetenschappen van vroeger opneemt, die uit de privé komt en die kunnen, je voelt dat in haar hoofd, de frustratie van dat vastbenoemd systeem. Zij heeft gekandideerd voor vier uren en uiteindelijk is er iemand van de andere school die er recht op heeft en ik heb tegen die persoon, waarvan ik weet dat ze fantastisch is in haar werk, heb ik moeten zeggen: ‘Die persoon moet nog 16uur benoemd worden voordat jij kan.’ Dus die mevrouw weet dus dat ze helemaal onderaan aan het rijtje bengelt. Ook voor mensen die uit de privé naar het onderwijs komen, is dat echt een ramp.” (SO1b)*

*“Ja. Als je goed je werk doet, dan moet je daar niet mee inzitten. Ik bedoel, goed als je doet wat je moet doen, dan moet je daar niet mee inzitten?” (SO4b)*

*“Dus je hebt een aantal uren en dan ben je verplicht om de persoon met de meeste anciënniteit en die vastbenoemd is aan te stellen. Dat betekent dat jonge, frisse krachten die tijdelijk zijn, geen uren hebben. Ik moet er nu een stuk of vijf laten gaan, terwijl dat eigenlijk de beste leerkrachten zijn. De oude, uitgebluste moet je houden.” (SO5b)*

Ongeveer de helft van de schoolleiders (BO2b, BO3b, BO4b, SO4b, SO5b en SO6b) ziet ook voordelen in een **breder omschrijving** van de opdracht van leraren, met meer aanwezigheid op de school zelf. Dit zou meer samenwerking en overleg stimuleren en een duidelijke indicatie geven van de werktijd die een leraar dient te presteren.

*“Maar op dit moment, vind ik leerkrachten zeker een belangrijke factor, maar ben je beperkt, wil je die mensen niet overvragen. Maar ik heb er al veel horen zeggen: ‘Geef ons een 36-uren week dan hoeven we thuis niets meer te doen’ en dan kun je ook vragen om één keer in de week gewoon een keer pedagogisch samen te zitten. Tegen nu komt men af met de vakbond van hoeveel overuren en dan zit je een stuk vast als directie.” (BO3b)*

U bent dan een voorstander van het zesendertig uren contact? (interviewer)

*“Ja. Ja. Ik ben voorstander. Op die moment krijg je ook leerkrachten die anders naar huis zijn, die zijn hier en kan je beroep doen op hun talenten en hun kennis hé. Het is niet de bedoeling, je moet me niet verkeerd begrijpen, het is niet de bedoeling om hen dan nog wat werk bij te geven. Maar er zijn ook vakleerkrachten die nog een bijberoep hebben, heel vaak mannen van de harde sector die buiten de school nog werken hé.” (SO6b)*

### **3.2.2.6. Taakinvulling en werkdruk**

Alle schoolleiders zijn het eens over het feit dat de taaklast van schoolleiders hoog is. Het takenpakket van een schoolleider is niet alleen ruim maar ook complex en omvat onder andere contacten met leraren, leerlingen, ouders en gemeenschap, maar vaak ook vergaderingen, personeelsbeleid, boekhouding en administratieve taken. De veelheid aan taken zorgt in het basisonderwijs voor een enorme werkdruk, maar ook schoolleiders in het secundair onderwijs geven aan dat ze lange werkdagen hebben. De schoolleiders uit het secundair onderwijs geven aan

dat ze met hun takenpakket omgaan door heel wat te delegeren, met uitzondering van schoolleider SO6b die door zijn beperkte omkadering nauwelijks kan delegeren. Deze schoolleider ervaart dan ook een hoge werkdruk, wat op zijn beurt een belangrijke negatieve invloed heeft op zijn welbevinden.

*“Je moet eigenlijk heel veel balletjes tegelijkertijd in de lucht houden en ik kan dat niet.” (BO4b)*

*“Als je zou weten welke to-do-lijst ik soms heb als ik toekom in mijn bureau. Als ik naar huis ga, staan daar nog een tiental dingen bij en is meer dan de helft niet gedaan.” (BO7b)*

*“Als je je als schoolleider kan omringen met sterke mensen, die binnen bepaalde profielen passen, dan kan dat. Dan maakt dat een immens groot verschil voor een schooldirecteur.” (SO3b)*

*“Het is een werk van ’s morgens tot ’s avonds. Een werk van 24 op 24, 7 op 7.” (SO6b)*

*“Het meeste moet ik zelf doen. Qua ondersteuning hebben wij niet zoveel. Dat is hetgeen wat het zo zwaar maakt. Grote scholen krijgen veel uren en die hebben ergens een marge om ondersteunend personeel aan te werven. Iemand die de dienstnota’s maakt, die de brieven naar ouders maakt en dergelijke meer. Wij zijn een klein schooltje en gezakt in leerlingenaantal waardoor ons urenpakket alsmaar inkrimpt. Wij vinden het natuurlijk belangrijk dat we onze uren in de leerlingen steken. Dat we leerkrachten bij de leerlingen hebben. Dat betekent dat de ondersteuning voor de directeur wegvalt. Dat betekent dat ik alles zelf moet doen. Alle brieven die hier buitengaan van leerkrachten over uitstappen, passeren bij mij. Ik moet ze allemaal nalezen, maar dat is gigantisch veel werk.” (SO6b)*

Heel wat schoolleiders stellen dat ze zich vaak niet kunnen focussen op hun prioritaire taken namelijk visieontwikkeling, het opvolgen van leraren en klasbezoeken. Vier schoolleiders, waarvan twee schoolleiders uit het basisonderwijs (BO2b en BO3b) en twee schoolleiders uit het secundair onderwijs (SO1b en SO2b), geven daarentegen wel aan dat ze er in slagen om zich te focussen op hun belangrijkste taken door een aantal uren per week te blokkeren in hun agenda.

*“Ik plan iedere week sowieso één klasbezoek in, ik doe dat iedere woensdagvoormiddag, want mijn leerkrachten hebben dat nodig want ze hebben jaren geen feedback gehad. Het is als directeur belangrijk dat je dat echt goed kan plannen want anders kom je er niet toe. En leerkrachten evalueren en begeleiden is, denk ik toch, één van de belangrijkste opdrachten van een directeur.” (BO3b)*

*“Nee ik slaag er niet in om mij te focussen op wat ik het belangrijkste vind. Ik kom nauwelijks toe aan klasbezoeken en dat is nochtans zo belangrijk.” (BO6b)*

Vindt u dat u erin slaagt om hetgeen wat u het belangrijkste vindt om daar voldoende tijd aan te besteden? (interviewer)

*“Ja maar dat komt doordat ik dus twee dagen in mijn agenda blokkeer waar ze mij met rust moeten laten en ik dan mijn dossiers afwerk en klasbezoeken inplan en de andere dagen dan laat ik alles op me af komen.” (SO2b)*

Alle schoolleiders verwijzen naar de vele administratieve verplichtingen die een groot deel van hun tijd opeisen. Administratieve verplichtingen staan dan ook hoog genoteerd in de lijst van factoren die het welbevinden negatief beïnvloeden (zie Tabel 3.11 en 3.12). Het gaat vaak om administratieve eisen of papierwerk ten aanzien van de overheid of inspectie, maar men verwijst ook naar de enorme hoeveelheid e-mails die men moet verwerken. De meerderheid van de schoolleiders uit het basisonderwijs geeft aan dat ze vaak pas na de schooluren aan hun administratieve taken starten door de vele ongeplande zaken die iedere dag op hen afkomen. De weekends worden veelal opgenomen om de administratie up-to-date te houden. Dit in tegenstelling tot de meerderheid van de schoolleiders uit het secundair onderwijs (met uitzondering van schoolleider SO6b) die aangeven dat ze in hun weekend slechts sporadisch enkele uren voor school werken.

*“Dan ’s avonds als ik thuiskom begin ik aan mijn mails en daar kan ik eigenlijk heel de nacht mee bezig zijn maar rond elf uur stop ik er meestal mee.” (BO4b)*

*“Ik wil mij veel minder met administratie bezighouden, want ik ben nu zeker 80% bezig met administratie.” (BO5b)*

*“Ik werk tijdens de week heel veel, soms zit ik hier echt nog tot een uur of tien. Maar in het weekend doe ik niets voor school, want dat is voor mijn gezin.” (SO3b)*

*“Die mails, jonge jonge jonge. Dat staat echt niet stil he. Ik denk toch qua e-mails beantwoorden en verzenden en zo, twee à drie uur per dag is geen rareiteit, maar dat doe ik pas als de school uit is want tijdens de schooluren heb ik daar helaas geen tijd voor.” (SO6b)*

Daarnaast worden schoolleiders op tal van vergaderingen verwacht die soms irrelevant en inefficiënt zijn. Men geeft aan dat ze, als nieuwe schoolleiders, daar steeds verwacht worden waardoor ze heel wat kostbare tijd op school verliezen.

*“Elke vergadering die niet zinvol is, is er één te veel. Ik vind dat niet erg om naar vergaderingen te gaan als ze zinvol zijn maar zo vergaderen om te vergaderen waar ik niets van opsteek, dat is frustrerend. En als nieuwe directeur kan ik mijn kat niet sturen want ze willen me leren kennen dus ja moet ik naar al die nutteloze vergaderingen.” (SO5b)*

Verder benadrukken schoolleiders BO2b en SO2b dat ze nog heel wat extra taken hebben, in vergelijking met hun collega-directeurs, door de chaos die hun vorige schoolleider heeft achterlaten.

*“Zoals ik daarnet zei, het financiële beheer baart mij zorgen maar normaal zou een startende directeur zich daar geen zorgen mogen over maken. Maar dat komt door die vorige directeurs die er hier één grote puinhoop van gemaakt hebben, wat nu voor mij voor heel wat extra werk zorgt bovenop mijn normale taken dus dat komt er ook nog allemaal eens extra bovenop.*

Maar ik heb hoop want binnen enkele jaren zal dat extra werk gelukkig wel wegvallen en nu is het dus nog eventjes doorbijten.” (BO2b)

“Ik ben hier nog heel veel zaken structureel aan het oplossen van de vorige directeur. Vroeger de poetsdienst, die namen meer pauze dan dat ze werkten. Die hadden ook allemaal ongenoegen over hoe dat de ander veel meer moest poetsen. Ik ben dan ook alle lokalen gaan opmeten en op basis van de oppervlakte heb ik dat allemaal herverdeeld. Dan ben ik eruit geraakt en heb ik nu geen werk meer aan. Maar die eerste maanden, had ik hier iedere dag een poetsvrouw over de vloer. Het zijn zo van die zaken waar ik nu heel veel tijd in moet investeren door de chaos die de vorige directeurs achterlieten wat ik binnen dit en een jaar niet meer zal moeten doen. Maar ik zou liever nu al wat meer kunnen bezig zijn met de taken die een directeur normaal gezien op zich moet nemen maar ik moet hier eerst de rommel van vroeger opkuisen.” (SO2b)

Tot slot combineert schoolleider BO7b zijn job als schoolleider nog met een lesopdracht van tien uur. Hij benoemt zijn deeltijdse lesopdracht als een meerwaarde doordat hij, in tegenstelling tot zijn collega's, de contacten met de leerlingen niet verliest. Echter, geeft hij aan dat de combinatie onhoudbaar is. Het voorbereiden van de lessen, het verbeteren van de taken en toetsen van de leerlingen... in combinatie met de lesopdracht zorgt voor een enorm werkdruk die hij moeilijk kan verwerken.

Vindt u dat een meerwaarde om als directeur nog les te geven?

“Zeker! Jaa heel zeker. Ik zou het zelf nog aanraden aan andere directies van geef echt nog les want je hebt veel meer binding want heel wat directeurs hebben die niet meer en ik wel, maar dan moet er meer omkadering.” (BO7b)

“Mijn grootste nood is hier vooral dat ik, ik geef heel graag les hé, maar nu moet ik lesgeven. Ik moet ook mijn lessen voorbereiden. Ik moet ook mijn taken en hun toetsen verbeteren en toetsen maken. Ik geef 10-uren les. Dus dat is veel hé. En dan moet ik ook nog zorgen dat er briefjes gemaakt worden voor de school, dat er nieuwsbrieven worden gemaakt. Ben je nu met 110 of met 150 kinderen, dat moet sowieso gemaakt worden hé. Een directeur uit een grote school die heeft zoveel meer ondersteuning dan iemand uit een kleine school. Je kan natuurlijk zeggen, hij heeft de verantwoordelijk over veel meer kinderen maar het werk, de nieuwsbrief, brieven naar de ouders al die dingen, de rapporten uitprinten... we moeten dat allemaal zelf doen. Die rapporten opstellen, allemaal moet ik dat zelf doen. Ik geef wel ook nog altijd les hé.” (BO7b)

### 3.2.2.7. Omkadering en middelen

Omwille van de systematische verschillen tussen het basis- en secundair onderwijs behandelen we in deze paragraaf achtereenvolgens beide onderwijsniveaus inzake omkadering en middelen.

In het **basisonderwijs** heeft meer dan de helft van de schoolleiders geen voltijds secretariaat (BO4b, BO5b, BO6b en BO7b) waardoor tal van belangrijke praktische en administratieve taken bij de schoolleiders terecht komen. Heel wat schoolleiders hekelen het grote verschil met het

secundair onderwijs wat betreft administratieve omkadering en menen dat op iedere school een voltijdse administratief medewerker moet aanwezig zijn.

*“Op woensdag heb ik bijvoorbeeld geen secretariaat. Dan moet ik vandaag eigenlijk niet plannen van: ‘Ik ga dat verslag van die of die collega maken of ik bereid vandaag mijn PV voor.’ Dat gaat niet, dat lukt niet. Dat pak je dan wel mee naar huis. Ik merk wel, omdat je heel de dag bevroegd wordt -ik word heel de dag bevroegd van ‘Ik heb nog een vraag’ ... en ‘Mag ik’ ... en ‘Kan ik’- dat ik ’s avonds na acht uur eigenlijk niet meer kan denken en dan is het genoeg geweest. Acht uur, halfnegen.” (BO4b)*

*“Ik denk dat in een school het geen overbodige luxe is dat je van maandagochtend tot vrijdagavond een bemand secretariaat hebt die er constant zijn.” (BO5b)*

*“Ik heb drie halve dagen een secretaresse. Dat zijn toch wel heel grote verschillen met het secundair onderwijs en dat terwijl het werk eigenlijk hetzelfde is, maar gewoon met heel wat minder.” (BO6b)*

Op het vlak van zorg krijgen zo goed als alle schoolleiders ondersteuning van een zorgcoördinator, waar men veel aan heeft. De zorgcoördinator kan namelijk, weliswaar in beperkte mate, enkele taken bij de schoolleider wegnemen, zoals het aansturen van het zorgbeleid. Verschillende schoolleiders wijzen er ook op dat ze met hun zorgcoördinator het kernteam vormen en beleidsmatig nadenken of zaken kunnen uitwerken. Schoolleider BO7b heeft geen zorgcoördinator omdat de zorguren geïnvesteerd worden in het gedeeltelijk ontdebelen van een grote klas, betreurt dat dit ten koste gaat van beleidsondersteuning. De andere schoolleiders botsen op de reeds grote taaklast van de zorgcoördinator en de beperkte tijd die kan vrijgemaakt worden om dergelijke beleidsmatige kwesties op te nemen. Er wordt dan ook sterk gepleit voor het voorzien van meer omkadering zodat schoolleiders meer verantwoordelijkheden zouden kunnen delegeren. Schoolleider BO1b wijst op de voorwaarde van een goede match tussen de leden van het kernteam om beleidsmatig stappen vooruit te kunnen zetten. Er zijn een aantal schoolleiders zoals o.a. BO4b en BO5b die duiden op het belang van logopedisten, psychologen en pedagogen in hun team door de stijgende diversiteit (zie paragraaf 3.2.2.4 Leerlingen).

*“Ik en mijn zorgcoördinator vormen samen het kernteam. We zijn een sterk duo, gelukkig. Want zij is hier al veel langer dan mij en ik heb geluk dat het goed klikt met elkaar want dat is echt belangrijk want ik heb zo’n collega waar het totaal niet goed klikt met haar zorgcoördinator en dat is miserie want je werkt heel intens met elkaar samen en bij hen blijft het beleid hierdoor zelf beetje liggen omdat ze niet vooruit geraken samen.” (BO1b)*

*“Ik kan nauwelijks iets delegeren maar eigenlijk zou ik moeten, behalve heel af en toe eens naar mijn zorgcoördinator maar die heeft ook al haar handen vol. Ik heb geen uren om eens iets te delegeren en dat is jammer.” (BO3b)*

*“Weet je wat we nodig hebben in het onderwijs, bijzondere leerkrachten, leerkrachten die een extra knowhow binnenbrengen. Bijvoorbeeld een logopedist, psycholoog, een pedagoog. We hebben dat echt te kort want onze leerkrachten hebben die expertise en die know how niet*

om met de kinderen van vandaag aan de slag te gaan. Ze moeten dringend worden bijgestaan.” (BO4b)

“Ik heb geen zorgcoördinator, ik heb zeven uren zorg en die gebruik ik voor mijn leerlingen. Ik gebruik die uren om de vijfdes te ontdebellen want die klas is veel te groot maar dat gaat natuurlijk ten koste van mijn ondersteuning.” (BO7b)

Ook is schoolleider BO3b enthousiast over het aanstellen van twee schoolleiders in het basisonderwijs en hierbij een opsplitsing te maken tussen een pedagogische en een administratieve leider.

“Ik doe dat administratieve niet graag, ik ben daar niet voor opgeleid maar geen enkele leerkracht is hiervoor opgeleid want leerkrachten zijn geen administratieve mensen. Maar meestal worden leerkrachten directeur. Maar weet je wat goed zou zijn? Een directeur voor het pedagogische en één voor het administratieve. Die administratieve kracht moet dan zelf niemand zijn die ervaring heeft met onderwijs, als hij maar het administratieve goed en graag doet. Het beleid uitdenken, visie uitschrijven, leerkrachten evalueren... Dat zou dan de verantwoordelijkheid zijn van de pedagogische directeur.” (BO3b)

Wat betreft ICT kunnen de schoolleiders enkele uren per week beroep doen op een ICT-coördinator die aangesteld is op een overkoepelend niveau. Met uitzondering van schoolleider BO1b vinden de schoolleiders deze ondersteuning veel te beperkt in vergelijking met de stijgende digitalisering in het onderwijs. Schoolleider BO1b vindt deze ondersteuning voldoende omdat hij een jong team heeft dat vlot aan de slag kan gaan met ICT.

“De ICT-uren zijn voldoende hier op school. We hebben een jong schoolteam dus op dat vlak hebben de mensen zelf ook wel ervaring van apps te downloaden en te gebruiken op de tablet. Dus dat is dan niet echt een noodzaak die we ervaren. En onze ICT-coördinator is altijd stand-by dus als er acuut iets is dan kan ik bellen en dan kan die zich wel direct vrij maken om naar hier te komen dus dat is dik oké.” (BO1b)

“We hebben voor drie uurtjes een ICT-coördinator, dat is toch voor te lachen in zo’n digitale wereld?” (BO5b)

Op het vlak van financiën zijn er aanzienlijke verschillen op te merken tussen de scholen wat betreft beschikbare middelen en autonomie in beheer. Het frustreert wat schoolleiders (BO1b, BO2b, BO3b, BO6b en BO7b) dat ze onvoldoende kunnen investeren in infrastructuur of didactisch materiaal om aan de hedendaagse eisen te voldoen. Schoolleiders BO3b en BO7b halen hierbij aan dat ze continu op zoek gaan naar fondsen om bijkomende subsidies binnen te halen maar dat dit heel wat extra werk met zich meebrengt. Men geeft aan dat bijkomende werkmiddelen hun welbevinden positief zou kunnen beïnvloeden.

“Ik zou graag laptops kopen i.p.v. te blijven werken met deze oude computers die meer tilt slaan dan wat anders. Ik zou ook graag nieuw materiaal kopen voor in de klassen. Maar hoe moet ik dat doen zonder geld? Ik kan niet mee doordat we geen geld hebben, dat is toch erg?” (BO1b)

*“Ik heb heel weinig te zeggen over mijn werkingsmiddelen. Wij krijgen maar een 30 procent van onze werkingsmiddelen als school, de rest hangt boven.” (BO4b)*

*“Ik begin binnenkort met verbouwingen maar ik heb te weinig geld. Doordat er nu zoveel AGION-dossiers aangevraagd geweest zijn voor de korte procedure omdat het op het einde liep. [...] Ik ben nu dus ook brieven aan het schrijven naar [naam], dat is een solidariteitsfonds. Maar daar kruipt er echt veel tijd in. Je moet dat goed opstellen en dan heb je misschien €1000 extra. Moest geld nu al eens geen probleem zijn, er zou al heel wat stress wegvallen.” (BO7b)*

In het **secundair onderwijs** beschikken de schoolleiders over minimaal drie voltijdse administratief medewerkers op hun school. Schoolleiders SO1b, SO2b en SO4b zijn hiermee tevreden. De andere schoolleiders vinden deze omkadering veel te weinig omdat ze graag nog heel wat extra administratief werk zouden willen delegeren naar hun medewerkers. Dit is op heden niet mogelijk door de reeds hoge taaklast bij de administratief medewerkers. Schoolleider SO2b kadert dat zijn administratief medewerkers ook heel wat taken van een naburige basisschool op zich nemen doordat deze school beperkt is qua omkadering.

*“De basisschool hiernaast heeft geen ondersteuning meer door een daling in leerlingenaantal en hebben daar geen administratieve kracht meer. Wij vangen dit daarom dan op met onze administratie van het secundair.” (SO2b)*

*“Ik ga het in aantal personen beschrijven: de boekhouding één persoon, leerlingenadministratie ook één iemand, nog een opvoeder die de persoonsadministratie doet. Ik zou eigenlijk nog heel wat extra naar hen toe willen schuiven maar dat is moeilijk. En ik doe nu eigenlijk echt nog heel veel werk die ik eigenlijk zou moeten doorgeven maar die mensen zitten al tot over hun oren in het werk dus dan doe je dat maar niet hé.” (SO3b)*

*“We zitten hier concreet met vijf fulltimers en drie parttimers en dat is voor deze school zeker voldoende. Ik kan niet klagen.” (SO4b)*

De schoolleiders kunnen enkele uren per week beroep doen op een ICT-coördinator die aangesteld is op een overkoepelend niveau. De meeste schoolleiders vinden deze omkadering te beperkt om te kunnen voldoen aan de eisen van de hedendaagse samenleving. Schoolleider SO3b doet beroep op bereidwillige leraren om dat tekort te compenseren, de anderen wensen extra uren om hieraan te besteden. Schoolleider SO4b wijst op de moeilijkheden die hij ervaart om een goede ICT-coördinator te vinden omdat bekwame ICT'ers het onderwijs geen aantrekkelijke werkgever vinden door het grote verschil in arbeidsvoorwaarden in vergelijking met de privésector.

*“Onze ICT-coördinator is verantwoordelijk voor vijf scholen en hij zit één dag per week bij ons. Maar dat is veel te weinig voor de meer dan 100 computers, 20 smartboarden hier op school. Wij vragen hem al maanden om onze leerkrachten eens te leren werken met een smartboard maar elke week heeft hij eerst zoveel andere brandjes te blussen hier op school dat die mens daar echt de tijd niet meer voor heeft. Maar dat is wel jammer want meer dan de helft van die borden wordt niet gebruikt omdat ze er niet mee kunnen werken maar niemand die ze daarbij kan helpen. Das toch erg dat we niet mee kunnen door het tekort aan een ICT-coördinator.” (SO1b)*



*“Op vlak van ICT kunnen we gelukkig rekenen op de goodwill van enkele leerkrachten.” (SO3b)*

*“Nu heb ik een ICT-coördinator die enorm zijn best doet hé maar dat is jammer genoeg geen ICT-coördinator die je zou nodig hebben om een school te laten functioneren want dat is een leerkracht die zelf geen ICT gestudeerd heeft maar die denkt dat hij met computers kan werken omdat hij er 20 jaar geleden sterk in was. Het probleem is dat ik zeer moeilijk een ICT-coördinator vind. Maar een ICT-coördinator in het onderwijs is niet zo aantrekkelijk als een ICT-coördinator in het bedrijfsleven.” (SO4b)*

De meerderheid van de schoolleiders kan beroep doen op een adjunct-directeur en/of deeltijds of voltijds vrijgestelde coördinatoren om samen het beleid van de school vorm te geven. De schoolleiders ervaren hier veel steun van en geven aan dat ze heel wat zaken kunnen delegeren naar dit leidinggevende team. Hun leidinggevend team heeft dan ook een positieve invloed op hun welbevinden. Schoolleider SO6b die in een kleine school staat, heeft geen beleidsondersteunend team en ervaart dit als problematisch.

*“Mijn leidinggevend team, dat is samen met mijn adjunct, het zorgteam en de graadco's. En in dat team worden heel wat zaken besproken zoals de schooljaarkalender, wanneer de examens en klassenraden gaan plaatsvinden, waar we naartoe willen met onze school, op welke moeilijkheden we botsen en hoe we daar als leidinggevend team een rol kunnen inspelen. Heel wat dus. [...] Ik kan heel wat delegeren naar mijn leidinggevend team, gelukkig maar anders zou dat niet lukken hoor.” (SO2b)*

*“Een leidinggevend team heb ik niet neen waardoor alles maar dan ook alles op mij terecht komt. Dat is toch erg? Ik sta er helemaal alleen voor. Qua ondersteuning hebben wij niet zoveel en dat is hetgeen het zo zwaar maakt.” (SO6b)*

Op het vlak van financiën zijn er, net zoals in het basisonderwijs, aanzienlijke verschillen op te merken tussen scholen met betrekking tot beschikbare middelen en autonomie in beheer. De helft van de schoolleiders (SO1b, SO4b en SO6b) geven aan dat er de voorbije jaren heel wat bespaard is op hun middelen waardoor ze het steeds moeilijker hebben om te voldoen aan de actuele eisen inzake infrastructuur en didactisch materiaal.

*“Wij hebben ieder jaar minder uren en minder middelen maar hoe kunnen wij dan onze klaslokalen anders inrichten om bijvoorbeeld meer coöperatieve werkvormen te kunnen gebruiken? Hoe kunnen wij onze speelplaats anders inrichten om er een gezellige plaats van te maken? Hoe kunnen wij smartboarden aankopen? Hoe kunnen wij nieuw didactisch materiaal aankopen? Hoe kunnen wij...? Er wordt verwacht dat we inspelen op de huidige maatschappij, op de nieuwe inzichten. Maar wij kunnen dat niet, wij kunnen dat gewoon weg niet want we hebben de middelen niet en dat is spijtig want onze kinderen zijn de toekomst, ze zijn het toch waard om erin te investeren?” (SO1b)*

*“Ik zeg het je: ‘Geef mij middelen, geef mij uren, geef mij geld’ en een groot deel van ons probleem zal opgelost zijn. En stop met te blijven besparen.” (SO4b)*

### 3.2.3. Schoolleiders in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie (OVC)

#### 3.2.3.1. Synthese

Het uitwerken en realiseren van een pedagogisch project is voor veel schoolleiders uit scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie een bron van welbevinden en jobenthousiasme. Deze scholen blijken ook over een hoog innovatief vermogen te beschikken. De schoolleiders vinden het aangenaam en noodzakelijk om rond innovaties te reflecteren terwijl innovaties ook zorgen voor een dynamische sfeer op school. Een aantal schoolleiders, voornamelijk uit het basisonderwijs, rangschikken vernieuwingen als een positieve invloed op hun welbevinden. De schoolleider die vernieuwingen als negatieve invloed ervaart, verwijst hierbij hoofdzakelijk naar centraal opgelegde reguleringen.

Bijna alle schoolleiders hechten veel belang aan ouders in de beschrijving van hun welbevinden. De schoolleiders geven aan dat het bereiken van ouders een uitdaging vormt en extra investeringen vereist. Schoolleiders uit het secundair onderwijs geven aan goed te kunnen omgaan met ouders die beslissingen in twijfel trekken, terwijl dit één schoolleider uit het basisonderwijs heel wat stress bezorgt omdat dergelijke situaties gemakkelijk uit de hand lopen. Naast ouders geven de schoolleiders ook aan dat leerlingen een belangrijke factor zijn voor hun welbevinden en dat ze veel positieve energie halen uit het contacten met ouders en leerlingen. Werken in een school met een lage SES-leerlingenpopulatie is volgens heel wat schoolleiders motiverend. Toch brengt dit ook uitdagingen met zich mee omdat veel leerlingen een zware rugzak meedragen, wat extra investeringen van het team vraagt en ook voor heel wat werkdruk en soms onmacht bij schoolleiders zorgt. Daarnaast worden leraren door schoolleiders als belangrijkste positief beïnvloedende factor naar voor geschoven omwille van de ondersteuning die ze van hun team ontvangen. Conflicten en spanningen kunnen dan weer negatief werken op het welbevinden van schoolleiders. Het vervangen van afwezige leraren is, in beide onderwijsniveaus, een grote stressfactor voor de schoolleiders. Verder uiten de schoolleiders frustraties rond de vaste benoeming omdat deze regeling momenteel te weinig slagkracht biedt om een gericht personeelsbeleid te voeren.

De schoolleiders zijn het erover eens dat de taaklast bij schoolleiders hoog is. Ze geven aan lange werkdagen te hebben en continu aan het werk te zijn. Deze hoge taaklast zorgt voor een hoge werkdruk, wat negatief inspeelt op het welbevinden van de schoolleiders. De schoolleiders halen hierbij aan dat ze steeds keuzes moeten maken en prioriteiten moeten stellen. De meerderheid van de schoolleiders kan momenteel niet bezig zijn met wat ze het belangrijkste vinden, namelijk pedagogische taken. Administratieve verplichtingen eisen een groot deel van de tijd van schoolleiders op en staan bovenaan de lijst van factoren die welbevinden negatief beïnvloeden. Ook uiten heel wat schoolleiders frustraties rond de vele vergaderingen waarop ze verwacht worden. Daarenboven duiden de schoolleiders het belang van delegeren aan voor de reducering van werkdruk. Vooral in basisscholen kunnen schoolleiders terugvallen op een zorg- of beleidsteam dankzij de SES-lestijden. Schoolleiders voelen zich minder eenzaam door te delegeren en verantwoordelijkheden te delen, waardoor dit bijdraagt aan hun welbevinden. Zowel kunnen als willen delegeren zijn hierbij belangrijke randvoorwaarden.

### 3.2.3.2. Schoolcultuur

Het **pedagogisch project** van een school expliciteert de visie op onderwijs en opvoeding die in de school wordt gevolgd. De beschrijving die schoolleiders geven van hun pedagogisch project varieert van eerder vaag tot zeer concreet. Toch geven alle visies blijk van een doelgerichtheid door te verwijzen naar wat leerlingen moeten leren, sociale rechtvaardigheid, de professionele omgeving op school of de wisselwerking tussen de school en de context. De meeste schoolleiders geven expliciet aan dat de schoolvisie leeft op school en gedragen wordt door het gehele team. Aan de gedragenheid is in deze scholen echter een proces vooraf gegaan waarin vanuit het team input gegeven is voor het pedagogisch project en waarin conflicterende ideeën omtrent dit pedagogisch project gaandeweg gelijk getrokken zijn. Schoolleiders BO4c, SO2c en SO4c benoemen dat dit voor sommige leraren een moeilijk proces geweest is. Schoolleider SO3c beseft dat het pedagogisch project op zijn school te weinig gedragen is en plant hieromtrent actie te ondernemen. Het uitwerken en realiseren van een visie is voor veel schoolleiders een bron van welbevinden en jobenthousiasme.

*“Ja doordat ze zelf hebben mogen meedenken rond deze visie wordt deze visie echt door het volledige team gedragen. [...] Dus ik merk wel voor mij, maar dat ben ik, dat ik... Dat is voor mij waardoor ik het zo graag doe. Om met die mensen [d.i. het beleidsondersteunend personeel] aan eenzelfde visie te kunnen werken. Authentiek, daar als directeur kunnen in zijn, uiteraard ook professioneel, maar dat is zeer belangrijk.” (BO2c)*

*“Ja zeker, deze visie hebben we als team vorig jaar volledig samen bekeken en zelf wat bijgewerkt. En toen is duidelijk geworden dat elke leraar, elke personeelslid, zelfs ook onze poetsvrouw hier op school eigenlijk doordrongen is van deze visie! Het is niet mijn visie, het is echt de visie van de school en samen gaan we ervoor om deze visie te realiseren. Dus ja de visie wordt wel door het volledige team gedragen maar dat komt ook omdat wij als leidinggevend team daar ook sterk in investeren. Want een visie moet leven in je school en je moet daar continu mee bezig zijn, maar dat vraagt tijd en energie. Maar ik vind dat wel heel leuk. Een visie mag niet in een kast belanden onder het stof want dan ben je niet goed bezig.” (SO1c)*

*“Maar ik moet eerlijk zijn, die visie wordt hier niet altijd door iedereen gedragen. Volgens mij zijn er heel wat leerkrachten die ons pedagogisch project zelfs niet kennen, omdat we daar eigenlijk nooit rond werken en ik ga daar volgend jaar meer aandacht aan schenken tijdens de vergadering om dat weer nieuw leven in te blazen. En misschien ga ik zelfs kijken om ons pedagogisch project een beetje aan te passen.” (SO3c)*

*“We hebben een aantal punten waar we... Kwaliteitsonderwijs willen we toch wel geven en dat kunnen we wel doordat de school klein is. [...]”*

Is dat een gedeelde visie tussen de leraren? (interviewer)

*“Ja. Ja. Die zijn ... (stopt) Sommigen willen kwaliteit echt in de resultaten en sommige leerkrachten stellen dat wel hoger dan anderen, naar het welbevinden en dat komt soms in conflict. Dat lossen we wel... dat begint zich wel meer en meer gelijk te trekken.” (SO4c)*

De deelnemende scholen blijken een hoog **innovatief vermogen** te hebben, waarbij de schoolleiders het belangrijk vinden om kritisch te kijken naar bestaande praktijken en bij te sturen

waar nodig. Verschillende schoolleiders uit het basisonderwijs (BO2c, BO3c en BO4c) en schoolleider SO4c uit het secundair onderwijs rangschikken vernieuwingen als een belangrijke positieve invloed op hun welbevinden (zie Tabel 3.15 en 3.16). Globaal gezien vinden de schoolleiders het aangenaam en noodzakelijk om rond innovaties te reflecteren terwijl innovaties ook zorgen voor een dynamische sfeer op school. Schoolleiders BO1c, BO3c en SO1c geven ook aan dat ze doelbewust keuzes maken over welke innovaties geïmplementeerd worden op school omdat vernieuwen belastend is voor het team en op weerstand kan stuiten. Schoolleider SO3c merkt op dat oudere collega's vaak minder open staan voor vernieuwingen dan jongere collega's maar kan hier begrip voor opbrengen. Verschillende schoolleiders, waaronder schoolleider BO1c die vernieuwingen als negatieve invloed op zijn welbevinden ervaart, uiten bedenkingen bij centraal opgelegde vernieuwingen. Hier wordt uitgebreid op ingegaan in paragraaf 3.3.6 wanneer de rol van de overheid wordt toegelicht.

*“Wij hebben hier een probleem, omdat we honderd procent anderstaligen hebben. En ja, we waren verplicht om creatief en inventief te zijn. Met alle mogelijke middelen is er geïnvesteerd. En pas op hé, dat maakt het ook boeiend. We zijn blijven zoeken. Dat heeft een soort openheid in [stad] gecreëerd. Leerkrachten die voor [stad] kiezen en die hier blijven, zijn gemotiveerde mensen die niet schrikken voor ouders in de klas bijvoorbeeld, laat die maar komen. En we gaan iets nieuw proberen: ‘Komaan, we gaan ervoor!’ Ja, er zit een dynamiek. En als je er niet achter staat, dan moet je ook niet blijven.” (BO3c)*

*“Oh ja wat ik ook geleerd heb, is dat je moet oppassen als directeur om niet te snel te willen gaan. Ik heb 1000 ideeën om te veranderen omdat ik veel lees en ik met zoveel wil experimenteren omdat ik echt geloof in innovatie want laten we eerlijk zijn, ons onderwijs loopt heel wat jaren achter. Maar ik heb al geleerd dat we stap voor stap moeten gaan want anders bots je op weerstand van je team en dan slaagt er geen enkele innovatie dus liever traag vooruit dan niet vooruit.” (SO1c)*

*“Goh, ik denk dat is ook iets wat het moeilijkste is in mijn job veranderingsmanagement. Mensen meekrijgen in voortdurende verandering, want je zit vast in iets. Je hebt bijvoorbeeld een cursus als leerkracht, normaal gezien, ik ben ook leerkracht geweest ja moet je die cursus elk jaar actualiseren, aanpassen. Dat kan niet dat je elk jaar hetzelfde geeft hé. Of iets anders doen of nascholing volgen, zodat je nieuwe inzichten krijgt, nieuwe werkvormen kunt uitproberen. En veel leerkrachten doen dat, maar er zijn er ook die dat niet doen en die gewoon hun les komen geven en dan is het gedaan, maar zo werkt het natuurlijk niet hé. En om die verandering erin te krijgen, dat is de grootste moeilijkheid.” (SO4c)*

Wanneer gevraagd wordt naar precieze innovaties die men recent invoerde of plant in de nabije toekomst, benoemen de schoolleiders een divers gamma aan vernieuwingen waaronder didactische wijzigingen (bv. nieuwe wiskundemethode, leesprojecten en investering in muziek en sport), een focus op de brede ontwikkeling van leerlingen (bv. studiekeuze, sociale vaardigheden en motorische ontwikkeling), (intra)structurele wijzigingen (bv. jaarklassensysteem herdenken en nieuw gebouw) en innovaties op leerkrachtniveau (bv. teamteaching en video coaching). Met sommige innovaties tracht men expliciet aan te sluiten bij de pijlers uit het pedagogisch project van

de school of in te spelen op de uitdagingen die gesteld worden door de leerlingenpopulatie (zie paragraaf 3.2.3.4 Leerlingen).

*“We zijn een school met grote schoolse achterstand. Dat is ook zo, maar we zijn steeds zoekende. We merken wel die klassensystemen, dat werkt niet altijd. En we hebben nu wel een systeem bedacht dat we ook zo een 1plus klas hebben. Dat is voor kinderen die eigenlijk wel stappen vooruit zetten, maar niet voldoende om echt de leerstof tweede leerjaar aan te gaan. Dat heeft ook rust gegeven. Ook wel rust van: bij ons zijn er kinderen die herhalen maar een plan hebben om het op een andere manier te doen. [Dat is] ook wel het gevolg dat dat voor sommige kinderen werkt en dat dat voor sommige kinderen het beste is. Niet alle kinderen halen vijf, zes en moet je dan iets doen.” (BO2c)*

*“Maar zoals nu, in het kader van de nieuwbouw, zijn we gaan zien: wat gaan we doen met de toekomst? Want ik vind dat bij architectuur – hoe het gebouw gebouwd gaat worden – die link moet gelegd worden met de pedagogische visie. We gaan niet zomaar een architect daar zomaar alles laten doen en dat wij ons daar dan in moeten passen. Het moet nu een wisselwerking zijn. Dus wat hebben we gedaan? In oktober, geloof ik, kwam de eerste pedagogische studiedag. Ik heb mensen aan het werk gezet. Ik heb hen laten brainstormen en we hebben er vier items uit gekozen.” (BO3c)*

Wat betreft **participatie en overlegorganen** geven alle schoolleiders aan regelmatig een personeelsvergadering met het team te houden die ze zelf organiseren en voorzitten. De insteek van deze personeelsvergadering varieert tussen de scholen. Zo zijn er een aantal schoolleiders (BO3c, SO2c, SO3c en SO4c) die focussen op informatie overbrengen of uitwisseling vanuit werkgroepen, terwijl anderen (BO1c, BO2c, BO4c en SO1c) hoofdzakelijk actieve werkvergaderingen houden. In de meeste scholen kunnen agendapunten voor de personeelsvergadering aangebracht worden door de leraren, al wordt deze mogelijkheid niet in alle scholen even vaak benut.

*“Die agenda komt op Smartschool en de collega’s kunnen zelf aanvullen. Het enige wat ik van de collega’s verwacht is dat ze hun naam bij het agendapunt zetten. Staat er geen naam bij dan wordt het agendapunt geschrapt. Waarom? Omdat het gemakkelijk zou zijn dingen erop zetten, anoniem, ik zeg niet dat dat gebeurt maar, zet u naam daarbij en dan kan iedereen een punt aanbrengen op de agenda.” (BO4c)*

*“Maar ik probeer zoveel mogelijk te vertrekken vanuit de inbreng van de leerkrachten. Ik probeer ook het deeltje waar ik zelf enkele algemene afspraken moet meedelen zo goed als mogelijk te beperken. Vaak wordt er gewerkt met kleine groepjes waar men eerst kort overlegt of ja eerder brainstormt. En dan wordt dat in het groter team besproken. Je merkt dan wel dat leraren het moeilijk hebben om zo zelf na te denken, ze hebben het liever dat ik hen gewoon zeg van: ‘We gaan het zus of zo doen’ maar ik weiger zo te werken. Vroeger wel maar nu niet meer, dat hoort er nu bij.” (SO1c)*

*“Ja, ik stel de agenda op op basis van zaken die ik las of onduidelijkheden/problemen die ik opving in de leraarskamer en ga de vergadering ook steeds leiden.” (SO2c)*

Bijkomend maken leraren vaak deel uit van werkgroepen (structureel of ad hoc) en vakgroeppraden die terugkoppeling voorzien naar de schoolleider, maar waaraan de schoolleider in de meeste gevallen zelf niet participeert. Sommige leraren zetelen ook in kernteams of specifieke overlegorganen (bv. leerlingenbegeleiding). Naast deze formele kanalen stellen zo goed als alle schoolleiders dat er regelmatig informeel overleg is met leraren of tussen leraren onderling.

*“Maar dus heel veel informeel overleg omdat het zo klein is. Je hebt dan nog de eerste graad die een beetje als vakgroep dient en dan de tweede graad als kantoor en de derde graad van kantoor. Tussen die drie groepen is er vrij veel informeel overleg of zaken worden constant overlegd als die niet zou werken. Ik leg die groepen ook niets op want het draait goed door het vele informele overleg. Maar zo drie keer per jaar doe ik wel een grote personeelsvergadering.”*  
(SO4c)

De meerderheid van de schoolleiders benoemt dat ze veel belang hechten aan **participatieve besluitvoering** en het betrekken van de leraren in het opbouwen van een visie en uitwerken van vernieuwingen. Deze schoolleiders geven hun leraren ook autonomie en inbreng in het organiseren van overlegmomenten. Schoolleider SO4c neemt daarentegen een meer sturende rol op bij innovaties en het leiden van overlegmomenten.

*“Nee, maar het beleid is hier misschien wel wat anders of bizar. Hier is het heel participatief. Ik ben uithangbord om het zo te zeggen van de school, ik neem soms beslissingen of ik heb moeilijke gesprekken, maar eigenlijk heel de werking is het team dat het draagt. Hier wordt nooit door mij iets beslist, alleen ik, alles wordt altijd voorgelegd en er wordt altijd over gestemd. Een nieuwe methode wordt bekeken, gaan we ervoor of niet. Er zijn ook al momenten geweest dat ik er niet voor ben en dat de meerderheid toch vindt dat dit moet doorgaan. Het is regelmatig zo dat ik niet echt voorstander ben van iets dat ze willen veranderen en dat we dat dan toch doen en dat we dan later evalueren en dat het ofwel meevalt ofwel niet meevalt. Maar ik bedoel het is nooit ik en een team, het is wij zijn een team.”*  
(BO1c)

*“Dus je hebt de vakgroepen hé. Die krijgen toch ook wel een grote verantwoordelijkheid, de vakgroepwerking. Omdat ook voor het opvangen van nieuwe leraren bijvoorbeeld, voor een leerplanstudie, voor horizontale en verticale leerlijnen. Vakgroepwerking is zeer belangrijk. Die moeten vier keer samenkomen per jaar. Een aantal liggen vast. Agenda wordt ook opgesteld door mij. [...] Ik denk het best is dat je de verantwoordelijkheid aan de vakgroep laat. Je moet daar niet altijd op gaan zitten. Dat werkt ook niet. Ik denk dat we leerkrachten ook meer vertrouwen moeten geven.”* (SO2c)

*“Ook die directieraad is ook iets vrij nieuws. Dat had ik vroeger eigenlijk niet. Dat passeert meestal als ik dingen wil doen of dingen wil veranderen, dan passeert dat eerst daar, waardoor ik daar eerst een draagvlak creëer en dan vertrekt dat een beetje van daaruit naar de leraarszaal en dan wordt het draagvlak wel breed genoeg om innovaties door te voeren.”*  
(SO4c)

De schoolleiders geven allemaal aan dat er een fijne open sfeer hangt op hun school en dat er regelmatig **samengewerkt** en informeel uitgewisseld wordt onder collega's. Formele

samenwerking wordt gestimuleerd in overlegorganen of door structuren zoals teamteaching. Op de belangrijke impact die leraren hebben op het welbevinden van schoolleiders wordt uitgebreid ingegaan in paragraaf 3.2.3.5.

*“Ik vind voor mij, zeer belangrijk dat, ja, toch wel eigenlijk ... (stopt) dat ik het geluk heb om met een dynamisch team te werken. Die echt wel gelooft in de visie en die steeds vertrouwen in mij heeft.” (BO2c)*

### 3.2.3.3. Ouders

De schoolleiders hechten veel belang aan ouders in de beschrijving van hun welbevinden (zie Tabel 3.15 en 3.16) omdat de essentie van onderwijs volgens hen in de ouders en de leerlingen ligt.

*“Ouders en leerlingen, dat is de spil van uw school.” (BO3c)*

De schoolleiders geven allemaal aan dat het belangrijk is om met ouders samen te werken in de opvoeding van leerlingen. Vooral in het basisonderwijs geven de schoolleiders aan een goede band te hebben met ouders en veel belang te hechten aan het leren kennen van ouders. Dit kan bijdragen aan welbevinden.

*“Dan komen nog ouders vragen van: ‘Hé hoe was het in Marokko?’ en ‘Hoe was het daar?’ en dit en dat. Ze weten dat dan ook dat ik naar daar was geweest met collega’s. Tof hé gewoon, dan start mijn dag goed gewoon. Ook al heb ik hier belachelijk veel mails staan. Dan ga ik weer tot rust komen gewoon aan mijn poort.” (BO4c)*

Toch zorgen factoren als opleidingsniveau van ouders, kansarmoede en taalbarrière ervoor dat veel schoolleiders moeilijkheden ervaren om ouders te bereiken en betrekken. Slechts één schoolleider uit het secundair onderwijs (SO2c) heeft andere ervaringen en beschrijft de ouders op school als veeleisend.

*“Samenwerking, ouders zijn veeleisend, maar de samenwerking is goed. Ik leg altijd de nadruk op het feit dat we samen het kind opvoeden. Dat we samen ook aan hetzelfde zeil moeten trekken. Als ik bijvoorbeeld signalen geef van dit en dat, dat zij daar thuis ook aan werken op hun terrein en dat wij hier op school daar ook aan werken. Meestal lukt dat wel.” (SO2c)*

De helft van de schoolleiders (BO1c, BO2c, BO4c, SO1c en SO3c) geeft expliciet aan dat ze begrip kunnen opbrengen voor de situatie van de ouders of dat ze het perspectief van de ouders zo goed mogelijk trachten te begrijpen via het voeren van een open dialoog. Dit is echter niet vanzelfsprekend en vraagt een inspanning.

*“Ik verwacht wel dat als je je inschrijft dat je kind elke dag komt. Dat je daar moeite voor doet, liever te laat, dan ... (stopt). Dat zijn zaken die ik wel verwacht om als je je aanbod wilt geven, dan moet je er minimum zijn. Ik kan wel begrijpen wat maakt dat het niet lukt, dus die communicatie moet er zijn. Als je dat begrijpt, kan je heel veel terug investeren in dat kind. Als je zegt: ‘Hé je komt nooit! Je bent niet geïnteresseerd zeker?’ Ik doe het ook niet meer. Buiten als je als leerkracht de kans krijgt om die ouder te leren kennen, te weten van waar het komt dan kan je meer begrip geven en heb je een andere communicatie. Ik moet wel zeggen dat ik*

*zelf elke dag aan de poort sta. Ik ken alle ouders en kinderen van de twee scholen. Minimale verwachting.” (BO2c)*

*“Het enige grote probleem is dat ze vaak niet aanwezig zijn en ik neem ze dat ook niet kwalijk want die mensen hebben zoveel andere zorgen aan hun hoofd dat de school van hun zoon of dochter opvolgen, niet hun grootste prioriteit is. Die mensen zijn soms bezig met, hoelang kan ik hier nog blijven, kan ik mijn kinderen eten geven vandaag enzoverder enzovoort. [...] Ik neem die mensen dat ook echt niet kwalijk want velen hebben ook geen opleiding gehad, dus zij vinden opleiding minder belangrijk en ik neem ze dat echt niet kwalijk. Als team proberen we wel sterk in te zetten om die ouders te betrekken bij de school maar dat is een moeizaam proces.” (SO1c)*

Omdat communicatie en betrokkenheid van ouders voor de meeste schoolleiders van fundamenteel belang is, worden diverse initiatieven opgezet. Om de taalbarrière te beperken doen veel scholen beroep op tolken, zij het externen of zij het personeelsleden die de taal machtig zijn.

*“We hebben onthaalmomenten en oudercontacten en zeer sterk met tolk. Er moet een tolk zijn, omdat er voor mij niet de discussie is van: moeten die mensen Nederlands leren of niet? Voor mij gaat de discussie ... (stopt). Ze komen naar school. Wij zijn evenwaardige partners en als ik wil en verwacht dat die het kind ondersteunt in zijn schoolloopbaan dan moeten die minimum ook wel weten wat we verwachten. Maar ook andersom, als ik het kind echt wil leren kennen dan is het ook een kind van deze ouders dus dan wil ik ook handelingsgericht ook die context kennen om daar rekening mee houden. Dus wij investeren heel veel in communicatie.” (BO2c)*

De aanwezigheid van ouders op oudercontacten of overlegmomenten met het CLB of zorgteam wordt op sommige basisscholen verplicht of expliciet verwacht (BO2c en BO3c), terwijl anderen, vooral in het secundair onderwijs, dit als een moeizaam proces ervaren. In het basisonderwijs worden informele uitwisselingen georganiseerd in de vorm van een koffiecontact, moedergroep of oudercafé rond specifieke thema's of rond de dagelijkse gang van zaken op school om zoveel mogelijk ouders te betrekken. Schoolleider BO1c wordt hierbij ondersteund door “ambassadeur mama's” die anderen enthousiasmeren voor dergelijke bijeenkomsten terwijl schoolleider BO3c brugfiguren inzet. In het secundair onderwijs geven schoolleiders SO1c en SO3c aan dat het eerder een beperkte groep ouders is waar ze beroep op kunnen doen terwijl schoolleider SO2c van de meeste ouders ondersteuning krijgt. Daarnaast verwijzen schoolleiders BO1c, BO3c, BO4c en SO2c naar meer formele betrokkenheid van ouders in een oudergroep, de schoolraad of in de klaswerking.

*“We hebben een uitgebouwd oudergroepje dus we organiseren oudercafés hier op school op regelmatige basis. En we hebben een aantal ambassadeur mama's en dat zijn de mama's die uitgangsbord zijn voor dingen die hier op school gebeuren en die dan tamtam spelen voor de andere mama's waar wij dan minder contact mee hebben.” (BO1c)*

*“Dat is de nieuwe schoolraad, per vier jaar is dat. Waar dus de ouders, drie ouders vertegenwoordigd zijn. Dat is met verkiezingen gebeurd, want ik had veel kandidaten, drie collega's zitten erin, ik zit erin en twee gecoöpteerden.” (BO4c)*



*“Natuurlijk hebben wij ook ouders die meehelpen en meedenken en die mee helpen om de school te maken maar dat zijn er niet veel hoor. Maar veel hangt af van hun persoonlijke situatie. [...] Ouders bij ons zijn vaak afwezig, zijn moeilijk bereikbaar maar je hebt ook die beperkte groep die zich wel inzetten voor de school, die eens komen helpen. Bijvoorbeeld deze zomer gaan er een aantal ouders mee helpen om een klas te schilderen dus ja.” (SO1c)*

*“Sommige ouders zien we, maar anderen daarentegen zien we dan weer niet. Sommige ouders zagen, van sommige ouders krijgen we ondersteuning. Dat is zo complex. Zo complex als onze leerlingen zijn, zo complex zijn ook de ouders. [...] In het begin kon ik dat ook moeilijk plaatsen dat ondanks alles wat we deden voor hen, dat ze gewoon niet afkwamen, dat we er niets van wisten. Maar ik heb dat ook op een bepaald momenten opgegeven om mij daar echt in op te jagen en mij daarin te frustreren en heb dat leren begrijpen. Nu ben ik blij met elke ouder die we zien, maar ik frustreer mij daar zeker niet in, zeker niet.” (SO3c)*

Verschillende schoolleiders uit het basis- en secundair onderwijs (BO3c, BO4c, SO1c en SO3c) geven aan geconfronteerd te worden met klachten van ouders waarin beslissingen in twijfel getrokken worden. Dit kan bijvoorbeeld gaan om klachten rond racisme of beslissingen die volgens ouders onterecht zijn. De bevroegde schoolleiders uit het secundair onderwijs geven aan goed om te kunnen met zulke klachten, terwijl dit bij schoolleider BO4c voor stress zorgt omdat dergelijke situaties erg gemakkelijk uit de hand kunnen lopen of voor conflicten zorgen tussen ouders onderling.

*“Euhm, wat geeft er dan stress, als er iets fout loopt in [naam van buurt]. Als er iets is, dan gebeurt er snel iets fout. Waarom? Dat is kansarmoede gewoon, dat heeft niets met cultuur te maken. Iedereen komt dan op straat en begint dan mee te roepen, ze weten nog niet waarom ze aan het roepen zijn. Maar met vijf mee beginnen roepen, dat zijn zo van die situatie die gewoon, ja die snel uit de hand lopen.” (BO4c)*

*“En je hebt natuurlijk ook wel altijd eens een ouder die komt zagen en klagen en dan gaat dat vaak over het feit dat ze denken dat hun kind racistisch wordt behandeld maar daar heb ik persoonlijk geen moeite mee om dat op te vangen. [...] Pas op, onze maatschappij is wel veranderd hé en bijvoorbeeld vroeger was het de gewoonte om jaar na jaar op dezelfde manier les te geven en ouders gingen je beslissingen accepteren en nu gaan ze vaker klagen en eisen ze meer en meer en ja ik geloof wel dat veel directeurs zoiets hebben van: ‘Dat brengt heel wat meer werk met zich teweeg want we hebben al veel werk en dat komt er dan nog eens bij.’ ” (SO1c)*

#### **3.2.3.4. Leerlingen**

Zo goed als alle schoolleiders vermelden leerlingen als een belangrijke positief beïnvloedende factor voor hun welbevinden (zie Tabel 3.15 en 3.16).

*“Daarna volgen de ouders en leerlingen, vooral de leerlingen wel want ouders heb ik nu persoonlijk niet zoveel maar als je die leerlingen ziet vooruitgaan en hen ziet evolueren, dat geeft mij echt zoveel voldoening, daar doe ik het voor hé.” (SO1c)*

Door de focus van deze onderzoeksvraag op scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie, hebben deze scholen weinig instroom vanuit modale autochtone Nederlandstalige gezinnen uit de middenklasse. Zo goed als alle leerlingen hebben een migratieachtergrond en weinigen spreken thuis Nederlands. Er is echter ook sprake van diversiteit in de leerlingenpopulatie van deze scholen. Sommige scholen zijn gekenmerkt door diversiteit op het vlak van godsdienst en afkomst, terwijl in andere scholen bepaalde godsdiensten of etniciteiten duidelijk koplopers zijn. Ook kunnen de leerlingen de Belgische nationaliteit hebben of instromen als anderstalige nieuwkomer.

*“We zitten met een publiek van 95% ongeveer moslims. De overige procenten, we hebben 1 gezinnetje pure Belgen, maar dan Franstaligen en we hebben een aantal Ecuadorianen en daar stopt het eigenlijk.” (BO1c)*

*“Wij hebben heel het jaar in- en uitschrijvingen en als we doorheen onze populatie kijken is het toch wel bijna de helft ooit anderstalige nieuwkomer geweest. Dat vind ik anders dan eigenlijk [naam van een andere school] die ook evenveel SES-leerlingen heeft, maar het verschil is daar dat die kinderen wel vanaf 2.5 jaar op de eigen school zitten en meestal het hele schoolverloop daar doen. Hier vind ik het uniek in die zin dat we eigenlijk heel veel instromers hebben.” (BO2c)*

*“Heel veel verschillende leerlingen van verschillende afkomsten. Vaak Belgen maar met verschillende etniciteiten en er is een mix te vinden, een gezonde mix, ik zie dat aan het aantal leerlingen die de verschillende godsdiensten volgen en zedenleer. Dus dat is goed verdeeld eigenlijk. In die zin is er niet één etni die eruit spring.” (SO2c)*

*“Die is quasi 100 procent allochtoon, met 42 of 45 verschillende origines. Ik denk dat er twee of drie, dit jaar, autochtone jongeren zijn.” (SO4c)*

De scholen zijn vaak gelegen in kansarme buurten, wat zorgt dat veel leerlingen van lage sociale afkomst zijn en dat kansarmoede sterk speelt op school. Daarnaast hebben veel leerlingen taalproblemen en leven sommige leerlingen in zeer precaire situaties. De schoolleiders stellen dat veel leerlingen op school aankomen met een zware rugzak, wat veel investeringen vanuit het team vraagt en voor werkdruk en soms onmacht bij schoolleiders zorgt.

*“Dat zijn allemaal sociale woningen, vandaar dat dat hier een zeer arm publiek is vaak. Een zeer kansarm publiek met ook heel veel taalarmoede. Want ik heb 65% Berbers op school. Allez, van Maghrebijnse origine, waarvan de meeste Berbers zijn. Ik heb 20% Turkse kindjes en voor de rest van over heel de wereld waar er conflicten zijn. Een schrijnend voorbeeld was, ik heb hier een jongen gehad, die een kogel in zijn been had van Somalië. Ik heb hier een meisje dat hier nog zit met een verlamde arm van een bomaanslag. Waar de mama of papa is bij omgekomen. Allemaal kinderen met een serieuze rugzak. Dat maakt dat het voor mijn collega's, denk ik, weet ik, zeer zwaar is vaak om hier gewoon les te geven. Het is niet alleen dat er een taalarmoede heerst en ook die kansarmoede, maar ook vaak heel wat trauma's.” (BO4c)*

*“Onze leerlingen leven soms echt in zeer trieste en erbarmelijke omstandigheden. Onze zorgcoördinator gaat soms eens op bezoek bij mensen en wat ze daar zien, dat is echt vreselijk. Sommige leerlingen hebben geen eigen slaapkamer, geen privacy dus, hebben vaak ook geen*

plaats om te studeren. En sommige leerlingen hebben zelf thuis geen warm water, wonen ze in appartementjes met zeer slechte hygiëne. Ook op school hebben we ook vaak heel wat incidenten, vechtpartijen, pesten enzo. Je hebt echt leerlingen die binnenkomen met een hele rugzak en dat is niet evident zeker niet voor leerkrachten.” (SO1c)

“Onze kinderen die hier komen, die komen uit slechte milieus. Ouders die er niet naar omkijken, ouders die hun kinderen zelf geen eten geven. Maar wat gebeurt er als we die niet goed begeleiden? Dan worden dat kleine dieven, misschien moordenaars, terroristen. Weet je waar ik 's nachts soms over lig te piekeren? Stel nu, in tijden van aanslagen, dat er ooit één van mijn leerlingen een aanslag zou plegen, ik zou mij daar enorm verantwoordelijk voor voelen. Want ik en mijn team hebben die jongen gevormd. Dat is onze taak. En dat maakt mij wel bang de laatste jaren. De gasten hebben zo'n achtergrond, zo'n problemen, zo'n bagage. En eigenlijk hebben wij hier op school te weinig middelen en te weinig mensen om die gasten voldoende op te vangen en te begeleiden. En we staan met onze rug tegen de muur.” (SO3c)

Anderzijds kan deze context ook motiverend zijn voor schoolleiders.

“We moeten, ja, ik denk dat er nog meer durf aan te pas moet komen. Om eens grondig te kijken naar: waar zitten de noden? Wat kunnen we nog meer doen? Want ik weet het soms ook niet meer. Echt waar. [...] Maar langs de andere kant... In zo'n braaf... Ik zou mij ergeren. Ik zou mij doodergeren. Dit geeft mij adrenaline ook, de uitdaging. In Vlaanderen, zeker aan de rand met het Nederlands, vanaf dat er iemand Frans spreekt, staan ze op hun achterste poten. Bij ons, komaan... We zitten in de globalisering. We zitten in Europa. Je hebt het niet meer in de hand.” (BO3c)

“We werken hier dus met leerlingen in een grootstad. En dat is zeker een uitdaging maar dat is toch o zo boeiend. De laatste jaren merken we meer en meer dat er heel wat leerlingen met een rugzakje binnenkomen en dat is niet evident. Maar gelukkig zijn we daar wel op voorbereid want door onze diverse populatie hier zijn we al jaren verplicht om te differentiëren.” (SO3c)

De schoolleiders geven diverse voorbeelden van specifieke problemen waar ze mee geconfronteerd worden en hoe ze daarop inspelen. Zo wordt gewezen op het bijbrengen van sociale vaardigheden, het opzetten van individuele trajecten, de investering in zorg, de focus op motivatie en attitudes, het gebruik van gedifferentieerde werkvormen, het uitwerken van een cultureel programma en een uitgewerkte aanpak bij tuchtproblemen zoals agressie, gedragsproblemen, stelen en woedeaanvallen.

“Op een gegeven moment liep het de spuigaten uit met de kinderen en de ouders en hadden we iets van: ‘Waar zijn we mee bezig? Met gedrag.’ Dan hebben we als team beslist alles stil te zetten, om de leerstof te stoppen: ‘Nu is prioritair de sociale vaardigheden, want zo kunnen wij niet verder.’ Toen dacht ik dat we doorlichting gingen hebben en het de hel ging zijn, dat ze ons op ons plaats zouden zetten. Door dat te doen hebben we gezorgd voor een beter leerklimaat, die kinderen stonden terug open. Dat is wel een heel traject geweest, met externen en vanalles en nog wat, maar uiteindelijk heeft dat zoveel goed gedaan en zijn we terug kunnen vertrekken op zo een goede basis dat het iets goed geweest is.” (BO1c)

*“Waardoor de motivatie van de leerlingen dus zeer, zeer, zeer laag is. Heel laag zelfbeeld waardoor dat ze twee richtingen kunnen: ofwel manifesteren er allerlei zaken ofwel helemaal in hun schelp kruipen en ook niets presteren uit schrik om allerlei zaken. Dat is zo’n beetje de situatie. Pas op, ik spreek hier over (denkt na) 25 procent van de leerlingen denk ik. Met drie kwart hebben we geen probleem, is een vrij normaal BSO-profiel waar er toch wel inschieters zijn, maar diegene die echt, waar we moeilijkheden mee hebben, die zijn ook heel ernstig. Ook om die te motiveren, dan gaat het nog niet over de attitude...” (SO4c)*

Wat betreft de prestaties van hun leerlingen erkennen de schoolleiders dat de leerlingen vertrekken met een bepaalde achterstand maar dat een school wel het verschil kan maken. In de meeste gevallen zijn de schoolleiders tevreden met wat hun leerlingen bereiken gezien de situatie. Schoolleider BO4c wijst ook expliciet op het belang van het hebben van hoge verwachtingen ten aanzien van de leerlingen. Desalniettemin zijn er vooral in het secundair onderwijs schoolleiders die erkennen dat de geleverde inspanningen niet altijd voor bevredigende uitkomsten zorgen of dat de motivatie van de leerlingen voor school beter zou kunnen (BO3c, SO2c, SO3c en SO4c).

*“De investering is zeer groot. Is de uitkomst daarom altijd bevredigend? Nee. We gaan daar heel duidelijk in zijn. De investering is niet navenant de inspanningen. De resultaten zijn niet altijd even... En maak ik mij daar zorgen om? Ja, ik maak mij er vaak zorgen om.” (BO3c)*

*“Dat maakte, het niveau zakte steeds en ze legden de lat steeds lager en lager. Maar op de duur ligt de lat op de grond en gaan kinderen zich daar ook naar gedragen. Self-fulfilling prophecy en als je niets meer verwacht van kinderen dan gaan ze zich ook gedragen daarnaar. Je krijgt dan conflicten met kinderen en leerkrachten die niet meer geloven erin. Ik kwam hier aan, de eerste twee jaar moet ik zeggen, en ik had zoiets van, wat kan ik hieraan veranderen?” (BO4c)*

*“Eeuuhm, laten we het zo zeggen: van sommige leerlingen ben ik enorm tevreden, ze doen enorm hun best en die proberen er echt voor te gaan. Anderen daarentegen doen niets en gooien ermee en halen een niveau dat ver onder hun eigen niveau ligt. En dat is jammer. En veel komt door die motivatie die ze niet hebben. Heel wat leerlingen zijn zo echt gedemotiveerd, dat is niet normaal... Dat is triest om te zien.” (SO3c)*

*“Het prestatieniveau van mijn leerlingen? Dat ligt heel laag hé. [...] Maar omdat wij enkel beroepsopleiding hebben, dan kiezen ze maar voor kantoor en dan moeten ze maar kantoor gaan doen want dat is achter de hoek. Dat is eigenlijk een negatieve keuze en dat resulteert ook in de lage motivatie vaak. Want achter die computer zitten, dat lukt dan niet en dat moeten ze dan toch doen. Dat werkt niet!” (SO4c)*

### 3.2.3.5. Leraren

Alle schoolleiders vermelden hun lerarenteam als één van de belangrijkste positief beïnvloedende factoren voor hun **welbevinden** (zie Tabel 3.15 en 3.16) en als belangrijke bron van ondersteuning in het dagelijkse functioneren. Men is van mening dat er een goede en dynamische sfeer hangt op school (zie paragraaf 3.2.3.2 Schoolcultuur). Verschillende factoren kunnen echter een goede sfeer belemmeren, zoals wissels in het team, botsende persoonlijkheden, verschillen in visie en minder

goed functionerende leraren. Wanneer spanningen of problemen in het team opduiken, heeft dit voor meerdere schoolleiders zoals BO2c en SO1c repercussies voor hun welbevinden.

*“Ik vind voor mij, zeer belangrijk dat, ja, toch wel eigenlijk ... (stopt) dat ik het geluk heb om met een dynamisch team te werken. Die echt wel gelooft in de visie en die steeds vertrouwen in mij heeft. Ik heb ook al crisissen in mijn leerkrachtenteam gehad. Dit is voor mij zeer zwaar! Als directeur, het zwaarste! Maar dat heeft te maken met dat ik zeer participatief, maar ook sociaal... (stopt) Ik ben daar zeer gevoelig aan! Ik zit ook zeer sterk in die teams, ik eet ook mee samen. Ik weet wat er leeft! Ik heb dat ook geleerd dat te observeren. Ja, als het hier goed zit, dan ga ik heel (stopt). Als hier iets niet goed zit, of naar elkaar toe, dan merk ik dat dat zeer sterk in mijn welbevinden, mijn stress, een van de hoogste.” (BO2c)*

*“Vanuit mijn leerkrachten, ik zit met een team... Ik kan [ze] met mijn twee handjes omarmen. Ze zijn nog altijd heel gemotiveerd. [...] Ik heb een team die zijn best doet en dat doet mij plezier.” (BO3c)*

*“Positief zijn natuurlijk de leerkrachten en de leerlingen. Dat is duidelijk hé want ik heb daar enorm veel aan mijn team en leerlingen, ja, ik kan dat niet beschrijven, daarvoor doe je het toch hé.” (SO3c)*

De schoolleiders zijn het erover eens dat **opleiding en professionalisering van leraren** fundamenteel is. Enerzijds meent men dat de lerarenopleiding erin slaagt om toekomstige leraren kwaliteitsvol voor te bereiden op het lerarenberoep door in te zetten op vernieuwingen. Anderzijds stelt de meerderheid van de schoolleiders dat net afgestudeerde leraren onvoldoende voorbereid zijn op lesgeven in een grootstedelijke context. Zo wordt onder andere gewezen op de nood aan meer aandacht voor omgaan met diversiteit en kansarmoede in realistische situaties, voor anderstaligheid en voor de diverse rollen van de leraar (bv. ook oudercontacten voeren en samenwerken met collega's).

*“Ja, ik denk dat de hogescholen hun best doen. Absoluut. Maar ik denk dat diversiteit niet zo een module an sich moet zijn, maar dat dat er helemaal moet inzitten. Dat vind ik wel. Ik denk ook anderstalige nieuwkomers dat dat iets weinig is waar mensen ... (stopt). Ik denk ook team teaching en samenwerken dat dat meer erin kan zitten, dus ja. Plek voor diversiteit als geen aparte module, maar die standaard is.” (BO2c)*

*“Ja, die lerarenopleiding moet dichterbij het werkveld komen. Met alle respect, die beginnen allerlei mooie projecten uit te denken en maar de realiteit is helemaal anders. Studenten worden gestimuleerd om een project in een school te doen, maar dat is niet het echte ding. De problematiek, die kansarmoede, de economische armoede ook, daarmee omgaan is niet zo vanzelfsprekend.” (SO4c)*

Enkele schoolleiders menen dat het algemene niveau van de lerarenopleiding zou moeten opgetrokken worden, zowel wat instroom als uitstroom betreft. Er wordt veel belang gehecht aan een sterke inhoudelijke basis bij leraren. Schoolleiders BO4c en SO2c zien voordelen in het aannemen van masters voor alle onderwijsniveaus, mits voldoende didactische en pedagogische bagage meegegeven wordt in hun opleiding.

*“Het is geen bindende [toegangspreek voor de lerarenopleiding], wel, maak er een bindende proef van gewoon. Je moet een zeker niveau hebben om te starten aan de opleiding. Nu gewoon, de man met de hoge hoed kan starten. Voor mij, iedereen mag starten, ook al kom jij uit het beroeps, uit eender welke richting, maar er moet een toegangsexamen zijn. Bij een dokter verwacht je toch ook dat er een zeker niveau moet zijn. Maar bij onderwijs niet, daar mag iedereen starten. En oké, uit buitengewoon onderwijs, mag van mij allemaal starten. Maar je moet toch wel iets kunnen van onderwijs. Je moet toch kunnen hoofdrekenen, je moet toch kunnen schrijven zonder fouten. Of er moet een oplossing voor zijn dat je ondersteund kan worden. Maar neen, neen, ...” (BO4c)*

*“Ik ben voor een ‘masterisering’ van alle leraren. In Finland bijvoorbeeld is de leraar van het kleuteronderwijs tot het secundair, is dat een master. Ik denk dat dat eigenlijk wel nodig is. Die moeten echt een goede basis hebben om te beginnen qua inhoud. Je kan moeilijk iets overbrengen als je het niet zelf beheerst.” (SO2c)*

De schoolleiders pleiten zeer uitdrukkelijk voor meer begeleiding van toekomstige leraren tijdens hun stage en tijdens hun eerste jaren in het werkveld. Er wordt gesuggereerd om structureel uren vrij te maken voor het aanstellen van een competente mentor of voor het installeren van team teaching om startende leraren in te werken. Verschillende schoolleiders (BO1c, BO4c en SO1c) geven aan op heden zelf de aanvangsbegeleiding van starters op zich te nemen maar ervaren dit als zeer belastend en tijdsintensief waardoor men het gevoel heeft startende leraren tekort te doen.

*“Ik heb er van [verre stad], van [verre stad], van alle kanten en eigenlijk is dat eerste jaar een opleidingsjaar hier op school. En dat is iets waar heel veel tijd in kruipt, dat is het coachen van die nieuwe mensen in [stad], niet alleen in een nieuwe job, maar het feit waar je hier terecht komt. In deze buurt, met deze kinderen, met deze ouders. Daar kruipt heel heel veel werk in. Dat is een heel vermoeiende factor eigenlijk.” (BO1c)*

*“Ik probeer echt zoveel mogelijk als ik kan te investeren om hen op te leiden maar dat vraagt tijd en, ja, die tijd heb ik niet hé want vanaf dag één moet ik ze voor de leeuwen gooien met alle gevolgen van dien soms. En ik probeer zoveel als ik kan, beginnende leraren via co-teaching te laten samen werken met een ervaren collega maar dit jaar bijvoorbeeld was dat heel moeilijk want we hadden minder uren dan vorig jaar omdat we een lichte daling hadden in leerlingenaantal en dat voel je dan direct. [...] Sorry, maar dat is een grote frustratie van mij omdat ik ben echt bezorgd om mijn leerlingen, ook vooral voor mijn leraren. Weet je, ik voel mij wel schuldig want heb echt het gevoel dat ik mee aan de basis lig dat beginnende leraren zo snel uit het beroep vertrekken, omdat ik hen onvoldoende begeleiding heb kunnen geven in hun eerste jaren waardoor ze uit het onderwijs willen stappen. En ik zit daar echt mee, voel mij daar echt niet goed bij en probeer er elk jaar echt iets aan te doen om te investeren daarin maar het is altijd een wikken en dat is lastig.” (SO1c)*

Wat betreft de **professionele ontwikkeling van het gehele lerarenteam** zetten schoolleiders veelal in op het stimuleren van nascholingen en het uitvoeren van klasbezoeken om de kennis en vaardigheden van leraren te verhogen. Daarnaast worden ook voorbeelden gegeven van

professionalisering door het prikkelen en uitdagen van leraren, het faciliteren van collegiale visitatie, overleg en teamteaching, het werken met videocoaching en het stimuleren van een kritische blik en zelfevaluatie. Sommige schoolleiders zoals BO3c en SO1c laten hun leraren vrij om te professionaliseren op basis van hun persoonlijke interesses, terwijl anderen zoals SO2c en SO4c hier meer in sturen door bepaalde nascholingen sterk te stimuleren. Verschillende schoolleiders botsen op het beperkte budget voor professionalisering.

*“Ja, ik lees enorm veel over onderwijs en deel dat altijd in de nieuwsbrief met mijn team. Je merkt ook dat ze dat zeer aandachtig lezen want indien ze geïnteresseerd zijn in een bepaalde vernieuwing bijvoorbeeld dan zie je dat men daarover begint te praten in de leraarskamer. Sommige zoeken daar dan iets over op het internet of gaan hierover een boek lezen en zo gaat de bal aan het rollen. Ook vragen leraren vaak zelf of ze eens op nascholing mogen rond een bepaald thema ondanks hun drukke agenda, chapeau voor de inspanningen van mijn team.”*  
(BO3c)

*“Volgend jaar ga ik ze iets meer op bijscholing sturen.”*

Rond die problematiek? (interviewer)

*“Ja, hoe je die zware problematiek moet aanpakken.”* (SO4c)

Daarnaast halen schoolleiders aan dat een grote stressfactor ligt in problemen met het **vervangen van afwezige leraren**. Dit lerarentekort manifesteert zich in het basisonderwijs vooral voor vervangingen tijdens het schooljaar. Men zoekt steeds naar oplossingen (bv. SES-leerkracht of zelf invallen) om de school draaiende te houden, maar dit zijn geen kwaliteitsvolle oplossingen volgens de schoolleiders. Ook meent schoolleider BO1c dat leraar worden in een grootstedelijk context meer gepromoot moet worden bij lokale lerarenopleidingen om het lerarentekort tegen te gaan. Voor het secundair onderwijs wordt aangehaald dat het moeilijk is om leraren te vinden voor bepaalde vakken en om vervangingen tijdens het jaar ingevuld te krijgen.

*“Lerarentekort. Dit jaar. Ik heb al veel geluk gehad. Maar ik heb al veel jaren gehad dat de ene na de andere uitvalt. We vinden geen mensen. Als je er dan al vindt, hebben ze ofwel andere diploma's, ofwel mensen die op een ander vlak niet voldoen. En dan begint het spel. Dan voldoen ze niet. Dan staat de klas op stelten. Dan moet je niet anders doen dan je te bemoeien. Dan heb je problemen met de kinderen en dan met de ouders. Dat maakt het voor mij zwaar. Daar lig ik van wakker. Van... Shit, dat draait niet. Die kinderen hebben hun leerstof niet. Dat is voor mij om wakker van te liggen. Ik doe mijn job graag, maar dat zijn weer die randvoorwaarden. Er is een leerkrachtentekort en dat is nog altijd een heel zwaar probleem. Daar gaat het vooral om.”* (BO3c)

*“Maar leerkrachten komen we vaak tekort, je moet het eens doen. Ik heb twee maanden gehad dat ik een vacature niet heb kunnen invullen. Twee leerkrachten afwezig door een zwangerschap, niet kunnen invullen. Dan is het belangrijk dat je nog zo'n SES-juf hebt die dan die klas kan overnemen. Maar dan blijft die SES-werking wel liggen. Want dan kan die haar werk niet doen. Ja...”* (BO4c)

*“Maar het probleem is voor sommige vakken vinden we echt geen mensen en wie solliciteert er dan voor dergelijke job denk je? Net afgestudeerden.”* (SO1c)

*“Ik heb dit jaar wel heel wat problemen gehad om vervangingen te vinden. Tcho (zucht), dat was een miserie dit jaar. Ik vond maar geen vervanging voor een leerkracht Frans die in zwangerschapsverlof was. Waardoor bepaalde leerkrachten dan meer werk kregen en dat was miserie. Want die kwamen iedere dag aan bureau zagen, maar ik kon daar niets aan doen. Dat was wel dit jaar heel lastig.” (SO3c)*

De schoolleiders geven unaniem aan dat er een grote **werkdruk** heerst bij leraren en dat leraren een zeer uitgebreid takenpakket hebben. Daarnaast wordt er aangehaald dat leraren die werken in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie er echt voor moeten willen gaan want dat dit bijkomende uitdagingen met zich meebrengt, zoals omgaan met taalarmoede, kansarmoede en trauma's. Verschillende schoolleiders zoals BO1c, BO4c, SO1c en SO3c loven hun team omwille van hun inspanningen en de resultaten die men bereikt, maar maken zich tegelijk ook zorgen om de werkdruk. De meerderheid van de schoolleiders geeft dan ook expliciet aan dat ze op zoek gaan naar manieren om het team gemotiveerd te houden zodat men het beste van zichzelf blijft geven. Dit doet men bijvoorbeeld door opdrachten flexibel te definiëren, in te spelen op de behoefte aan autonomie, welbevinden expliciet bespreekbaar te maken en voldoende rustmomenten in te bouwen.

*“Ik denk ook leerkrachten die het langer uithouden. Die ook wel voor het speciale publiek, waar veel mensen niet voor kiezen, wel zich verder ... (stopt) Want het is een zekerheid hé en het zien zitten.” (BO2c)*

*“Allemaal kinderen met een serieuze rugzak. Dat maakt dat het voor mijn collega's denk ik, weet ik, zeer zwaar is vaak om hier gewoon les te geven. Het is niet alleen dat er een taalarmoede heerst en ook die kansarmoede, maar ook vaak heel wat trauma's. En dat gecombineerd met soms anderstaligen, want die komen, gisteren nog in Afghanistan, vandaag op [naam school], dat maakt dat het zeker en vast heel zwaar is. En dat die collega's, meer en meer collega's vragen mij ook om 4/5 te werken. Ik maak daar geen probleem van, ik sta dat ook toe, we zoeken wel hoe die puzzel oplossen. Omdat ik weet dat het gewoon heel inspannend is, want op deze soort scholen doet het er ook toe wie er voor de klas staat. [...] Dus mijn collega's weten dat ik vijf keer per week verwacht dat ze op smartschool gaan. Ik verwacht dat niet in het weekend altijd. Ik vind in het weekend, dat is weekend. Ik vind dat je de mensen ook moet rust gunnen gewoon. Maar ja, ik vind dat mijn school nu momenteel goed draait. En ik hoop dat ze ook zo zal blijven draaien. Dat vraagt van iedereen een inspanning, constant.” (BO4c)*

*“En we doen ieder jaar een bevraging om na te gaan hoe de mensen zich voelen en we doen dan een grote enquête voor iedereen en we gaan ook maandelijks minstens met iemand in gesprek over hoe hij of zij zich voelt, afhankelijk van de nood die er is. Ik bedoel dat dat altijd iemand is waarvan we weten dat ze bijvoorbeeld moeilijk hebben. Bijvoorbeeld als er iemand een familielid verloren is, dan gaan we daar zeker mee in gesprek. Ook met mensen die voor een lange tijd ziek geweest gaan we mee in gesprek. Mensen zien dat hier niet als van ik word op het matje geroepen maar dat is al zodanig ingeburgerd dat mensen dat als iets heel normaal zien.” (SO1c)*



*“Onze jonge leerkrachten zijn dan ook weer net iets te enthousiast soms. Ze gaan er enorm voor en dat is leuk, dat is fijn, maar die zouden er bijvoorbeeld in slagen, die zouden erin slagen om in één les te veel te willen experimenteren en soms moet ik hen daar echt wat in dempen. Want anders zouden ze zichzelf nogal eens voorbijlopen. Want je hoort dat toch vaak de laatste tijd, hoeveel jonge mensen met een depressie thuis zitten. Dat is toch erg! Allez, ze zijn nog zo jong! Ze moeten soms nog 20 of 30 jaar of zelfs misschien nog 40 jaar werken en ze zitten er al compleet door. Dus ik probeer die te beschermen door hen af en toe erop te wijzen dat het oké is, dat ze niet altijd meer en meer moeten doen, want dat meer soms teveel is, waardoor ze zichzelf voorbij lopen en dat gaat altijd ten koste van kwaliteit.” (SO3c)*

De ervaringen die schoolleiders op hun school hebben rond **uitval en verloop bij leraren** varieert, waarbij schoolleiders SO1c en SO4c een regelmatig geconfronteerd worden met uitval of verloop in hun school, terwijl uitval beperkt blijft volgens schoolleiders BO1c en BO4c. Schoolleiders zoals BO2c en BO3c erkennen dat de uitstroom jaarlijks varieert. Ook de redenen die de schoolleiders geven voor deze uitval zijn divers. Daar waar schoolleiders BO1c, SO2c en SO4c wijzen naar burn-out, de stijgende werkdruk of de grote uitdagingen in het lerarenberoep als oorzaak van uitval, verwijzen anderen zoals BO3c en SO1c naar persoonlijke factoren en nog anderen zoals BO2c naar schommelingen en onzekerheden in de toegekende lestijden. De mogelijke uitval van sterke leraren baart enkele schoolleiders zorgen.

*“Uhm, ik heb eigenlijk wel geluk hier. Eens dat ze hier beginnen is het uitzonderlijk dat er iemand vertrekt eigenlijk.” (BO1c)*

*“Ik vind het eigenlijk zeer erg jammer dat dat elk jaar zo onstabiel is. Elk jaar moeten we kijken, oké op één oktober, hoeveel uren hebben we? Maar één oktober! We beginnen wel één september! Ik zou het zeer tof vinden moesten ze mij bijvoorbeeld zeggen: ‘Oké, [naam school], staat open voor 42 anderstalige nieuwkomers.’ Die hebben we meestal op het einde. Dat betekent zoveel uren, ambten mag je inrichten en ondertussen komen ze binnen. Maar je hebt ze al, want waar zorg je eigenlijk voor. Dat is een hele grote druk, dat mensen niet zeker zijn op één oktober: kan ik het krijgen of niet? Het eerste, het tweede jaar wachten ze daarop, maar na een tijd niet meer en dan heb je daar een heel groot verloop en dat maakt het opvangen van anderstalige nieuwkomers, zeker als je onthaalklassen hebt, heel erg moeilijk.” (BO2c)*

*“Soms heb je schrik dat je een leerkracht gaat verliezen die fantastisch goed is. Dan denk je ook: ‘Goh, hoe moet ik dat aanpakken?’ Ik kan er niet aan doen dat die persoon twee kindjes heeft en elke dag van [stad] op en af moet komen en dat soms niet meer ziet zitten. Maar je wil die persoon niet kwijt spelen. Het is echt een meerwaarde voor je school, dus daar zit je mee in.” (BO3c)*

*“Er wordt in de media heel vaak gesproken over de stijgende burn-outs bij leerkrachten maar hier op school hebben we nauwelijks iemand die uitvalt omwille van burn-out. En als ze uitvallen is dat vaak te wijten aan problemen die ze hebben in hun privéleven.” (SO1c)*

*“Ik zie het wel een beetje stijgen. Ik vind dat het nog goed meevalt, maar ik zie het toch een beetje stijgen. Gelukkig dit schooljaar geen langdurige zieken gehad. Ik heb vorig jaar twee, denk ik, die een burn-out of iets hadden. Dit jaar niet. Dat viel allemaal nog mee. Maar er zijn er regelmatig ziek, het is ook griep of verkoudheid of een beetje de normale dingen wel. Ik heb niet de indruk dat er echt groot percentage is dat.” (SO4c)*

De schoolleiders vinden het positief dat het huidige systeem van vaste benoeming zekerheid biedt aan leraren en zorgt voor een vaste kern van leraren op school. Tegelijk is de vaste benoeming voor meer dan de helft van de schoolleiders een bron van frustratie omdat dit weinig slagkracht biedt om een gericht **personeelsbeleid** te voeren op school omdat men gebonden is aan bepaalde regels en wetmatigheden. Zo is het moeilijk om sterke startende leraren aan boord te houden en om slecht functionerende benoemde leraren die niet vrijwillig willen vertrekken te herpositioneren of te ontslaan binnen het huidige evaluatiebeleid. Bij sommige leraren zorgt het verkrijgen van een vaste benoeming ook voor een afname van hun motivatie en engagement. Dit zorgt niet alleen voor ongenoegen bij schoolleiders maar werkt ook demotiverend voor andere teamleden. Dat schoolleiders in een vernieuwingsbeweging anderzijds ook zelf proactief op zoek kunnen gaan naar leraren die bij hun school passen en geëngageerd zijn, blijkt uit het verhaal van schoolleider BO4c.

*“Ik ben dan stilaan op zoek gegaan die geïnteresseerd waren en gemotiveerd waren en geëngageerd waren om hier aan de slag te gaan. Daarbij ben ik soms terecht gekomen bij mensen van andere origine. [...] Ik ben echt op zoek kunnen gaan naar mensen die ik kon kiezen. Ik ben zelf op zoek gegaan, ik ben echt naar hogescholen gegaan en daar de witte merels of de witte raven gaan wegkapen. Van: ‘Kijk, dat is mijn school, ik zoek mensen die dat mee willen ondersteunen.’” (BO4c)*

*“Je bent gebetonneerd en leerkrachten die er ineens wegens één of andere... (stopt) hun voeten eraan vege, want ze zijn toch benoemd, kunnen niets maken. ‘Als ik nu mijn best doe of niet.’ Neen, dat is mijn grootste frustratie als directeur: mensen die niet hun werk doen, niet goed doen, waar je niet kunt zeggen: ‘De samenwerking stopt hier. Ik heb dit, dit en dit vastgesteld. Dit zijn de feiten, dit zijn de klachten van ouders, dit zijn de klachten van leerlingen. Dit zijn de feiten. De samenwerking stopt hier.’ Dit zouden wij moeten kunnen doen, want op deze manier kunnen wij geen personeelsbeleid voeren. Je zit vast aan mensen. Of je zou kunnen gezeggen: ‘Oké, die leerkracht is vastbenoemd, desnoods laat je die vastbenoemd, maar je verplaatst die en je zet die in een andere school. Bijvoorbeeld in een andere provincie.’ Helemaal weg, andere scholengemeenschap. Maar, dat zijn mensen die je team verrotten. Er moet zo maar één appel tussen te zitten en die houden alles tegen.” (SO2c)*

*“Nu we over leerkrachten bezig zijn he, waar ik echt moeite mee heb is het feit dat bepaalde leerkrachten eenmaal ze vastbenoemd waren niets meer deden... En ik kan daar niets aan [doen]... Bijvoorbeeld die wilden niet meer helpen met het zoeken van vervanging of die niet eens een uurtje wilden helpen inspringen en dat weegt wel op het team. Want ze vinden dat dan oneerlijk en terecht ook. En dat weegt een beetje op mij. Ik kan daar als directeur wel mee praten, maar bij sommigen haalt dat echt niet veel uit. En dat is jammer. Dat is echt echt jammer. Ze moeten die vaste benoeming eens herdenken en ik zeg niet direct afschaffen he, want dat biedt ook een bepaalde zekerheid en die is ook belangrijk, maar ze zouden het*

...  
systeem gewoon iets flexibeler moeten maken. Maar dat zal wel niet gebeuren. Eigenlijk moeten we daar ook realistisch in blijven. Maar die niet meewerkende leerkrachten zijn zwaar. Want hoeveel energie je daar ook in steekt, het helpt gewoonweg niet.” (SO3c)

Als alternatief voor de huidige invulling van de opdracht van leraren pleiten schoolleiders BO2c, BO3c en SO2c voor een **breder opdracht, met meer aanwezigheid op school**. Dit kan meer ruimte creëren voor samenwerking, overleg en gezamenlijke projecten binnen de vastgelegde opdracht van leraren en kan ook de leerlingen ten goede komen. Ook schoolleider SO3c zoekt naar manieren om de betrokkenheid van alle leraren bij het schoolgebeuren te verhogen.

...  
“Nu moet je mij eens uitleggen wanneer dat allemaal moet gebeuren. Tussen de soep en de patatten, letterlijk. En daar zit ik met een groot probleem. Als je dat niet durft aan te pakken, dan blijf je met overwerkte leerkrachten en directies zitten. Ik kan het niet eisen. Ik moet een spilfiguur blijven en het blijven dirigeren. Maar ik moet ook het respect voor mijn leraren blijven behouden. En daar zit voor mij het fundamentele probleem van overwerkte directies en leerkrachten en de boel die niet meer draait. Je moet sleutelen aan de structuren daarvan. Voor mij: geen probleem met een 9-to-5 job in het onderwijs.” (BO3c)

...  
“Het is eigenlijk de opdracht van de leraar die zou moeten gherdefinieerd worden. Daar is al lang sprake van. Maak daar een schoolopdracht van, doe die noemers weg. 21e, 22e, want de leraren komen dan aan 20 uur lesgeven en die dagen zijn ze vrij. Dat moet afgeschaft worden, echt waar. Op die manier kan je geen onderwijs organiseren. Niet meer in deze tijd, vroeger kon dat misschien als iedereen braaf... (stopt), maar nu gaat dat niet meer. Maak daar een schoolopdracht van en zeg bijvoorbeeld, dan kan je je leerkrachten ook inzetten volgens de talenten die ze hebben. Dan kan je zeggen, iemand die graag lesgeeft daar kan je zeggen: ‘Oké, we geven die 20 contacturen.’ Iemand die al wat ouder is, kan je zeggen: ‘We geven die 15 contacturen, lesuren en dan vijf uur doet die coaching of leerbegeleiding of coaching van nieuwe leraren.’ Dan kan je dat zo organiseren, je school organiseren volgens de noden van de individuele school. [...] Wat je daar allemaal kan mee doen, binnen de school... Dan kan je huiswerkbegeleiding (stopt), want heel veel leerlingen hebben thuis niet de mogelijkheid om huiswerk te maken.” (SO2c)

### 3.2.3.6. Taakinfilling en werkdruk

De schoolleiders zijn het unaniem eens over de hoge taaklast bij schoolleiders, zowel wat betreft het grote aantal taken, maar ook de complexiteit van deze taken. Het takenpakket van schoolleiders omvat zowel pedagogische componenten als contacten met leraren, ouders en leerlingen, maar vaak ook personeelsbeleid, wetgeving, boekhouding, bouwdoosiers en administratie. Zowel schoolleiders uit het basis- als het secundair onderwijs geven aan zeer lange werkdagen te hebben en hebben het gevoel continu aan het werk te zijn. Deze zware taakbelasting zorgt bij de meeste schoolleiders voor een hoge werkdruk, wat op zijn beurt een belangrijke negatieve invloed op het welbevinden heeft (zie Tabel 3.17 en 3.18). Deze te hoge werkdruk wordt in mindere mate door schoolleiders BO3c en SO1c ervaren: schoolleider BO3c geeft aan dat werkdruk vooral in pieken komt terwijl schoolleider SO1c zich ondanks het veranderende takenpakket niet overwerkt voelt omdat hij kan delegeren.

*“Nee, het is gewoon veel. Het is niet enkel de vernieuwingen, er komt altijd meer bij kijken. Ik denk nu aan de onnozele dingen, zoals ICT, smartboards in alle klassen, ok, maar je moet daarmee kunnen werken, dat zijn allemaal kleine dingen die maken dat het altijd iets nieuw is waarin je je moet verdiepen, waar je mee moet bezig zijn enzovoort. Pas op, dat is een uitdaging, dat zeg ik niet, maar het zijn zo dingen dat moet allemaal heel fel opgevolgd worden, dat is heel veel saai werk. Dat zijn verslagen maken, certificaten opvragen.” (BO1c)*

Zo goed als alle schoolleiders geven aan dat pedagogische taken zoals visieontwikkeling, onderwijsvernieuwingen, opvolgen van leraren en klasbezoeken een belangrijke positieve invloed hebben op hun welbevinden (zie Tabel 3.15 en 3.16). Ook halen de meeste schoolleiders veel energie uit contacten met ouders en leerlingen. Men vindt het belangrijk om bezig te zijn met dergelijke taken. Door de omvangrijke opdracht moet men steeds keuzes maken en prioriteiten stellen.

*“Het is niet zo: ‘Dat is alleen voor de zorg, want dat kan niet meer als je directeur bent.’ Natuurlijk ja, je moet zorgen dat je andere taken ook nog gedaan worden, maar dat vind ik boeiend. Die autonomie dat je kan kiezen in deze school: welk soort directeur kan en wil ik zijn en is goed voor ouders, kinderen, maar uiteraard ook de leerkracht. En dat maakt wel dat het voor mij... Zorg. Dat ik het nog altijd doe. Dat is dat ik zelf mee mag bepalen van en hoe je je prioriteiten, zelf heb je wel wat autonomie en daar hou ik wel van. Zeker in [net] is dat zo. Ik vind dat zeer boeiend.” (BO2c)*

En kan u eens een typische dag als directeur beschrijven? (interviewer)

*“(lacht) Dat is moeilijk. Dat is wel elke dag een beetje anders. Maar dat zijn vaak gesprekken met leerlingen, ouders, leerkrachten. Ook veel vergaderen. Maar dat is ook iedere week anders. En ja, heel veel papierwerk en administratief werk. Bijvoorbeeld ook klasbezoeken. Voor een uur klasbezoek heb ik waarschijnlijk vijf uren werk, want dat moet allemaal uitgeschreven en uitgetypt staan. En wat is daar het nut van? Pffff. Maar dat moet. En daar ben ik heel veel tijd mee kwijt. En dat is jammer. Maar ik doe mijn job wel graag. Want zo dat contact met leerlingen, ouders en leerkrachten, ik vind dat leuk. Ik haal daar veel voldoening uit. Maar de laatste jaren is daar steeds minder en minder tijd voor en dat is jammer. En dat gaat er volgens mij zeker niet op verbeteren. En daar moeten ze de directeurs van vandaag zeker op voorbereiden.” (SO3c)*

De meerderheid van de schoolleiders geeft echter aan zich het merendeel van de tijd niet te kunnen focussen op wat men het belangrijkste vindt. Alle schoolleiders verwijzen naar de vele administratieve verplichtingen die een groot deel van hun tijd opeisen. Administratieve verplichtingen staan dan ook bovenaan de lijst van factoren die welbevinden negatief beïnvloeden (zie Tabel 3.17 en 3.18). Het gaat vaak om administratieve eisen of papierwerk ten aanzien van de overheid of inspectie, maar men verwijst ook naar de enorme hoeveelheid e-mails die men moet verwerken. Schoolleiders BO4c en SO1c slagen er wel in hun tijdsbesteding af te stemmen op wat ze zelf het belangrijkste vinden in de job. Schoolleider BO4c beschrijft de rol die een beleidsondersteunend team hierin speelt, terwijl schoolleider SO1c overdag tijd vrijmaakt om te focussen op wat hij het belangrijkste vindt door pas na de schooluren administratieve taken uit te voeren. Daarnaast uiten de schoolleiders frustraties rond de talrijke vergaderingen waarop ze

verwacht worden die soms irrelevant of inefficiënt zijn. Schoolleiders BO3c, BO4c en SO1c zeggen selectief te zijn in welke vergaderingen ze bijwonen om meer tijd op school te kunnen spenderen.

*“Mails beantwoorden zal toch wel een uur tot een anderhalf uur per dag zijn, want dat geeft mij ook stress als het niet lukt om die dag ze te doen en dan heb ik er 150 en als ik er nog niet in slaag, dan nog meer! Dat geeft voor mij wel stress, die mails! Ik plan die ook niet in, ik zou die moeten inplannen maar een anderhalf uur van je dag. Dat is veel, maar eigenlijk is dat wel nodig. Mensen zijn daar ook op aan het wachten. [...] Ik vind, dat zijn voor mij zo twee, maar dat heeft met mij te maken, de administratieve, op papier is nodig. Dus ik zet dat op papier, waardoor ik vind dat sinds ik directeur heb, te weinig tijd heb om mij echt verder te verdiepen in vernieuwingen en kennis van bepaalde onderzoekers of ja, dat ik denk... (stopt)” (BO2c)*

*“Ik heb er mee leren leven dat ik op school nooit iets kan doen, en dat ik dan de dingen die ik belangrijk vind moet doen zoals: lessen bijwonen van mijn leraren, in gesprek gaan met leraren, naar vergaderingen gaan. 's Avonds wanneer iedereen naar huis gaat, dan begin ik pas aan al de rest, al de papieren die nog in orde moeten gebracht worden, verslagen die ik moet maken, rapporten die ik moet lezen, vergaderingen voorbereiden en noem maar op. En ja en mails beantwoorden, dat ben ik nog vergeten. Je hebt geen idee hoeveel mails ik zo op een dag ontvang, echt vreselijk. Ik vermoed een 200 à 300 tal maar heb mij ook voorgenomen om dat te doen wanneer iedereen naar huis is. Je ziet, ik kan zo wel nog een paar uur doorgaan met wat ik allemaal te doen heb. En met deze manier van werken kan ik leven, omdat ik nu wel het gevoel heb dat ik erin slaag om de dingen die ik echt belangrijk vind om die te doen. In het begin van mijn carrière heb ik daar wel mee geworsteld. Ik probeerde al de zaken die ik daarnet opsomde te doen tijdens de schooluren. Maar dat ging totaal niet en ik slaagde er dan ook nog niet in om mijn leraren te gaan observeren, bij te sturen, de band met de leerlingen te onderhouden. Nu doe ik dat wel en daar word ik echt gelukkig van. Maar ik werk veel, veel te veel. Ik werk van 's morgens vroeg tot 's avonds laat. Maar ik doe het wel graag dus ik heb niet het gevoel dat ik overwerkt ben, omdat de school draait, de leerlingen zijn gelukkig, mijn leraren zijn gelukkig en dat is voor mij het belangrijkste. Maar zoals ik in het begin zei, ik heb nog altijd te weinig tijd om alles te kunnen doen wat ik graag zou doen.” (SO1c)*

Vindt u dat belangrijk dat u bij al deze vergaderingen aanwezig bent? (interviewer)

*“Vroeger misschien meer dan nu. Er moet vergaderd worden, daar ben ik van overtuigd. Een vergadering is belangrijk. Maar er wordt vaak vergaderd om te vergaderen. Soms hoor ik wel 5x hetzelfde. En dat is lastig. Want mijn energie en mijn tijd wil ik steken in mijn school, en niet aan al die vergaderingen daarrond. Al dat vergaderen, wat komt er dan vaak uit? Niets... En dat frustreert mij dat ik daar mijn kostbare tijd moet insteken en dat allemaal ten koste van mijn school, van mijn leerlingen, van mijn team.” (SO3c)*

### 3.2.3.7. Omkadering en middelen

Omwille van systematische verschillen tussen het basis- en secundair onderwijs behandelen we in deze paragraaf achtereenvolgens beide onderwijsniveaus wat betreft omkadering en middelen.

In het **basisonderwijs** hebben de scholen geen voltijdse bemanning van het secretariaat, met uitzondering van BO4c, waardoor tal van belangrijke praktische en administratieve taken bij de

schoolleider terecht komen. Deze continue stroom aan onvoorziene gebeurtenissen vraagt veel flexibiliteit van schoolleiders en maakt het voor velen onmogelijk om een vooropgestelde planning te volgen. De schoolleiders wijzen op het grote verschil met het secundair onderwijs wat betreft deze ondersteunende ambten en menen dat de aanwezigheid van een voltijdse administratief medewerker op elke basisschool een minimale vereiste is.

Waar vindt u dan dat u nog het meest nood aan heeft op vlak van personeel? (interviewer)  
“Zeker administratie, zeker en vast.” (BO1c)

“Een typische dag. Dat is vooral flexibel zijn. In het begin van mijn carrière botste ik daarop. In het begin... Er zijn een aantal zaken die prioritair zijn, die ik echt moet doen. Een aantal telefoons en mails die ik absoluut moet doen. Maar voor de rest, je hebt wel afspraken zoals nu of een zorgoverleg of een vergadering, die staan vast. En dan een aantal dringende zaken. Maar voor de rest laat ik het heel flexibel. Dat gaat bijna niet. Er komen zoveel onverwachtse zaken. [...] Mijn job in de directie is vooral: meer randvoorwaarden. Ik wil er nog een paar opnoemen. Het secretariaat: waarom is de ondersteuning in een middelbaar onderwijs zoveel meer dan in een lager onderwijs? Ik heb vandaag geen secretariaat. Dus mijn telefoon is nu bij één van de leerkrachten. Anders word ik om de vijf minuten gestoord door een telefoon. Ik heb gevraagd of zij de deur kan opendoen, als er iemand belt. [...] Er is telefoon, er komt iemand binnen. Als ik geen secretariaat heb, kan ik niet doorwerken. Dat kan niet. Inhoudelijk kan ik bijna nooit iets doen op school. Dat doe ik allemaal thuis. Een subsidiedossier aanmaken, aan het schoolwerkplan werken... Dat kan ik hier niet. Dat is onmogelijk. Of ja, ik moet mij ergens in een lokaal boven opsluiten of zo? Dat kan niet.” (BO3c)

Omwille van het hoge aantal leerlingen dat aantikt op de kansarmoede-indicatoren ontvangen de schoolleiders een aanzienlijk aantal bijkomende SES-lestijden waarmee zorgleraren aangenomen worden. Deze lestijden worden hoofdzakelijk ingezet in de klas (bv. teamteaching of begeleiding) en/of voor beleidsondersteuning (bv. taalbeleid, technologie, ouderbeleid...). De schoolleiders menen dat deze extra lestijden absoluut noodzakelijk zijn voor de werking van de school. Waar schoolleiders BO1c en BO4c menen dat deze lestijden voldoende tegemoet komen aan de noden op hun school, stellen schoolleiders BO2c en BO3c dat bijkomende uren en een meer flexibele invulling hiervan wenselijk zouden zijn. In alle scholen wordt het zorgbeleid aangestuurd en mede uitgedacht door een zorgcoördinator die een cruciale rol opneemt in deze scholen.

“De zorg eigenlijk. En dan eigen kleinere verantwoordelijkheden. Die in de kleuterschool heeft nog een aantal uren beleid gekregen. Ook daar wil ik een opmerking over geven. Beleidsondersteuning, je hoort dat ook meer en meer in de lagere school. Maar dat komt wel uit ons gewone reguliere lestijdenpakket. Wij moeten het er wel gewoon uithalen. En nochtans zijn zulke mensen soms wel gewoon nodig hoor. Bijvoorbeeld: zij neemt de volledige output op zich. Zij is zeer ICT-vaardig. Dus alles in documenten, in Excel, in grafieken. Zij is daar zeer vaardig in en ik niet. Maar dat zijn wel reguliere uren. Dat is een volledige dag dat ze in het beleid zit, vanuit haar lestijdenpakket. [...] Bijvoorbeeld [naam leerkracht] in het kleuteronderwijs. Zij is meer voor de ouderparticipatie, maar dat zit bij haar zorg. Dus af en toe is ze daar vanuit haar zorguren mee bezig, om dingen voor te bereiden, om affiches op te hangen, om briefjes te maken om aan de ouders uit te delen, om een telefoontje te doen als we iemand uitnodigen vanuit [externe organisatie]. Dat zit in dat pakket.” (BO3c)

Het zorgteam waaraan schoolleiders bepaalde verantwoordelijkheden toekennen, fungeert samen met eventuele bijkomende pedagogisch coördinatoren als kernteam of beleidsteam op deze scholen. De schoolleiders benadrukken het belang van voldoende middelen voor het aanwerven van de juiste mensen voor deze zorgfuncties omdat men veel heeft aan dergelijke ondersteuning. Schoolleiders kunnen namelijk delegeren naar dit team, maar vinden hier ook een klankbord om beleidsmatig over kwesties na te denken. Wat betreft ICT kunnen de schoolleiders enkele uren per week beroep doen op een ICT-coördinator die aangesteld is op een overkoepelend niveau. Daarnaast worden kleinere (beleidsmatige) verantwoordelijkheden opgenomen door leraren die in werkgroepen zetelen (zie paragraaf 3.2.3.2 Schoolcultuur). Er wordt opgemerkt dat het delegeren van verantwoordelijkheden gefaciliteerd moet worden door voldoende omkadering, maar dat delegeren eveneens een leerproces is voor veel schoolleiders. Schoolleider BO3c geeft aan zelf dit leerproces doorlopen te hebben en zoekt nu naar een evenwicht wat betreft delegeren omdat leraren volgens hem in de eerste plaats lesgevers met een pedagogische taak zijn. Het feit dat taken, weliswaar in beperkte mate, kunnen gedelegeerd worden, maakt de job minder eenzaam en draagt volgens de schoolleiders sterk bij aan hun welbevinden en de reducering van werkdruk. Schoolleider BO4c geeft ook mee dat een goed functionerend beleidsteam installeren één van de acties is die hij ondernomen heeft toen hij in het verleden op het randje van een burn-out stond. Op heden is dit beleidsteam de reden waardoor hij zich kan focussen op wat hij belangrijk vindt in de job en waardoor hij zijn eigen werkbelasting haalbaar houdt.

*“Ja, de zorg bijvoorbeeld, ik word van alles op de hoogte gehouden, van alle overlegmomenten krijg ik verslagen, maar ik weet, je moet natuurlijk de juiste mensen op de juiste plaats zetten, dat is natuurlijk niet gemakkelijk. Dus ik heb echt wel mensen taken gegeven om dat werken wat te verlichten want dat was anders niet te doen. [...] Ik doe het echt enorm graag, het is heel zwaar, maar je moet gewoon kunnen delegeren en willen delegeren en zorgen dat als je delegeert dat het heel opvolgbaar is en dat je op alle momenten kunt ingrijpen als het nodig is. Ik denk dat dat is waar veel directeurs moeite mee hebben, om alles naar zich toe te trekken, niets kunnen lossen, maar dat gaat niet.” (BO1c)*

*“En ja, dat is toch wel nodig dat er iemand [met een masterdiploma] mee echt denkt op dat niveau, van ja: ‘Gaan we daar dat niet investeren en daar dat niet doen?’ of dat soort dingen. Waarmee ik dan in overleg kan gaan, want dat is soms een beetje jammer hé, je hebt... Met wie kan je in overleg gaan over dat financiële luik, over dat personeelsbeleid. Ik heb gelukkig mijn beleidsteam waar ik kan praten over: ‘Die moet je pakken of die daar.’ Maar ook zien hoe dat financieel aangepakt kan worden. Je moet iemand hebben die ook mee kan denken, op dat niveau ook. En dan is dat wel handig dat daar iemand zit met een diploma die kan nadenken over die zaken. Eén van mijn zorgcoördinatoren is ook master, ik heb ook een leraar die master is.” (BO4c)*

Naast het delegeren naar teamleden waarbij de eindverantwoordelijkheid bij de schoolleider blijft, klinkt bij schoolleiders BO3c en BO4c ook een pleidooi voor het aanstellen van twee leidinggevenden in het basisonderwijs waardoor de verantwoordelijkheid gedeeld wordt, zij het door een opsplitsing tussen een algemeen en adjunct-directeur of een pedagogisch en logistiek directeur. Schoolleider BO2c werkt reeds in een leidinggevend team en kan zich daardoor meer

toeleggen op gewenste taakcomponenten. Er wordt gewezen op het belang van een goede match tussen de leden van een leidinggevend team.

*“Ze hebben mij dan gekozen, maar ik heb dan drie jaar beide gecombineerd en pedagogisch-didactisch ging dat vooruit, maar dan bleef de bouw liggen. Ik kon dat gewoon niet realiseren! Dan op een juist moment hebben ze van de twee scholen, twee autonome scholen gemaakt waardoor we twee directeurs... (stopt). En dan hebben we dat met de raad van bestuur besproken. Ik denk dat dat is waarom ik het vandaag nog doe. Ze hebben echt wel geluisterd naar mij en hebben ze mij gevraagd om het pedagogisch-didactisch op de twee scholen te blijven doordoen, maar de secundaire processen, de bouw, de klusjes en de boekhouding - uiteraard doe ik daar ook een stuk mee- maar dat daar iemand anders voor kon geselecteerd worden. En dan hebben ze gekozen dat die persoon ook [andere school], dat is een school uit onze vzw, dat die ook ondersteund wordt en ik denk dat het werkt omdat dat een nieuwe vacature was. Die vacature is helemaal op dat profiel kunnen beschreven worden.” (BO2c)*

*“In het secundair heb je een adjunct. Waarom is dat niet in het basisonderwijs? Allez. Ik vind dat ik daar ook recht op heb.” (BO4c)*

Op het vlak van financiën erkennen de schoolleiders in het basisonderwijs dat er aanzienlijke verschillen zijn tussen scholen wat betreft beschikbare middelen en autonomie in beheer. Er moeten steeds keuzes gemaakt worden en er wordt vaak gewerkt met gerecycleerd materiaal. Toch wensen verschillende schoolleiders bijkomende werkingsmiddelen omwille van de armoedesituaties waarin veel leerlingen zich bevinden (zie paragraaf 3.2.3.4 Leerlingen), waardoor de school op regelmatige basis dient te investeren in extra-muros-activiteiten maar ook in didactisch materiaal. Vooral op het vlak van ICT-infrastructuur geven schoolleiders BO2c en BO3c aan dat het budget te beperkt is om aan de hedendaagse eisen te voldoen.

*“Maar wat ik eigenlijk wel belangrijk vind, is de middelen mogen zeker naar omhoog voor materialen, voor uitstappen betalen. Onbetaalde facturen, want dat heb je ook. Ik vind niet dat we in het onderwijs kunnen zeggen als visietekst van iedereen is evenwaardig, maar ‘Ah jullie kunnen allemaal niet betalen, dus jullie mogen niet mee op uitstap.’ Dat past gewoon niet bij onze visie. Maar dat moeten die werkingsmiddelen wel ergens van kunnen komen. Dus ik vind dat dat wel een link mag hebben.” (BO2c)*

*“Als je het dan vergelijkt met Vlaanderen... Iedereen weet – ook de minister – dat elke school verplicht is, en dat wordt ook openlijk gestimuleerd via wafelverkoop en zo... Je kan mijn school niet vergelijken met een middenklassenschool ergens in Vlaanderen. Onze ouders brengen soms hun eigen drank mee op het schoolfeest. We houden alles aan één euro. Maar onze winst... Wat is dat? Daar kan ik geen computers mee kopen hoor. Dat is goed voor een keer wat extra ballen en zo. Ik vind dat geen gelijke kansenonderwijs, integendeel. Onze kinderen krijgen die kansen niet. Onze leerkracht van het zesde leerkracht kon dit schooljaar niet aan haar eindtermen ICT werken door een gebrek aan middelen. We hebben misschien twee of drie tablets op school. En dan zie je, dan gaan ze naar navormingen en dan klagen de leerkrachten: ‘Goh, mijn digitaal bord was uitgevallen.’ Wat een ramp, ze konden geen les meer geven. Onze leerkrachten krijgen daar de wubbes van.” (BO3c)*



In het **secundair onderwijs** beschikken de schoolleiders over minimaal twee administratief medewerkers op hun school. Men is globaal genomen tevreden met deze administratieve omkadering, al meent schoolleider SO3c dat een extra medewerker welkom zou zijn om tegemoet te komen aan de stijgende administratieve lasten.

*“Ook naar de mensen op het secretariaat kan ik ook heel wat delegeren. Ik heb twee voltijdse secretariaatsmedewerkers waar ik veel aan heb. Ik kan heel wat administratieve taken naar hen doorschuiven, maar ik heb naar mijn inziens nog altijd veel teveel administratie. Ik heb waarschijnlijk nog werk voor één extra voltijdse op het secretariaat. Want de laatste jaren komt er heel wat meer administratie bij kijken.” (SO3c)*

*“Qua secretariaatswerk vind ik dat... (stopt) Het werk op zich vind ik, kunnen ze wel aan, maar ja het is een beetje organisatorisch moeilijk voor de permanentie te verzekeren op het secretariaat en aan de inkom.” (SO4c)*

In het kader van het geïntegreerd ondersteuningsaanbod ontvangen de schoolleiders bijkomende leraarsuren voor leerlingen die beantwoorden aan een of meerdere gelijkemansindicatoren. De toegekende leraarsuren verschillen aanzienlijk tussen de scholen en worden gebruikt voor het uitwerken van een geïntegreerd zorgbeleid, ondersteunen van leraren in de omgang met zorgleerlingen, teamteaching of opzetten van leerlingenbegeleiding. De meningen zijn verdeeld wat betreft de toereikendheid van deze middelen, waarbij vooral schoolleiders SO3c en SO4c de middelen vinden tekortschieten.

*“Ik heb het geluk dat wij heel wat GOK-uren en middelen hebben waardoor ik wel wat ruimte heb om te kunnen experimenteren. Maar vele scholen hebben dat geluk niet en dat is spijtig want we zouden in Vlaanderen zoveel beter onderwijs kunnen geven. Ik merk echt bij mijn collega's dat ze openstaan voor vernieuwingen, dat ze willen experimenteren maar ze staan qua uren en budget met hun rug tegen de muur. De noden zijn volgens mij ergens anders hoger dan hier. Maar pas op als ze onze GOK-middelen afnemen, dan weet ik niet hoe ik nog kwaliteitsvol onderwijs kan geven.” (SO1c)*

*“Dat is het voorbije schooljaar nu voor de eerste keer, ten koste van andere zaken natuurlijk, een leerlingbegeleider kunnen inrichten. Dat is mijn grote frustratie, ik kom net van mijn schoolbestuur in de voormiddag om te zeggen: ‘Het is toch niet normaal dat een school met zo'n problematieken, geen leerlingbegeleiding heeft omdat we geen uren hebben.’ We kunnen dat niet inrichten! Daar wordt niets aan gedaan, dat is... Ik vind dat schrijnend. Dus nu heb ik twaalf uurtjes, zes GOK-uren en zes leerkrachtenuren dat we daarvoor vrijmaken kunnen, ja. Maar dat is ten koste van klasgroepen die dan moeten samen gezet worden voor bepaalde vakken. Dan heb je daar weer het nadeel. Maar die leerlingbegeleiding, 12 uurtjes voor zo'n problematieken, dat is echt belachelijk weinig!” (SO4c)*

Alle scholen kunnen enkele uren per week beroep doen op een ICT-coördinator die aangesteld is op een overkoepelend niveau. De meeste schoolleiders vinden deze omkadering te beperkt dus doen beroep op bereidwillige leraren of wensen extra uren om hieraan te besteden.

*“Op school hebben wij dus de leerkracht informatica die ook nog smartschool beheerder is en die ook nog zaken oplost, maar die doet dat er allemaal bij, gratis. Die krijgt daar geen uren voor. Vrijwillig.” (SO2c)*

De mogelijkheden tot het delen van leiderschapstaken binnen een leidinggevend team zijn afhankelijk van de schaalgrootte van een school. In de kleine scholen van schoolleiders SO2c en SO4c bestaat geen beleidsondersteunend team, wat men ervaart als problematisch en wat voor verstoord welbevinden zorgt. Deze schoolleiders pleiten dan ook voor een organiek middenkader op hun school. Schoolleiders SO1c en SO3c kunnen beroep doen op een voltijds vrijgestelde zorgcoördinator om het zorgbeleid uit te bouwen. Schoolleider SO1c heeft naast een zorgcoördinator een formeel aangestelde adjunct-directeur die essentieel is om zijn werkdruk te verlagen, waarbij deze schoolleider ook wijst op het belang van willen delegeren, naast kunnen delegeren. Voor schoolleider SO3c zou een uitgebreider middenkader zijn tevredenheid en welbevinden aanzienlijk kunnen verhogen.

*“Maar ik heb het geluk, ik kan ook veel delegeren naar mijn leidinggevende team, ik heb, zoals ik ook al zei, heel veel aan mijn adjunct en we hebben een duidelijke taakverdeling en ik vind dat wel allemaal meevallen. Goh het is een moeilijke hé, of er werkdruk is. [...] Maar zoals ik al zei, het ligt volgens mij allemaal in feit dat je ook moet durven foert zeggen. Sommige directeurs denken dat ze overal aanwezig moeten zijn, maar ik verdeel met mijn adjunct en als hij ergens naartoe gaat, dan ga je mij daar niet zien. Haha dat klinkt nu alsof ik lui ben, als ik mezelf zo hoor praten. Maar je moet ook durven iets uit handen geven als directeur en ik heb geen moeite om die controle uit handen te geven, want ik zie dat sommige directeurs wel moeite mee hebben. Maar pas op, er zijn wel directeurs met heel wat minder omkadering dan mij en als je dan niemand hebt om naar te delegeren, dan geloof ik wel dat het moeilijker is. Maar ik zit niet in die situatie want ik vind wel dat we genoeg omkadering hebben, pas op het kan altijd meer maar mij hoor je niet klagen.” (SO1c)*

*“Tsja, wat is genoeg...? Laten we het anders stellen, het zou voor mijn welbevinden -want daar gaat dit onderzoek toch over he?- voor mijn welbevinden zouden heel wat meer middelen en meer uren mijn leven zoveel gemakkelijker kunnen maken. Ik heb hier op deze school niet veel beleidsruimte omdat we gewoonweg ondermand (benadrukt) zijn. En dat is spijtig. Ik vind dat heel spijtig. [...] Ja, ik heb [naam leerkracht], dat is mijn coördinator. Daar heb ik echt heel veel aan. Zij is hier voltijds en daar kan ik inderdaad heel wat zaken naartoe delegeren. Zij neemt bijvoorbeeld de zorg op zich en daar hoef ik mij dan ook niet veel meer van aan te trekken. Ze doet dat goed, heel goed. [...] Maar pas op, ik begrijp de frustraties van veel collega's en ik begrijp waarom heel veel mensen uit het beroep stappen. Je krijgt zoveel te verwerken en je kan je werk nauwelijks delegeren naar andere personen omdat die ook al verzuipen in het werk.” (SO3c)*

*“Maar dat komt een stuk, ook weer door die kleine school, er is weinig in structuur. Er is ik en er zijn de leraren. Geen onderdirecteur, geen graadcoördinator, geen TA, geen TAC'er. Dus heel veel praktische zaken komen op mijn brood en in een grote school heb je een financiële directeur, een logistiek directeur, een pedagogisch directeur, een TA die verantwoordelijk is voor de aankoop van materialen, je hebt een die het onderhoudspersoneel doet. Ik moet dat*

*allemaal zelf doen. [...] Ja, dat vind ik een probleem. [...] Ja, ik probeer wel enkele zaken te delegeren, maar ja. Maar als je delegeert hoeft er voor mij ook controle te zijn en dan heb je daar weer geen tijd voor. De schoolrekeningen bijvoorbeeld, dat heb ik gedelegeerd. De laatste twee jaar, dat deed ik vroeger ook allemaal zelf. De bestelling van schoolboeken hebben we hier ook een beetje een apart systeem in en dat heb ik ook gedelegeerd. Ja. De aanwezigheden en de afwezigheden, dat doet het secretariaat uiteraard. Daar moet controle zijn. Strafstudie dat is ook iets nieuws. Vroeger deed ik dat allemaal, strafstudie schrijven en schorsingen. Dat doe ik wel nog zelf. Ja. Dat vind ik jammer omdat ik mij niet kan focussen op één ding of iets.” (SO4c)*

Op het vlak van financiën stellen enkele schoolleiders in het secundair onderwijs (SO3c en SO4c) zich vragen bij de verdeling en besteding van middelen, waarbij schoolleider SO4c meent dat scholen in grootsteden proportioneel meer middelen zouden moeten krijgen en schoolleider SO3c de besparingen hekelt.

*“Omdat er continu, maar dan ook echt continu bespaard wordt op onderwijs. We krijgen elk jaar minder en minder. Allez, dat is toch mijn gevoel. En pas op, we worden goed ondersteund van bovenaf, daar hoor je mij niet over klagen, zeer zeker niet. Maar je merkt wel dat men uit de overheid constant op zoek en op zoek is naar hoe men de scholen steeds minder en minder kan geven. Maar voor ons als directie is dat niet gemakkelijk. Want we moeten het altijd allemaal ook wel zien bol te draaien. Dat is vreselijk uitputtend om altijd maar te puzzelen en te puzzelen.” (SO3c)*

### 3.2.4. Overkoepelende conclusie interviews thema 2

#### 3.2.4.1. Schoolcultuur

Het pedagogisch project van een school expliciteert de visie op onderwijs en opvoeding die in een school gevolgd wordt. Het uitwerken en realiseren van een visie is voor heel veel schoolleiders uit OVa en OVc een bron van welbevinden. Binnen OVb speelt dit veel minder omdat de meerderheid van de schoolleiders aangeeft nog geen pedagogisch project te hebben of hier nog sterk zoekende in te zijn. Hoewel heel wat schoolleiders uit OVb het belang erkennen van samen met hun team het pedagogisch project van de school vorm te geven, verloopt dit niet vlekkeloos in de meeste scholen. Dit vraagt vanuit het team namelijk heel wat inspanningen, terwijl het team hier niet altijd het belang van inziet.

Deelnemende scholen uit OVa en OVc blijken een hoog innovatief vermogen te hebben en benoemen een divers gamma aan vernieuwingen die ze recent ingevoerd hebben. Door het verloop van schoolleiders in OVb hebben deze scholen vaak jarenlang nauwelijks een vernieuwing doorgevoerd. Een aantal schoolleiders zijn er reeds in geslaagd hier een inhaalbeweging te maken terwijl andere schoolleiders enkele innovaties plannen in de nabije toekomst. Vooral in het basisonderwijs geven schoolleiders aan heel wat stress te krijgen omwille van de weerstand die in het team heerst ten aanzien van vernieuwingen. Een aantal schoolleiders uit OVb en OVc maken doelbewust keuzes over welke innovaties ze implementeren omdat ze ervaren dat vernieuwen belastend is voor hun team. De meerderheid van de schoolleiders haalt voldoening uit het

reflecteren rond innovaties en vernieuwingen worden, over de types schoolleiders heen, vaak als belangrijke positieve factor op welbevinden gezien. Slechts een aantal schoolleiders geven aan dat vernieuwingen een negatief invloed hebben op hun welbevinden, omwille van de grote druk vanuit verschillende instanties om steeds te moeten vernieuwen (OVa) of omwille van centraal opgelegde vernieuwingen (OVb en OVC).

Schoolleiders in OVa en OVC stellen dat er een aangename sfeer heerst op hun school en dat hun teams frequent samenwerken en informatie met elkaar uitwisselen. In OVb hebben de vele directiewissels in de school een eerder gespannen werksfeer gecreëerd, waardoor de schoolleiders al heel wat geïnvesteerd hebben om de veiligheid en het vertrouwen binnen hun team te bevorderen. Dit heeft bij heel wat schoolleiders een positieve invloed gehad op het team maar bij ongeveer de helft van de schoolleiders in het basisonderwijs hangt er nog altijd een gespannen sfeer op de school, in tegenstelling tot het secundair onderwijs waar slechts bij één schoolleider nog onrust in het team heerst. Eén schoolleider uit het basisonderwijs twijfelt om uit het beroep te stappen indien hij in de nabije toekomst het tij niet kan keren en zijn team kan motiveren en in beweging krijgen.

#### 3.2.4.2. Ouders

Ouders dragen bij tot een hoger welbevinden van de verschillende types schoolleiders, hoewel dit in mindere mate het geval is bij schoolleiders uit het secundair onderwijs uit OVb. De schoolleiders geven heel wat voorbeelden van hoe ouders ondersteuning bieden. Dit draagt, mede dankzij de appreciatie van de ouders, bij tot welbevinden van de schoolleiders. Desalniettemin geven een aantal schoolleiders aan dat ouders hen ook stress bezorgen, vooral in OVa. Zo gaan ouders minder in dialoog met zowel de leraren als de schoolleider en trekken beslissingen in twijfel of uit hun ontevredenheid omtrent ondersteuning van leerlingen met zorgnoden. Sommige ouders uit OVa dreigen er bijvoorbeeld mee dat ze hun kind van school zullen laten veranderen of dat ze gerechtelijke stappen zullen ondernemen. De schoolleiders uit scholen met een eerder lage SES-leerlingenpopulatie ervaren het bereiken en betrekken van ouders als een uitdaging. Dit speelt gezien de specifieke context hoofdzakelijk in OVC. De schoolleiders beschrijven tal van initiatieven om de ouderbetrokkenheid te stimuleren op hun school, maar dit vraagt heel wat inspanningen. Ook investeren schoolleiders uit OVb sterk in hun relatie met ouders, omdat veel ouders door het grote verloop van schoolleiders het vertrouwen in de school wat verloren zijn.

#### 3.2.4.3. Leerlingen

Naast ouders worden leerlingen eveneens door bijna alle schoolleiders als een belangrijke positieve beïnvloedende factor voor hun welbevinden vermeld. De soms precaire leefsituatie, de toenemende zorgnoden en de taalachterstand van sommige leerlingen vraagt heel wat investeringen vanuit het team (voornamelijk in OVC) en zorgt ook voor extra werkdruk of zelfs onmacht bij heel wat schoolleiders. Geen enkele schoolleider meent dat leerlingen een invloed hebben op zijn stressgehalte. Daarentegen benadrukken een aantal schoolleiders uit OVC dat hun specifieke context net zeer motiverend kan werken.

Ongeveer de helft van de scholen uit OVb werd geconfronteerd met een daling in het leerlingenaantal als gevolg van de vele directiewissels. Dit zorgt voor heel wat stress bij de

startende schoolleiders. Eén schoolleider voerde onmiddellijk een vernieuwing door om hierop in te spelen, maar de andere schoolleiders zijn nog steeds zoekende naar manieren om hun leerlingenaantal op te krikken. Ook in OVA geeft één schoolleiders aan heel wat stress te ervaren door een daling in leerlingenaantal die nu zorgt voor een moeilijke combinatie van de job als schoolleider met een lesopdracht.

#### **3.2.4.4. Leraren**

Leraren worden door alle schoolleiders aangeduid als één van de belangrijkste positieve invloeden op hun welbevinden en als een belangrijke bron van ondersteuning in hun dagelijks functioneren. Desalniettemin hebben spanningen of problemen in het team voor heel wat schoolleiders repercussies op hun welbevinden. Een grote stressfactor voor schoolleiders ligt ook in het vinden van leraren en in het vervangen van afwezige leraren. Schoolleiders uit OVb geven hierbij aan dat dit tekort moeilijk binnen het team kan opgevangen worden door de gevoelige en vaak gespannen sfeer op school. Daarnaast kunnen schoolleiders niet altijd de keuzes maken die ze zouden willen maken in het behouden van leraren, omdat ze rekening moeten houden met bepaalde voorrangregels en de rechtspositie van leraren. Bijgevolg uiten schoolleiders heel wat frustraties rond de vaste benoeming en de beperkte mogelijkheden om binnen het huidige evaluatiebeleid slecht functionerende leraren of ongemotiveerde leraren te ontslaan. Het aan boord houden van sterke startende leraren wordt hierdoor bemoeilijkt. De helft van de schoolleiders uit OVb en OVC stellen ook het invoeren van een bredere opdracht van leraren voor, waarbij leraren meer uren op school aanwezig zijn.

#### **3.2.4.5. Taakinvulling en werkdruk**

Alle schoolleiders zijn het eens over het feit dat de taaklast van schoolleiders hoog is. De veelheid aan taken zorgt voor de meeste schoolleiders voor een zeer hoge werkdruk, wat een negatieve invloed heeft op hun welbevinden. Deze werkdruk speelt minder bij de schoolleiders in het secundair onderwijs uit OVb, al geven ook zij aan lange werkdagen te hebben. Administratieve verplichtingen eisen hierbij een groot deel van de tijd van schoolleiders op en staan eveneens hoog genoteerd in de lijst van factoren die welbevinden negatief beïnvloeden. Door de vele ongeplande taken die elke dag op schoolleiders afkomen, kan de meerderheid van de schoolleiders pas na de schooluren aan administratieve taken starten. Dit wordt door de schoolleiders uit het secundair uit OVb opvallend minder aangegeven, aangezien deze schoolleiders heel wat van hun takenpakket kunnen delegeren. Het merendeel van de schoolleider stelt ook dat ze zich meestal niet kunnen focussen op wat ze het belangrijkste vinden, namelijk pedagogische taken. Dit heeft een negatieve invloed op hun welbevinden omdat ze daar net veel energie uit halen en hier op heden vaak niet toe komen. Een aantal schoolleiders slaagt hier wel in en haalt hierbij enerzijds het belang aan van mogelijkheden tot delegeren en anderzijds het belang van prioriteiten en grenzen stellen. Daarnaast uiten de schoolleiders frustraties rond de talrijke (avond)vergaderingen waarop ze verwacht worden, die soms weinig relevant of inefficiënt zijn. Schoolleiders uit OVb halen tot slot aan dat ze heel wat extra taken hebben in vergelijking met hun collega-schoolleiders, door de chaos die hun vorige schoolleider heeft achtergelaten.

### 3.2.4.6. Omkadering en middelen

In het basisonderwijs heeft meer dan helft van de schoolleiders geen voltijdse bemanning op het secretariaat waardoor tal van belangrijke praktische en administratieve taken bij de schoolleider terecht komen. De schoolleiders vinden dan ook dat de aanwezigheid van een voltijdse administratief medewerker een minimale vereiste zou moeten zijn. In het secundair onderwijs daarentegen geven vooral schoolleiders uit OVa en OVb aan dat hun administratieve omkadering te beperkt is en dat ze nog heel wat extra administratief werk willen kunnen delegeren naar hun medewerkers.

Alle schoolleiders in beide onderwijsniveaus duiden op het belang van delegeren. Delegeren maakt de job van schoolleider minder eenzaam en geeft de schoolleider een partner waarmee hij in dialoog kan gaan. Naast het delegeren naar teamleden zien een aantal schoolleiders voordelen in het aanstellen van twee leidinggevenden, waardoor de eindverantwoordelijkheid gedeeld wordt. Vooral vanuit het basisonderwijs wordt hiervoor gepleit, terwijl een aantal schoolleiders in het secundair onderwijs reeds in teamverband functioneren. Verschillende schoolleiders geven aan dat delegeren en het delen van verantwoordelijkheden sterk bijdraagt aan positief welbevinden en de reducering van de werkdruk. De schoolleiders wijzen hierbij naar het belang van een goede match tussen de leden van een beleidsteam. Heel wat schoolleiders, hoofdzakelijk uit het basisonderwijs, stellen dat ze graag nog meer verantwoordelijkheden zouden kunnen delegeren maar dat de beschikbare omkadering hiervoor ontoereikend is. Er wordt door enkele schoolleiders uit OVa en OVc opgemerkt dat het uit handen geven van taken eveneens een leerproces is voor veel schoolleiders.

### 3.3. Thema 3: Relatie tussen welbevinden en externe werkomgeving

#### 3.3.1. Synthese

Ondanks dat schoolbesturen zelden opgenomen worden in de rangschikking van doorslaggevende factoren op welbevinden van schoolleiders, ervaart het merendeel van de schoolleiders ondersteuning vanuit het schoolbestuur. Vooral in OVa en OVb geven schoolleiders daarnaast expliciet aan zich gewaardeerd en gehoord te voelen door het schoolbestuur. Een minderheid van de schoolleiders beschrijft een bestuur dat afwezig is, weinig ondersteuning biedt, extra druk bezorgt of tegenwerkt. De schoolleiders benadrukken het belang van competente bestuurders. De meeste schoolleiders in OVC zijn tevreden met de autonomie die ze vanuit hun schoolbestuur krijgen, terwijl de meningen hierover verdeeld zijn bij schoolleiders uit OVa en OVb. Schoolleiders uit OVa en OVb benoemen dat schoolbesturen extra werkbelasting met zich meebrengen, wat vooral bij schoolleiders uit OVa als frustrerend wordt ervaren.

Er zijn grote verschillen tussen de scholen in de thema's en de intensiteit van de samenwerking binnen de scholengemeenschap. Vooral scholengemeenschappen waar de samenwerking verder gaat dan het wettelijk opgelegde minimum worden als ondersteunend ervaren. Toch worden scholengemeenschappen zelden gezien als doorslaggevende factor voor welbevinden. De meerderheid van de schoolleiders is tevreden over de ondersteuning en autonomie vanuit de coördinerend directeur, met uitzondering van enkele schoolleiders uit OVa en OVb. De schoolleiders zien scholengemeenschappen echter ook als een belangrijk platform om ervaringen uit te wisselen met externe collega's.

De ervaringen die schoolleiders hebben met hun pedagogische begeleidingsdienst zijn uiteenlopend. In OVa en OVb zijn schoolleiders uit het secundair onderwijs opvallend positiever over de ondersteuning vanuit pedagogische begeleidingsdiensten dan schoolleiders uit het basisonderwijs, terwijl verschillen in OVC niet terug te brengen zijn tot verschillen in onderwijsniveau. Toch zijn deze diensten geen doorslaggevende factor voor het welbevinden van schoolleiders. De schoolleiders zijn het eens omtrent de overbevraging van pedagogische begeleidingsdiensten. Sommige schoolleiders ervaren het gebrek aan spontane begeleiding als een gemis, terwijl anderen tevreden zijn met de huidige werking van de begeleidingsdiensten.

De meeste schoolleiders komen weinig rechtstreeks in contact met de onderwijskoepels of overheidsdiensten, tenzij met gespecialiseerde diensten waar men met vragen terecht kan. Beginnende schoolleiders uit OVb hebben vaak onvoldoende zicht op deze dienstverlening vanuit onderwijskoepels. Enkele schoolleiders uit OVa en OVC laten zich kritisch uit over de opdeling in netten en koepels in Vlaanderen. Wetten en decreten vormen één van de belangrijkste negatieve invloeden op het welbevinden van veel schoolleiders en zorgen voor onrust en stress. Zo hekel men onder andere de onduidelijkheid, snelheid, timing, communicatie en haalbaarheid bij vernieuwingen en veranderende regelgeving en pleit men voor meer inspraak. Hoewel verschillende schoolleiders tevreden zijn over de autonomie die ze vanuit de overheid krijgen, dragen de vele administratieve verplichtingen bij aan verstoord welbevinden van schoolleiders.

Enkele schoolleiders van basisscholen uit OVC geven voorbeelden van hoe de overheid meer kan inspelen op grootstedelijke multiculturele contexten. De statutaire arbeidsvoorwaarden zijn voor ongeveer de helft van de schoolleiders een belangrijke negatieve factor in hun welbevinden. Hoewel men aangeeft niet voor het beroep gekozen te hebben omwille van verloning, uit men frustraties over het loonverschil met leraren en de privésector. Hoewel een loonsverhoging erkenning zou geven voor geleverde inspanningen, zien heel wat schoolleiders andere prioriteiten om hun welbevinden te verhogen. Naast verloning wijzen de schoolleiders op de vlakke onderwijsloopbaan en de beperkte carrièreperspectieven na het beroep van schoolleider. Enkele schoolleiders wijzen ook op de belemmerende rol die vakbonden kunnen spelen in de relatie met leraren.

Schoolleiders zien, op enkele uitzonderingen na, de arbeids- en hygiëne-inspectie vooral als een factor die hun welbevinden negatief beïnvloedt. De onderwijsinspectie wordt vooral in OVb als uitsluitend negatieve factor gepercipieerd terwijl schoolleiders in OVa en OVC erkennen dat de onderwijsinspectie ook vernieuwingen en een nieuwe wind op school kan teweegbrengen. Vooral de opgelegde administratie en extra werkbelasting die voor de schoolleiders gepaard gaat met een doorlichting werkt verstoord welbevinden in de hand, net als veiligheidsvoorschriften en de combinatie van diverse doorlichtingen in hetzelfde jaar.

Vooraf schoolleiders uit OVa en OVC gaan met uiteenlopende externe organisaties in zee. Deze relaties worden door de schoolleiders positief ervaren. Ten slotte speelt de algemene waardering voor het beroep een rol in het welbevinden van de schoolleiders, hoofdzakelijk uit OVa en OVb. Sommige schoolleiders zijn tevreden over de waardering die ze krijgen, terwijl anderen frustraties uiten over de dalende waardering.

### 3.3.2. Schoolbestuur

Het schoolbestuur is een orgaan dat de eindverantwoordelijkheid draagt over verschillende beleidsaspecten van een school of een groep van scholen en vooral belangrijk is in het bepalen van de autonomie en ondersteuning die de directie krijgt binnen verschillende beleidsdomeinen. De bevroegde schoolleiders erkennen vaak het belang van een goede band met het schoolbestuur, maar nemen dit zelden op in hun rangschikking van doorslaggevende positieve of negatieve invloeden op hun welbevinden (zie Tabel 3.4; 3.5; 3.9 en 3.16).

Over de onderzoeksvragen heen beschrijft het merendeel van de schoolleiders ondersteunende taken die het schoolbestuur opneemt. Daarnaast benoemen schoolleiders, vooral uit OVa en OVb, expliciet dat ze heel wat waardering van hun schoolbestuur krijgen en voelt men zich gehoord, wat bijdraagt tot een hoger welbevinden bij de schoolleiders.

*“Ik heb zelf goede contacten daarmee, ik werk daar ook aan. [...] Ik heb het vertrouwen van die mensen. We gaan mee met de evolutie, met de infrastructurele problematiek, we gaan mee met leerlingen, met ouders. Goed. Dat vind ik belangrijk.” (SO1a)*

*“We worden goed begeleid, goed, goed ondersteund, dus die band is zeer nauw. [...] Ik ben ervan overtuigd dat als je de infrastructuur en de mogelijkheden niet hebt, dan mag ik hier verkondigen zoveel of dat ik wil, maar goed, als ik hier juist maar tien onnozele spaden heb bij*



wijze van spreken, dan kan ik hier niet veel doen he. En daarover gaat het he. Eén, je moet de armslag krijgen van uw inrichtende macht, ten tweede moet je ook de middelen krijgen. Je mag jij daar ook wel naar geposteed worden en je mag jij wel goede ideeën hebben en met een jong en dynamisch korps, maar als je financieel niet ondersteund wordt...” (SO5a)

“Wat ik persoonlijk ook heel belangrijk vind, is dat men vanuit het bestuur een zeker kader geeft en ook een vorming gegeven wordt naar de leerkrachten van waar het om gaat, welke leerkrachtenstijl ze graag zien enzovoort. Vind ik dat persoonlijk belangrijk en vind ik dat voor mezelf als directeur ook een ondersteuning. Iets dat je een stukje kunt toevertrouwen aan de hele organisatie van je schoolbestuur.” (BO1b)

“Schoolbestuur, ja. Wij voelen wel een waardering van het schoolbestuur omdat zij ook zeggen van: ‘Je komt van een hele moeilijke situatie die jullie moeten gaan oplossen.’ Ik voel mij echt wel gesteund.” (SO3b)

De overige schoolleiders beschrijven eerder een afwezig schoolbestuur of een schoolbestuur dat te weinig voeling heeft met wat leeft op de scholen om kwaliteitsvolle ondersteuning te kunnen bieden. Sommige schoolleiders betreuren dit, terwijl anderen tevreden zijn met deze situatie. Er wordt ook benoemd door een schoolleider dat schoolbesturen extra druk kunnen leggen bij doorlichtingen en dat scholen tegengewerkt kunnen worden door hun bestuur met maatregelen die negatief zijn of het omkeerde effect hebben.

“Een schoolbestuur, tsja, ik vind dat eigenlijk te weinig. We hebben een coördinator en we hebben een directeur. Maar ik heb nu doorlichting gehad en ik heb niet het gevoel dat één van de twee zoiets had van: ‘Kunnen we je ergens mee helpen?’ of ‘Je kunt het!’ of ja... Steun vind ik op dit moment een beetje miniem.” (BO3a)

“Ook daar [voor de inspectie] heb ik stress gehad want ons bestuur was zo gestresseerd. De voorgaande jaren zijn die ons zo beginnen, dat was een stress die begon op te bouwen. Waanzin. [...] Daar zou ik van in burn-out gaan. Zo van, ik stel een vraag en mijn bestuur verstaat mijn vraag niet. Of mijn bestuur beantwoordt het hiërarchisch of met een paraplu. Of mijn bestuur geeft een richtlijn waardoor ik al voel: ‘We hebben het u gezegd, nu zit er een aap op uw schouder.’ Of mijn bestuur krijgt stress van mij omdat ik een vraag stel waarop ze niet kunnen antwoorden. Dat vind ik zeer lastig momenteel. Zeer lastig.” (BO6a)

“Een schoolbestuur die een aantal beslissingen neemt en waarbij ik denk: ‘Ja, ik kan het hier volgend jaar weer zelf organiseren en regelen.’” (BO4b)

“Schoolbestuur heb ik ook niet veel ondersteuning. Ik hoor die niet zo vaak eigenlijk maar dat goed hoor, ik heb er dan ook geen extra werk van en tis niet dat ik het gevoel heb dat ze mij ergens kunnen bij helpen dus ok voor mij.” (SO1c)

Heel wat schoolleiders benadrukken het belang van een professioneel schoolbestuur met voldoende expertise in onderwijskundige kwesties om kwaliteitsvolle ondersteuning te kunnen

bieden. Enkele schoolleiders uiten ook appreciatie voor hun bestuurders die vrijwillig een dergelijk engagement aangaan.

*“Ik kom van een extreem, ik heb een bestuurder gehad die niets van onderwijs kende en daar ook niet in geïnteresseerd was -hij wilde enkel op de foto staan, sorry als ik het zo hard zeg- naar ene die heel erg begaan is met de school, iemand die ik nu kan bellen als ik met iets zit, als ik niet weet hoe ik iets kan aanpakken. Dus vandaar, ik ben daar heel blij mee.” (BO2a)*

*“Een schoolbestuur, dat heb ik ook nog. Ik zou die zeker hier [bovenaan de ranking] moeten hebben, vind ik persoonlijk. Ik vind dat je echt een heel degelijk, kwalitatief uitgebouwd schoolbestuur moet hebben. Maar ook daar botsen we op, dat zijn meestal mensen die het er gratis en voor niets bij doen, mensen op leeftijd die ik bewonder voor hun engagement. Maar als men dan vraagt om kwaliteitsvol aan de slag te kunnen gaan, je moet een beetje realistisch blijven.” (SO1b)*

Autonomie vanuit het schoolbestuur wordt aangehaald als belangrijke factor door verschillende schoolleiders. Ongeveer de helft van de schoolleiders uit OVa en OVb ervaart voldoende autonomie vanuit het schoolbestuur, terwijl de andere helft zich belemmert voelt door het schoolbestuur op het vlak van autonomie. Schoolleiders uit OVC zijn over het algemeen tevreden met de mate van autonomie die ze krijgen en blijven hierdoor gemotiveerd. In OVa en OVC zijn er echter ook verschillende schoolleiders die belang hechten aan het voeren van een gezamenlijk beleid en inhoudelijke sturing vanuit het schoolbestuur verwachten.

*“Hun intenties zijn goed om ons te ondersteunen en ons een kader te bieden –met ons bedoel ik dan veel mijn andere directeurs die dringend moeten geactiveerd worden- en ik apprecieer hun inspanningen, maar ze moeten nog leren wat een heterogene groep is. Ze moeten mij loslaten en mij mijn zin laten doen. En aangezien het controlefreaks zijn, durven ze dat nog niet. De dag dat ze genoeg vertrouwen gaan hebben, gaan ze dat misschien wel doen.” (BO6a)*

En zijn er factoren waarvan u zegt: “Daar wil ik meer autonomie in krijgen”? (interviewer)  
*“Nee, dat is oké. Ik moet zeggen: ons schoolbestuur heeft altijd gezegd van: ‘Je doet dat als een goede huisvader.’ ” (BO1a)*

*“Dat is zoiets dat zeer ver van ons staat. Wat dat wij ... (stopt) Hier heb ik het gevoel dat zij nogal heel veel in de ‘pap willen te brokken’ hebben. Er mag gewoon niets beslist worden zonder dat zij daarvan op de hoogte zijn. Wat dat natuurlijk hun taak is. In mijn vorig schoolbestuur waar ik van kom, was dat minder het geval. ‘Als jullie weten wat jullie willen, dan is dat voor ons ook oké’. Hier is het schoolbestuur dat beslist.” (BO5b)*

*“Ik heb geen budget in eigen beheer. Wij zijn niet vrij in het zelf aankopen van onze materialen. Dat heeft een repercussie op processen binnen uw onderwijs. Ik stel vast bijvoorbeeld, we zijn het schooljaar gestart. Ik stel vast: we zitten in een klas met zware leesmoelijkheden. We hebben dringend extra materiaal nodig, want we moeten erin vliegen. We hadden het niet verwacht of er zijn een aantal kinderen bijgekomen vanuit weet ik veel waar. Ik heb extra leesmateriaal nodig. Ik kan het niet. Ik kan het op dat moment niet aankopen. [...] Het belemmert mijn proces binnen het onderwijs, dat soort zaken.” (BO3c)*

*“Het schoolbestuur, dat is nu, daar verwacht ik eigenlijk het schoolbestuur toch een beetje meer visie van. Wat zij als schoolbestuur naartoe willen. Ik heb daar vanmorgen op de vergadering ook nog gezegd. Zij koppelen net terug, ‘Wij willen net dat onze scholen allemaal autonoom zijn.’ Terwijl ik een bepaalde... (stopt) [...] Dat je van daaruit een beetje beleid wilt horen. Wij kunnen allemaal wel dingen denken en maar goed. Dat verwacht je eigenlijk wel een stuk van een schoolbestuur. Dus die autonomie, die is er, maar misschien wel iets teveel. Dat er te weinig duidelijkheid is waar we naartoe moeten evolueren.” (SO4c)*

Verschillende schoolleiders uit OVa en OVb menen tot slot dat hun schoolbestuur heel wat extra werk met zich meebrengt (bv. bijwonen en voorbereiden van vergaderingen, verantwoording afleggen en dossiers opstellen). Waar sommige schoolleiders uit OVa moeite hebben met deze extra werklust, vinden schoolleiders uit OVb het veeleer vanzelfsprekend dat ze verantwoording moeten afleggen.

*“Als er, laat ons zeggen, een klacht binnenkomt, hoe dat aangepakt wordt. Bijvoorbeeld, laat ons zeggen, bijvoorbeeld een klacht van ouders, van een ontevreden ouder die rechtstreeks daar toekomt, dan heeft men geen enkele procedure hoe men dat opneemt. Bijvoorbeeld, er wordt de laatste keer onmiddellijk meegegaan daarin. Er wordt niet eventjes stilgestaan daarin, er wordt niet teruggekoppeld. [...] Het enige wat je daarvan hebt is extra werk, want dan moet je extra gaan weerleggen en bewijzen en dit en dat. Wat dan ook allemaal gebeurt he, maar dat is hele kostbare tijd die dan in feite verdampt.” (BO4a)*

Heeft u het gevoel dat uw schoolbestuur voor extra werk zorgt? (interviewer)

*“Extra werk, ja natuurlijk. We hebben al een paar keer iets moeten gaan presenteren daar. Dus het voorbereiden van die presentatie en als we bijvoorbeeld. Overlaatst wilden we ook extra subsidies aanvragen en dan moesten we dat eerst gaan verantwoorden voor ons schoolbestuur en extra papieren voor opmaken enzo. Dus ja er komt wel heel wat bij kijken maar dat hoort erbij hé.” (SO5b)*

### 3.3.3. Scholengemeenschap

De scholengemeenschappen vallen in praktijk vaak samen met schoolbesturen of scholengroepen, waardoor deze voor schoolleiders nauw aan elkaar gerelateerd zijn. Scholengemeenschappen an sich zijn een bijzonder netwerk binnen een specifiek reglementair kader, waar schoolleiders verondersteld zijn onderling afspraken te maken en samen te werken rond diverse thema's (bv. personeelsbeleid, expertise-uitwisseling en gebruik extra middelen scholengemeenschap). De thema's en de intensiteit van de samenwerking verschilt aanzienlijk tussen de scholen.

*“Daar wordt dus inderdaad wel enorm wat vrijheid gegeven in de scholengemeenschap ook. We proberen de koersen zoveel als mogelijk op elkaar af te stemmen en dat vind ik ook goed. Als we een gemeenschappelijk financieel beleid kunnen voeren, daar staan we eigenlijk heel ver in als scholengemeenschap. [...] We hebben daar een coördinerend directeur voor het pedagogische, die bijvoorbeeld het drugsbeleid op elkaar heeft afgestemd. Qua ICT hebben we dezelfde stappen gezet om smartschool met score, dus met het rapportstelsel en dergelijke in te voeren. Het zorgbeleid zijn we op elkaar aan het afstemmen, dus we zijn, vind ik, grote stappen vooruit aan het zetten, met toch wel respect voor de schoolcultuur.” (SO4a)*

*“Scholengemeenschap is goed omdat we bepaalde zaken centraal doen maar en je kan die altijd wel eens bellen met een probleem en vragen. Maar voor mij is dat ok, ze geven mij veel vertrouwen en heb veel autonomie en ze proberen waar ze kunnen wel wat taken van ons af te nemen dus ja.” (SO1c)*

*“Ja ik verwacht van een scholengemeenschap, tot daar toe. Dat is een juridisch ding dat gecreëerd is. Die moeten een aantal zaken doen en dat gebeurt. Rond uurverdelingen en punten, dat gebeurt wel oké. Maar daar blijft het ook bij.” (SO4c)*

Hoewel schoolleiders scholengemeenschappen amper opnemen in hun rangschikking van doorslaggevende positieve of negatieve invloeden op hun welbevinden (zie Tabel 3.5), vindt slechts een minderheid van de schoolleiders dat de scholengemeenschappen weinig zinvol zijn en voor extra werkdruk zorgen door het bijwonen van vergaderingen of opdrachten die men krijgt. Vooral scholengemeenschappen waar de samenwerking verdergaat dan het wettelijk opgelegde minimum blijken van betekenis te zijn voor welbevinden en ondersteuning van schoolleiders. Schoolleiders zien de scholengemeenschap namelijk ook als een belangrijk platform om ervaringen met externe collega-directeurs uit te wisselen op het vlak van informatie (bv. wetgeving), emoties (bv. ventileren) of gezamenlijk over een probleem na te denken. De meeste schoolleiders hebben veel aan deze uitwisseling. Zij die hier niet echt steun door ervaren, wijten dit bijvoorbeeld aan de beperkte beschikbare tijd voor uitwisselingen, het gebrek aan diepgaande samenwerking of aan interpersoonlijke remmingen of conflicten in de groep.

*“Als ik nu in een scholengemeenschap zit en ik zie mijn collega’s rondom mij, daar ken ik geen een directeur van tout court tot in zijn ziel. Nu, je kent niemand tot in zijn ziel, maar je weet niet van elke directeur hoe hij zich voelt in zijn school. Het is vreemd misschien, maar ik heb de indruk dat directeurs zich goed willen voordoen in het bijzin van hun collega’s, maar dat hen dat nekt. Ik heb dat nog, daar zit precies rond die tafel 8 of 10 mensen die van superieure kwaliteit zijn en die alles aankunnen en de hele miserie van hun school aankunnen. ‘Amaj, ferm.’ En jij die dan met ik weet niet hoeveel probleempjes zit, af en toe ventileer je dat tegenover collega’s, maar jij moet het wel oplossen bij u op school want niemand komt dat doen. En dat merk je niet aan directeurs. Daar zit een stuk waas rond om te zeggen: ‘Die kunnen alles precies’ of die hebben veel. Maar dan merk je toch dat ze eronderdoor gaan op een gegeven moment. Hoe kan dat nu?” (BO5a)*

*“Dus mijn scholengemeenschap, mijn collega’s geven mij veel steun enzo. Fijn om eens te kunnen ventileren en ik heb daar echt heel veel aan, maar toch kan het volgens mij nog veel meer. Elk is nog altijd voor zijn eigen school. Dat heeft met concurrentie te maken. Ik heb niet het gevoel dat we een scholengemeenschap zijn waar er veel, allez wel eens, boeken die verdeeld worden. Dat wordt wel verdeeld, dus op materieel vlak wordt er wel wat gedeeld. Maar om echt samen bijvoorbeeld te kijken. Maar ja pft, de ene heeft dat natuurlijk nodig en de andere dan weer niet. Voor het moment vind ik niet dat er veel wordt gedeeld. Ik vind dat echt jammer, zo concurrentieel moeten we toch niet zijn want we liggen ver van mekaar.” (BO2b)*

*“Binnen de scholengemeenschap zijn er collega’s die zeer waardevol kunnen zijn en waar we ook advies kunnen vragen. De collega’s hebben dezelfde problemen en begrijpen je waardoor daar gewoon eens over kunnen babbelen met elkaar je zoveel energie kan geven. Scholengemeenschap kan dus heel waardevol zijn, maar dat heb ik al gezegd.” (SO4b)*

*“Maar wat ik dan wel leuk vind aan die vergaderingen is dat ik de collega’s vaak zie. En dat babbeltje voor of na de vergadering, daar heb ik persoonlijk wel wat aan. Zo weet je eens wat er leeft op de scholen. Met welke problemen ze daar ook te maken hebben, hoe ze inspelen op bijvoorbeeld de dalende motivatie bij leerlingen, welke acties daar al voor ondernomen zijn... En daar haal ik wel heel wat tips en ideeën uit. [...] Scholengemeenschap vind ik wel interessant om eens te kunnen ventileren met collega’s want aan de gesprekken met hun leer ik veel, omdat je ervaart dat ze ook dezelfde problemen hebben als jou.” (SO3c)*

Bijkomend wijzen de schoolleiders, vooral in het basisonderwijs, ook op het belang van professionalisme, competentie en voeling met de scholen op niveau van de scholengemeenschap, vooral bij de coördinerend directeur. Over de onderzoeksvragen heen geven de meeste schoolleiders aan dat hun coördinerend directeur ondersteunend werkt, hen een positief gevoel bezorgt en voldoende autonomie en vertrouwen geeft. Daarentegen ervaren vooral in OVa en OVb enkele schoolleiders weinig ondersteuning van hun coördinerend directeur of wordt men belemmerd op het vlak van autonomie, wat frustraties met zich meebrengt.

*“Daar word ik gek van, dat ik mijn rechtstreekse bazen niet meer mag aanspreken en dat ik het met mijn rechtstreekse codi moet doen. Dan zeg ik tegen mijn rechtstreekse codi: ‘Ik zou eens mijn bazen willen meenemen naar Nederland’. En dan besluit mijn codi: ‘Daar heeft ze geen tijd voor hoor.’ En dan denk ik: ‘Hoe weet zij dat?’ ” (BO6a).*

*“Dan heb ik een hele goede coördinerend directeur, die ook wel wat voor mij in de bres springt als dat gaat over 12 uur [bijkomende beleidsondersteuning] nodig [hebben]. Ik heb vorig jaar in november gezegd ‘Ik had een afschuwelijke PV gehad waarbij een aantal mensen zodanig in de weer staan’ en dan zei ik: ‘En nu trek ik de stekker eruit. Nu moet hier iets gebeuren van een traject want dit lukt mij niet alleen als er hier verandering moet zijn.’ ”*

En die ondersteunt u daar wel in? (interviewer)

*“Ja. Ik heb echt geluk dat ze er is want anders had ik misschien zelf al opgegeven.” (BO1b)*

*“Ik denk dat dat een beetje uit tijdsgebrek is. Tegen mij is gezegd van: ‘Ja, voor u gaat dat [de opstart van een in-service training door coördinerend directeur] dit schooljaar niet, ik heb er al twee dus ik kan nu niet. Ik heb er al twee en dat is heel uitgebreid dus nee, voor u start dat volgend jaar of het jaar nadien.’ Maar allez, waar slaat dat nu op? Ik moet twee jaar wachten op ondersteuning? Dus ik moet hier gewoon zwemmen en hopen dat ik niet verdrink.” (BO6b)*

*“Maar je ziet weeral, de juiste persoon op de juiste plaats en in de huidige scholengemeenschap is dat dus niet. En is dat gewoon een dag [waarop vergaderd wordt] die je verliest want er wordt niets besproken, er is niets van input. Zet daar iemand anders, niet ik, want ik zou het van mijn leven niet willen doen, maar het is dus gewoon niet de juiste persoon.” (BO1c)*

### 3.3.4. Pedagogische begeleidingsdienst

In de rangschikking van belangrijke positieve en negatieve factoren met betrekking tot welbevinden wordt de pedagogische begeleidingsdienst amper vermeld (zie Tabel 3.4; 3.5; 3.11 en 3.15). Vlaamse pedagogische begeleidingsdiensten werken decretaal zowel aanbod- als vraaggestuurd. In beide gevallen is het de schoolleider of leraar die moet ingaan op een ondersteuningsaanbod of een vraag moet signaleren, wat een drempel kan zijn om hier effectief beroep op te doen. Er wordt gewezen op het feit dat veel pedagogische begeleidingsdiensten zowel in het basis- als secundair onderwijs overbevraagd zijn. Door sommige schoolleiders wordt het gebrek aan spontane begeleiding ervaren als een gemis, terwijl anderen blij zijn dat op die manier extra werklast vermeden wordt.

*“Ik zie die [de pedagogische begeleidingsdienst] niet veel maar ik vind dat ook niet erg. [...] Neen ik heb geen extra werk van hen, maar moeilijk is dat niet want ik zie en hoor die eigenlijk nooit maar ik ervaar dat niet als een gemis.” (BO2a)*

*“Zij komt nog één keer om de twee jaar en dat is niets maar ze [de pedagogische begeleidingsdienst] zijn gewoon overbevraagd, zoveel is duidelijk. En dat is dan voor een hele boterham door te geven dat ik denk van ‘Ja, wat hebben wij hier nu aan?’ Ze zeggen ook zelf dat ze overbevraagd zijn. We horen ze enkel als we ze zelf opbellen.” (BO6b)*

*“Maar nu is dat allemaal, nu is dat vraaggestuurd om te beginnen dus als een leerkracht denkt ‘Ik ben goed bezig’ dan vraagt die niets aan zijn pedagogisch adviseur. Die leerkrachten denken dat ze goed bezig zijn, maar vergissen zich soms vaak! Dat is een gemis.” (SO2c)*

De ervaringen die schoolleiders hebben met hun pedagogische begeleidingsdienst zijn uiteenlopend. Daar waar sommige schoolleiders goede ervaringen hebben en tevreden zijn met de ondersteuning, kunnen andere schoolleiders zich niet steeds vinden in de aanpak van de pedagogisch begeleiders. Vaak vindt men dat de ondersteuning beperkt blijft tot het geven van theoretische input en mist men begeleiding in het vertalen van deze theorie naar de klaspraktijk. Ook kan de verkregen input beperkt zijn of kunnen verwachtingen tegenstrijdig zijn (bv. vooral coaching van schoolleiders of vooral werken met leraren). Binnen OVa en OVb wordt de pedagogische begeleidingsdienst in het basisonderwijs opvallend minder positief ervaren dan in het secundair onderwijs, terwijl de verschillen in percepties binnen OVc niet terug te brengen zijn naar een verschil tussen onderwijsniveaus.

*“Ik heb daar niet veel aan, eerlijk gezegd. Wij verwachten daar oplossingen van en zij bieden die niet. [...] Ik verwacht veel meer actieve hulp. Gewoon van: ‘Ik kom helpen en ik doe dat voor u.’ Er komt allemaal heel veel feedback: ‘Doe dat zo en doe dat zo.’ Maar je moet dat 's avonds wel allemaal alleen zitten te verwezenlijken. Werk met dat kind zo en biedt dat kind dat allemaal aan. Maar doe het maar allemaal. De personen die het allemaal komen uitleggen hoe het moet, die breiden alleen maar uit. Ik vergelijk dat altijd met een bedrijf dat heel veel bazen krijgt, maar weinig mensen heeft om echt het werk te doen. Ik denk dat we daar een beetje in verzuipen.” (BO7a)*

“Ik heb daar een heel goede band mee en heb daar heel wat ondersteuning van. [...] Ik zit hier tussen technisch opgeleide mensen maar ik heb daar zelf geen voorkennis in en dat ervaar ik soms als een handicap omdat ik bijvoorbeeld niet weet of ze goed bezig zijn en dan moet ik terugvallen op mijn pedagogische begeleidingsdienst om die mensen bij te sturen.” (SO4a)

“Je krijgt heel veel inbreng en heel veel input van je PBD en uw rugzak wordt gevuld met heel veel kennis. Ik heb al heel veel bijgeleerd, maar nu het vertalen naar je team. Want je wilt dat dan via fijne werkvormen doen waarin men actief kan participeren. Die krijg je niet aangereikt, je krijgt enkel maar je theoretische input mee. Het zou fijn zijn, moest je dan ergens op een of andere manier iemand aan je zijde kunnen hebben die het dan ook mee vertaalt naar jouw specifieke school, naar jouw specifiek team.” (BO2b)

“Wij zetten ook wel in op bijscholingen of pedagogische begeleider. Wij proberen ook echt wel veel beroep te doen op onze pedagogische begeleidingsdienst. Als wij ook echt aanvoelen van binnen een vakgroep, het zit niet helemaal oké, dan gaan we een pedagogisch begeleider erbij halen.” (SO2b)

“En de pedagogische begeleidingsdienst. Ja. Zit wel bij mij hier [onderaan in ranking], maar had je mij vijf jaar geleden gevraagd dan zat die hier [bovenaan in ranking]. Dat heeft, als beginnende directeur, was het een pedagogische begeleider die ongelofelijk klikte bij mij en die heeft mij echt opgevangen. Die heeft mee personeelsvergaderingen, mij info gegeven, mij echt gecoacht ... (stopt). [...] De pedagogische begeleidingsdienst vind ik eigenlijk dat zou moeten zijn wat voor mij in het begin geweest is, een coach van mij. Iemand die ik dan terecht kan van ‘Goh dat probleem is daar, wat zouden we doen?’ De pedagogische begeleider is eigenlijk nu een vormer geworden. Een gratis vormer van alles. Dat vind ik zonde. Dat is niet hun taak. Een pedagogische begeleider zou eigenlijk coach moeten zijn van de directeurs.” (BO2c)

“Maar als het echt inhoudelijk is, sta ik heel erg achter onze pedagogische begeleidingsdienst, [de koepel] dan. Ik vind dat die mensen heel sterk werk leveren.” (BO3c)

### 3.3.5. Koepel

De koepel blijkt nauwelijks een rol van betekenis te spelen in het welbevinden van schoolleiders. Heel wat schoolleiders associëren de koepel vooral met de overheid, nascholingen en de pedagogische begeleidingsdienst of komen zelden in contact met de koepel en ervaren bijgevolg weinig ondersteuning vanuit de koepel. Enkele schoolleiders maken ook de bedenking dat de koepel eerder veraf staat van de scholen en dat de gedragenheid van beslissingen soms beperkt is.

“We zijn daar wel blij mee, maar daar kom je minder mee in aanraking. Oké, de visie van [koepel], daar ben ik mee mee, maar het is niet dat... We zijn naar een event van [koepel] geweest, dus ik doe wel mee aan die activiteiten op [koepel]-niveau, maar ja, daar kom ik eigenlijk... Ik voel me niet gesteund, het is niet dat ik daar contacten mee heb” (BO3a)

*“Als er zo vragen zijn of als er problemen zijn dan probeer je dat op te lossen met je externe collega-directies. Kijken of zij dat probleem al gehad hebben en hoe zij dat opgelost hebben. Soms verwijzen zij dan door naar Brussel. Dat is niet iets dat op nummer één staat om te bellen. Als het met de rest niet lukt, dan bellen we.” (SO5b)*

*“En ja de overheid en de koepel, die staan echt zo ver weg van mij. Ik hoor die nooit, ik zie die nooit. Dus qua ondersteuning heb ik daar niets aan, maar ik verwacht dat ook niet. Vind het zelf goed dat ik dat nooit doe hoor, zou dat niet willen dat ze zich zouden komen moeien met onze school. Ik ben blij met de autonomie die we nu krijgen en zou het niet anders willen.” (SO1c)*

De anderen stellen vooral de koepel op te bellen of te mailen met vragen of mensen uit de koepel op school te ontvangen om na te kunnen denken rond bepaalde thema's. Beginnende schoolleiders uit OVb hebben echter vaak onvoldoende zicht op hoe de koepel hen als schoolleider kan ondersteunen.

*“Ik heb daar echt bij moeilijke problemen altijd al een aantal contactpersonen gehad waar ik goed ten rade kon. Zij zijn zeker zeer professioneel. Ik krijg daar altijd heel correcte en goed onderbouwde en duidelijke feedback van. Als je er zelf beroep op doet, dat wel.” (SO3a)*

*“Je kunt zeker altijd [naar de koepel] bellen als je met specifieke vragen zit, maar heb ik dat al veel gedaan? Nee. Maar je weet dat het kan, maar ik kom er ook soms niet toe want dan moet je al een concrete vraag kunnen stellen en als beginnend directeur is dat niet evident.” (BO2b)*

*“Ja, ik heb ook wel juridische dienst. Ik doe dat wel en dat is wel een hulp voor mij. Zowel op personeelsvlak als, want daar worden de dingen complexer. Ik heb geen tijd om alle wetgeving constant te lezen. Dus wat ga ik doen als er een echtscheiding is of personeel vraagt iets. Dan ga ik mijn situatie aan die personen voorleggen. [...] Het is ook een beetje ver. Het is Brussel, maar ik zelf is zeker die juridische dienst en er zijn ook al mensen uit de koepel die zijn komen nadenken over anderstalige nieuwkomers. Vraaggestuurd. Dus als je het vraagt, doen ze het wel.” (BO2c)*

Ook hekelen enkele schoolleiders van basisscholen uit OVa en OVc erop dat de huidige opdeling in netten en koepels de onderwijssituatie in Vlaanderen ingewikkeld en kostelijk maakt. Deze schoolleiders pleiten voor meer netoverschrijdende samenwerking.

*“We moeten toch leren omgaan met diversiteit, naar pluralisme, naar neutraliteit. En vanaf dat de minister een beslissing neemt, er zijn die ondersteuningsnetwerken, dan zeggen de koepels direct: ‘Nu moeten we terug hokjes denken want wij zijn de katholieken en wij zijn de...’ Ik vond dat echt zeer triestig.” (BO2a)*

*“Maar het feit dat je verschillende netten hebt, heb je ook verschillende pedagogische begeleidingsdiensten. Alles moet gewoon dubbel, gebeurt dubbel of driedubbel of vierdubbel. En dat is veel geld weggegooid, maak één officieel net gewoon. En is er iemand die een privéschool wil oprichten? Doe dat. Doe gerust, dat is geen probleem, maar betaal het hé, zelfbedruipend zijn en maak officieel onderwijs. En dan denk ik dat er al heel wat meer*



*middelen zijn voor onderwijs. Maar nu, is dat heel jammer dat er heel wat centen wegvloeien naar andere dingen.” (BO4c)*

### 3.3.6. Overheid

De rol van de overheid wordt binnen deze studie opgevat als de instantie verantwoordelijk voor de introductie en controle op naleving van nieuwe wetgeving en regulering. De meeste schoolleiders stellen dat ze weinig in aanraking komen met de overheid en geven geen voorbeelden van ondersteuning die ze krijgen. Enkele schoolleiders uit OVa en OVb verwijzen wel naar de telefonische hulp die de overheid aanbiedt.

*“De overheid zie ik steun in ons [naam] van het werkstation voor het personeel dat je eens kan bellen van [naam]: ‘Die leraar wil dat of dat verlofstelsel opnemen, wat jij wat mogelijk is, wat kan er, mag die dat nog.’. Dat is wel fijn dat hij dat mee uitzoekt met ons.” (BO2a)*

*“Ja en dan de overheid. We zullen daar naar bellen mocht het nodig zijn, ja. Steun. Ik weet niet wat ik daar nu echt van steun aan heb maar je daar naartoe bellen als je informatie nodig hebt, maar dat zijn onze laatste instanties waar we naartoe gaan.” (SO4b)*

#### 3.3.6.1. Wetten en decreten

Opgelegde regulering in de vorm van wetten en decreten scoort hoog als belangrijke negatieve invloed op de tevredenheid en motivatie van schoolleiders (zie Tabel 3.5; 3.6; 3.11;3.12; 3.17 en 3.18). Zo goed als alle schoolleiders uiten frustraties rond vernieuwingen en veranderende regelgeving. Men geeft bijvoorbeeld aan dat veranderende wetten en decreten onoverzichtelijk zijn en dat de teksten erg ontoegankelijk zijn, waardoor verschillende interpretaties van dezelfde wetgeving leven. Daarnaast is de angst om iets te missen en niet mee te zijn stresserend voor sommige schoolleiders. Opgelegde vernieuwingen die niet aansluiten bij het traject van de school zorgen ook voor ergernis bij schoolleiders.

*“Ik vind het zeer moeilijk om die complexe wetten en decreten op te volgen en zeker als er zo bij zijn à la minute. Dat geeft mij stress. De stress ook dat ik er misschien gewoon geen weet van heb (lacht) dat ze gewijzigd zijn. [...] Buiten wetten, oké. Het worden er steeds meer en meer, ook voor de secundaire processen. Voor de bouw en voor de voedselinspectie. Is dit nog haalbaar om dit allemaal te doen? Ik heb veel collega’s die gestopt zijn en die zeggen ‘(zucht) Er verandert veel. Er zijn meer wetten.’ Het wordt een grote verantwoordelijkheid hé.” (BO2c)*

*“Je moet continu vernieuwen. Ik vind dat niet negatief. Het is soms belastend hé, ook omdat het gevraagd wordt. Als het opgelegd wordt, is het soms belastend. Een paar jaar geleden was het van: ‘Iedereen moet een gezondheidsplan hebben.’ Nu moet elke school een vervoersplan hebben. Ik wil wel vernieuwen maar als het opgelegd wordt, is het niet altijd relevant in het proces dat je school maakt.” (BO3c)*

De schoolleiders wijzen er ook op dat de snelheid waarmee vernieuwingen moeten geïmplementeerd worden voor onrust en stress zorgt bij schoolleiders en leraren omdat men zich overspoeld voelt en onvoldoende tijd heeft om zich hierop voor te bereiden. Bijna alle schoolleiders

geven het voorbeeld van het M-decreet en de ondersteuningsnetwerken dat in de periode van de interviews moest gepland en uitgerold worden in de scholen, waarrond nog veel onduidelijkheid heerste. Men had hier betere, duidelijkere en snellere communicatie gewenst. Verschillende schoolleiders stellen ook de meerwaarde van sommige decreten in vraag en het gevoel heerst bij verschillende schoolleiders dat er niet voldoende nagedacht wordt over de daadwerkelijke implementatie van decreten zoals het M-decreet. Men stelt dan ook verschillende vragen bij de haalbaarheid en de achterliggende motivatie van dit decreet.

*“Als je ziet wat wij allemaal over ons krijgen, wat wij allemaal moeten doen zonder dat het voorbereid wordt, ik vind dat echt hallucinant, dat is voor mij echt onbegrijpelijk. Zoals nu die ondersteuningsteams dat moet er voor 1 september zijn, zij kunnen niet inschatten wat voor een belasting dat is. Het is onbegrijpelijk dat alles er voor 1 september moet zijn.” (SO2a)*

*“Ik zie het wel als een uitdaging, maar ik vind het jammer dat mensen ten velde in de klasvloer al moeten kennismaken met de gevolgen van het M-decreet zonder dat ze de juiste opleiding, navorming, als we het dan nog niet over ondersteuning op de werkvloer hebben, maar puur zichzelf kunnen de tijd geven om te scholen, om bij elkaar te hospiteren. Dus ze doen nu een negatief gevoel op en ze moeten ermee verder en dat vind ik jammer. Ik vind het zeker een waardevol idee, het M-decreet, maar zorg eerst dat mensen op de klasvloer ruimte krijgen gedurende 1 of 2 schooljaren om zich specifiek na te scholen, om te hospiteren in buitengewoon onderwijs zodanig dat ze zich krachtig voelen om dan zo'n kinderen binnen te nemen. Tegen nu, wij hebben nu vanuit de waarborgregeling in het derde trimester iemand gekregen, het derde trimester, dat meisje draait nu mee in het eerste leerjaar, maar de leerkracht heeft ondertussen haar weg gevonden. Nu wilt zij natuurlijk haar eigen ding nog een stuk mee doen, maar het kind is er het laatste trimester ook niet meer voor open om te veranderen wat het voorbije schooljaar aan gewoontes en structuur opgebouwd heeft. Dus leerkrachten proeven nu van het M-decreet op een negatieve manier en met dat idee moeten zij verder bouwen en dat vind ik fout.” (BO6b)*

*“We krijgen nu een logopediste voor kinderen met gedragsmoeilijkheden. Die is daar niet voor opgeleid. Dat is een echte besparing, dat is een echte besparing dat M-decreet. Want het buitengewoon onderwijs kost teveel en nu moeten ze dat in andere dingen steken. Ze hadden het beter gelaten, die mensen hadden die expertise en hebben die nog altijd. En nu wordt dat verspreid, zogezegd gaat er iemand in het ondersteuningsnetwerk tijdens de vergadering die expertise overzetten. Iets waarvoor je drie jaar opgeleid, kan je toch niet in een paar vergaderingen overbrengen? Ik zou dat nu weleens willen weten hoe ze dat zullen doen en dat moet dan nog eens overgebracht worden naar de leerkrachten. Wij gaan dat dan kunnen. Iets waar iemand anders drie jaar naar de unief gaat. Dat begrijp ik niet. Dat is echt totaal onbegrijpbaar. Dat is gewoon een besparingsmaatregel. Wat men continu aan het doen is in het onderwijs besparen. Je moet eens kijken naar mijn muren, dat is in al de klassen, schimmel overal.” (BO7b)*

*“En ik koos voor wetten en decreten omdat nu met het M-decreet wordt er zo laat gecommuniceerd en ik vind dat vreselijk. Wij weten nu bijvoorbeeld nog niets, maar nog niets voor volgend jaar en dan zal dat weer heel wat stress zijn deze zomer omdat er nog heel wat*

moet gebeuren dus ze zouden echt wel wat duidelijker en vooral sneller mogen communiceren.” (SO1c)

Verschillende schoolleiders, hoofdzakelijk uit OVA en OVC, benoemen ook dat nieuwe regelgeving steeds het resultaat is van compromissen in het politieke veld. Hierdoor krijgen hervormingen soms een heel andere invulling dan initieel aangekondigd of beoogd. Er wordt hierbij kritisch gekeken naar de voeling die de regelgever heeft met wat leeft in het werkveld. Bijgevolg vragen een aantal schoolleiders om meer inspraak.

Hoe ervaart u de overheid? (interviewer)

“Goh (aarzelend). Dat is wisselend wie er aan het beleid staat. Daar moeten zeer veel compromissen gesloten worden. Er zijn een aantal dingen die je zo doorblijkt dat het politieke compromissen zijn. Sommige ideeën zijn goed, sommige ideeën gaan te snel, sommigen gaan te traag. Soms is het te betuttelend. Men zegt ‘We willen niet betuttelen’ maar men doet het de facto toch. (stilte) Ik vind dat heel moeilijk. Ik vind enerzijds een stukje ondersteunend en er is wel begrip, maar langs de andere kant vind ik dat we toch heel veel - in de steek gelaten is wel een groot woord- maar op de werkvloer moet het wel allemaal maar gebeuren. Soms vraag ik mij af ‘Heeft men wel echt een idee hoe het er op de werkvloer aan toe gaat?’ Ik betwijfel dat zeer sterk. Ik vraag me af of men op het kabinet... Soms denk ik dat er iemand een week naast mij mag komen meedraaien hoe dat er in [grootstad] in een kleinere school uitziet. Ik weet niet of men daar echt een idee van heeft.” (SO3a)

“We zijn gestart met een goede hervorming en wat blijft er nog van over? Niets. Nu hebben we niets. Dit noem ik geen hervorming meer die hier op tafel ligt. Dat is een frustratie [...] Ik ben heel zwaar ontgoocheld van wat hier op tafel ligt. Die laatste stap die nu ook gezet is door de overheid, dat vind ik dus dat niets voorstelt. Daar zijn alle directeurs van overtuigd, dat is een slag in het water, daar zijn we dus behoorlijk door ontgoocheld.” (SO5a)

“Ik vind dat die [de overheid] ons heel vaak in de steek laat. Vooral naar regelgeving toe. Die heel oud is. De taal niet aangepast aan de hedendaagse noden. Geen inspraak. Nul, nul, nul! Doen eens een ronde van Vlaanderen, maar dat is een éénrichtingsverkeer. Niemand gaat er nog naartoe. Er is geen overleg tussen de directies maar het zijn eigenlijk de mensen op het veld die eens gehoord moeten worden.” (BO1b)

“Ja op de duur, een te ver van mijn bed show hé, onderwijs. Je komt niet op die klasvloer, je maakt het niet mee.” (BO4c)

Bijna alle schoolleiders noemen de werklust die voortvloeit uit de vele administratieve verplichtingen als belangrijke negatieve invloed op hun welbevinden (zie Tabel 3.5; 3.6; 3.11; 3.12; 3.17 en 3.18). De schoolleiders geven aan weinig te merken van de aangekondigde planlastvermindering.

“Dingen die door de overheid opgelegd worden, die zorgen soms voor extra werk die we moeten doen. [...] Wetten en decreten zijn belangrijk, pas op, maar die administratie daarbij is er soms echt teveel aan.” (SO6a)

*“Iedere factuur die naar buiten gaat, die krijg ik drie keer in mijn handen. We hebben daar wel iets op gevonden, maar ja. Als we alles volgens de letter van de wet moeten volgen, daar verspil je heel veel tijd door.” (SO4b)*

*“Het is zeker niet verbeterd. De planlastvermindering. Dat zie ik niet. Zeker niet naar leerkrachten toe. Het is niet transparant. Er wordt altijd maar gezegd: ‘Dat moet niet, dat moet niet.’ Maar wat moet er dan wel? Je moet met van alles en nog wat in orde zijn en je moet alles kunnen bewijzen. Je komt steeds meer in een output-systeem. We zitten steeds meer in een economisch model. Hoe je het ook draait of keert. We moeten ons bewijzen. We moeten... Hoe kun je dan aan planlastvermindering werken? Alles moet op papier steeds, bewezen worden. Heb je het niet, dan wordt het afgerekend. Dus ik vind niet dat er een planlastvermindering is.” (BO3c)*

*“Ja, die administratieve lasten. Er zijn heel veel zaken die wij eigenlijk moeten doen en die ze eigenlijk op het departement weten. Gegevens die ze kennen en die we toch nog moeten doen. Dat eigenlijk niet nodig is.” (SO2c)*

Verschillende schoolleiders geven expliciet aan tevreden te zijn over de mate van autonomie die ze krijgen vanuit de overheid. Er wordt echter ook aangehaald dat deze autonomie vaak samenhangt met verantwoordingsplicht en dus administratieve belasting kan veroorzaken.

*“Ik denk dat wij heel veel autonomie krijgen van de overheid. Heel veel. Ik denk zelfs meer naar de toekomst als ik inspectie 2.0 hoor dan krijg, dan moet je dan, moet je u kwaliteiten zelf bewaken dus je krijgt volgens mij toch wel wat vrijheid van de overheid. Ik zou niet weten waarin ik beknopt zou worden. Ja, je moet wel binnen de lijntjes blijven, dus ja die autonomie is eigenlijk goed.” (BO5a)*

*“Die autonomie vertaalt zich dan in veel te kunnen aantonen. En dan vraag ik me af of ik die autonomie wel wil, heb ik niet liever dat ze zus en zo zeggen. Het is ook weer een dubbele. Het is fijn dat je heel wat vrijheden krijgt, maar je moet het allemaal verantwoorden en daar kom je niet toe.” (BO2b)*

*“Je hebt nog altijd veel ruimte uiteindelijk. Het is simpel: je moet de doelstellingen bereiken.” (BO3c)*

Tenslotte zien schoolleiders uit het basisonderwijs uit OVC ook mogelijkheden om vanuit de overheid meer in te spelen op de grootstedelijke multiculturele context. Zo wordt gepleit voor bijkomende duurzame investeringen in projecten gericht op kansarme kinderen en meer afstemming tussen onderwijs, welzijn en kinderopvang zodat deze elkaar kunnen versterken. Bijkomend kijkt men kritisch naar het inschrijvingsbeleid dat homogeniteit op school in de hand werkt en naar het aanbieden van alle godsdiensten op school in zeer kleine groepen.

*“Geef inderdaad maaltijden op school terug. Want, zeker voor kansarme kinderen. Dan weet je zeker dat ze één goede maaltijd per dag hebben gehad, dat ze niet met boterhammetjes moeten afkomen. Zorg dat er fruitmoeders fruit komen schillen, investeer daarin. Ik denk dat je als overheid daar nog een taak hebt die je zeker kan waarmaken.” (BO4c)*

### 3.3.6.2. Statutaire werkvoorwaarden

Hun statutaire werkvoorwaarden vormen voor iets minder dan de helft van de schoolleiders een belangrijke negatieve invloed op hun welbevinden (zie Tabel 3.3; 3.5; 3.6; 3.11; 3.12 en 3.17). Alle schoolleiders geven aan vanuit engagement gekozen te hebben voor de onderwijssector, veeleer dan vanuit overwegingen omtrent de statutaire werkvoorwaarden.

Enkele schoolleiders, vooral uit OVC, zijn tevreden over hun loon, maar voor de meerderheid van de schoolleiders uit de andere onderzoeksvragen is verloning een belangrijke bron van ongenoegen. Zo goed als iedereen uit frustraties over de beperkte loonspanning ten opzichte van leraren en het grote verschil met vergelijkbare posities in de privésector wat betreft verloning en overige extra's. De schoolleiders menen dat hun loon niet afgestemd is op de vele verantwoordelijkheden die ze dragen. Daaraan gekoppeld hekelen sommige schoolleiders dat anciënniteit binnen een net opgebouwd wordt. Volgens sommige schoolleiders kan een loonsverhoging hen erkenning geven voor de geleverde inspanningen en hun welbevinden positief beïnvloeden. Desalniettemin waarschuwen verschillende schoolleiders dat een loonsverhoging op zich niet de doorslaggevende factor zal zijn om hun welbevinden te verhogen en dat bijkomende omkadering en personeel op dat vlak prioritair zijn.

*“Ik vind dat het verschil tussen leerkrachten en directie groter zou mogen zijn. Maar je zit in een systeem waar ze niet kunnen bijgeven. In een andere job: mijn broer is directeur in de [naam organisatie] en een heel goede kameraad van mij is directeur bij [naam organisatie]. We staan allemaal op hetzelfde niveau ongeveer maar niet qua loon en niet qua mogelijkheden. Ik moet mij er zelf niet mee vergelijken. Maar wat is genoeg natuurlijk? Ik verdien wel goed mijn boterham dus ik ga er niet over klagen zeker.” (BO1a)*

*“Wij worden sterk onderbetaald voor het werk dat we doen. Maar daarvoor doen we het niet zeker? Al zou het wel fijn zijn als er iets bijkomt, daar moet ik eerlijk in zijn. Dat zou een blijk van appreciatie zijn voor het vele werk want het verschil met een leerkracht is bijna niets terwijl wij veel meer verantwoordelijkheden en werkdruk hebben.” (SO2a)*

*“Moest je de nodige ondersteuning hebben, is mijn loon voor mij genoeg. Maar op dit moment, wat je allemaal op jou moet nemen, is het ondermaats. Als je me vraagt wat ik wil, heb ik veel liever degelijke van vakbekwame mensen ondersteuning, ieder op zijn terrein dan dat ik meer zou verdienen. Ik kan niet in elk domein bekwaam zijn, dat gaat gewoon niet. We zijn mensen met beperkingen, we hebben onze grenzen en alles interesseert me ook niet.” (BO1b)*

*“Als je dat [ons loon] vergelijkt met privé zal dat veel minder zijn. Ik kom vanuit het [net] en ik kan blijkbaar niets meenemen van daar, geen anciënniteit. Dus ik val hier terug op mijn drie jaar dat ik daarvoor in het [net] gestaan heb. Dat is een pak euro's naar beneden van mijn vorige job. Ik wist nu wel dat dat ging zakken zijn maar zoveel? Ze moeten toch dringend dat systeem eens opnieuw herdenken hoor. Maar die reglementering moest ik eigenlijk vooraf opgezocht hebben, maar ik denk inderdaad dat het normale loon dat je krijgt, moest dat in de privé met hier met vijftig personeelsleden... Een bedrijf met vijftig personeelsleden en 450 directe klanten en dan ouders die over het muurtje meekijken dat het loon dat daarvoor... (stopt)” (SO3b)*

*“Het loon, daar ga ik niet over klagen, dat is zeker geen issue denk ik (lacht).” (BO1c)*

*“Verloning... Excuseer mij, met onze verantwoordelijkheid... Dat moet je eens in de privé gaan vertellen. Mijn vrienden... Die lachen daar niet mee, maar die vinden het schandalig. Ik heb redelijk wat vrienden die zeggen: ‘Dat kan niet. Dat is onmogelijk en belachelijk.’ Wij hebben niets van extra’s. Ik heb geen laptop van de school. Ik heb niets. Ik heb mijn eigen laptop. Met veel geluk... Als ik weg ga, dan hebben ze mijn vervoersonkosten betaald. Maar soms geraakt dat ergens verloren op [naam van het schoolbestuur] en moet ik goed zien dat ik het krijg. Ik vind het allemaal... Ze moeten niet schrikken dat mensen zeggen: ‘Ik doe het niet meer.’ Dat is waar. Ik heb zoiets van: ik doe het graag, omdat ik strijdbaar en een idealist ben.” (BO3c)*

Verder keuren enkele schoolleiders uit het basisonderwijs ook af dat de verloning van schoolleiders afhankelijk is van het leerlingenaantal.

*“Nog eens frustrerend, de lonen zijn anders als je minder leerlingen hebt, dat is toch niet eerlijk? Ik doe evenveel werk en dat is gewoon volgens je aantal leerlingen. Het zou gelijk moeten zijn want ik werk evenveel. Ik doe evenveel mijn werk, ik moet alles hetzelfde doen (vergadering, grootouderfeest). Dat is toch een schande?” (BO7b)*

Naast de verloning halen verschillende schoolleiders de vlakke loopbaan in het onderwijs aan. De schoolleiders stellen dat de carrièremogelijkheden na het uitoefenen van de job als schoolleider beperkt zijn en dat schept vooral verontrusting bij de jonge schoolleiders. Men wijst ook op het demotiverende effect van het optrekken van de pensioenleeftijd en het verlagen van de pensioenen.

*“Maar ja, ik zeg het, ik weet het niet. Hou ik dat zelf vol tot mijn 50 of 60? Ik ben bijna zeker van niet maar wat erna hé? Ik ben op dit moment 37. 65 is nog lang. Nog 30 jaar, tegen dan misschien tot mijn 70. Zelf dat weet je eigenlijk niet eh.” (SO1b)*

*“Wat doe je erna. Dat is ook zo mijn ding van, wat ga ik nu nog doen? Ale, doen. Er zijn natuurlijk nog 101 jobs die je nog kan doen. Maar ik ben natuurlijk ook wel gewoon van een zekere standaard. Ik bedoel daarmee mijn loon. Ik wil mijn loon niet zomaar opgeven.” (BO4c)*

### 3.3.7. Vakbonden

Enkele schoolleiders wijzen nog op de belemmerende rol die vakbonden kunnen spelen doordat vastgehouden wordt aan bepaalde verworvenheden van leraren, zoals een opdracht uitgedrukt in lesuren, bescherming door vaste benoeming en middagtoezichten die buiten jobomschrijving vallen.

*“Dat zijn bepaalde individuen die minuutjes tellen en dat is omdat het ambtenaren zijn die benoemd zijn en met een vakbond die zegt, niet over de 1560 minuten. Want als je 1563 minuten doet, oei oei oei.” (BO6a)*

*“Je kan niet vragen aan de leerkrachten om één keer per week gewoon pedagogisch samen te zitten. Want dan komt de vakbond direct af van hoeveel overuren en daardoor zit je dus vast*

*als directie. Die doen toch meer kwaad dan goed in ons onderwijs, ze houden alle goede dingen tegen waardoor wij niet vooruit kunnen.” (BO3b)*

*“De vakbond speelt daar ook geen goede rol in. Als vakbonden disfunctioneren van leerkrachten blijven verdedigen, dat gaat niet volgens mij. Dat kan niet.” (SO2c)*

### 3.3.8. Inspectie

Een belangrijke speler m.b.t. onderwijsgerelateerde materies is de onderwijsinspectie. Organen die zich toespitsen op de controle van niet-onderwijsgerelateerde materies zijn bijvoorbeeld de arbeidsinspectie en hygiëne-inspectie. De analyse van de positief en negatief beïnvloedende factoren (zie Tabel 3.5; 3.6; 3.10-3.12; 3.17 en 3.18) wijst uit dat op een enkele uitzondering na de arbeids- en hygiëne-inspectie in zowel basis- als secundair onderwijs gezien worden als een negatieve factor. De onderwijsinspectie daarentegen kan het welbevinden van schoolleiders zowel bevorderen als verstoren (zie Tabel 3.4-3.6; 3.10-3.12 en 3.16). Het valt op dat schoolleiders in het basisonderwijs uit OVb aangeven dat deze organen enkel een negatief effect hebben op hun welbevinden. Bepaalde schoolleiders kijken eerder neutraal naar de inspectie.

*“De inspectie is voor mij nog altijd een controlerende functie, waarbij ik mij niet op mijn gemak voel als zij... Ik heb er weinig steun aan. Bon, de laatste keer had ik wel een heel goed gesprek met de inspectie, waarbij je voelt van: ‘We zitten wel op dezelfde golflengte.’ Maar bon, je weet dat ze komen om ook hun job te doen, punt uit.” (BO3c)*

Verschillende schoolleiders benoemen dat een doorlichting door de onderwijsinspectie motiverend kan werken voor het team wanneer men bevestiging krijgt over de manier van werken. Daarnaast benadrukken enkele schoolleiders dat ook een negatieve inspectie vernieuwingen en een nieuwe wind op school kan teweegbrengen.

*“We zijn al zolang bezig en ze komen, het was tien jaar geleden. Er is heel veel gebeurd en we hebben zoiets van ze hebben het opgemerkt wat we allemaal doen en wat naar voren komt, hebben ze ook opgemerkt. Ze hebben dat in een verslag geschreven en voor mij maar zeker voor de collega’s gaf dat een hele positief boost.” (SO6a)*

*“Inspectie brengt stress mee, maar anderzijds als het goed loopt. Soms is het nodig! Inspectie kan ook iets teweegbrengen binnen je school, eerst negatief maar waar je wel wordt wakker geschut.”*

Is dat dan verschillend voor de verschillende inspecties, dus zowel de onderwijsinspectie als de arbeids- en hygiëne inspectie? (interviewer)

*“Nee, dat is allemaal hetzelfde. Dat heb ik nu ook meegemaakt in mijn job als preventieadviseur, het is ook heel noodzakelijk. We moeten ook aan normen en eisen voldoen. Het is niet altijd even gemakkelijk, brandveiligheid en zo dergelijke dat zijn serieuze zaken waar je aan moet voldoen, maar het is niet gemakkelijk.” (SO3b)*

*“Wij hebben, toen wij een advies drie kregen, in het begin, dat was de redding eigenlijk. Want dat maakte dat ik een beetje een macht-arm had om de boel te veranderen. Van: ‘Kijk mannen, we moeten veranderen want anders gaat de school dicht.’ ” (BO4c)*

Vooral de opgelegde administratie en de extra werklust die gepaard gaat met controles door diverse inspecties werkt daarentegen verstoord welbevinden in de hand. Ook verregaande veiligheidsvoorschriften en een combinatie van diverse doorlichtingen in hetzelfde jaar zorgen voor heel wat frustraties. Daarnaast verwijzen enkele schoolleiders naar het vernieuwde kwaliteitstoezicht (Inspectie 2.0) dat vanaf januari 2018 in voege gaat.

*“Die arbeidsinspectie, veiligheidsinspectie wat is me dat. Je mag geen ei meer bakken want ze gaan salmonella krijgen en je moet een brandtrap hebben of anders gaan je leerlingen in brand vliegen. En er mag geen roest nageltje uitsteken of het is... Dat is echt beklemmend. [...] De schoonmakers die een petje moeten dragen en dat de kinderen daar niet mogen komen en dat er in de brandgang geen meubels mogen staan. Ik kan mij daar zwaar aan ergeren.” (BO6a)*

*“Eigenlijk de papierenwinkel. De papier en bewijslast als je het zo mag noemen, naar doorlichting toe. Dat is volgens mij het grote probleem. Die doorlichting die eigenlijk veel papieren en bewijzen vraagt. Dat je alles op papier moet kunnen aantonen en vaak dingen zijn die naturelle gebeuren en die je vanzelf doet. Maar moet je nog eens gaan noteren en bewijzen. [...] Dat brengt volgens mij een enorme druk naar directeurs en leerkrachtenteams om dat toch allemaal in orde te hebben.” (BO7a)*

*“Ze zouden hier beter een week rondlopen en observeren i.p.v. alles op papier te willen, door het echt mee te beleven, gaan ze een veel beter zicht hebben op de werking van onze school.” (BO3b)*

*“De nieuwe inspectie is ook een hot item waar we vanaf volgend jaar zullen aan werken en kijken hoe we het gaan moeten doen. Het is een uitdaging waarvoor we staan. Het brengt enorm veel stress en onzekerheid met zich mee op een bepaald moment, maar het is ook ergens nodig.” (SO5b)*

*“En de inspectie [zorgt] ook [voor een negatief welbevinden]. Ik heb dat ook al voor een deeltje uitgelegd dat alles nu op papier moet staan. Pft, al die -sorry- zever dat daarbij komt. Bijvoorbeeld voor administratieve taken dienen we al zoveel te doen. Bijvoorbeeld ook, de administratie rond de veiligheid. Allez, overal moet het volstaan met plakkertjes om de veiligheid te garanderen. Dat gaat er volgens mij echt los over.” (SO3c)*

Daarnaast geven de schoolleiders uit OVb aan dat een inspectie in de eerste jaren als schoolleider heel wat extra stress met zich meebrengt omdat men nog onvoldoende vertrouwd is met de werking van de school en er bijgevolg ook nog vaak heel wat papieren in orde moeten gebracht worden.

*“Ik ben heel heel bang naar een doorlichting toe bijvoorbeeld omdat ik weet, ik heb al die zaken nog niet. Er zitten wel een aantal dingen in mijn hoofd hé, maar er staat nog niets maar echt nog niets op papier. Wij zijn daar mee bezig maar dat staat nergens geschreven.” (BO7b)*

*“En tot slot nog iets over de inspectie ook. Dat is verschrikkelijk veel. Je moet een heel lokaal klaarleggen met van alles en nog wat. Er wordt wel gezegd dat is niet nodig. Dat is wel nodig. Als het er niet ligt, dan vragen ze ernaar. Dat is enorm stresserend. Ik was hier pas. Mijn collega*



was uitgevallen met ziekte. Ik kende de school niet en ik moest die doorlichting voorbereiden. Dat was echt niet het moment! Zeer stresserend die inspectie.” (SO6b)

### 3.3.9. Andere netwerken

Schoolleiders werken samen met heel wat uiteenlopende externe organisaties zoals brede school-initiatieven, het CLB, het LOP, bedrijven die werken rond architectuur en de speelplaats, diensten uit de gemeente, internationale scholen, groepen rond visie, initiatieven rond gezonde voeding, ZIL-coaches, video coaches, coaches voor groepsprocessen, vrijetijdsinitiatieven, stageplaatsen en informaticabedrijven. Vooral schoolleiders uit OVa en OVC gaan in zee met dergelijke externe partners. Men is steeds positief over deze samenwerkingsverbanden en deze kunnen ondersteunend zijn. In een enkel geval wordt ook gewezen op een extra werklust.

“Andere netwerken, wij hebben bijvoorbeeld een heel goed LOP. Ik daar terecht voor veel meer vragen dan alleen de administratieve afspraken rond inschrijvingen. Je kunt daar... Je kunt met die mensen praten, je kunt ook andere netwerken vanuit de gemeente... bijvoorbeeld flankerend onderwijsbeleid, zaken zoals dat. Dat zijn zaken die nuttig zijn, die ervoor zorgen dat je ja, met praktische en duidelijke vragen. Ja vooral duidelijkheid, praktisch, directeur, onmiddellijk enzovoort.” (BO4a)

“Externe organisaties waar de school mee samenwerkt. Goh, ja. Dat kan ook. Wij hebben bij de school [in stad] iemand die ons helpt om de middagateliers te organiseren. Dat vind ik ook heel belangrijk. Dat je het niet allemaal zelf moet doen en dat je wel ondersteuning krijgt. We hebben naast de pedagogische begeleidingsdienst ook [naam ondersteuningscentrum] waar we beroep op kunnen doen. Voor mij, dat geeft kleur aan je school. Je moet het niet allemaal zelf vragen en uitzoeken. Je kan toch terugvallen op een aantal mensen. Dat vind ik wel een belangrijke.” (BO3c)

“Andere netwerken, wij hebben wel wat andere netwerken, bijvoorbeeld voor onze stageplaatsen. En pas op, ik ben heel blij dat we onze studenten naar daar mogen sturen, maar als directeur heb ik daar niet echt ondersteuning van. In tegendeel, ik ervaar daar enkel meer werk van want die kunnen soms wel eens zagen.” (SO4c)

“We zijn ingestapt bij Flanders Synergie die ons heeft begeleid omdat de school echt op zijn gat lag en er heel dringend verandering moest komen. Er was bijvoorbeeld tweedaagse in de Ardennen met een aantal leerkrachten. Zij zijn zelf ook meerdere keren samengekomen hoe dat nu praktisch moet naar volgend jaar toe. Echt heel veel uren en heel veel inspanning, naast de gewone lessen die gewoon doorgaan. De andere extra activiteiten. Heel hard werk geweest dit schooljaar samen met Flanders Synergie om die sfeer en ons onderwijs te verbeteren. En voor onze school was dat echt ‘wow’, een boost die we als school nodig hadden om er terug voor te kunnen gaan dus die mensen hebben onze school en mij eigenlijk gered. Want ik zag het echt niet in het begin, ik wist niet wat ik met dit team moest aanvangen, kon niet slapen hiervan, wilde uit het beroep stappen. Dus zij hebben onze school wel echt gered.” (SO3b)

### 3.3.10. Algemene waardering voor het beroep

Over het algemeen vinden schoolleiders het belangrijk voor hun welbevinden dat ze op regelmatige basis waardering krijgen voor hun werk zowel vanuit leraren, leerlingen als van de buitenwereld. Algemene waardering voor het beroep wordt vooral door schoolleiders uit OVa opgenomen in hun rangschikking van doorslaggevende invloeden op welbevinden (zie Tabel 3.3-3.6; 3.9-3.12; 3.14-3.17). Opvallend is dat de algemene waardering voor sommige schoolleiders een positieve factor blijkt te zijn terwijl dit door anderen als negatieve factor gepercipieerd wordt. Deze laatste groep schoolleiders hebben het gevoel dat de waardering voor het beroep daalt, wat voor frustraties zorgt.

*“Dat is het leuke aan de job. Je leerlingen en de ouders die tevreden zijn en dat als je ze tegenkomt en goed commentaar. Daarvoor doe je het, maar je krijgt het niet genoeg. Moest dat meer zijn, dat je positieve feedback, dat je waardering, krijgt. [...] Dat krijg je als directie te weinig of niet. Dat vraag ik ook niet, maar moest er waardering vanuit de scholengemeenschap, de leerkrachten, schoolbestuur, misschien zelf van de overheid uit. Dat het bij de directies minder zou zijn ‘voor wie of wat’... (stopt).” (BO6a)*

*“Dat wordt eigenlijk gezegd over een directeur in het onderwijs ‘zoveel vakantie’. Daar word ik zo geïrriteerd van. ‘Kom het eens een jaar doen en spreek dan’. Het moment dat de vakantie er is, die heb ik echt nodig. De voorbereiding naar volgend jaar toe, zoals wanneer we beginnen met dat nieuw systeem. De 1<sup>ste</sup> september moet men daar niet aan beginnen. Dat is deze zomer dat eraan gewerkt moet worden. Daar word ik zeer geïrriteerd van ‘zoveel vakantie’ (sarcastische intonatie). Die waardering in de laatste jaren zo achteruit gegaan, als je dat vergelijkt met vroeger, pfft.” (SO6b)*

*“En algemene waardering van het beroep vind ik ook wel positief. Veel mensen vinden van niet, maar ik vind dat hier wel. Ik heb wel het gevoel dat ik echt gedragen word door mijn collega’s, de leerlingen hebben respect voor mij en ook de buitenwereld heeft vaak zoiets van: ‘Chapeau wat jij hier realiseert’. Dat vind ik wel leuk. Die waardering voor mijn werk dat doet mij echt deugd.” (SO3c)*

## 3.4. Thema 4: Relatie tussen welbevinden en persoonlijke factoren

### 3.4.1. Sterke schoolleiders (OVa)

#### 3.4.1.1. Synthese

Sterke schoolleiders uit beide onderwijsniveaus hebben globaal gezien een hoge algemene self-efficacy. De meeste schoolleiders menen met andere woorden dat ze de doelen die ze zichzelf stellen in aanzienlijke mate kunnen bereiken en zijn tevreden met hun realisaties. De verschillen tussen de schoolleiders hangen niet systematisch samen met de burn-out index. Toch zien de schoolleiders vaak nog nieuwe uitdagingen voor de school en worden niet alle doelen bereikt, veelal omdat een schoolleider afhankelijk is van het tempo van de leraren om doelen op school te bereiken.

Daarnaast ervaren de meeste schoolleiders veel ondersteuning vanuit hun gezin in de uitoefening van hun job, al houden enkele schoolleiders werk en privé doelbewust gescheiden. Het directeurschap heeft een grote impact op het gezinsleven, bijvoorbeeld in de verdeling van huishoudelijke verantwoordelijkheden of de opvoeding van kinderen. Het gezin heeft dan ook een negatieve invloed op het welbevinden van enkele schoolleiders die menen dat ze hun gezin verwaarlozen door de uitoefening van hun job als schoolleider.

#### 3.4.1.2. Self-efficacy

De self-efficacy van een individu verwijst naar de mate waarin iemand vindt dat hij de doelen die hij zich stelt ook daadwerkelijk kan bereiken.

Tabel 3.21 bevat de kwantitatieve resultaten inzake de self-efficacy van de schoolleiders. Een hoge score staat voor een hoge inschatting met betrekking tot het bereiken van gestelde doelen. De gerapporteerde vergelijkingswaarde is afkomstig uit het onderzoek van Devos en collega's (2005) waarin een gestratificeerde aselecte groep schoolleiders uit het basisonderwijs bevroegd werd omtrent deze thematiek.

De resultaten tonen aan dat sterke schoolleiders zowel in het basis- als het secundair onderwijs gemiddeld gezien een hoge (algemene) self-efficacy hebben. In het basisonderwijs zijn er aanzienlijke verschillen tussen de schoolleiders onderling, terwijl dit minder het geval is in het secundair onderwijs. De self-efficacy van de bevroegde schoolleiders uit beide onderwijsniveaus ligt sterk in lijn met de waarde in de vergelijkingsgroep maar hangt niet samen met de burn-out index van de schoolleiders.

Tabel 3.21. Kwantitatieve scores voor self-efficacy (OVA)

Cases	Self-efficacy
<b>Cases BO</b>	
BO1a	4.13
BO2a	3.38
BO3a	3.88
BO4a	3.88
BO5a	3.63
BO6a	3.88
BO7a	3.00
<b>Gemiddelde BO</b>	<b>3.68</b>
<b>Cases SO</b>	
SO1a	3.88
SO2a	3.75
SO3a	3.88
SO4a	3.50
SO5a	3.25
SO6a	3.75
<b>Gemiddelde SO</b>	<b>3.69</b>
<b>Vergelijkingswaarde</b>	<b>3.75</b>

De kwantitatieve gegevens bieden inzicht in de algemene self-efficacy van de schoolleider. In het kwalitatieve luik daarentegen wordt veelal de specifieke self-efficacy besproken waarbij men aangeeft dat doelen en verwachtingen afgestemd moeten worden op de concrete situatie waarin men zich bevindt. Deze algemene self-efficacy ligt binnen deze onderzoeksvraag in lijn met de specifieke self-efficacy. De meeste schoolleiders geven in het interview aan dat ze de specifieke doelen die ze zich stellen op school in aanzienlijke mate kunnen bereiken of tevreden zijn met hun realisaties. Schoolleiders BO4a en BO7a vormen hierop uitzonderingen. Schoolleider BO4a meent wel nog wat doelen te kunnen bereiken, terwijl schoolleider BO7a tijdens het interview en in de vragenlijst aangeeft dat hij er niet in slaagt om de doelen die hij zich stelt te kunnen bereiken. Hij frustrereert zich in het feit dat hij iedere morgen een aantal concrete doelen opstelt maar dat hij er nooit in slaagt om deze te realiseren.

En vind u dat u er in slaagt om de doelen die u voor uzelf opstelt om die te realiseren? (interviewer)

*“Ja, eigenlijk wel. Ik heb een groot doel vooropgesteld als directeur toen ik begon. Eén, ik ga hier heel hard werken en ik zal wel volgelingen hebben. Dat was mijn doel. [...] En dat is een beetje mijn motto geweest en dat doel heb ik bereikt. Ik heb ook als doel: ik wil een fijne gemeenschap hebben, ik wil dat het hier een school is waar kinderen graag naar school komen, ook waar alle leerkrachten graag komen. En dat bereik ik wel. [...] Ik ben authentiek en ik ben open en ja, dat drijft mij ook. Dat is ook een van de doelen die ik voor ogen had om te realiseren.” (BO5a)*

Vindt u dat u erin slaagt om de doelen die u voor uzelf oplegt om deze te realiseren?  
(interviewer)

*“Neen. Neen. Bijvoorbeeld ik kom naar school met de intentie: ik ga dat, dat en dat doen vandaag, maar dat is nooit gelukt. Nooit. Met de tijd leer je dat maar dat is heel frustrerend.”  
(BO7a)*

Desalniettemin ziet men vaak nog nieuwe uitdagingen of heeft men frustraties omtrent doelen die op school om diverse redenen (nog) niet bereikt worden of niet haalbaar zijn. Schoolleiders BO2a, BO3a, BO4a, BO6a, SO2a, SO4a en SO6a wijten het nog niet bereiken van een aantal doelstellingen aan leraren die trager dan verwacht evolueren. Schoolleider SO5a haalt aan dat hij door de overheid wordt belemmerd in het bereiken van zijn doelen. Schoolleider BO2a ten slotte slaagt er niet in zijn persoonlijk doel, namelijk meer thuis zijn, te realiseren door de te hoge werkdruk.

En vindt u eigenlijk dat u erin slaagt om de doelen die u stelt om die te realiseren?  
(interviewer)

*“Ja. Nu ja, misschien niet zo snel als ik zou willen maar je bent ook met leerkrachten bezig. Vroeger zeiden we wel eens van: ‘Ja, leerkrachten zijn niet de gemakkelijkste mensen.’ Ja, dat is zo. Die hebben het een ganse dag voor het zeggen en die hebben het heel moeilijk als iemand anders iets.... Maar ja, ik doe mijn best. We komen er wel, maar waarschijnlijk niet zo snel als ik het zelf zou willen.” (BO3a)*

Vindt u van zichzelf dat u erin slaagt om de doelen die u stelt te realiseren? (interviewer)

*“Ja. Ja. Euhm, als ik de factor geduld erbij neem, van mij mag alles een beetje sneller gaan. Maar ik moet aanvaarden dat niet iedereen zo snel mee is. Ja. Dus, maar ja. Wij staan ferm op de kaart met deze school. Ik ben daar bijzonder fier op, maar dat is niet ik, dat is wij. Ik moet blijven het woordje ‘wij’ zeggen, want wij samen hebben dat hier gerealiseerd. Ja. Eigenlijk wel.” (BO6a)*

Vindt u dat u er nu in slaagt om de doelen die u voor uzelf oplegt om die te realiseren?  
(interviewer)

*“Mmm (twijfelt). Wel op gebied van pedagogisch vind ik. [...] Voor mezelf voor het moment, ja weet je, hetgeen wat in de pers gezegd, klopt gewoon. Ik heb tegen mijn partner ook gezegd van: ‘Pfft... ik ga vier avonden in de week bijwerken om toch maar rond te geraken met mijn werk en eigenlijk is dat toch niet de bedoeling.’ En dat is ook mijn bedoeling niet, dit hou ik niet vol. Maar ergens, als je hier dan zit en je kan iets van je lijstje afstrepen, denk je wel van: ‘Dat brengt rust’, maar het kan niet de bedoeling zijn hé. Wat dat betreft, voor mij puur mezelf, neen is dat niet direct het doel. Ik heb niet het gevoel dat ik mijn persoonlijke doelen realiseer.”  
(BO2a)*

En vindt u dat u er nu in slaagt om de doelen die u voor uzelf oplegt te realiseren?  
(interviewer)

*“Ja en nee, in beperkte mate. Ja, jawel, grotendeels wel. Ik ga het anders zeggen: grotendeels wel maar het is niet volledig. Waarom? Omdat we zo gekoppeld zijn aan de overheid. Het hoger onderwijs heeft al veel meer faciliteiten waardoor ik heel wat niet kan doen. Ik ben naar de [naam school] geweest in [stad]. [...] Daar zitten ze zoveel voor en hebben ze zoveel nieuwe*

en interessante en boeiende innovaties doorgevoerd. Maar kunnen we dat nu hier starten? Nee, als je in Brussel komt, ze hebben er nog van zijn leven niet van gehoord. Allee, ik bedoel maar, ik zou hier veel dingen willen lanceren die ja, ik weet niet tegen wie dat ik moet gaan babbelen.” (SO5a)

### 3.4.1.3. Gezinssituatie

De grote meerderheid van de schoolleiders geeft aan zeer veel ondersteuning te ervaren vanuit het gezin in de uitoefening van de job als schoolleider (zie Tabel 3.3 en 3.4). Hierbij worden verschillende elementen aangehaald. Zo zijn er schoolleiders zoals BO1a die aangeven dat ze bij hun partner kunnen ventileren, terwijl schoolleider SO4a een partner heeft die ook actief is in de onderwijssector waardoor ook inhoudelijke gesprekken gevoerd kunnen worden.

“Mijn gezin, en in grote mate mijn partner<sup>16</sup>. Ik heb het grote voordeel dat mijn partner ook in het onderwijs staat. [...] Maar door mijn partner kan ik mij volledig focussen op school. Ik kan ook bij mijn partner terecht, als ik een keer moet ventileren, omgekeerd ook natuurlijk. Mijn partner is voor mij heel belangrijk.” (BO1a)

“Mijn partner geeft hier les, dat is een belangrijke factor voor mij. Ik heb altijd een klankbord als ik thuiskom. Ik heb bijvoorbeeld veel aan de input van mijn partner.” (SO4a)

Schoolleiders BO1a en SO3a geven aan dat hun kinderen het huis uit zijn en dat ze met opgroeiende kinderen in huis niet voor de job van schoolleider hadden gekozen.

“Onze kinderen zijn ook het huis uit, daardoor kan ik mij nu volledig focussen op de school. Ervoor zou ik nooit gekozen hebben om directeur te worden.” (BO1a)

“Ik heb grotere kinderen, die zijn inmiddels het huis uit maar ervoor was dat niet mogelijk geweest want dan kan je, volgens mij, geen goede ouder zijn.” (SO3a)

Schoolleiders BO5a en SO3a halen aan dat het directeurschap ingrijpende gevolgen kan hebben voor de taakverdeling binnen een gezin, waarbij de partner bijvoorbeeld meer huishoudelijke taken op zich neemt.

“Nu ik werk wel langer 's avonds en dat is ook mogelijk door mijn gezinssituatie. [...] Het feit dat ik mij thuis niets moet aantrekken maakt ook dat ik kansen heb om alles te doen. Ik kom om halfzes thuis. Mijn eten staat bijna klaar. We eten altijd samen, dus dat is ook al belangrijk en dan erna durf ik gerust aan mijn bureau zitten. Ik durf zelfs het nieuws opzetten, op de digibox bij wijze van spreken, niet kijken, mijn werk verder maken en om halfacht gaan kijken om geen tijd te verliezen dat ik alles gezien heb wat ik moet zien en dan met zo doorspoelen. En dan ga ik terug omdat mijn partner Familie kijkt en dan ga ik terug tot Familie gedaan is en dan beschouw ik voor mij: ‘Oké, nu is het goed geweest, wat wil je?’ ” (BO5a)

---

<sup>16</sup> Om de absolute anonimiteit te verzekeren zijn alle verwijzingen in de tekst naar partners van schoolleiders aangepast naar ‘partner’.

*“Ik heb een partner die zelf in het onderwijs staat, die de laatste jaren halftijds werkt. Doordat mijn partner heel wat huishoudelijke taken op zich neemt, geeft mij heel wat extra ruimte die ik weer in mijn school kan steken.” (SO3a)*

Schoolleiders BO2a en BO5a kiezen er expliciet voor om werk en privé sterk gescheiden te houden en vinden het dan ook geen probleem om weinig ondersteuning te ervaren vanuit het gezin.

*“Ik ben eigenlijk heel blij dat ik mijn gezin niet vanboven zet. Thuis wil ik mijn partner daar niet mee belasten met wat er hier gebeurt en wat er hier soms misloopt. Zelfs ook niet wat er goed gaat. Thuis is thuis en dat moet gewoon zo kunnen. En mijn kinderen zitten hier op school (in het eerste en in het zesde). Ik kan thuis ook niets zeggen over wat er met bepaalde kinderen is. Dat is volgens privacywetgeving niet correct, maar ik vind dat ook goed.” (BO2a)*

*“Mijn partner heeft niet echt een voeling met onderwijs dus ik kan mijn ding bij mijn partner niet kwijt maar ik vind dat niet erg, ik heb ook geen behoefte om thuis met hem over mijn werk te praten. De momenten met mijn partner zijn ontspanning en geen werk.” (BO5a)*

Schoolleiders BO6a en SO6a geven tot slot aan dat hun gezin een negatieve invloed heeft op hun welbevinden doordat ze het gevoel hebben hun gezin te verwaarlozen bij het uitoefenen van de job als schoolleider.

*“Mijn zoon heeft er wel last van dat ik directeur ben en dat vind ik moeilijk. Bijvoorbeeld gisteren, ik trek om 7u 's morgens mijn deur toe om met het openbaar vervoer naar hier te komen. Dat is het moment dat hij waker wordt. Ik had gisterenavond schoolraadvergadering en ik had een papierberg dus ik ben niet naar huis gegaan. Dus mijn kind heeft mij niet gezien gisteren en we zijn maar met ons twee. Daar heb ik het wel moeilijk mee, het is gelukkig wel een autonoom kind maar toch.” (BO6a)*

Waarom heeft uw gezin een negatieve invloed op uw welbevinden? (interviewer)

*“Omdat ik ze verwaarloos. Omdat mijn kinderen hier op school opgegroeid zijn. Van kleins af tot ... (stopt). We hebben het school drie keer geschilderd omdat er geen budgetten waren. Ze moeten mee. Dat is voor mij negatief in plaats met hen naar een vakantiepark te gaan of te gaan wandelen of gaan fietsen. Zij hebben zich geamuseerd, ze hebben mee helpen schilderen, maar dat is niet (stopt). Als er vergaderingen zijn op sommige momenten. Nu zijn ze ouder. Maar op momenten waren er meer babysits dan iets anders. En dan heb je wel het gevoel ‘voor wie en voor wat...’ (stopt). In de grote vakantie, de eerste weken moeten ze weg. De laatste weken moeten ze ook weg en je kan ze niet alleen thuislaten. Daarom. Voor mij is dat negatief omdat ik ze verwaarloos.” (SO6a)*

## 3.4.2. Scholen gekenmerkt door een groot verloop van schoolleiders (OVb)

### 3.4.2.1. Synthese

Schoolleiders in basisscholen die gekenmerkt worden door een groot verloop van schoolleiders hebben over het algemeen een gemiddelde self-efficacy terwijl schoolleiders in het secundair onderwijs een eerder hoge self-efficacy hebben. De verschillen tussen de schoolleiders in het basisonderwijs hangen samen met de burn-out index: hoe meer burn-out symptomen een schoolleider vertoont, hoe lager zijn self-efficacy. De schoolleiders onderling variëren aanzienlijk in de mate waarin ze menen de doelen die ze zichzelf stellen te kunnen bereiken. Doordat deze schoolleiders nog niet lang op hun school aan de slag zijn, formuleren de schoolleiders veel uitdagingen en doelen voor de toekomst.

Daarnaast ervaren de meeste schoolleiders veel ondersteuning vanuit hun gezin in de uitoefening van hun job, al houden enkele schoolleiders werk en privé bewust gescheiden. Bijna alle schoolleiders zouden graag een beter evenwicht tussen werk en privé vinden omdat ze menen nu hun gezin te verwaarlozen. De schoolleiders wijzen ook op de grote impact dat het directeurschap heeft op het gezinsleven, bijvoorbeeld op de verdeling van huishoudelijke verantwoordelijkheden of de opvoeding van kinderen.

### 3.4.2.2. Self-efficacy

De self-efficacy van een individu verwijst naar de mate waarin iemand vindt dat hij de doelen die hij zich stelt ook daadwerkelijk kan bereiken.

Tabel 3.22 bevat de kwantitatieve resultaten inzake de self-efficacy van de schoolleiders. Een hoge score staat voor een hoge inschatting met betrekking tot het bereiken van gestelde doelen. De gerapporteerde vergelijkingswaarde is afkomstig uit het onderzoek van Devos en collega's (2005) waarin een gestratificeerde, aselechte groep schoolleiders uit het basisonderwijs bevestigd werd omtrent deze thematiek.

De resultaten tonen aan dat de schoolleiders in het basisonderwijs globaal gezien een gemiddelde algemene self-efficacy hebben. Dit in tegenstelling tot de schoolleiders in het secundair onderwijs die gemiddeld gezien eerder een hoge self-efficacy hebben. Vooral in het basisonderwijs zijn er echter aanzienlijke verschillen tussen de schoolleiders onderling, in het secundair onderwijs is er één opvallende uitschieter (SO1b) op te merken. De self-efficacy van de bevestigde schoolleiders uit het secundair onderwijs ligt sterk in lijn met de waarde in de vergelijkingsgroep, in tegenstelling tot de self-efficacy in het basisonderwijs die opvallend lager ligt dan in de vergelijkingsgroep. Er is ook een opvallende parallel met de burn-out index op te merken: hoe meer symptomen van burn-out een schoolleider vertoont, hoe lager zijn gerapporteerde self-efficacy.



Tabel 3.22. Kwantitatieve scores voor self-efficacy (OVb)

Cases	Self-efficacy
<b>Cases BO</b>	
BO1b	4.00
BO2b	4.13
BO3b	3.50
BO4b	2.88
BO5b	2.88
BO6b	2.25
BO7b	1.18
<b>Gemiddelde BO</b>	<b>3.07</b>
<b>Cases SO</b>	
SO1b	5.00
SO2b	3.75
SO3b	3.88
SO4b	3.50
SO5b	3.50
SO6b	3.38
<b>Gemiddelde SO</b>	<b>3.59</b>
<b>Vergelijkingswaarde</b>	<b>3.75</b>

De afgenomen interviews in het secundair onderwijs tonen aan dat deze schoolleiders gemiddeld gezien een hoge self-efficacy hebben. Schoolleider SO1b is zeer positief en geeft aan dat hij de doelen die hij zich stelt ook daadwerkelijk kan bereiken, wat ook in het kwantitatieve luik naar boven kwam. De andere schoolleiders geven aan de doelen die men zich stelt gedeeltelijk te kunnen bereiken. Hier wordt verwezen naar de specifieke self-efficacy, waarbij men aangeeft dat doelen en verwachtingen afgestemd moeten worden op de concrete situatie waarin men zich bevindt. Schoolleiders hebben het gevoel al wat gerealiseerd te hebben, maar heel wat doelstellingen zijn nog niet bereikt doordat ze nog niet lang op hun school aan de slag zijn als schoolleider.

Vindt u dat u er nu in slaagt om de doelen die u stelt die te realiseren hier op school?  
(interviewer)

“Ja. Het zijn er nog niet bijzonder veel, maar hetgeen wat we wilden aanpakken, daar hebben we nog bij geen enkel dossier gas moeten terugnemen.” (SO1b)

“Nog niet helemaal, er dient nog heel wat te veranderen hier op school doordat we door al die directiewissels heel wat achterstand hebben opgelopen. Maar we zijn wel op de goede weg en hebben al heel wat vorderingen gemaakt.” (SO4b)

“Neen nog niet, we hebben nog veel werk maar we gaan stilletjes aan vooruit en we komen er wel stap voor stap.” (SO6b)

De afgenomen interviews bevestigen dat de self-efficacy van de schoolleiders uit het basisonderwijs opvallend lager ligt dan in het secundair onderwijs. Ook de aanzienlijke verschillen tussen de schoolleiders onderling worden in de analyse van de interviews bevestigd. Enkele schoolleiders (BO1b en BO2b) geven aan de doelen die men zich stelt in aanzienlijke mate te kunnen bereiken. Men geeft hierbij wel aan dat ze heel wat nieuwe uitdagingen zien die nog niet bereikt zijn doordat ze nog maar net aan de slag zijn als schoolleider in de school.

*“Ja eigenlijk wel. Ik ben er al in geslaagd om heel wat doelen te realiseren maar pas op, doordat deze school heel wat directiewissels heeft gehad, liepen we serieus achter. Ze hebben al heel goed hun best gedaan en ze zijn al enorm positief geëvolueerd. Maar je stelt natuurlijk altijd nieuwe doelen als je uw vorige doelstellingen hebt bereikt dus we blijven positief groeien.”*  
(BO1b)

*“Ja, we hebben al heel wat mooie vorderingen gemaakt waar we trots op mogen zijn maar we kunnen nog heel wat groeien. Ik ben hier natuurlijk nog niet zo heel lang op school dus er is wel nog een enorm groeimarge maar we zijn goed bezig”* (BO2b)

De overige schoolleiders uit het basisonderwijs vinden dat ze de doelen die ze zich stellen nog niet hebben kunnen bereiken. De redenen voor het (nog) niet bereiken van doelen wijten de schoolleiders echter vooral aan feit dat ze nog niet lang aangesteld zijn als schoolleider in de school.

Hebt u als directeur het gevoel dat u de doelen die u uzelf stelt te bereiken? (interviewer)  
*“Op dit moment nog niet. Ze ervaren me als een fijne directeur, maar voor mezelf ben ik pas geslaagd als ik pedagogisch iets kan realiseren en dat kan ik op dit moment nog niet zeggen.”*  
(BO4b)

*“Neen. Geef mij daar nog wat tijd voor. Als het gaat om wat ik belangrijk vind, dan is dat dat er vertrouwen is en dat er een soort van rust is. Dat niemand hier gejaagd rondloopt. Dan ben ik daar al gedeeltelijk in geslaagd. Ik heb wel een serieus probleem dat mijn lerarenkorps nog veel te zwak is. Daar kan ik niet mee leven. Dat vind ik heel lastig omdat ten koste van mijn kinderen is. Dat is nog heel veel werk!”* (BO7b)

### 3.4.2.3. Gezinssituatie

De grote meerderheid van de schoolleiders geeft aan zeer veel ondersteuning te ervaren vanuit het gezin bij de uitoefening van de job als schoolleider (zie Tabel 3.9 en 3.10). Deze ondersteuning is heel breed. Zo zijn er schoolleiders die aangegeven dat ze bij hun partner kunnen ventileren, terwijl anderen een partner hebben die ook actief is in de onderwijssector waardoor inhoudelijke gesprekken gevoerd kunnen worden en materiaal kan uitgewisseld worden. Nog anderen hebben een partner die actief meehelpt op evenementen (zoals o.a. het schoolfeest).

*“We staan allebei in het onderwijs, we proberen dat echt buiten onze privé te houden.”*  
Dus jullie praten thuis niet over school? (interviewer)  
*“Neen maar ik vind dat niet erg. Wel helpen bij een schoolfeest, over en weer gaan. Dat wel en als we eens een beamer willen lenen dat wel maar thuis praten we anders nooit over het werk, dat is een beslissing die we samen hebben gemaakt en dat werkt.”*  
En uw partner is ook directie of? (interviewer)

*“Geweest. Nu even weer niet meer. Die kon de druk niet aan.” (BO3b)*

*“Is heel belangrijk voor mij, maar ik kom altijd met hetzelfde gezeur thuis, waardoor ik nu iets heb dat ik mijn partner daar niet kan blijven mee lastig vallen. Maar het is inderdaad zeker belangrijk dat je moet kunnen terugvallen op je gezin. En dat je moet een partner hebben die achter jou staat en waar je eens bij kan ventileren. Ik moet ook zeggen dat mijn partner mij veel steunt, op alle activiteiten draait die mee in de school.” (SO4b)*

Heel wat schoolleiders zoals o.a. BO5b en SO1b geven aan dat een afstemming tussen werk en gezin prioritair is voor hun welbevinden. Bijna alle schoolleiders zouden graag meer tijd spenderen met hun gezin, maar dat blijkt moeilijk te realiseren door het vele werk dat ze elke dag dienen te verwerken.

*“Dus persoonlijk zou ik wat meer tijd voor mijn gezin, die op nummer één staat, dat zou ik willen kunnen inbouwen en dat gaat heel moeilijk en dat weegt echt wel zwaar op mij.” (BO1b)*

*“Ik heb thuis duidelijke afspraken over het werk. Zo hebben [naam partner] en ik afgesproken dat ik zeker om de twee avonden samen met de kinderen probeer te eten en dat ik iedere donderdag vrij ben om samen te gaan sporten. Dat is belangrijk voor mijn relatie en ik kijk bijvoorbeeld ook wel uit naar onze donderdagavond samen. Het is goed dat mijn partner mij daartoe verplicht heeft want ik kijk daar enorm naar uit en dat geeft mij energie.” (BO5b)*

*“Ik vind het zo erg dat ik mijn gezin verwaarloos voor mijn job en ik neem mij iedere week voor om meer tijd door te brengen thuis voor mijn gezin en soms ga ik dan effectief vroeger naar huis maar dan zit ik thuis nog constant te werken en ben ik eigenlijk ook weer niet bezig met mijn gezin. Dat is lastig en ik moet daar dringend werk van maken.” (SO5b)*

Schoolleiders BO5b, BO7b, SO1b en SO2b geven aan dat ze niet voor de job van schoolleider hadden gekozen met opgroeiende kinderen in huis en stellen zich bijgevolg vragen bij jonge mensen die voor het beroep van schoolleider kiezen, zo blijkt uit volgende citaten.

*“Mijn kinderen zijn al groter, eerder zou ik er niet aan begonnen zijn. En dan nog, al wordt de jongste morgen 18, maar dan nog voel ik dat je tekort schiet gezinsmatig. Maar goed, ze beginnen ook wel hun eigen leven te hebben, maar het is zeker een belangrijke.” (BO5b)*

*“Ik heb twee kinderen. Mijn oudste dochter is 24 en zit op kot in Brussel, komt in het weekend naar huis. Mijn zoon zit ook op kot en heeft nu gedaan met studeren en zit nu thuis. Daar moet ik me niet meer mee bezig houden. Ik heb dat ook al dikwijls gezegd: ‘Had ik met kinderen gezeten die in de puberteit zaten dan ging die combinatie niet te doen zijn.’ Dan moet je veel meer thuis zijn bij je kinderen en als directeur ben je niet thuis bij kinderen. Dat vind ik ook, met die jonge mensen die directeur worden, hoe ga je dat met je eigen kinderen doen?” (SO2b)*

Het directeurschap kan volgens schoolleiders BO1b en SO1b ingrijpende gevolgen hebben op de taakverdeling binnen een gezin, waarbij de partner bijvoorbeeld meer huishoudelijke taken op zich neemt.

*“Mijn partner is na een jaar halftijds beginnen werken omdat dat niet meer mogelijk was. Ik doe thuis niets meer hé, dat is gewoon niet haalbaar in combinatie met mijn job als directeur. Dus mijn partner doet thuis alles, anders was deze job niet haalbaar hoor.” (BO1b)*

*“Mijn gezin, ik ben mijn partner heel dankbaar om thuis zoveel op zich te nemen. Ik kom thuis en het eten zal altijd klaar staan en het huis is altijd spik en span.” (SO1b)*

Schoolleiders BO3b en BO6b kiezen er expliciet voor om werk en privé sterk gescheiden te houden en vinden het dan ook geen probleem om weinig ondersteuning te ervaren vanuit het gezin.

*“Mijn gezin is heel belangrijk, begrijp mij niet verkeerd hé. Maar ondersteuning heb ik daar niet echt van omdat wij ervoor gekozen hebben om thuis niet over het werk te praten. Dit is een bewuste keuze dat voor ons werkt omdat we anders thuis ook het gevoel hebben te blijven werken en dat willen we vermijden.” (BO6b)*

### 3.4.3. Schoolleiders in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie (OVc)

#### 3.4.3.1. Synthese

Schoolleiders in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie hebben globaal gezien een hoge self-efficacy en menen dat ze de doelen die ze zichzelf op school stellen in aanzienlijke mate kunnen bereiken. Toch identificeren de schoolleiders nog heel wat uitdagingen en toekomstige doelen voor hun school, vooral omwille van externe factoren. Voor verschillende schoolleiders zou het helemaal niet kunnen bereiken van gestelde doelen een reden zijn om de job te verlaten.

Daarnaast ervaren de meeste schoolleiders veel ondersteuning vanuit hun gezin in de uitoefening van hun job, al houden enkele schoolleiders werk en privé bewust gescheiden. Een goed evenwicht tussen werk en privé vinden is prioritair voor de schoolleiders om hun job vol te houden. De schoolleiders wijzen ook op de grote impact van het directeurschap op het gezinsleven en het belang van goede communicatie om spanningen te vermijden.

#### 3.4.3.2. Self-efficacy

De self-efficacy van een individu verwijst naar de mate waarin iemand vindt dat hij de doelen die hij zich stelt ook daadwerkelijk kan bereiken.

Tabel 3.23 bevat de kwantitatieve resultaten inzake de self-efficacy van de schoolleiders. Een hoge score staat voor een hoge inschatting met betrekking tot het bereiken van gestelde doelen. De gerapporteerde vergelijkingswaarde is afkomstig uit het onderzoek van Devos en collega's (2005) waarin een gestratificeerde aselecte groep schoolleiders uit het basisonderwijs bevestigd werd omtrent deze thematiek.

Tabel 3.23. Kwantitatieve scores voor self-efficacy (OVc)

Cases	Self-efficacy
<b>Cases BO</b>	
BO1c	4.00
BO2c	3.75
BO3c	3.38
BO4c	3.88
<b>Gemiddelde BO</b>	<b>3.75</b>
<b>Cases SO</b>	
SO1c	4.00
SO2c	2.75
SO3c	4.50
SO4c	3.13
<b>Gemiddelde SO</b>	<b>3.59</b>
<b>Vergelijkingswaarde</b>	<b>3.75</b>

De kwantitatieve resultaten tonen aan dat deze schoolleiders gemiddeld gezien een hoge algemene self-efficacy hebben. De self-efficacy van de bevroegde schoolleiders uit het basisonderwijs en het secundair onderwijs ligt sterk in de lijn met de waarde in de vergelijkingsgroep.

De afgenomen interviews bevestigen de hoge mate van self-efficacy bij de meeste schoolleiders. Daar waar de kwantitatieve gegevens inzicht bieden in de algemene self-efficacy van de schoolleiders over verschillende contexten heen, wordt in het kwalitatieve luik veelal de specifieke self-efficacy besproken, waarbij men verwijst naar de self-efficacy in de huidige werkcontext. Men geeft namelijk aan dat doelen en verwachtingen afgestemd moeten worden op de concrete situatie op school. In sommige gevallen, bijvoorbeeld bij SO2c, kan er een verschil opduiken tussen de algemene en specifieke self-efficacy. Alle schoolleiders geven in het interview namelijk aan dat ze de specifieke doelen die ze zich stellen in aanzienlijke mate kunnen bereiken of tevreden te zijn met hun realisaties. De specifieke self-efficacy van de schoolleiders is met andere woorden bij alle schoolleiders hoog terwijl er vooral in het secundair onderwijs aanzienlijke verschillen zijn tussen de algemene self-efficacy van de schoolleiders onderling. Deze verschillen hangen evenwel niet samen met de burn-out index van de schoolleiders.

Desalniettemin ziet men vaak nog nieuwe uitdagingen of heeft men frustraties omtrent doelen die om diverse redenen niet bereikt worden of niet haalbaar zijn. De redenen voor het (nog) niet bereiken van doelen wijten de schoolleiders vooral aan externe factoren, zoals geen vat hebben op context, een gebrek aan financiële middelen, een team dat tijd nodig heeft voor vernieuwingen of de snel veranderende maatschappij. Voor schoolleider SO4c die actief naar een andere job zoekt, zorgen deze frustraties op heden voor een gebrek aan voldoening in de job terwijl schoolleider BO2c expliciet benoemt dat hij in de toekomst zou overwegen de job te verlaten wanneer gestelde doelen niet meer bereikt kunnen worden. Schoolleiders zoals SO1c en SO3c geven dan weer aan zich neergelegd te hebben bij dergelijke beperkingen.

*“Dan wordt het opvoedingsproject realiseren met raad en daad, met alles toch wel heel erg moeilijk en ik denk dat dat toch een stukje is waar ik dan zou zeggen van: als ik dit met het team heb geschreven, dit opvoedingsproject, we staan echt voor kwaliteitsvol onderwijs voor iedereen, maar eigenlijk worden de middelen alsmaar schaarser. De tolken kunnen we niet doen. We kunnen het niet zo kwaliteitsvol als we eigenlijk, ja dan denk ik wel dat dat voor mij een reden zou zijn om te zeggen dan: ‘Ik kan niet meer realiseren wat ik zeg, dus ik doe het niet meer.’ Want het is een zware job. Het is al veel uren werken. Het is niet voor het geld dat je het doet. Voor jezelf wel.” (BO2c)*

*“Ja, de laatste jaren eigenlijk beter en beter, vroeger niet hoor. Want toen verdrong ik een beetje. Nu stel ik meer prioriteiten en slaag ik er beter in om mij te focussen op de dingen die ik het belangrijkste vind en dat lukt mij nu wel. Pas op, er zijn nog veel doelen die ik niet heb kunnen realiseren of die ik gerealiseerd heb maar die dan uiteindelijk omwille van bijvoorbeeld financiële redenen moeten stopgezet worden en dat is spijtig.” (BO4c)*

*“Dat is een moeilijke. Ik vind echt dat we al heel veel hebben bereikt als team. We gaan steeds vooruit dus dat vind ik zeer positief. Maar we hebben nog heel wat werk. Zoals ik ook al gezegd heb hé, ik vind dat het allemaal wat traag gaat en dat we heel traag bepaalde doelen bereiken. Maar ik heb daar mee moeten leven en ik kijk nu naar de kleine doelen die we bereiken maar dat kan zeker nog meer en we moeten blijven vooruitgaan en blijven doelen stellen, kritisch kijken maar vooral ook blij en trots zijn voor de dingen die we wel realiseren.” (SO1c)*

En vindt u dat u erin geslaagd bent de doelen die u voor uzelf oplegt, om die te realiseren? (interviewer)

*“Joah, ik vind van wel. Ik doe mijn uiterste best voor de school. En is dat voldoende? Neen. Zou ik graag veel meer kunnen doen? Joah. Kan ik veel meer doen? Neen. En daar heb ik mij de laatste jaren bij neergelegd.” (SO3c)*

*“Ik heb toch te weinig voldoening, je geraakt gefrustreerd dat je de dingen niet kan bereiken die je toch wilt bereiken.” (SO4c)*

### **3.4.3.3. Gezinssituatie**

De grote meerderheid van de schoolleiders geeft aan zeer veel ondersteuning te ervaren vanuit het gezin in de uitoefening van de job als schoolleider (zie Tabel 3.15 en 3.16). Hierbij worden verschillende elementen aangehaald. Zo zijn er schoolleiders zoals BO2c en BO3c die aangeven dat ze bij hun partner kunnen ventileren, terwijl anderen zoals SO1c en SO2c een partner hebben die ook actief is in de onderwijssector waardoor ook inhoudelijke gesprekken gevoerd kunnen worden.

*“Maar mijn gezin steunt mij echt en mijn partner is pedagoog en ik heb daar heel wat aan. Zelf heb ik geschiedenis gestudeerd en mijn partner denkt ook veel mee voor de school op het vlak van vernieuwingen, materialen enzovoort. Vandaar dat mijn gezin ook op één staat in deze rangschikking.” (SO1c)*

*“Meeste ondersteuning, ja, ik moet zeggen, mijn partner! Ja. Die staat ook in het onderwijs, dus ja.” (SO2c)*

De schoolleiders geven aan dat het zoeken van een evenwicht tussen werk en privé prioritair is voor het volhouden van de job, zowel naar partner als kinderen toe. Enkele schoolleiders (BO2c en SO1c) stellen hierbij expliciet grenzen. Schoolleider BO1c kiest ervoor om werk en privé sterk gescheiden te houden en vindt het dan ook geen probleem om weinig ondersteuning te ervaren vanuit het gezin.

En met uw partner [kan u met uw partner praten over stress op het werk] (interviewer)?  
“Nee, dat is ook een onderlinge afspraak, mijn partner gaat over werk ook nooit beginnen. Ik wil niet nog eens heel mijn dag doorlopen en dat is heel bewust. Want ik denk dat daarin blijven zitten en er constant over bezig zijn is wat te veel is. Je moet kunnen zeggen ‘Nee, stop nu, school is nu gedaan en nu ben ik bezig met mijn gezin.’ Dat is ook soms stress (lacht), maar die laat ik dan ook thuis de volgende morgen als ik hier ben. Je moet dat kunnen, dat is niet altijd gemakkelijk.” (BO1c)

“Uiteraard is mijn partner heel erg belangrijk. Wat moet ik daarover verder uitweiden. Ik denk als je daar geen steun van hebt dat het zeer moeilijk is. Ik denk dat het dubbel is, ik denk dat het goed is dat je partner grenzen zet, maar als er teveel grenzen zijn, dan denk ik dat dat daar spanningen geeft. Ik denk vooral dat het zeer belangrijk is dat de twee in evenwicht gecombineerd worden. [...] Echt 80 uur per week en dat je voelt van: ‘Ik kan dat hier niet bolwerken wat hier gevraagd wordt.’ Dat is waarom veel mensen het opgeven. Ik heb geen kinderen, gelukkig wel een partner. Maar ik denk dat je dan denkt van: ‘Dit is niet meer in evenwicht met mijn gezin.’ Of met mijn leven ernaast. Ik werk zoveel en dan heb ik nog niet de resultaten.” (BO2c)

“Ik zie mijn school heel graag en ik werk veel maar ik durf ook vaak zeggen en nu ben ik naar mijn allergrootste liefde van mijn leven en dat is mijn gezin. En ik durf ook vaak ‘neen’ zeggen en ik heb al gemerkt dat niemand mij dat kwalijk neemt en dat mensen dat net appreciëren dat ik soms ook echt kies voor mijn gezin en begrijpen dat als ik eens ergens niet aanwezig kan zijn. [...] Ik zie heel wat directeurs hun dood werken voor hun school hé en dat gaat dan ten koste van hun familie en ik zie ze dan allemaal crashen dus ik vind het dan beter om je familie op de eerste plaats te zetten en dat komt alleen maar je school ten goede. Daar ben ik echt van overtuigd.” (SO1c)

Verschillende schoolleiders wijzen er ook op dat communicatie en goede afspraken met het gezin essentieel zijn. Daarnaast wordt ook aangehaald dat het directeurschap ingrijpende gevolgen kan hebben voor de taakverdeling binnen een gezin, waarbij de partner bijvoorbeeld meer huishoudelijke taken op zich neemt.

“Mijn partner en ook de kinderen zelf hebben heel wat van het huishouden op zich genomen waardoor ik mij volledig kon concentreren op mijn job.” (SO3c)

Schoolleider BO4c vertelt hoe zijn huwelijk geleden heeft onder de stress die er tijdens zijn eerste jaren directeurschap was, terwijl schoolleider SO4c vertelt dat de steun van het gezin niet altijd bevorderlijk is en daarom niet echt bijdraagt aan welbevinden.

*“Ik moest enkel de vuilzakken buitenzetten. Mijn partner die doet alles. Die gaat naar de winkel, die doet de was, die maakt eten, die zorgt voor onze kinderen. En ik kwam thuis en ik zat gewoon neer, apathisch te wezen. Op de duur passeerde mijn partner dan met de vuilniszakken en zei: ‘Ah, jij ging ze toch buiten zetten?’ Ik kon zelfs niet meer reageren, ik was echt leeg. Tot mijn partner zei: ‘Voor mij hoeft het zo niet meer.’ Oei, wake-up call. Dan was dat voor mij zo van, oei. Dan heb ik toch een paar drastische ingrepen gedaan. Geen iPad meer ’s avonds in bed met smartschool erop. En terug wat meer tijd geïnvesteerd in mijn gezin.” (BO4c)*

*“Oké mijn gezin, ca va. Die steunen mij wel in mijn ding, maar die steunen mij, maar goed dat is eigenlijk niet...” (SO4c)*

### 3.4.4. Overkoepelende conclusie interviews thema 4

#### 3.4.4.1. Self-efficacy

De algemene self-efficacy van de schoolleiders uit OVa en OVc ligt sterk in de lijn met de waarde in de vergelijkingsgroep uit eerder onderzoek (Devos et al., 2005) en is globaal gezien hoog. Dit betekent dat deze schoolleiders zichzelf capabel zien om doelen die ze zichzelf stellen te bereiken. Dit weerspiegelt zich in de percepties van de meeste schoolleiders uit OVa en OVc omtrent het bereiken van doelen binnen de huidige werkcontext: de meeste schoolleiders geven namelijk aan dat ze de doelen die ze zich stellen in aanzienlijke mate kunnen bereiken of tevreden zijn met hun realisaties. Opvallend is dat de enkele schoolleiders die frustraties uiten over het niet bereiken van gestelde doelen op school schoolleiders zijn met hoge burn-out scores (nl. BO7a en SO4c). Voor verschillende schoolleiders uit OVc zou het helemaal niet kunnen bereiken van gestelde doelen op school een reden zijn om de job te verlaten.

De meeste schoolleiders van secundaire scholen uit OVb hebben eveneens een hoge algemene self-efficacy en hebben ook het gevoel al wat gerealiseerd te hebben op hun school en vorderingen te maken met de doelen die ze binnen de huidige werkcontext gesteld hebben. Dit in tegenstelling tot de schoolleiders van basisscholen uit OVb waar de mate van algemene self-efficacy sterk uiteenloopt tussen de schoolleiders. Deze verschillen hangen samen met de burn-out index: hoe meer burn-out symptomen een schoolleider vertoont, hoe lager zijn self-efficacy blijkt te zijn. Dit wordt bevestigd door het feit dat vooral schoolleiders met hoge burn-outscores in het basisonderwijs veeleer menen de specifieke doelen die ze op school gesteld hebben nog niet te bereiken.

Toch zien de schoolleiders over de types schoolleiders heen vaak nog nieuwe uitdagingen voor de school en worden niet alle doelen bereikt. De verklaring die de schoolleiders hiervoor geven, verschilt over de types schoolleiders. In OVa wordt vooral gewezen op het feit dat een schoolleider zich moet neerleggen bij het tempo van de leraren om doelen op school te bereiken, in OVb wijten de schoolleiders het niet bereiken van doelen aan het feit dat ze nog niet lang zijn aangesteld op school en in OVc benoemt men diverse contextfactoren, zoals de lage SES-context, gebrek aan financiële middelen, tempo van het team bij vernieuwingen en de maatschappij. Vooral in OVc



geven de schoolleiders dan ook aan dat het bereiken van doelen onlosmakelijk verbonden is aan de concrete situatie op school.

#### 3.4.4.2. Gezin

Hoe schoolleiders hun gezin ervaren blijkt sterk gelijkend te zijn over de types schoolleiders heen. De meeste schoolleiders ervaren namelijk veel ondersteuning vanuit hun gezin in de uitoefening van hun job. In de meeste gevallen gaat het om de partner die een klankbord biedt of ook in het onderwijs staat waardoor inhoudelijke uitwisseling mogelijk is. Een handvol schoolleiders dat weinig ondersteund worden door hun gezin, geven hiervoor als verklaring dat ze werk en privé bewust gescheiden houden.

Ook bij de andere schoolleiders is een balans tussen werk en privé een grote bekommernis. Men meent namelijk dat het directeurschap een grote impact heeft op het gezinsleven omwille van de tijdsinvestering die de job vraagt. Zo neemt de partner bijvoorbeeld bij meerdere schoolleiders het merendeel van de huishoudelijke taken op en geven verschillende leiders uit OVa en OVb aan dat ze de job niet zouden aanvaard hebben met jonge kinderen in huis. De meerderheid van de schoolleiders uit OVb geeft aan dat een betere afstemming tussen werk en privé in de toekomst nodig is omdat ze tot op heden te weinig tijd kunnen inbouwen voor hun gezin. Ook in OVa geven enkele schoolleiders aan dat hun gezin negatief bijdraagt aan hun welbevinden omdat ze het gevoel hebben hun gezin te verwaarlozen. Binnen OVc wordt vooral de nadruk gelegd op het belang van communicatie en goede afspraken. Enkele schoolleiders in deze onderzoeksvraag benoemen ook dat ze expliciet grenzen trekken en privétijd afschermen.

# Hoofdstuk 4: Factoren die bijdragen aan welbevinden en verstoord welbevinden – Focusgroepen

## 4.1. Synthese

De percepties van schoolleiders (interviews) en deelnemers aan de focusgroepen over stress en welbevinden bij schoolleiders zijn zeer gelijkend. Beiden bevestigen namelijk het enthousiasme van schoolleiders maar eveneens hun vatbaarheid voor stress en burn-out. Deelnemers aan de focusgroepen voegen nog aan toe dat stress kan versterkt en doorgegeven worden, waardoor het belangrijk is dat schoolleiders voldoende zelfvertrouwen en rust uitstralen naar het team. Daarnaast hebben de deelnemers aan de focusgroepen de indruk dat schoolleiders te maken krijgen met druk gedurende het volledige schooljaar, in tegenstelling tot vroeger toen meer sprake was van hoge pieken in het begin en het einde van het schooljaar. Dit wordt door een deel van de schoolleiders bevestigd tijdens de interviews, maar vooral schoolleiders die manieren gevonden hebben om met hun stressniveau om te gaan, ondervinden wel eerder pieken van drukke momenten.

Ook bevestigen de deelnemers aan de focusgroepen de belangrijkste conclusies die op basis van de interviews met schoolleiders getrokken waren over factoren die bijdragen aan stress en welbevinden. De deelnemers aan de focusgroepen formuleren vanuit hun perspectief enkele aanvullingen en concrete suggesties. Zo benadrukken de deelnemers aan de focusgroepen dat het schoolteam meer tevredenheid bewerkstelligt bij schoolleiders dan randvoorwaarden ooit kunnen doen en geven ze enkele voorbeelden van hoe de evaluatieprocedure voor leraren zou verbeterd kunnen worden. In de relatie met ouders daarentegen wijzen de deelnemers aan de focusgroepen voornamelijk op het belang van goede gespreksvaardigheden om op tijd en open te kunnen communiceren naar ouders, om zo in te spelen op veranderingen in contact en betrokkenheid van ouders. Net als de schoolleiders wordt door de deelnemers aan de focusgroepen het erg ruime takenpakket van een schoolleider beschreven. Hierbij worden door beide partijen de vele administratieve verplichtingen aangehaald die een groot deel van de tijd van schoolleiders opeisen. De deelnemers aan de focusgroepen maken hierbij echter de kanttekening dat schoolleiders de lat voor zichzelf vaak veel te hoog leggen en dat bepaalde verplichtingen minder nodig zijn dan men veronderstelt. De deelnemers aan de focusgroepen voegen ook toe dat er veel meer tijd moet zijn voor rust en reflectie en dat een herdefiniëring van het takenpakket van een schoolleider zich opdringt. De deelnemers aan de focusgroepen benoemen verschillende voordelen van het delegeren en delen van verantwoordelijkheden.

Wat betreft de externe factoren die bijdragen aan welbevinden en stress wordt door de deelnemers aan de focusgroepen het belang van steun, vertrouwen en ondersteuning vanuit het schoolbestuur, de overheid en de inspectie benadrukt. De deelnemers aan de focusgroepen menen ook dat er anders moet gecommuniceerd worden over vernieuwingen en dat het debat geopend moet worden over de loopbaan van schoolleiders. Daarnaast halen de deelnemers aan de

focusgroepen aan dat het frustrerend is voor schoolleiders wanneer beleidsmatig weinig gedaan wordt aan pijnpunten in het beroep van schoolleiders waar al vaak op gewezen is.

In verband met persoonlijke factoren benadrukken de deelnemers aan de focusgroepen dat schoolleiders niet al hun privé-tijd mogen opofferen voor de job en dat ze op tijd hun werkintensiteit moeten verlagen. Ook wijzen ze op bepaalde persoonlijkheidskenmerken die schoolleiders vatbaar maken voor stress of burn-out. Vanuit de focusgroepen doen de deelnemers enkele voorstellen rond hoe vanuit het schoolbestuur of de scholengemeenschap zelfzorg kan gepromoot worden.

## 4.2. Welbevinden en verstoord welbevinden

Met betrekking tot het thema ‘Welbevinden en verstoord welbevinden’ sluiten de conclusies die op basis van de interviews met schoolleiders getrokken werden nauw aan bij de bevindingen uit de focusgroepen. Tabel 4.1. vergelijkt inzichten uit de interviews met inzichten uit de focusgroepen. Verschillen, aanvullingen of suggesties uit de focusgroepen ten opzichte van de interviews worden hieronder expliciet benoemd en toegelicht.

Tabel 4.1. Relatie tussen welbevinden en verstoord welbevinden

	Interviews	Focusgroepen
<b>Welbevinden</b>	Bevlogen en enthousiast	Bevlogen en enthousiast ( <b>wie de job niet graag doet, stapt uit het beroep</b> )
<b>Verstoord welbevinden</b>	Grote verschillen in beleving van stress	Grote verschillen in beleving van stress
	Vatbaar voor stress en burn-out	Vatbaar voor stress en burn-out ( <b>stress kan doorgegeven worden</b> )
	Hoge verwachtingen waar men mee moet omgaan	Hoge verwachtingen waar men mee moet omgaan
	Druk doorheen het schooljaar of pieken van drukke momenten	<b>Druk doorheen het schooljaar (niet meer met pieken van drukke momenten)</b>

Noot: Aanvullingen uit de focusgroepen worden in het vet aangeduid.

De bevroegde schoolleiders zijn over het algemeen tevreden en enthousiast over hun job. De deelnemers aan de focusgroepen merken hierbij op dat de schoolleiders die hun job niet graag uitoefenen, vaak na enkele jaren uit het beroep stappen. Deelnemers aan de focusgroepen benadrukken ook dat schoolleiders een groot engagement vertonen en hun job zo goed mogelijk trachten uit te oefenen en bijgevolg ook zeer hard werken. Burn-out is volgens de deelnemers aan de focusgroepen een reëel probleem maar blijft volgens hen vaak onder de radar omdat het niet met zoveel woorden gezegd wordt, zoals wanneer een vervroegd pensioen als een standaard pensioen benoemd wordt. De deelnemers aan de focusgroepen duiden op het feit dat stress kan

versterkt en doorgegeven worden, waardoor het belangrijk is dat schoolleiders voldoende zelfvertrouwen en rust uitstralen naar het team. In de focusgroepen benadrukken de deelnemers dat schoolleiders een algemene drukte ervaren gedurende het volledige schooljaar, in tegenstelling tot vroeger toen meer sprake was van hoge pieken in het begin en het einde van het schooljaar. Dit wordt door een deel van de schoolleiders bevestigd tijdens de interviews, maar vooral schoolleiders die manieren gevonden hebben om met hun stressniveau om te gaan, ondervinden wel eerder pieken van drukke momenten.

### 4.3. Relatie tussen welbevinden en werkomgeving

Met betrekking tot het thema ‘welbevinden en werkomgeving’ sluiten de conclusies, die op basis van de interviews met schoolleiders getrokken werden, ook nauw aan bij de bevindingen uit de focusgroepen. Er wordt in de bespreking een onderscheid gemaakt tussen interne en externe factoren, net zoals in de conclusies die op basis van de interviews getrokken werden. Verschillen, aanvullingen of suggesties uit de focusgroepen worden hieronder expliciet benoemd en toegelicht.

#### 4.3.1. Interne factoren

De deelnemers aan de focusgroepen en de schoolleiders (interviews) geven aan dat elementen uit de **schoolcultuur** (zoals o.a. visie en doelgerichtheid, samenwerking tussen leraren, participatie en overlegorganen, participatieve besluitvorming en innovatief vermogen) een belangrijke bron van welbevinden zijn voor schoolleiders (zie Tabel 4.2). Specifiek in scholen die gekenmerkt worden door een groot verloop van schoolleiders, is er volgens de deelnemers aan de focusgroepen nood aan een enthousiaste en empathische schoolleider met een duidelijke visie. Daarnaast dient deze schoolleider voldoende rust in te bouwen en stapsgewijs te werk te gaan. Men vermeldt hierbij ook dat het team vaak al sterke vooroordelen heeft ten aanzien van de nieuwe schoolleider. De schoolleider dient hierbij stevig in zijn schoenen te staan en moet hier voldoende in ondersteund worden, bijvoorbeeld door het schoolbestuur. In sommige gevallen kan een schoolleider het vertrouwen van het team winnen door moeilijke kwesties aan te pakken, zoals bijvoorbeeld een slecht functionerende leraar terechtwijzen. Om conflicten te vermijden halen de deelnemers aan de focusgroepen ook het belang aan van als schoolleider voldoende aansluiting te vinden bij de heersende cultuur en gewoonten van de school.

**Ouders** zijn belangrijke partners voor het welbevinden en de ondersteuning van schoolleiders. Men is het er unaniem over eens dat er de laatste jaren duidelijke veranderingen zijn in het contact met ouders die heel wat extra stress veroorzaken, zoals het zoeken naar communicatie met anderstalige ouders en bezorgdheden rond het M-decreet. Goede gespreksvaardigheden zijn, volgens de deelnemers aan de focusgroepen, nodig om op tijd en open te communiceren naar ouders zodat vermeden wordt dat ouders naar de pers stappen met hun verhaal of beslissingen aanvechten. De deelnemers aan de focusgroepen merken niettegenstaande op dat heel wat ouders zelf drukbezet zijn en bijgevolg minder bereikbaar of rechtstreeks betrokken zijn bij de school van hun kind.

Wat de **leerlingen** betreft benadrukken zowel de schoolleiders als de deelnemers aan de focusgroepen dat het leerlingenaantal heel wat stress kan teweegbrengen. De deelnemers aan de

focusgroepen benadrukken dat personeelsmiddelen en bijkomende middelen voor beleidsondersteuning niet afhankelijk mogen zijn van kleine schommelingen in leerlingenaantal maar beter op langere termijn bekeken worden.

Tabel 4.2. Relatie tussen welbevinden en werkomgeving (interne factoren: schoolcultuur, ouders en leerlingen)

	Interviews <sup>1</sup>	Focusgroepen <sup>2</sup>
<b>Schoolcultuur</b>	Bron van welbevinden	Bron van welbevinden
	Team met veel wissels moet sterk investeren om gedragenheid te bereiken	Team met veel wissels moet sterk investeren om gedragenheid te bereiken + <b>nood aan een specifiek leiderschapstype</b>
<b>Ouders</b>	Belangrijke partners voor het welbevinden en ondersteuning van schoolleiders	Belangrijke partners voor het welbevinden en ondersteuning van schoolleiders
	Uitdagingen ouderbetrokkenheid in kansarme contexten	Uitdagingen ouderbetrokkenheid in kansarme contexten
	Veranderingen in contact (zoeken naar communicatie met anderstalige ouders, bezorgdheden M-decreet, aanvechting attesten)	Veranderingen in contact <b>en betrokkenheid</b> (zoeken naar communicatie met anderstalige ouders, bezorgdheden M-decreet, aanvechting attesten en <b>verwachting dienstverlening buiten schooluren</b> ) + <b>belang van goede gespreksvaardigheden</b>
<b>Leerlingen</b>	Bron van welbevinden	Bron van welbevinden
	Leerlingenaantal potentieel stresserend (ook loon en lesopdracht hangen er vanaf)	Leerlingenaantal potentieel stresserend (ook loon, lesopdracht en <b>(beleidsondersteunend) personeel</b> hangen er vanaf)
	Lesopdracht kan heel belastend zijn	Lesopdracht kan heel belastend zijn

Noot: <sup>1</sup> Inzichten uit deze tabel worden door de meeste schoolleiders aangegeven.

<sup>2</sup> Aanvullingen uit de focusgroepen worden in het vet aangeduid.

**Leraren** worden door schoolleiders en deelnemers aan de focusgroepen aangeduid als één van de belangrijkste positieve invloeden op het welbevinden van schoolleiders omdat interpersoonlijke relaties in een dynamisch team motiverend werken (zie Tabel 4.3). De deelnemers aan de focusgroepen benadrukken zelfs dat leraren meer tevredenheid bewerkstelligen bij schoolleiders dan randvoorwaarden ooit kunnen doen. Desalniettemin zijn intermenselijke problemen met of tussen teamleden vaak een reden om de school te verlaten. Volgens de deelnemers aan de focusgroepen kan het inzetten van externe procesbegeleiders soms zinvol zijn om situaties die

dreigen te escaleren recht te trekken. De schoolleiders en de deelnemers aan de focusgroepen benadrukken daarnaast de beperkte beweegruimte op het vlak van personeelsbeleid door de vaste benoeming bij leraren. Veel meer dan de schoolleiders accentueren de deelnemers aan de focusgroepen dat de vaste benoeming ook verschillende voordelen biedt, zoals verlofstelsels, zekerheid en waardering voor het beroep, die absoluut behouden moeten blijven. Toch menen de deelnemers dat de gevolgen van evaluatieprocedures vaak niet uitvoerbaar zijn. De deelnemers aan de focusgroepen pleiten dan ook vooral voor een nieuwe, eenvoudige, flexibele regeling die meer slagkracht moet bieden om met slecht functionerende leraren om te gaan en die uitvoerbare gevolgen heeft. Zo zien de deelnemers aan de focusgroepen enerzijds tal van voordelen in het installeren van een externe commissie die na gefundeerde argumenten van de schoolleider de problemen met de slecht functionerende leraar vaststelt en opvolgt. Anderzijds ziet men potentieel in het aanstellen van meerdere evaluatoren op een school. Heel wat scholen maken op heden weinig gebruik van de mogelijkheden die op dat vlak ingebouwd zijn in het decreet of hebben geen formeel middenkader waarmee deze taak gedeeld kan worden. Door echter meer in teamverband te evalueren, kunnen beslissingen in overleg genomen worden en wordt het aantal leraren per evaluator verminderd waardoor ruimte gecreëerd wordt voor gefundeerde evaluaties. Verder benoemen de deelnemers aan de focusgroepen dat het belangrijk is dat schoolleiders vooral investeren in leraren die wel goed functioneren eerder dan zich te laten opjagen door disfunctionerende leraren. Er wordt geopperd dat de schoolleider in sommige situaties beter weinig aandacht besteedt aan de disfunctionerende leraar mits dit andere leraren niet demotiveert.

Tabel 4.3. Relatie tussen welbevinden en werkomgeving (interne factoren: leraren)

Interviews <sup>1</sup>	Focusgroepen <sup>2</sup>
Bron van welbevinden	Bron van welbevinden ( <b>bewerkstelligen meer tevredenheid dan randvoorwaarden</b> )
Intermenselijke problemen met en tussen teamleden zijn vaak reden om school te verlaten	Intermenselijke problemen met en tussen teamleden zijn vaak reden om school te verlaten + <b>mogelijke rol van externe procesbegeleiders</b>
Professionalisering van leraren is essentieel	Professionalisering van leraren is essentieel
Moeilijk om afwezige leraren te vervangen en leraren te vinden die om kunnen met de huidige uitdagingen en verwachtingen	Moeilijk om afwezige leraren te vervangen en leraren te vinden die om kunnen met de huidige uitdagingen en verwachtingen
Vaste benoeming wordt eerder negatief gezien door te weinig beweegruimte voor uitgewerkt personeelsbeleid	Vaste benoeming wordt negatief gezien door te weinig beweegruimte voor uitgewerkt personeelsbeleid, <b>maar heeft ook cruciale voordelen</b>
Suggesties rond andere invulling van opdracht leraren	<b>Verdeelde meningen rond andere invulling van opdracht leraren</b>

Noot: <sup>1</sup> Inzichten uit deze tabel worden door de meeste schoolleiders aangegeven.

<sup>2</sup> Aanvullingen uit de focusgroepen worden in het vet aangeduid.

Waar in de interviews ongeveer de helft van de schoolleiders uit OVb en OVc pleit voor een andere invulling van de opdracht van leraren met meer aanwezigheid op de school, zijn de meningen van de deelnemers aan de focusgroepen verdeeld. Een aantal deelnemers aan de focusgroepen vrezen dat de motivatie en het spontane engagement van leraren zal geremd worden doordat heel wat autonomie en flexibiliteit van de leraar weggenomen wordt. Daarnaast wijzen de tegenstanders van dergelijke invulling ook naar de infrastructurele beperkingen wat betreft bureau- en overlegruimtes. De voorstanders geven aan dat meer aanwezigheid op school meer bijsturing en professionalisering mogelijk maakt, samenwerking en overleg stimuleert en een betere indicatie geeft van de werkelijke werktijd van een leraar.

De deelnemers aan de focusgroepen beschrijven, net als de schoolleiders, het erg ruime **takenpakket** van een schoolleider. De deelnemers aan de focusgroepen halen hierbij aan dat er veel meer rust en reflectie zou moeten ingebouwd worden. Nu komt er namelijk erg veel op schoolleiders af en moet alles hier en nu gebeuren. Ook administratieve verplichtingen eisen veel tijd op, wat wordt versterkt door vernieuwingen en de vrees om verantwoording te moeten afleggen tijdens doorlichtingen of zeldzame beroeps- en gerechtelijke procedures. De deelnemers aan de focusgroepen menen dat schoolleiders de lat voor zichzelf vaak te hoog leggen en dat de administratieve verplichtingen vanuit de overheid overschat worden. Desalniettemin kunnen ook andere actoren zoals koepels, schoolbesturen of scholengemeenschappen administratieve verplichtingen meebrengen.

De deelnemers aan de focusgroepen stellen dat een herdefiniëring van de taakinvulling van schoolleiderschap zich opdringt. Op heden kunnen namelijk slechts weinig schoolleiders zich focussen op pedagogische taken, die ze als hun core business zien. Aangezien de taken blijven accumuleren willen de deelnemers aan de focusgroepen het debat openen over welke ondersteuning een schoolleider nodig heeft om zijn functioneren te vrijwaren, bijvoorbeeld door bepaalde verantwoordelijkheden weg te nemen en elders op te nemen (bv. splitsing van pedagogisch beleid en managementtaken). Vanuit de focusgroepen voegen de deelnemers bijkomend toe dat startende schoolleiders vaak aan alle taken proberen te voldoen maar dat dit niet mogelijk is en ten koste gaat van hun gezondheid en hun welbevinden. Ervaren schoolleiders met een hoog welbevinden stellen volgens de schoolleiders vaker prioriteiten en kunnen aanvaarden dat ze niet aan alle verwachtingen kunnen voldoen. Daarnaast duiden de deelnemers aan de focusgroepen dat de mismatch tussen de verwachtingen rond de job en de feitelijke job een belangrijke reden kan zijn om uit het beroep te stappen. Gemotiveerde startende schoolleiders kiezen immers voor de job omwille van het pedagogisch beleid maar komen hier in de meeste gevallen weinig aan toe omdat ze teveel met andere dagdagelijkse zaken worden geconfronteerd.

In het *basisonderwijs* wordt door de deelnemers aan de focusgroepen het gebrek aan **omkadering** en het ontbreken van een formeel middenkader als één van de belangrijkste redenen aangehaald waarom schoolleiders “verdrinken”. Nu zetten schoolleiders vaak op creatieve manieren in op talenten van teamleden of is men afhankelijk van solidariteitsprincipes met het secundair onderwijs. Vanuit de focusgroepen benadrukken de deelnemers dat er nood is aan structureel verankerde posities voor leraren in leidinggevende posities en aan minimaal één voltijdse administratieve medewerker op elke basisschool. Ook in het *secundair onderwijs* hekelen de deelnemers aan de focusgroepen dat zinvolle functies zoals een graadcoördinator uit het lestijdenpakket gehaald moeten worden en niet structureel voorzien zijn.

Tabel 4.4. Relatie tussen welbevinden en werkomgeving (interne factoren: taakin-vulling en werkdruk + omkadering en middelen)

	Interviews <sup>1</sup>	Focusgroepen <sup>2</sup>
<b>Taakin-vulling en werkdruk</b>	Erg ruim takenpakket en centraal aanspreekpunt (moeilijk om dag in te plannen)	Erg ruim takenpakket en centraal aanspreekpunt (moeilijk om dag in te plannen) + <b>meer tijd nodig voor rust en reflectie</b>
	Te weinig toekomen aan pedagogisch handelen + belang van prioriteiten stellen	Te weinig toekomen aan pedagogisch handelen + <b>herdefiniëring rol</b> + belang van prioriteiten stellen ( <b>vooral moeilijk voor startende schoolleiders</b> ) + <b>mismatch tussen verwachtingen en feitelijke job</b>
	Veel vergaderingen die niet altijd efficiënt/nuttig zijn	Veel vergaderingen die niet altijd efficiënt/nuttig zijn
	Veel administratieve verplichtingen	Veel administratieve verplichtingen ( <b>schoolleiders overschatten vereisten overheid vaak</b> )
<b>Omkadering en middelen</b>	<i>Basisonderwijs</i> : Gebrek aan omkadering formeel middenkader; te weinig mogelijkheden tot delegeren; sterk onderbedeeld in vergelijking met secundair onderwijs; nood aan voltijdse administratieve medewerker	<i>Basisonderwijs</i> : Gebrek aan omkadering formeel middenkader; te weinig mogelijkheden tot delegeren; sterk onderbedeeld in vergelijking met secundair onderwijs; nood aan voltijdse administratieve medewerker
	<i>Secundair onderwijs</i> : Frustraties omdat zinvolle functies zoals graadcoördinator niet structureel voorzien worden; potentieel van gedeeld leiderschap	<i>Secundair onderwijs</i> : Frustraties omdat zinvolle functies zoals graadcoördinator niet structureel voorzien worden ( <b>lestijdenpakket</b> ); potentieel van leiderschapsteams
	<i>Overkoepelend</i> : nood om meer te delegeren (beheersbaarheid); belang goede werkrelaties; kunnen én willen delegeren	<i>Overkoepelend</i> : nood om meer te delegeren (beheersbaarheid + <b>kennis delen</b> ); belang goede werkrelaties ( <b>reden uitval</b> ); kunnen én willen delegeren ( <b>belang vertrouwen</b> ); <b>verdeelde meningen rond toekenning van punten</b>

Noot: <sup>1</sup>Inzichten uit deze tabel worden door de meeste schoolleiders aangegeven.

<sup>2</sup> Aanvullingen uit de focusgroepen worden in het vet aangeduid.



*Overkoepelend* menen de deelnemers aan de focusgroepen dat de mate waarin iemand mogelijkheden heeft tot delegeren, sterk samenhangt met gepercipieerde stress en werkdruk over de onderwijsniveaus heen. Nu heeft de schoolleider vaak het gevoel voor alles verantwoordelijk te zijn, wat heel zwaar kan aanvoelen en druk geeft. Bijgevolg stellen de deelnemers aan de focusgroepen dat er meer moet kunnen worden gedelegeerd en gedeeld zodat een schoolleider ‘misbaar’ wordt, het takenpakket meer beheersbaar wordt, de schoolleider er minder alleen voor staat bij het nemen van belangrijke beslissingen en kennis gedeeld wordt. Hierbij halen de deelnemers aan de focusgroepen aan dat niet elke schoolleider overal in thuis kan zijn en dat dit ook niet hoeft wanneer er meer vanuit teamverband wordt gewerkt. Zo wordt ook gepleit voor bekwaam onderhoudspersoneel om infrastructurele problemen op te lossen alsook voor voldoende personeel om toezicht te houden. Naast het kunnen delegeren en delen van verantwoordelijkheden wordt ook het willen delegeren benadrukt door de deelnemers aan de focusgroepen, waarbij voldoende vertrouwen essentieel is. Ook een goede werkrelatie is noodzakelijk want strubbelingen in een leidinggevend team kunnen een belangrijke reden zijn voor uitval. Tot slot zijn de deelnemers aan de focusgroepen het niet eens over hoe punten moeten toegekend worden. Vanuit de focusgroepen pleiten een aantal schoolleiders voor ongekleurde punten per leerling om zo beter te kunnen inspelen op de specifieke noden van de school, terwijl andere deelnemers aan de focusgroepen heel wat voordelen zien van gekleurde middelen met duidelijke Vlaanderenbrede verantwoordelijkheden en functiebeschrijvingen voor de rollen zodat dit niet lokaal onderhandeld hoeft te worden.

#### 4.3.2. Externe factoren

Tabelt 4.5 toont dat beschikken over voldoende autonomie vanuit het **schoolbestuur** om een eigen beleid te voeren op school aangehaald wordt als belangrijke factor door verschillende schoolleiders en wordt bevestigd in de focusgroepen. Vanuit de focusgroepen wijzen de deelnemers erop dat het grote eigenaarschap van schoolleiders vaak een belangrijke drijvende en motiverende factor is. Toch benadrukken de deelnemers aan de focusgroepen dat verwachtingen van schoolleiders en schoolbesturen kunnen conflicteren: sommige schoolleiders verliezen de drive bij een te prominent aanwezig schoolbestuur, terwijl anderen het zeer moeilijk vinden om alles zelf uit te denken en graag wat meer richtlijnen krijgen vanuit hun bestuur. Bijgevolg is het belangrijk dat verwachtingen op dat vlak afgetoetst worden. Vanuit de focusgroepen halen een aantal deelnemers ook aan dat een beschermd statuut voor schoolleiders belangrijk is, waarin schoolleiders niet op korte termijn afgerekend kunnen worden.

Tijdens de focusgroepen wordt verwoord dat schoolbesturen zeer verschillend reageren op stress en burn-out bij hun schoolleiders. De deelnemers aan de focusgroepen zijn het er over eens dat de goodwill van schoolbesturen in dergelijke situaties niet mag spelen en dat alle schoolbesturen zich voldoende moeten bewust zijn van hun impact. Schoolbesturen kunnen niet enkel steun en vertrouwen bieden, maar ook tastbare ondersteuning bieden om werkdruk en stress bij schoolleiders te beperken. Zo kan het schoolbestuur bijvoorbeeld belangrijke nieuwe informatie voor schoolleiders filteren en bundelen, kan het schoolbestuur ondersteuning bieden in administratieve of financiële kwesties of kan vanuit het bestuur een woordvoerder worden aangesteld om stress bij schoolleiders in de omgang met de pers of sociale media te vermijden.

Tabel 4.5. Relatie tussen welbevinden en werkomgeving (externe factoren: schoolbestuur, scholengemeenschap, pedagogische begeleidingsdienst, inspectie, vakbond, koepel)

	Interviews <sup>1</sup>	Focusgroepen <sup>2</sup>
<b>Schoolbestuur</b>	Belang van een goed evenwicht m.b.t. autonomie	Belang van een goed evenwicht m.b.t. autonomie ( <b>mogelijks conflicterende verwachtingen schoolleider en schoolbestuur</b> )
	Belang van voldoende ondersteuning vanuit het schoolbestuur	Belang van voldoende ondersteuning vanuit het schoolbestuur + <b>bescherming</b>
		<b>Belangrijke rol in omgaan met stress en burn-out bij schoolleiders</b>
<b>Scholen-gemeenschap</b>	Belang uitwisseling tussen collega-schoolleiders (steun en andere collegiale factoren belangrijk om eenzaamheid te counteren)	Belang uitwisseling tussen collega-schoolleiders (steun en andere collegiale factoren belangrijk om eenzaamheid te counteren)
	Belang coördinerend directeur	Belang coördinerend directeur ( <b>in het BO niet automatisch (deels) vrijgesteld</b> )
<b>Pedagogische begeleidingsdienst</b>	<b>Verdeelde meningen rond rol in begeleiden van scholen</b>	<b>Kritisch voor rol in begeleiden van scholen (nood aan meer tastbare ondersteuning en handvaten)</b>
<b>Inspectie</b>	<i>Algemeen:</i> Stresserend door o.a. administratie, werklast en veiligheidseisen maar ook boost	<i>Algemeen:</i> Stresserend door o.a. administratie, werklast en veiligheidseisen
	<i>Onderwijsinspectie:</i> Kan ook boost geven + hoop dat inspectie 2.0 een positievere rol kan spelen	<i>Onderwijsinspectie:</i> Kan ook boost geven + hoop dat inspectie 2.0 een positievere rol kan spelen + <b>grote verschillen in werkwijze en houding inspecteurs + druk bij schoolleider omwille van focus op school</b>
<b>Vakbond</b>	Gespannen relatie met vakbond rond leraren	Gespannen relatie met vakbond rond leraren
<b>Koepel</b>	Beperkte rol i.f.v. welbevinden	Beperkte rol i.f.v. welbevinden

Noot: <sup>1</sup> Inzichten uit deze tabel worden door de meeste schoolleiders aangegeven.

<sup>2</sup> Aanvullingen uit de focusgroepen worden in het vet aangeduid.

De schoolleiders en de deelnemers aan de focusgroepen halen het belang aan van een sterke coördinerend directeur binnen een **scholengemeenschap**. Zo kan de coördinerend directeur tal van

nuttige functies op zich nemen in de begeleiding van (startende) schoolleiders door bijvoorbeeld coaching aan te bieden. De deelnemers aan de focusgroepen betreuren dat een coördinerend directeur in het basisonderwijs niet automatisch (deels) wordt vrijgesteld maar afhankelijk is van de schaalgrootte en de keuzes van de scholengemeenschap.

De bevroegde schoolleiders percipiëren de **pedagogische begeleidingsdienst** opvallend positiever dan de deelnemers aan de focusgroepen. Er wordt gepleit voor een langdurige aanwezigheid op school en het aanbieden van concrete handvaten en ondersteuning. Daarbij beklemtonen de deelnemers aan de focusgroepen het belang van de nodige competenties van de pedagogisch begeleiders om dergelijke begeleiding te kunnen aanbieden.

De deelnemers aan de focusgroepen erkennen het belang van kwaliteitscontrole, maar wijzen op de grote verschillen in werkwijze en houding tussen verschillende **inspecteurs**. Sommige inspecteurs gaan op een zeer bevoogdende wijze om met schoolleiders of blijven zoeken naar zaken waarop ze de schoolleider terecht kunnen wijzen. De deelnemers aan de focusgroepen vinden dan ook dat inspecteurs meer moeten handelen vanuit een coachende houding waarin vertrouwen centraal staat. Verder merken ze ook op dat bij een doorlichting geen individuele leraren maar de school onder de loep genomen wordt, wat heel wat extra druk bij schoolleiders opwekt. Bovendien verliezen schoolleiders hierdoor de mogelijkheid om via de inspectie slecht functionerende leraren te detecteren.

Wat betreft de **overheid**, uiten de deelnemers aan de focusgroepen, net zoals de schoolleiders, frustraties rond de onduidelijkheid, snelheid, timing, communicatie en haalbaarheid van vernieuwingen en veranderende regelgeving. De deelnemers aan de focusgroepen vinden echter inspraak en het creëren van een draagvlak belangrijk bij vernieuwingen, maar benoemen ook dat tussentijdse communicatie vaak in paniek en stress resulteert doordat schoolleiders zich onmiddellijk zorgen maken rond de implicaties voor de eigen school. Er wordt gesuggereerd om een publiek debat te houden over de grote principes van vernieuwingen maar de details en de precieze uitwerking intern te houden tot alles op punt staat en er een consistent geheel bereikt is. Daarna is het cruciaal om de scholen voldoende tijd te geven voor het implementeren van de vernieuwingen.

Wat betreft de arbeidsvoorwaarden stellen de deelnemers aan de focusgroepen dat een loonsverhoging erkenning kan geven voor geleverde inspanningen, maar geeft men eveneens aan dat veel schoolleiders andere prioriteiten zien om hun welbevinden te verhogen, zoals meer omkadering en ondersteuning in het uitvoeren van de job. In de wetenschap dat de loopbaanperspectieven binnen onderwijs na de job als schoolleider op heden beperkt zijn (o.a. pedagogische begeleidingsdienst, koepel of inspectie), geloven de deelnemers aan de focusgroepen dat zijwaarts de nieuwe opwaarts kan worden. Meer bepaald doen enkele deelnemers aan de focusgroepen het voorstel om bepaalde functies (zoals o.a. schoolleider en pedagogisch begeleider) om de paar jaar verkiesbaar te maken en om hierbij de terugkeer naar het lerarenberoep te vergemakkelijken. Verder voelen de schoolleiders zich, volgens de deelnemers aan de focusgroepen, niet gehoord door beleidsmakers. Ze halen aan dat schoolleiders het gevoel hebben dat ze al vaak op dezelfde pijnpunten in het beroep van schoolleider hebben gewezen maar dat er beleidsmatig weinig veranderd is.

Tabel 4.6. Relatie tussen welbevinden en werkomgeving (externe factoren: overheid, koepel, andere netwerken en algemene waardering)

	Interviews <sup>1</sup>	Focusgroepen <sup>2</sup>
<b>Overheid</b>	Wetten en decreten: Laattijdige communicatie rond vernieuwingen zorgt voor onrust en onduidelijkheid + wetgeving complex en niet transparant + ingewikkeld om informatie terug te vinden + impact wordt te weinig in rekening gebracht + resultaat van politieke compromissen	Wetten en decreten: Laattijdige communicatie rond vernieuwingen zorgt voor onrust en onduidelijkheid <b>(belang draagvlak)</b> + wetgeving complex en niet transparant + ingewikkeld om informatie terug te vinden + impact wordt te weinig in rekening gebracht + resultaat van politieke compromissen
	Statutaire werkvoorwaarden: Loon is niet afgestemd op verantwoordelijkheden + weinig carrièremogelijkheden na de job als schoolleider + frustraties rond optrekken van pensioenleeftijd	Statutaire werkvoorwaarden: Loon is niet afgestemd op verantwoordelijkheden <b>(erkenning)</b> + weinig carrièremogelijkheden na de job als schoolleider <b>(andere kijk nodig)</b> + frustraties rond optrekken van pensioenleeftijd
	Algemeen: Hoge planlast	Algemeen: Hoge planlast <b>(voor schoolleiders vaak niet duidelijk of bepaalde eisen of verwachtingen vanuit overheid, koepel of andere instantie komen); meer vertrouwen en autonomie geven aan de scholen; schoolleiders voelen zich niet gehoord</b>
<b>Andere netwerken</b>	Vaak goede contacten en samenwerkingsverbanden	<b>In grootsteden niet gemakkelijk om lokale gemeenschap te betrekken bij schoolwerking</b>
<b>Algemene waardering van het beroep</b>	Verdeelde meningen rond algemene waardering van het beroep	<b>Dalende algemene waardering van het beroep (mentaliteitswijziging is nodig)</b>

Noot: <sup>1</sup> Inzichten uit deze tabel worden door de meeste schoolleiders aangegeven.

<sup>2</sup> Aanvullingen uit de focusgroepen worden in het vet aangeduid.

Daarnaast benadrukken de deelnemers aan de focusgroepen dat er veel onduidelijkheid heerst bij schoolleiders over de oorsprong van bepaalde eisen of verwachtingen. Deze worden vaak gelinkt aan de overheid, maar zijn soms ook afkomstig vanuit de koepel of andere instanties zoals het schoolbestuur of de scholengemeenschap. Wat betreft de **andere netwerken** geven schoolleiders in grootstedelijke contexten aan goede relaties, contacten en samenwerkingsverbanden te hebben, terwijl de deelnemers aan de focusgroepen ook op moeilijkheden hierbij wijzen. Tot slot

betreuen de deelnemers aan de focusgroepen dat men in de media veelvuldig op een negatieve manier rapporteert over schoolleiders omdat ze er sterk in geloven dat een **opwaardering van het beroep** kan bijdragen aan een positiever welbevinden bij schoolleiders.

#### 4.4. Relatie tussen welbevinden en persoonlijke factoren

Met betrekking tot het thema ‘relatie tussen welbevinden en persoonlijke factoren’ sluiten de bevindingen uit de focusgroepen eveneens nauw aan bij de conclusies die op basis van de interviews met schoolleiders getrokken werden. Verschillen, aanvullingen of suggesties uit de focusgroepen worden hieronder expliciet benoemd en toegelicht.

Tabel 4.7. Relatie tussen welbevinden en persoonlijke factoren

	Interviews <sup>1</sup>	Focusgroepen <sup>2</sup>
<b>Gezin</b>	Grenzen trekken en privétijd afschermen	Grenzen trekken en privétijd afschermen ( <b>vooral voor startende schoolleiders uitdagend</b> )
	Belang van communicatie en goede afspraken	Belang van communicatie en goede afspraken
	Belang van gezin, gezondheid en hobby's voor welbevinden en volhouden van de job	Belang van gezin, gezondheid en hobby's voor welbevinden en volhouden van de job
		<b>Doelbewuste acties vanuit schoolbestuur of scholengemeenschap om werkintensiteit te verlagen</b>
<b>Persoonlijkheid</b>	Kunnen bereiken van doelen is belangrijk	Kunnen bereiken van doelen is belangrijk ( <b>maar schoolleiders zijn vaak perfectionistisch</b> )
		<b>Persoonlijkheidskenmerken vormen risico voor burn-out</b>

Noot: <sup>1</sup> Inzichten uit deze tabel worden door de meeste schoolleiders aangegeven.

<sup>2</sup> Aanvullingen uit de focusgroepen worden in het vet aangeduid.

De schoolleiders en de deelnemers aan de focusgroepen duiden op het belang om als schoolleider grenzen te trekken wat betreft privétijd. De deelnemers aan de focusgroepen accentueren hierbij dat schoolleiders niet al hun privétijd mogen opofferen voor de job en dat ze op tijd hun werkintensiteit moeten verlagen. Blijven investeren in zaken als gezin, gezondheid en hobby's is namelijk belangrijk voor een positief welbevinden. Er moet expliciet aandacht zijn voor startende schoolleiders in dit verhaal omdat vooral zij zichzelf hierin het meest dreigen voorbij te lopen. Enkele deelnemers aan de focusgroepen benoemen de rol van het schoolbestuur en de scholengemeenschap in het promoten van zelfzorg en expliciet belang hechten aan een gezonde

balans tussen werk en privé. Ook begrip tonen voor de persoonlijke situatie van schoolleiders en hen niet onder druk zetten is hierbij belangrijk. Men brengt ook de mogelijkheid van een 'burn-buddy' naar voren. Hierbij duiden leraren en schoolleiders iemand aan als hun 'burn-buddy' die als opdracht heeft om te bewaken dat men zich niet overwerkt en dat men het plezier in de job niet verliest. Als dit in het gedrang komt, is het de taak van de buddy om hierover in gesprek te gaan. De deelnemers aan de focusgroepen merken op dat schoolleiders vaak perfectionistisch zijn en de lat voor zichzelf erg hoog leggen, waardoor het bereiken van gestelde doelen niet vanzelfsprekend is. Schoolleiders trachten voor iedereen goed te doen, wat evenwel niet realistisch is. Ook moeten schoolleiders leren omgaan met minder fraaie kanten van het leven (bv. problemen in thuissituatie van leerlingen of leraren, luisterend oor moeten zijn maar niets mogen doen...). Men benoemt daarnaast dat schoolleiders meestal veel softe skills hebben, idealistisch zijn, met passie in het leven staan en het beste willen voor de leerlingen. De deelnemers aan de focusgroepen waarschuwen dat dit type mensen in het algemeen ook vatbaarder is voor burn-out en stress dan mensen met andere persoonlijkheidskenmerken.

# Hoofdstuk 5: Aanwerving, aanvangsbegeleiding en professionalisering – Interviews

## 5.1. Synthese

De loopbaan van de meerderheid van de schoolleiders situeert zich volledig binnen onderwijs en meer dan de helft van de schoolleiders nam ooit een beleidsondersteunende rol op. Schoolleiders uit OVb blijken veel meer voorgaande ervaringen als schoolleider te hebben dan hun collega's uit de andere onderzoeksvragen. Zo goed als al de schoolleiders uit OVb zijn dan ook onmiddellijk begonnen in de functie als schoolleider op school, terwijl schoolleiders in OVa opvallend veel doorgroeien uit het team. Schoolleiders uit OVa zijn ook vaak aangesproken om schoolleider te worden, daar waar OVb en OVc een mix vormt van leiders die zelf het initiatief namen om te solliciteren en leiders die aangesproken werden.

Zo goed als alle schoolleiders hebben één of meerdere vormen van aanvangsbegeleiding genoten. De meeste schoolleiders doorliepen bij de start van hun carrière een directieopleiding. De gepercipieerde relevantie van deze opleiding loopt sterk uiteen en kan niet teruggebracht worden tot verschillen in format of aanbieder. Schoolleiders die geen directieopleiding doorlopen hebben en dit betreuen komen uit OVb, terwijl andere schoolleiders zonder directieopleiding beroep konden doen op andere bronnen van begeleiding of eerdere ervaringen. Schoolleiders die gecoacht of begeleid werden aan het begin van hun loopbaan hebben dit als zeer zinvol en ondersteunend ervaren. De permanente professionalisering van de bevraagde schoolleiders gebeurt vooral in de vorm van vormingen en nascholingen.

Wat betreft het format van toekomstige aanvangsbegeleiding voor schoolleiders pleiten de schoolleiders vooral voor trajecten met stages voorafgaand aan de job en/of voor coaching bij aanvang van de job. Naargelang de situatie kan deze begeleiding plaatsvinden op de eigen school of in uiteenlopende contexten en vormgegeven worden door externen, huidige interne collega-schoolleiders of de vorige schoolleider. Een sterke directieopleiding kan een aanvulling of alternatief bieden voor dergelijke begeleiding. Inhoudelijk moet aanvangsbegeleiding voor schoolleiders een goed beeld geven van de job als schoolleider en inhoudelijk sterk zijn. Men verwacht vooral toelichting bij pedagogische kaders, administratieve regels, wetgeving en het terugvinden van informatie. Daarnaast kan ook gewerkt worden aan 'people management skills' of het stimuleren van beleidsvoerend vermogen. Schoolleiders uit OVb benadrukken het belang van leren omgaan met specifieke uitdagingen in scholen met veel directiewissels. Voor de verdere professionele ontwikkeling van schoolleiders wil men kunnen rekenen op toepassingsgerichte vormingen en nascholingen alsook uitwisselingsmogelijkheden met collega's.

## 5.2. Aanwerving als schoolleider

De loopbaan van de meerderheid van de schoolleiders situeert zich volledig binnen onderwijs in de brede zin van het woord (d.i. aanstellingen als leraar, als brugfiguur, als lector op een hogeschool of als ondersteuner voor een centrale onderwijsdienst). Slechts een vijfde van de schoolleiders had ooit een job buiten de onderwijscontext, wat nuttig kan zijn omdat men de voordelen van het onderwijs zo meer op prijs stelt. Meer dan de helft van de schoolleiders nam een beleidsondersteunende rol op in de huidige school of in een andere school alvorens schoolleider te worden. Ook zij die geen officiële beleidsondersteunende rol opnamen, geven vaak voorbeelden van extra engagementen die men in eerdere functies opnam.

*“Ik ben dus begonnen als niet-ambtenaar. Dat vind ik fantastisch. Dat wens ik elke onderwijzer toe. Om toch een beetje ervaring te hebben in de privé. Dat je dat niet evident vindt dat om 15u20 je schooltje gedaan is.” (BO6a)*

*“Ik heb al een hele carrière achter de rug (lacht luid), ik ben zelf cafébaas geweest en dat zelf ook heel graag gedaan. Maar dan toch gekozen voor onderwijs en daar toevallig in een beleidsfunctie terecht gekomen. Allez, toevallig was dat misschien niet. Ik ben altijd iemand geweest die initiatief heb getoond.” (BO4c)*

Opvallend is dat in OVa en OVc slechts enkelingen vooraf ervaring hadden als schoolleider op een andere school, terwijl in OVb ongeveer de helft van de schoolleiders eerdere ervaringen als schoolleider heeft. Dit weerspiegelt zich in het feit dat de grote meerderheid van de schoolleiders in OVb onmiddellijk begonnen is in de functie van schoolleider op school. In OVc gaat het om iets meer dan de helft van de schoolleiders die nieuw waren op school terwijl in OVa de grote meerderheid doorgroeit vanuit het team. Binnen OVa zijn zo goed als alle leiders aangesproken om te kandideren voor de functie als schoolleider, terwijl in OVb en OVc een mix voorkomt van schoolleiders die zelf het initiatief genomen hebben om te solliciteren en zij die gevraagd zijn.

*“Toevallig, stommelings, zoals ze zeggen (lacht). Ze hebben mij opgebeld de 29e augustus of ik niet wou overnemen.”*

En u was hier toen leerkracht? (interviewer)

*“Ik was hier toen leerkracht. Dus heel toevallig, ja.” (BO4a)*

*“Ik ben aangesproken geweest door een coördinerend directeur van een andere scholengemeenschap, omdat daar een positie vrijkwam als directeur in een school van: ‘Wil jij niet eens komen babbelen met mij?’ Daar ben ik dan gaan praten, maar toen had ik mijn diploma nog niet he. En die, daar waren toen twee kandidaten, ééntje met het diploma, en ééntje, ik, zonder en toen hebben ze wel de voorrang gegeven aan die met diploma en de algemeen directeur die zei toen van: ‘Gij zijt wel eentje met pit, ik wil u eigenlijk verder zien groeien. Doe daar iets mee. Zit daar niet op u stoel als zorgcoördinator te wachten, maar doe daar iets mee. Waarom, hoe komt het dat jij u akte nog niet hebt?’ ‘Ja, ik weet dat niet, ja, ik heb daar nog niet over nagedacht, ik ben ook nog jong, ik vind dat ook niet evident dat als je nog maar half de dertig bent, en dat je al direct als directeur, ik vind, je moet daar toch ook wel een bepaalde rijpheid voor hebben.’ ‘Ja maar, ik zou, nu val je ernaast omdat je je diploma*



nog niet hebt, doe daar iets mee en binnen een aantal jaar babbelen we dan nog eens. Ik ben daarvan overtuigd.’ Allee, goed, ik met dat verhaal naar mijn huidige directie toen. ‘Ja, dat is mij nu overkomen.’ ‘Awel dat is goed, we gaan dat doen. We gaan proberen van u mee in die opleiding te krijgen’. [...] En dan was ik geslaagd en dan gaat de bal aan het rollen he. Dan zit je van oké, nu wil ik daar echt wel iets mee doen. En dan ja, je zit hier he.” (BO1b)

“Ik was leerkracht, niet hier. In een andere school. In het [net]. Ik heb dat 17 jaar gedaan. Dat was lesgeven informatica aan volwassenen. Dat was tof. Dat was een leuke job maar na 17 jaar had ik het gezien en ik dacht ‘Ik ga niet nog eens muis uitleggen, het toetsenbord uitleggen.’ Toen dacht ik ‘Ik ga voor iets helemaal anders.’ [...] Dan heb ik me kandidaat gesteld voor de directieopleiding en ik had gedacht dat ik daar nooit binnen ging geraken in het [net]. Ik kom vanuit het [net]. Ja en om één of andere bizarre reden mocht ik eraan beginnen. Dan was het nog meer bizar dat ik geslaagd was (lacht).” (SO4b)

“En dan was het eigenlijk zo dat de directeur al een tijdje ziek was en dan, in 2010 was dat, en dan heeft eigenlijk mijn eigen directeur wel gebeld en gezegd: ‘Ah, er is daar een vacature open, [naam]. Is dat niets voor jou?’ En dan heb ik zeer impulsief een brief geschreven en dan was ik het geworden en dan dacht ik: ‘Wow (lacht), nu moet ik het ook wel doen.’ En eigenlijk ben ik er zo wat ingerold. [...] Ik had ook per toeval door die coördinator voor participatie deze twee scholen ook gezien en ik wist ook wel welk doelpubliek het was. Vooral het doelpubliek die mij eigenlijk interesseerde. Ik ben eigenlijk directeur geworden van deze school vooral omdat dat een zeer negatief imago had, van: ‘Ja, daar wordt er geen onderwijs gegeven’ en ‘Ja dat doelpubliek, je kan daar niets mee doen.’ We hadden een bepaald idealisme: ‘Ja, maar ja.’ Het is wel belangrijk als je directeur bent en je gelooft er wel in, dan kan je toch al veel meer leerwinst. [...] Ik zou maar van een paar scholen directeur kunnen zijn, denk ik, dat is van dit soort scholen dus ik heb een zeer bewuste keuze gemaakt.” (BO2c)

“Toen hij [de vorige directeur] besliste om te stoppen als directeur, vond ik het dan ook een uitdaging om de school terug te doen bloeien. En heb ik gesolliciteerd voor de job van directeur.” (SO1c)

### 5.3. Eigen ervaringen wat betreft aanvangsbegeleiding en professionalisering

Zo goed als alle schoolleiders hebben bij de start van hun carrière als schoolleider één of meerdere vormen van aanvangsbegeleiding gekregen. Driekwart van de schoolleiders hebben een directieopleiding zoals ProfS, CVA-basiscursus, GO!-opleiding, DHOS-cursus of andere vormen van begeleiding vanuit de koepel (bv. OVSG-begeleiding en POV-begeleiding) doorlopen. Naargelang de insteek van het desbetreffende opleidingstraject volgden de schoolleiders deze directieopleiding voorafgaand aan de start als schoolleider of tijdens de eerste jaren in de job. De ervaringen van de schoolleiders betreffende hun opleiding zijn zeer uiteenlopend en verschillen niet systematisch tussen de diverse soorten directieopleidingen. Daar waar sommige schoolleiders veel aan hun opleiding gehad hebben en zeggen dat zinvolle inhoud behandeld werden, menen anderen dat de opleiding weinig meerwaarde had en weinig zinvolle inhoud behandelde.

Verschillende schoolleiders benoemen het sociale netwerk dat ze opgebouwd hebben tijdens hun opleiding als sterk positieve factor.

*“Ik moet zeggen dat ik van die [naam opleiding] die ik zelf gevolgd heb, daar ben ik wel over te spreken. Ik vond dat een goede opleiding. Je krijgt daar ook de kans een aantal dingen te exploreren.” (SO4a)*

*“Ik heb de opleiding van [net] gevolgd. Zo’n boeiende opleiding, maar wel intensief. Maar ik ben zo blij dat ik die opleiding gevolgd heb. Want zonder opleiding is dat echt niet mogelijk om daaraan te beginnen. Ik heb nu al zo moeten zoeken om te weten wat ik waar kon vinden en hoe ik alles moest aanpakken en ik heb zo’n intensieve boeiende opleiding achter de rug. Ik begrijp niet dat sommige directeurs geen opleiding gevolgd hebben.” (BO5b)*

*“Die opleiding bereidt helemaal niet voor op de job. Je begint eigenlijk eenmaal je op de stoel van de directeur zit. Dan begin je pas met te leren wat de job inhoudt. Je krijgt heel veel uitleg over systemen die bestaan en visies en missies en dergelijke meer. Maar als directeur ben je met vanalles en nog wat bezig. Met uren, met punten, met personeel, met lessen bijwonen. Daar word je helemaal niet op voorbereid. Het is pas op het moment dat je het doet dat je zegt: ‘Oh my god, waar ben ik aan begonnen?’ ” (SO6b)*

*“We hebben een examen gedaan zonder opleiding. De opleiding is pas nadien gekomen en ik heb zelf alles moeten leren uit mezelf.” (BO3c)*

*“Ik ben naar elke les geweest en als je kwam, dan was je er sowieso al door. Maar de taken die wij moesten doen, heb ik daar iets aan gehad? Neen. Volharding is denk ik de belangrijke. En als je dat engagement aangaat, dat je mensen kiest die kunnen volharden en die er blijven voor gaan. Want die opleiding op zich was een lachertje eigenlijk. Inhoudelijk, sommige dingen waren interessant omdat, ja, dat was tof dat we die wisten.” (BO4c)*

De schoolleiders zonder directieopleiding bij aanvang van hun carrière als schoolleider komen uit verschillende netten en uit zowel basis- als secundair onderwijs. Opvallend is wel dat de helft van deze schoolleiders uit OVb afkomstig zijn. Het merendeel van de schoolleiders zonder directieopleiding kon beroep doen op andere vormen van begeleiding (bv. begeleiding door vorige schoolleider of schoolbestuur) of beschikte over voldoende kennis en vaardigheden uit vorige jobs of opleidingen. Eén schoolleider is na verschillende jaren in functie te zijn gestart met een opleiding, terwijl twee schoolleiders uit OVb aangeven dat ze wel graag een directieopleiding zouden volgen omdat ze nu veel zelf moeten uitzoeken, maar dat ze dit uit tijdsgebrek voorlopig niet kunnen realiseren.

*“Neen, ik heb geen opleiding gevolgd tot directeur. Ik ben alles op mezelf aan het leren, maar dat is niet zo evident hoor. Ik ga, als ik tijd heb, kijken om wat opleidingen te volgen want alles zelf opzoeken is zo interessant maar kost me heel veel tijd.” (BO2b)*

En heeft u zelf voor u in de job van directeur bent gekomen een opleiding gevolgd tot directeur? (interviewer)

*“Neen. Maar ik ben hier ook al een tijdje directeur he. En vroeger werden we niet verplicht ofzo. Ik heb wel wat ondersteuning gekregen van mijn vorige directeur. Dus neen, ik heb geen specifieke opleiding gevolgd. Ik heb heel wat nascholingen gevolgd op heel wat terreinen, maar een echte opleiding: neen. Echt niet. Ik ben er zowat ingerold. Ik had op voorhand een idee van de job. Maar het was veel meer dan dat mensen ooit kunnen denken of zelfs kunnen vermoeden.” (SO3c)*

Naast een directieopleiding heeft een derde van de schoolleiders verspreid over de onderzoeksvragen een vorm van coaching of begeleiding gekregen, hoofdzakelijk door hun voorganger maar ook vanuit het schoolbestuur, de pedagogische begeleidingsdienst, de eigen kennissenkring of interne collega-schoolleiders. De meerderheid van de schoolleiders meent dat deze coaching zeer betekenisvol en ondersteunend was.

*“Mijn vader was vroeger ook directeur. Het zit een beetje in het bloed, denk ik. Maar hij heeft mij wel enorm geholpen in mijn eerste jaar directeur. En er was al heel veel veranderd maar hij heeft dat samen met mij allemaal opgezocht hoe en waar ik alles kon vinden en mij zoveel tips gegeven over hoe je een team moet motiveren, hoe je omgaat met leerkrachten die weerstand bieden. Ik ben mijn vader zeer dankbaar om mij te begeleiden hierin.” (SO5b)*

*“Ik heb de beste opleiding ooit gehad, de vorige directeur is gewoon een hele tijd komen meedraaien terwijl die eigenlijk al op pensioen was. En ik denk dat dat ideaal is als dat kan. Die kent als geen ander de school.” (BO1c)*

Zo goed als alle schoolleiders geven aan vormingen te blijven volgen tijdens hun carrière als schoolleider of lezen literatuur door om zichzelf bij te scholen. De meeste schoolleiders wijzen ook op het belang van uitwisselingsmogelijkheden of collegiale visitatie met collega's voor hun professionele ontwikkeling (zie hoofdstuk 3, paragraaf 3.3.3 Scholengemeenschap).

*“Ik heb vroeger [naam opleiding] gevolgd en sindsdien ben ik mij constant blijven nascholen. Ik volg nu heel wat nascholingen want alles verandert zodanig snel dat je je moet bijscholen want anders geraak je compleet achter.” (BO3b)*

## **5.4. Toekomstperspectief op aanvangsbegeleiding en professionalisering**

Verschillende bevroegde schoolleiders benadrukken dat de begeleidingsnoden van toekomstige schoolleiders sterk kunnen verschillen. Deze schoolleiders zien dan ook weinig heil in een geüniformeerde aanpak en pleiten voor voldoende afstemming wat betreft format en inhoud met de achtergrond van de toekomstige schoolleider.

Hoe denkt u dat directeurs nu het beste kunnen worden opgeleid? Nieuwe directeurs die in de functie stappen? (interviewer)

*“Dat vind ik zeer moeilijk om dat te beantwoorden. Er hangt zoveel af van de persoon van de directeur, van de context van die persoon zelf, van de schoolwerking. Dat vind ik moeilijk om te zeggen. Er zijn zoveel verschillende aspecten.” (SO3a)*

*“Maar zo van die standaard opleiding die nu gegeven worden waar men leert over boekhouden en zo van die zaken, dat is niets voor mij. Ik zoek het zelf wel allemaal op. Maar in meelopen met iemand daar zie ik wel muziek in. Maar het is moeilijk hé, iedereen start aan deze job met een andere ervaring en een andere voorkennis. Helemaal niet evident om dat in een opleiding te gieten dus stage lopen lijkt mij nog wel iets.” (SO4c)*

Wat betreft het **format** waarin toekomstige schoolleiders idealiter begeleid worden, verwijzen de schoolleiders het frequentst naar **coaching of stages**. Meer bepaald ziet men enerzijds mogelijkheden in coaching, waarbij een coach aangesteld wordt die de schoolleider begeleidt op school in de beginperiode als schoolleider. Deze coach fungeert als klankbord en kan een aanspreekpunt zijn voor de schoolleider om te ventileren, kan mee acties uitstippelen, kan mee nadenken rond moeilijke kwesties en kan informatie doorgeven. Enkele schoolleiders zien vooral voordelen wanneer dergelijke coaching opgenomen wordt door de vorige schoolleider omdat hij de schoolcontext kent, terwijl anderen eerder pleiten voor het opnemen van coaching door externen (bijvoorbeeld door collega's van de scholengemeenschap of pedagogische begeleidingsdiensten) of huidige interne collega-schoolleiders omdat vorige schoolleiders mogelijks geen goed voorbeeld zijn, niet openstaan voor het opnemen van een dergelijke rol of geen afstand zullen kunnen doen van hun eigen manier van werken. Anderzijds wordt geopperd dat toekomstige schoolleiders voorafgaand aan hun start als schoolleider zelf kunnen meelopen met schoolleiders bij wijze van stage, ofwel op de school waar men later schoolleider wordt of in andere scholen. Dergelijke coaching en stages worden vooral door schoolleiders uit OVb en OVC aangeraden.

*“Maar zo een mentor, dat lijkt me wel iets. Maar misschien niet zo iemand die je toegewezen krijgt, maar misschien kan die op vrijwillige basis, dat iemand zegt: ‘Ik zal u mentor wel zijn.’ En ik denk dat je daar... En dan misschien met vaste afspraken. Ik denk dat je daar echt wel veel uit kunt leren. En dat moet ook matchen. Ik denk niet dat je zomaar een mentor van iemand kunt worden als dat niet zo matcht.” (BO3a)*

*“Ik denk dat beginnende directeurs het best worden opgeleid door iemand extern die wel ervaring heeft als directeur maar niet je oude directeur. Goh ik ben wel fan om zo stage te lopen als directeur bijvoorbeeld een paar maanden, maar mag zelf een jaar zijn ofzo. Of zo halftijds twee jaar. Maar ik vind dan wel dat je iemand anders dan de oude directeur moet geven, alhoewel die oude directeur heeft ook weer zijn voordelen want die kent de school natuurlijk goed. (denkt na). Waarom ik niet direct enthousiast was voor de oude directeur is omdat ik dan bang ben dat de beginnende directeur te veel de manier van werken van de oude directeur gaan vormen en dat een school soms echt eens nood heeft aan een nieuwe wind in de school. Ja goh, het is een moeilijke. Misschien zelf door pedagogen ofzo die daar in gespecialiseerd zijn ofzo?” (BO3b)*

*“Of doe een stageperiode hé. Al is dat een aantal maanden, dat iemand u echt moet komen schaduwen. Ik denk dat je daar meer aan hebt. Al is het dat je een beginnend directeur hebt die moet schaduwen in tien scholen, tien maanden lang. Een maand in elke school. Dat die dan daar iets van moet leren, dat die dan iets heeft geleerd dat hij dan iets anders zou doen. Ik denk dat je daar meer uit leert. [...] Maar laat die tien maanden in verschillende soorten scholen...”*

*Eens een klein wit schooltje, een klein wit/donker schooltje, een grote witte school, grote zwarte school. Laat eens overal stage doen, een maand hé. Echt een maand schaduwen gewoon. En dat moet financieel wel haalbaar zijn gewoon. Ik denk dat je daar veel meer van leert dan een cursus om ervaring op te doen.” (BO4c)*

*“Ik was jarenlang graadcoördinator en ik had wel een goed beeld wat de taak van directeur inhield, en de vorige directeur heeft me ook wel mee ingewerkt. Dus ik denk dat het belangrijk is dat je, zoals mij, er stilletjes in kan lopen met een goede coach, in mijn geval dus mijn vorige directeur. Maar ik zag ook al collega’s die helemaal geen ondersteuning kregen van hun vorige directeur, die echt de school aan hen achterliet zonder iets van informatie, zonder enige inwerking en ik heb die wel zien afzien omdat ze echt alles moesten zelf uitzoeken en dat is niet evident.” (SO1c)*

Naast coaching en stages zien veel schoolleiders, hoofdzakelijk uit OVa en OVb, een **opleidings- of nascholingstraject** als goede basis om schoolleiders voor te bereiden op hun job. Men beklemtoont het belang van het selecteren van relevante inhoud, aanwerven van enthousiaste lesgevers met een visie en het voorzien van voldoende toepassingsmogelijkheden. Sommige schoolleiders zien coaching en stages als een aanvulling op een dergelijk opleidingstraject, terwijl anderen dit als alternatief opvatten.

*“Een beetje zoals ik ben opgeleid maar een opleiding van een paar dagen waar men je helpt om je een wegwijs te vinden in wat, waar, wanneer en hoe.” (SO5a)*

*“Er waren sommige zaken die in [naam opleiding] wel overbodig waren maar dat is te zien wie de lesgever dan is. Er zit altijd wel voor iemand iets in, denk ik. Ja, op dat moment heb je daar soms niet mee te maken en denk je van: ‘Tsjá.’ Soms heb je de week erachter zo iets van: ‘Ja, ik had toch beter...’ Ik vind niet dat er iets inzit dat er niet in dient te zitten, neen. Ik vond die opleiding echt goed, ik heb geen idee hoe je dat op een andere manier had kunnen aanpakken.” (BO7b)*

*“Misschien is het ook wel interessant om vormingsmomenten voor directeurs te organiseren met data hier in de... (stopt). Met data uit databank leren werken.” (BO2c)*

Aansluitend erkent de meerderheid van de schoolleiders het belang van **nascholingen en vormingen** ook in de verdere professionalisering van (ervaren) schoolleiders. Enkele schoolleiders uit OVb wijzen erop dat ze niet goed weten waar degelijke opleidingen te vinden en dat de insteek van nascholingen vaak te theoretisch is. Bijgevolg wordt gepleit voor toepassingsgerichtheid bij nascholingen en vormingen, alsook voor voldoende aandacht voor de transfer naar de eigen schoolcontext. Daarnaast is ook het raadplegen van vakliteratuur rond onderwijs een vorm van professionalisering bij de schoolleiders.

*“Ik ben dan daarna die directie cursus gaan volgen, ik vond dat zeer zinvol, echt zeer zinvol. Dat zou ik nu nog volgen als dat zou bestaan voor directeurs die al enkele jaren in het beroep zitten. Het interessante was de meerdaagse. De laatste was over conflicthantering, dat wel een hele fijn was, heel zinvol. Ja. Dat mis ik wel.” (BO2a)*

*“Ja, maar wat is dikwijls het gevolg, en dat is ook met vormingen die je gaat volgen. Je krijgt heel veel inbreng en heel veel input en uw rugzak wordt gevuld met heel veel kennis. Ik heb al heel veel bijgeleerd maar nu het vertalen naar je team... En daar schiet ik tijd voor tekort. Want je wilt dat dan doen via fijne werkvormen waarin men actief kan participeren, maar die krijg je niet altijd aangereikt. Je krijgt enkel maar theoretische input mee. Ga ik graag naar navormingen? Ja. Maar ik kom dikwijls gefrustreerd buiten.” (BO6b)*

*“Wat ik een beetje mis is eenmaal de opleiding gedaan is, sta ik er nu helemaal alleen voor en ik ben nu op zoek naar goede nascholingen maar ik vind er niet echt.” (SO1b)*

De bevroegde schoolleiders hechten veel belang aan **uitwisselingsmogelijkheden** met collega's in functie van hun eigen professionalisering en welbevinden (zie hoofdstuk 3, paragraaf 3.3.3 Scholengemeenschap). Vooral schoolleiders uit OVa zien uitwisseling in intervisiegroepen als ideale platform om ook toekomstige of startende schoolleiders te laten leren van elkaar.

*“Het beste is samenkomen met mensen die in hetzelfde schuitje zitten en van elkaar leren. Daar heb ik het meeste aan gehad. Wel telkens onder leiding van iemand, als iedereen een beetje met vragen zit dat die de feedback kan geven, kan sturen. Dat vind ik het beste. Ik ging daar ook graag naartoe. Ik had een aantal vragen en hup ik nam dat mee en daar kon je toch met een aantal tips mee naar huis komen. Dat vond ik het beste. Leren van elkaar, van mensen die in dezelfde situatie zitten.” (BO7a)*

Wat de **inhoud** van de aanvangsbegeleiding van toekomstige en startende schoolleiders betreft, wordt beklemtoond dat een opleidingstraject inhoudelijk sterk moet zijn. Meerdere schoolleiders benadrukken dat het belangrijk is dat toekomstige schoolleiders vooraf kennismaken met het volledige takenpakket van schoolleiders zodat ze een realistisch beeld hebben van wat de job als schoolleider inhoudt.

*“Wat ik persoonlijk het belangrijkste vind, denk ik, is dat beginnende directeurs weten waar ze aan beginnen. Want ik zie dat wel vaak. We hebben zo bij ons een nieuwe directeur en die had duidelijk een ander beeld van de job. En dat is spijtig. Daar moeten ze mensen op voorhand, de mensen moeten op voorhand weten waaraan ze beginnen. Zeker rond dat administratief werk moeten ze weten hoeveel dat is.” (SO3c)*

Daarnaast benoemen de schoolleiders een breed gamma aan inhouden die in een aanvangsbegeleidingstraject kunnen opgenomen worden. Pedagogische en theoretische kaders, administratieve basiskennis (o.a. rond financiën en boekhouding) en regelgeving en wetgeving zijn hierbij veel genoemde inhouden. Aanvullend wordt ook gewezen op het verfijnen van 'people management skills', waaronder kunnen omgaan met een team, goed communiceren en conflicthantering. Schoolleiders uit OVb vragen bijkomend ook aandacht voor het motiveren van een team, het voeren van slecht-nieuwsgesprekken en het faciliteren en stimuleren van vernieuwingen op school. Meerdere schoolleiders menen dat ook moet ingespeeld worden op het terugvinden van relevante informatie, het uitwerken van een visie en het beleidsvoerend vermogen op school. Tenslotte zijn er nog een aantal bijkomende inhouden die evenwel minder courant aangehaald worden, zoals met databanken leren werken, personeelsbeleid voeren, schoolorganisatie en zelfzorg.

*“Ik denk één van de meest interessante onderdelen daar was, toen we het hadden over budgettering en budgetten. Dat vond ik heel, heel interessant, omdat dat ja, iets is dat toch wel belangrijk is, waarbij je toch wel die autonomie toch wel een stuk kan opnemen. Dus dat vond ik wel... maar voor de rest. Dus het gaat in feite om een extra opleiding voor directeurs en waaruit dat dan zou moeten bestaan? Ja, misschien nog rond gewoon het coördineren op zich hé, hoe je dat nog kan optimaliseren. Hoe doe je dat kernteams maken, hoe doe je dat deelteams nog meer coördineren...” (BO4a)*

*“Zo het puur praktische, het juridische, het financieel beleid, personeelsbeleid, je krijgt daar overal zo de basiscursus. Dan krijg je wat rond management, dat moet daarin zitten. Hoe pak je het aan? Hoe ben je een coach? Beleidsvoerend vermogen, dat moet erin zitten. Dus ik moet zeggen, ik zou het niet anders aanpakken dan ik het daar gezien heb.” (SO4a)*

*“Wat zou er zeker moeten in zitten? Het is zo veelomvattend eigenlijk hé. Het is vooral omgaan met mensen. Ja. Het is een woord dat ik niet graag hoor en ook niet graag uitspreek, maar communicatie. Meestal is het zo, als er iets op u te zeggen valt: ‘Ja, je kan niet communiceren.’ Dat wordt nogal eens naar ons hoofd gegooid. ‘Je communicatie is niet goed.’ Maar ja. Toch omgaan met mensen en tegelijk duidelijk kunnen maken van wat je verlangt van mensen, maar op een menselijke manier! Dat moet je leren. Dat is een leerproces want dat wordt je niet aangeleerd.” (SO2c)*

Enkele schoolleiders stellen dat sommige van bovengenoemde vaardigheden zeer moeilijk aan te leren zijn. Daar waar opleidingen en professionaliseringsinitiatieven sociale- en leiderschapsvaardigheden kunnen verfijnen, menen deze schoolleiders dat dergelijke vaardigheden in bepaalde mate reeds moeten aanwezig moeten zijn om succesvol te zijn als schoolleider.

*“Ik denk dat een opleiding kan bijsturen, maar ik denk, als je [leiderschap en sociale vaardigheden] niet een klein beetje in je hebt... Als het niet een beetje aangeboren is, dat het moeilijk is. [...] Natuurlijk, je kunt het wel, je kunt natuurlijk wel bijsturen en vormen en vormgeven ook.” (SO1a)*

# Hoofdstuk 6: Aanwerving, aanvangsbegeleiding en professionalisering – Focusgroepen

## 6.1. Synthese

De aanwerving van schoolleiders is vooral uitgebreid aan bod gekomen tijdens de focusgroepen. De deelnemers aan de focusgroepen benoemen dat er geen overaanbod aan geschikte kandidaten is voor het ambt van schoolleider, zowel omwille van benodigde capaciteiten als omwille van contextfactoren. Mogelijke kandidaten kunnen proactief aangesproken worden of op eigen initiatief solliciteren. De deelnemers aan de focusgroepen zien voor- en nadelen aan een nieuwe schoolleider die uit het bestaande team op een school komt. Daar waar veeleer leraren of mensen uit het beleidsondersteunend team zich kandidaat stellen voor het ambt van schoolleider, kan het aanwerven van schoolleiders met een ander profiel in bepaalde situaties zinvol zijn. Bij een vacature is het essentieel dat het schoolbestuur zicht heeft op het leiderschapstype en profiel dat vereist is. Men benoemt evenzeer enkele competenties die vaak in rekening gebracht worden. Hoewel leeftijd van kandidaten geen doorslaggevende factor is tijdens sollicitaties, uiten deelnemers aan de focusgroepen bezorgdheden rond het aanwerven van jonge schoolleiders vanuit een carrièreperspectief. De selectie zelf bestaat meestal uit een combinatie van een schriftelijke proef, gesprek en assessment.

Het toekomstperspectief van schoolleiders en deelnemers aan de focusgroepen op de aanvangsbegeleiding en professionalisering van schoolleiders is zeer gelijkend wat betreft timing, format en inhoud die men voor ogen heeft. De deelnemers aan de focusgroepen pleiten echter explicieter voor een traject dat start voor men aan de slag gaat als schoolleider en benoemen voordelen van het opnemen van mentorschap of rol als opleider voor ervaren schoolleiders. Daarnaast formuleren de deelnemers aan de focusgroepen vanuit hun perspectief enkele suggesties en bemerkingen rond aanvangsbegeleiding en professionalisering.

## 6.2. Aanwerving van schoolleiders

Het thema ‘aanwerving van schoolleiders’ is kort aan bod gekomen in de interviews met schoolleiders maar vooral uitgebreid besproken tijdens de focusgroepen. Tenzij anders aangegeven hebben onderstaande resultaten dan ook enkel betrekking op de percepties van de deelnemers aan de focusgroepen zoals geuit tijdens de focusgroepen.

De deelnemers aan de focusgroepen merken op dat er geen overaanbod aan kandidaten is voor het ambt van schoolleider. Selectiecommissies moeten regelmatig meerdere rondes organiseren of gaandeweg enkele eisen (bv. anciënniteit) bijstellen vooraleer ze een geschikte kandidaat vinden. De deelnemers aan de focusgroepen benoemen de evenwichtsoefening tussen het hanteren van een voldoende streng profiel om problemen op de school en met de schoolleider in kwestie te voorkomen en het risico om geen schoolleider te vinden bij een te streng profiel.



De oorsprong van deze krapte is volgens de deelnemers aan de focusgroepen tweeledig. Enerzijds beschikt lang niet iedereen die zich kandidaat stelt over de nodige capaciteiten aangezien er een groot verschil is tussen de benodigde competenties om een sterke leraar en een sterke schoolleider te zijn. Omwille van het geringe aantal kandidaten bij vacatures waarschuwen enkele deelnemers aan de focusgroepen dat soms ook ongeschikte kandidaten erin slagen na verloop van tijd schoolleider te worden. Anderzijds spelen ook contextfactoren mee. Zo kan de geografische ligging van een school, zoals in een grootstad maar ook in uithoeken van het land, een extra uitdaging vormen bij het rekruteren van geschikte kandidaten. Ook het uitgebreide takenpakket van een schoolleider en de opofferingen die de job vraagt, kunnen toekomstige kandidaten afschrikken die veel belang hechten aan een gezonde work-life balance. In dat opzicht kan een realistisch beeld hebben van de job ontmoedigend werken. Daarnaast worden de beperkte loonspanning met leraren en het verschil met gelijkaardige functies in de privésector benoemd als mogelijke drempels. Deze belemmerende factoren sluiten aan bij frustraties die door schoolleiders in de interviews geuit worden omtrent hun werksituatie (zie hoofdstuk 3, paragraaf 3.3.6 Overheid). Daarnaast is het volgens de deelnemers aan de focusgroepen belangrijk om de positieve aspecten van de job zoals autonomie en veel sociale contacten in de verf te zetten om getalenteerde kandidaten aan te trekken.

Wat betreft de oorsprong van sollicitaties blijkt uit zowel de interviews als de focusgroepen dat het schoolbestuur of andere betrokkenen proactief mogelijke kandidaten aanspreken bij openstaande vacatures als spontane kandidaturen ontvangen. Daarnaast identificeren de deelnemers aan de focusgroepen verschillende voordelen van een nieuwe schoolleider die uit het bestaande team op een school komt (o.a. gedragenheid door het team, vertrouwdsheid met de school en context, antwoord op de vlakke loopbaan van leraren en betere inschatting door het schoolbestuur van de capaciteiten van de kandidaat) maar ook valkuilen (o.a. team dat sterktes en zwaktes van nieuwe schoolleider kent, verfrissende blik van externe missen en verandering van nevensgeschikte relatie naar onder- en bovengeschikte relatie). De interviews bevestigen dat teamleden in bepaalde situaties, zoals in OVa, vaker doorstromen naar het ambt van schoolleider dan in andere situaties, zoals in OVb. In de meeste gevallen stellen leraren of leden van het beleidsondersteunend personeel zich kandidaat voor het ambt van schoolleider. Enkele deelnemers aan de focusgroepen zien ook opportuniteiten in het aanwerven van mensen met een andere achtergrond (bv. psychologen, pedagogen of managers) mits dit past bij de noden van de school, terwijl anderen voorkeur geven aan kandidaten uit de onderwijssector. Er wordt geopperd dat de structuur en de wetgeving rond diplomavereisten en het loon zouden moeten geüpdatet worden als het doel is om meer mensen met een ander profiel aan te trekken.

Tijdens het selectieproces is het essentieel dat het schoolbestuur zicht heeft op het leiderschapstype en het profiel dat vereist is voor een bepaalde vacature. Er moet een goede match zijn tussen de kandidaat en de school, maar ook de compatibiliteit met het bestaande leiderschapsteam is één van de doorslaggevende elementen bij aanwerving. Andere belangrijke competenties zijn volgens de deelnemers aan de focusgroepen goed kunnen samenwerken en een people manager zijn (o.a. kunnen motiveren, leiden en delegeren). Uit de focusgroepen met schoolbesturen blijkt dat men ook belang hecht aan kenmerken zoals enthousiasme, motiverend vermogen ten aanzien van een team, oplossingsgericht denken, groeicapaciteit hebben, een helicopterperspectief innemen, een correcte jobinschatting en voorgaande ervaring als leidinggevende. Vooral in de focusgroepen met schoolbesturen en directieverenigingen worden

bezorgdheden geuit rond het aanwerven van jonge kandidaten als schoolleider. De deelnemers aan de focusgroepen wijzen erop dat het bij onmogelijk en eveneens niet wenselijk is dat jonge schoolleiders tot hun pensioen op dezelfde school aangesteld blijven als schoolleider. Men erkent, net zoals de schoolleiders tijdens de interviews, dat de alternatieven binnen onderwijs na de job als schoolleider echter beperkt zijn (zie hoofdstuk 3, paragraaf 3.3.6 Overheid). Ook moeten kandidaten zich bewust zijn van de repercussies die de job als schoolleider kan hebben voor de eigen gezinssituatie, vooral wanneer men jonge kinderen heeft. Dit wordt bevestigd door de schoolleiders tijdens de interviews (zie hoofdstuk 3, thema 3.2 Relatie tussen welbevinden en interne werkomgeving). Hoewel schoolbesturen hun keuze vooral baseren op competenties eerder dan leeftijd, vindt men het essentieel om loopbaanperspectieven te bespreken met kandidaten zodat kandidaten een geïnformeerde beslissing kunnen nemen. Enkele vertegenwoordigers van schoolbesturen zien potentieel in het werken met mandaten met een vaste looptijd, mits voldoende nagedacht wordt over perspectieven na de job. Er zou ook werk gemaakt kunnen worden van samenwerkingsverbanden waarbij schoolleiders doorschuiven of van het vergemakkelijken en stimuleren van de terugkeer naar de klas na een periode als schoolleider.

Het eigenlijke selectieproces bestaat meestal uit een schriftelijke proef en een gesprek waarin casussen voorgelegd worden. Vaak wordt ook gebruik gemaakt van een assessment, al waarschuwen de deelnemers aan de focusgroepen dat een goede score in het assessment geen garantie is dat de kandidaat een goede schoolleider zal zijn want dat kandidaten wennen aan dergelijke testen en omwille van het bovengenoemde belang van een match met de school in kwestie. De selectiecommissie dient dan ook over voldoende mensenkennis te beschikken om een goede kandidaat te selecteren. Vanuit de deelnemers aan de focusgroepen uit het secundair onderwijs wordt geopperd dat teamleden waar een directielid nauw mee moet samenwerken deel kan uitmaken van de selectiecommissie.

### **6.3. Aanvangsbegeleiding en professionalisering van schoolleiders**

Tabel 6.1 weerspiegelt dat het toekomstperspectief van schoolleiders (interviews) en deelnemers aan de focusgroepen op de aanvangsbegeleiding en professionalisering van schoolleiders zeer gelijkend is wat betreft timing, format en inhoud. Verschillen, aanvullingen of suggesties uit de focusgroepen worden hieronder expliciet benoemd en toegelicht.

In de focusgroepen klinkt een sterker pleidooi dan in de interviews voor een opleidings- en begeleidingstraject dat van start gaat voor men schoolleider wordt. Men hoopt hiermee de competenties en zelfinschatting van startende schoolleiders te versterken om het fenomeen van ‘zwemmen of verzuipen’ bij aanvang van de carrière te verminderen en te vermijden dat schoolleiders met veel idealisme maar onvoorbereid op de stoel van schoolleider komen te zitten. Enkele deelnemers aan de focusgroepen opperen de mogelijkheid om een pool te creëren van geïnteresseerden voor het ambt van schoolleider en deze mensen op te leiden en vervolgens te zoeken naar posities voor deze kandidaten. Men zou echter tussen de netten moeten samenwerken om voldoende opportuniteiten dicht bij huis te creëren voor elke kandidaat om een dergelijk traject voldoende aantrekkelijk te maken.

Wat betreft het format van **aanvangsbegeleiding** zien zowel de schoolleiders als de deelnemers aan de focusgroepen mogelijkheden in stages voorafgaand aan de selectie of aanwerving van schoolleiders mits hier voldoende ruimte en tijd voor voorzien wordt. In de focusgroepen met schoolbesturen wordt benoemd dat dergelijke initiatieven slechts financieel haalbaar zijn wanneer hier extra middelen voor vrijgemaakt worden. Omtrent de coaching of mentoring denken beide groepen dat diverse actoren de rol van coach of mentor kunnen opnemen, namelijk interne collega-schoolleiders, collega's van de scholengemeenschap en pedagogisch begeleiders. Daar waar schoolleiders in de interviews de vorige schoolleider op school ook als een mogelijke uitvoerder van deze rol zien, wordt deze optie door de deelnemers aan de focusgroepen minder verkend. De deelnemers aan de focusgroepen benoemen bijkomend de coördinerend directeur van de scholengemeenschap en het schoolbestuur als mogelijke coaches. Er is onenigheid tussen de deelnemers aan de focusgroepen over de zinvolheid van managers uit de privésector als coach. Omtrent het opzetten van een opleidingstraject wordt in de focusgroepen benoemd dat het belangrijk is om kritisch na te denken over de tijdsinvestering die gevraagd wordt omdat schoolleiders hiervoor weg zijn van hun school en dat aanwezigheid in de beginperiode net essentieel is.

Omtrent de **professionalisering** van ervaren schoolleiders benoemt men in de focusgroepen de mogelijkheden van het volgen van internationale nascholingen, bijvoorbeeld in het kader van uitwisselingsprojecten of Erasmus+. Huidige belemmeringen bij het volgen van nascholingen en opleidingen zien de deelnemers aan de focusgroepen in het beperkte nascholingsbudget, de benodigde tijdsinvestering, het gebrek aan lijn in het aanbod en het gebrek aan aandacht voor implementatie en toepassing. Ook hekelt men dat er geen officiële certificering verbonden is aan het volgen van opleiding. Met het oog op een eventuele carrière buiten het onderwijs zou het zinvol zijn om hierover na te denken zodat gevolgde opleidingen ook een meerwaarde zijn buiten de onderwijscontext.

Om de meerwaarde van uitwisselingsmomenten te maximaliseren adviseren de deelnemers aan de focusgroepen om voldoende tijd te spenderen aan het opbouwen en behouden van goede relaties, zowel formeel als informeel. Schoolleiders kunnen volgens de deelnemers aan de focusgroepen zowel op eigen initiatief samenkomen alsook in georganiseerde samenwerkingsverbanden op voorwaarde dat er een sfeer hangt van vertrouwen, kritisch nadenken en fouten durven toegeven. De deelnemers aan de focusgroepen zien ook voordelen voor de eigen professionele ontwikkeling wanneer schoolleiders mentor worden van startende schoolleiders of mee de opleiding aan starters vormgeven.

Tabel 6.1. Toekomstperspectief op aanvangsbegeleiding en professionalisering van schoolleiders

	Interviews <sup>1</sup>	Focusgroepen <sup>2</sup>
<b>Aanvangs- begeleiding</b>	<i>Timing:</i> vooraf + bij aanvang	<i>Timing:</i> <b>sterk pleidooi voor vooraf + bij aanvang</b>
	<i>Format:</i> stages vooraf, coaching/mentoring, opleidingstraject, uitwisseling	<i>Format:</i> stages vooraf, coaching/mentoring, opleidingstraject, uitwisseling
	<i>Inhoud:</i> breed gamma (o.a. pedagogische kaders, administratieve basiskennis, wetgeving, people management en visie ontwikkelen) – sommige vaardigheden moeilijk aan te leren (bv. people management)	<i>Inhoud:</i> breed gamma (o.a. pedagogische kaders, wetgeving, people management, visie ontwikkelen en tijdsindeling) – sommige vaardigheden moeilijk aan te leren (bv. people management)
<b>Professionalisering</b>	<i>Timing:</i> doorheen carrière  <i>Format:</i> nascholingen en vormingen, uitwisseling, vakliteratuur  <i>Inhoud:</i> breed gamma naargelang noden	<i>Timing:</i> doorheen carrière  <i>Format:</i> <b>(Europese)</b> nascholingen en vormingen, uitwisseling, vakliteratuur, <b>opnemen van mentorschap/opleidingen geven</b>  <i>Inhoud:</i> breed gamma naargelang noden

Noot: <sup>1</sup> Inzichten uit deze tabel worden door de meeste schoolleiders aangegeven.

<sup>2</sup> Aanvullingen uit de focusgroepen worden in het vet aangeduid.

# Hoofdstuk 7: Bestuurlijke schaalvergroting – Interviews

## 7.1. Synthese

De percepties van schoolleiders ten aanzien van bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven zijn uiteenlopend en variëren van uitgesproken negatief over neutraal naar uitgesproken positief. Schoolleiders uit OVa kijken opvallend negatiever naar dergelijke initiatieven terwijl globaal de grootste groep schoolleiders in de neutrale categorie valt. Als belangrijkste voordelen van bestuurlijke schaalvergroting worden het aanbieden van diensten op een centraal niveau, de mogelijkheden tot uitwisseling tussen schoolleiders en financiële voordelen benoemd. Deze voordelen zijn echter nadrukkelijk verbonden aan tal van voorwaarden, ook voor schoolleiders met een positieve kijk op bestuurlijke schaalvergroting. Belangrijke voorwaarden zijn differentiatie in schaalgrootte; autonomie van scholen op het vlak van pedagogisch project, besteding van middelen en personeelsbeleid; geen extra werkbelasting; beheersbare schaalgrootte; voldoende financiële omkadering; gedragenheid van initiatief bij schoolleiders; en professionaliteit van het schoolbestuur.

## 7.2. Algemene percepties van schoolleiders ten aanzien van bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven

De percepties van schoolleiders ten aanzien van bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven zijn uiteenlopend. Een vierde van de schoolleiders staat uitgesproken weigerachtig tegenover bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven en ziet hoofdzakelijk nadelen aan dergelijke initiatieven. De schoolleiders van OVa kijken opvallend negatiever naar deze bestuurlijke schaalvergroting dan schoolleiders uit OVb of OVc. Schoolleiders uit OVa vrezen voornamelijk dat schaalvergroting geen meerwaarde zal hebben en zien meer voordelen in kleinschalige samenwerkingsverbanden tussen scholen.

*“Als je met collega-directeurs samen zit, dan moet je durven uw muurtjes naar beneden doen en durven zeggen wat moeilijk is. Maar dat gebeurt niet, het gaat nu alleen over punten verdelen, bespreking van personeel, wetgeving samen bespreken en dat is alles. En dan denk ik: ‘Als het groter wordt en het is alleen maar dat, dan hoeft dat voor mij helemaal niet.’ Wat maakt het verschil dan? Ik zou dan als klein schooltje moeten blijven vechten, want ik ben ook de enige school met schoolbestuur [naam]. Dan zal ik moeten blijven vechten om mijn punten en om wat ik recht heb in vergelijking met sommige hele grote scholen. Dan denk ik van ja: ‘Als het daarbij blijft, wat maakt het dan?’ In kleinere groep kan je ook veel meer doen. Dus ik zie daar nergens een voordeel van in.” (BO2a)*

*“Ik moet zeggen, we hebben een heel goed schoolbestuur. Dat wordt ook altijd van de overheid gezegd dat we de scholengemeenschappen en -groepen moeten hervormen omdat*

*er te weinig zijn die goed werken, maar dan zou ik zeggen: ‘Los het op bij de schoolbesturen die niet goed werken’, dat van ons werkt prima.” (SO2a)*

*“Ik denk dat het voor ons ook, waar er meer met schrik naar wordt gekeken in eerste instantie is het BOS-verhaal omdat daar onze schoolbesturen echt wel mee bezig zijn. Die zien die datum van 2018 volledig voor ogen. Ze gaan dat naar de scholen een beetje toe gaan minimaliseren, maar we denken dat voor onze personeelsleden wat meer invloed gaat hebben op het feit van besparingen en dergelijke.” (SO4b)*

Een derde van de schoolleiders beschrijft vooral positieve verwachtingen ten aanzien van bestuurlijke schaalvergroting. Voor de meeste schoolleiders gaat het hierbij om verwachte veranderingen die men positief percipieert, terwijl enkele schoolleiders ook positief kijken naar de plannen rond bestuurlijke schaalvergroting omdat ze menen dat er voor hen niet veel zal veranderen. Belangrijk is dat schoolleiders in deze groep echter niet onvoorwaardelijk positief naar bestuurlijke schaalvergroting kijken: zo goed als alle schoolleiders benoemen voorwaarden waaraan dergelijke initiatieven volgens hen moeten voldoen om succesvol te zijn (zie ook onderdeel 7.4 Belangrijke voorwaarden).

*“Ik heb daar al hier en daar wat over gelezen en dat lijkt mij zeer interessant om meer te delen qua materiaal, ervaring, kennis en deze beter en efficiënter te kunnen inzetten. Zeker voor de middelen zie ik daar wel heel wat voordelen in.” (SO6b)*

Stel nu dat er wordt overgegaan naar grotere gehelen? (interviewer)

*“Dat is. Vandaar dat ik al aansluit bij [naam schoolbestuur]. [...] Wat geweldig zou zijn en dat gaat voor ons zo zijn, is dat we afzijn van de boekhouding, dat we afzijn van leerkrachtenadministratie, leerlingenadministratie, al zo’n dingen als dat centraal kan gebeuren. Ook naar veiligheid en preventie, als dat centraal kan gebeuren is dat al een serieuze last van de schouders.” (BO1c)*

*“Tcho, bij ons zal er niets veranderen, hebben ze ons gezegd. Dus ik kijk daar wel positief naar.” (SO3c)*

De grootste groep schoolleiders kunnen geklasseerd worden in een neutrale categorie. Sommige schoolleiders benoemen zowel voor- als nadelen en staan bijgevolg niet uitgesproken positief of negatief tegenover bestuurlijke schaalvergroting. Andere schoolleiders zijn eerder afwachtend en menen dat het succes van bestuurlijke schaalvergroting sterk zal afhangen van de vervulde randvoorwaarden dus vinden het moeilijk op heden een oordeel te vellen. Ten slotte zijn er schoolleiders die geen zicht hebben op bestuurlijke schaalvergroting of geen mening hebben hierover. Vooral schoolleiders in scholen met veel verloop van schoolleiders (OVb) geven aan niet met bestuurlijke schaalvergroting bezig te zijn omdat dit geen prioriteit is.

*“Ik vind dat BOS-verhaal, dat vind ik, dat is nog grootser, maar dat is dan op bestuurlijk niveau, ze zeggen er van dat dat het werk van de directeur een stuk uit handen neemt. Ik wil dat wel geloven, als dat gaat over boekhouding, financieel, bouw en al die dingen dat wil ik wel geloven. Maar dan willen we toch nog eens iets zien hoe dat dat gaat gaan en dat is de grote*

*schrik die ik nog heb. Het is niet omdat je grote gemeenschappen creëert dat het daarom beter wordt.” (BO5a)*

*“Goh, ik ga eerlijk zijn hé maar ik ben totaal niet mee in heel dat BOS-verhaal. Het is toch dat waar je het over hebt he? Ik heb dat al horen vallen ja maar ik heb mij totaal nog niet ingelezen dus ik heb geen idee eigenlijk wat de bedoeling daarvan is, wat er zal veranderen voor mij als directeur. Ik hoop gewoon dat er voor mij niet teveel verandert, nu nog niet, want ik wil mij eerst inwerken in deze school en binnen een paar jaar wil ik daar dan eens voor kijken.” (BO5b)*

Opmerkelijk is dat er geen samenhang lijkt te zijn tussen de huidige grootte van de schoolbesturen waartoe de bevroegde schoolleiders behoren en hun percepties t.a.v. bestuurlijke schaalvergroting. Ook percepties van schoolleiders wiens schoolbestuur concrete plannen maakt om in te stappen in een schaalvergrotingsinitiatief of die recent een dergelijk proces doorlopen hebben, verschillen niet systematisch van andere schoolleiders.

### 7.3. Mogelijke voordelen

De schoolleiders zien verschillende voordelen in de schaalgrootte die door bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven gecreëerd wordt. Door middelen samen te leggen kunnen een aantal diensten op een overkoepelend niveau aangeboden worden, waarvan sommigen nu op het niveau van de scholengemeenschap vorm krijgen. Schoolleiders zien hier vooral mogelijkheden om zichzelf te ontlasten op het vlak van administratieve ondersteuning (boekhouding en personeelsadministratie), veiligheid en preventie en ICT. Een ander veelgenoemd voordeel van bestuurlijke schaalvergroting heeft betrekking op het financiële profijt dat centrale aankopen biedt en het herverdelen van punten en middelen tussen scholen op basis van solidariteitsprincipes. Tenslotte wijzen veel schoolleiders naar het brede platform voor uitwisseling tussen collega's.

*“Voor de administratie kan dat misschien ook wel iets zijn, ja maar eigenlijk weet ik het niet. Ik denk ook wel die CPBW (Comité voor Preventie en Bescherming op het Werk) dat we nu hebben dat ook wel positief is. En op het gebied van de scholengemeenschap is dat voor dat wel goed. Bijvoorbeeld de administratie van het personeel wordt nu overkoepelend gedaan en ik vind dat wel goed. Gelukkig, want als ik dat ook nog eens moet doen... Want sommige directies moeten dat ook doen. Er zitten wel voordelen aan een scholengemeenschap hoor, zeker naar die administratie. Als ik dat nog allemaal moet doen.” (BO7b)*

*“Ik heb daar al hier en daar wat over gelezen en dat lijkt mij zeer interessant om meer te delen qua materiaal, ervaring, kennis en deze beter en efficiënter te kunnen inzetten. Zeker voor de middelen zie ik daar wel heel wat voordelen in, maar ik hoop gewoon dat het geen besparingsmaatregel wordt waardoor we uiteindelijk geen eigen centen meer zullen hebben.” (SO6b)*

*“Het eerste waar ze mee bezig zijn, is rond die boekhouding. Daar is men wel mee bezig om dat te centraliseren en dat efficiënter te maken. Dat gaat ook over personeelsbeleid en leerkrachten, een beetje solidariteit in die grotere groep. Maar dat zie ik wel evolueren, dat dat wel langzaam komt.” (SO4c)*

Daarnaast zijn er nog een aantal bijkomende voordelen die evenwel minder courant aangehaald worden zoals het creëren van een vervangingspool, begeleiding van beginnende leraren, opvolgen van leerlingenadministratie, vertalen van veranderende wetten en decreten, professionalisering van het schoolbestuur, verzorgen van een overkoepelende pedagogische visie en het groeperen van scholen in dezelfde regio.

*“Dat vind ik een hele belangrijke, alles wat te maken heeft met pedagogische ondersteuning, zou je volgens mij op schoolniveau moeten hebben. Waarbij je dan, bijvoorbeeld je kan u centraliseren dat je de visies, ik zeg maar, breed evalueren, dat is een visie, dat kan gedeeld en gedragen worden door iedereen. En hoe dat dan uitgewerkt wordt, dat mag gecentraliseerd uitgewerkt worden. Hoe dat dan vertaald wordt in de specifieke dagdagelijkse ... dat moet dan [op schoolniveau gebeuren].” (BO4a)*

*“Ik zie wel voordeel om bepaalde taken door te schuiven zoals bijvoorbeeld onze boekhouding, begeleiding van beginnende leerkrachten, vertaling maken van wetten en decreten zodat wij die niet meer moeten door ploeteren enzo of leerlingadministratie.” (BO3b)*

*“Vanuit beleid vonden we het belangrijk om het BOS-verhaal te versnellen, want de professionalisering van de raad van bestuur is nodig, maar daar [krijgt] de basis wel nog een autonome plaats.” (BO2c)*

## 7.4. Belangrijke voorwaarden

Bovengenoemde voordelen zijn volgens de schoolleiders gebonden aan een aantal voorwaarden die men als essentieel ziet om een draagvlak te creëren voor bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven. Doordat scholen met mogelijks sterk uiteenlopende schoolculturen zullen gegroepeerd worden in nieuwe gehelen vinden schoolleiders het cruciaal om de eigenheid en de identiteit van individuele scholen te behouden. Men pleit voor een differentiatie in schaalgrootte naargelang het domein waarbij bepaalde taken kunnen overgeheveld worden (zie boven), terwijl andere taken op schoolniveau dienen te blijven. Zo moet elke school de autonomie hebben om een eigen pedagogisch project uit te werken. Een aantal schoolleiders verwachten hierbij krijtlijnen vanuit het schoolbestuur, terwijl anderen zoveel mogelijk autonomie wensen (zie paragraaf 3.3.2. Schoolbesturen).

*“Maar (stilte)... wat de betrokkenheid, het engagement, de motivatie, de zorg betreft, dan ‘small is beautiful’ en dat gaat verloren in grote gehelen.” (SO3a)*

Wat vindt u dat zeker op schoolniveau moet blijven, wat niet overgeheveld kan worden naar [een centraal niveau]? (interviewer)

*“Pedagogische project. Dat is je schoolcultuur, die bepaalt je pedagogisch project. Ook je lerarenteam. Het pedagogisch project van vandaag zal er binnen vijf jaar anders uitzien, als er een aantal nieuwe leerkrachten komen. Ook de innovatie en de wereld verandert. Dat gaan ze nooit kunnen centraliseren!” (SO2b)*



*“Als ik hier in [grootstad] kijk, bepaalde gemeentelijke scholen zitten met [gemeente] en [gemeente] allemaal samen. Dan denk ik: ‘Dat zijn totaal andere schoolculturen!’ Je eigenheid is belangrijk. Dan moet je met alle mensen rond de tafel lestijden gaan verdelen en dan denk ik: ‘Oh jee, wat is daar de meerwaarde van?’” (BO3c)*

*“Ons schoolbestuur heeft ons gerustgesteld dat dat helemaal niet de bedoeling is maar dat ze echt willen om net dat pedagogische meer aan ons te geven en ons wat van wat andere taken te ontlasten. Maar natuurlijk moeten zij ook een beetje volgen hoe de overheid het hen oplegt natuurlijk maar pfft... (denk na). Ik maak mij er niet druk om en zal wel vechten voor onze school zodat ons pedagogisch project niet in het gedrang komt en dat kom wel in orde zoals altijd alles in orde komt zeker in het leven? Daar moeten we toch alvast in geloven (lacht luid).” (SO1c)*

Vervolgens uiten de schoolleiders bezorgdheden rond bijkomende werkbelasting. Zo is het belangrijk dat diensten die op een overkoepelend niveau aangeboden worden zinvol ingevuld worden en de scholen daadwerkelijk ontlasten zonder bijkomend (administratief) werk te creëren. Ook moet er een duidelijke taakverdeling zijn om dubbel werk te vermijden en mag het proces niet vertragend werken.

*Wat denkt u dat de oorzaak van de te grote werklast is bij schoolleiders? (interviewer)*

*“Die bestuurlijke schaalvergroting waarbij er nog veel meer overleg moet gepleegd worden en nog meer vergaderingen, dat is zeker de laatste twee jaren. Het aantal vergaderingen dat erbij gekomen is, is te veel geweest.” (SO3a)*

*“En ik heb de indruk dat ze het eigenlijk zelf ook niet zo goed weten maar ze zijn bang dat we te groot gaan worden en dat de afstand te groot gaat worden en als we iets willen vragen dat we eerst via 1000 tussenpersoontjes gaan moeten werken, dat het eigenlijk een structuur is van administratieve postjes. Daar is iedereen zo wel wat bang voor en dat we daar eigenlijk niet veel aan hebben behalve dat het ons extra werk en middelen zal kosten.” (SO5b)*

*“Mmm... alles wat de administratieve last van een directeur kan doen dalen mogen ze doorschuiven maar ze moeten wel zorgen dat we door die grotere gehelen niet nog extra administratief werk krijgen want dat zie ik persoonlijk niet meer zitten.” (SO2c)*

Wat betreft financiën benadrukken de schoolleiders dat bestuurlijke schaalvergroting geen besparingsmaatregel mag zijn. Ze verwachten dan ook enerzijds dat voldoende middelen naar de scholen terugvloeien zodat overkoepelende structuren niet ten koste gaan van de werking van individuele scholen en dat voldoende autonomie behouden blijft in de besteding van de toegekende middelen. Er wordt anderzijds gevraagd om voldoende transparantie en return van de besteding van middelen op het overkoepelende niveau.

*“En transparantie over: als ik de brief krijg van de overheid van wat ik eigenlijk zou moeten krijgen, wat aan mijn school toegekend is, en het geld dat ik daadwerkelijk krijg, dat is een groot verschil. Dus dat blijft heel veel hangen op scholengroepniveau en ik merk enkel hoe langer, hoe meer, ook bij mijn collega's, dat daar wrevel over is, omdat dat niet duidelijk is. Dat is allemaal niet erg als je weet waar je centen naartoe gaan. Maar het is zo: daar zitten ze op*

de scholengroep, nu ben ik niet aan het liegen, ik denk dat ze daar misschien met 10 man personeel zitten, 10 admins en dan zit je hier met geen admins, dat wringt, dat wringt.” (BO3a)  
“Er gaat veel, veel tijd en middelen naar structuren ten koste van wat op de werkvloer moet gerealiseerd worden. En dat vind ik zeer erg.” (SO3a)

“Het wij-gevoel is er inderdaad niet of minder en om dan middelen uit handen te geven, dat doet niemand graag denk ik. Ik denk dat iedereen het wel inziet, maar als de vraag aan jouw school gesteld wordt om, dat het toch heel moeilijk is, begrijpelijk, maar de nood is er echt wel zeker.” (BO6b)

“Ik vind het heel belangrijk dat de basisscholen autonoom blijven en hun middelen kunnen krijgen en dat we niet als kleine visjes gezien worden. Die autonomie in de beslissing van middelen, ja dat vind ik zeer belangrijk, ja.” (BO2c)

Daarbij aansluitend merken verschillende schoolleiders op dat medewerkers van centrale diensten voldoende professioneel moeten zijn.

“Dat heeft voor mij alles te maken met het vertrouwen en de professionaliteit van de bovenliggende structuren. [...] Als dat, als die bovenliggende structuren, ik zeg het, professioneel, objectief en kwalitatief zijn.” (BO4a)

Betrokken schoolleiders en bestuurders moeten volgens de schoolleiders open staan voor bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven om te kunnen komen tot betekenisvol uitwisselen, delen en samenwerken tussen scholen. Er moet omgegaan worden met de concurrentie die speelt tussen scholen en individuele belangen moeten kunnen afgewogen worden aan groepsbelangen. Zo benoemen verschillende schoolleiders ook dat solidariteit tussen scholen negatieve gevolgen kan hebben voor sommige scholen.

“Twee deelgroepen of delen ervan – infrastructuur en financiën – komen niet goed. Als ik zie welke scholen er in de scholengroepen komen... Een middelbare school in [stad], de rijkste school van hier, die gaat toch niet alles afgeven om terug te verdelen? Dat zie ik niet logisch in. Het is af te wachten.” (BO1a)

“Soms kan het ook neveneffecten hebben en je juist minder uren en minder dingen [opleveren] omdat je moet werken met het solidariteitsprincipe. Als je dan een scholengemeenschap hebt waar scholen in moeilijkheden zitten en wij als sterkste school... Hetgeen we nu ook doen bij basisscholen. Wij investeren enorm in basisscholen als secundair. Als er dan nog eens secundaire scholen bijkomen, dat je dan nog eens gaat moeten... (stopt). Daar vrees ik zo wat voor. Kan positieve effecten hebben als je een scholengemeenschap erbij neemt die ook bloeit en die ook... (stopt). Maar meestal zijn het niet de hele grote scholengemeenschappen die gaan fusioneren. Meestal zijn het kleine die fusioneren.” (SO6a)

“Ik geloof persoonlijk in de kracht van samen delen, ik geloof daar heel sterk in. Maar het is moeilijk, we blijven precies allemaal concurrenten van elkaar in plaats van collega's en dat vind ik jammer. Ik hoop dat dat hele BOS-verhaal ervoor zal zorgen dat we meer zullen delen. Maar het zal belangrijk zijn dat iedereen zal willen delen, want ik zie het al voor mij dat ik iets ga

*delen maar dat er van de rest niets zal komen en dat mag niet de bedoeling zijn hé. Dus daar moet voor opgepast worden.” (BO2b)*

*“Ook al voel ik wel dat, zeker hier in die grootstedelijke context, scholen nog heel behoudsgezind zijn. Ook al komen we binnen, dat is op die scholengemeenschap, als directies wel overeen maar als het over de school gaat, dan is het toch wel ieder voor zich. Er moet nog een klik gemaakt worden in heel wat hoofden vooraleer we het kunnen volgen.” (SO4c)*

Een belangrijk aandachtspunt volgens de schoolleiders is het bindweefsel tussen mensen en de relaties die men heeft. Men vrees dat bij te grote gehelen dergelijk laagdrempelige uitwisseling tussen schoolleiders bemoeilijkt wordt en dat de relatie tussen schoolleiders en bestuurders onpersoonlijk wordt. Men pleit dan ook voor een beheersbare schaalgrootte om de vorming van eilandjes te voorkomen. Ook op het vlak van vergaderingen erkennen hoofdzakelijk schoolleiders uit grote schoolbesturen de beperkingen van schaalgrootte. Zo betreurt men dat vergaderingen snel beperkt blijven tot het uitwisselen van informatie eerder dan uitwisselen en voeren van discussies.

*“Als er nog een scholengemeenschap bijkomt, vraag ik mij af hoe dat dat gaat. Nu wordt er nog geluisterd naar elkaar, maar als je met nog meer gaat zijn. Ook op scholengemeenschap niveau. We discussiëren maar eenmaal dat de beslissing genomen is, is die genomen. Dan is het een consensus en iedereen legt zich daarbij neer. Het is gedaan. Ik kan het niet goed inschatten.” (SO6a)*

*“Een tweede ding is dat je je ervaring, dat uw band, dat je niet allemaal directeur op een eilandje zit te spelen, maar dat je toch ervaring uitwisselt maar ik denk dat het gevaar erin schuilt dat als je te groot wordt dat je terug eilandjes gaat creëren, dat de groep te groot is. Een te grote groep, dat werkt ook niet. [...] Ik sta alleen, ik kan niet ventileren tegen iemand, dat gaat niet en dan kan je wel als je toch zoal verbanden hebt met andere mensen en als de groep te groot gaat worden dat je terug versnippering gaat hebben, dat je klikjes gaat krijgen.” (BO1b)*

*“Ik sta er niet voor te juichen, absoluut niet. We werken nu kleinschalig, we kennen elkaar en we kunnen dingen onder elkaar afspreken en regelen. Ik bel naar de pedagogische cel met een probleem. Ze schrijven mijn naam op. Ik weet met wie ik aan het praten ben. Voor mij werkt dat goed.” (BO3c)*

Naast de eerder genoemde autonomie op het vlak van pedagogisch project en besteding van middelen, wijzen meerdere schoolleiders ten slotte op de noodzaak van autonomie op het vlak van personeelsbeleid, waarbij men pleit voor het autonoom mogen aanstellen van personeelsleden.

*“Wat ik ook absoluut op school wil houden, dat is personeelsbeleid hé. De juiste persoon op de juiste plaats. Ik kan niet benadrukken hoe belangrijk dat is. Als dat gaat, als dat blind zou gebeuren, dan kom je gewoon in de problemen, dan kom je met mensen in bepaalde systemen, in bepaalde omgevingen die daar helemaal niet in passen en die dat ook niet willen doen. Dus dat zijn twee zaken. Dus de eigenheid van de school en de eigen, de mensen die je op school, welke mensen dat moeten zijn. Mijn verwachtingen van een leerkracht tegenover mijn collega*

van [naam andere school], dat is een traditionele school van meer dan 500 kinderen, ik heb twee kleine schooltjes die [methodeschool] zijn. Mijn visie op wat een leerkracht allemaal moet doen en die van [naam collega], dat is compleet verschillend. En zij wil mensen die bij haar floreren en ik wil mensen die bij mij floreren, dat zijn zaken die niet gecentraliseerd kunnen worden.” (BO4a)

# Hoofdstuk 8: Bestuurlijke schaalvergroting – Focusgroepen

## 8.1. Synthese

Zowel de interviews als de focusgroepen bevestigen dat het draagvlak bij schoolleiders voor bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven sterk varieert. De aangehaalde mogelijke voordelen van dergelijke initiatieven vertonen veel overlap. De deelnemers aan de focusgroepen zien enkele bijkomstige voordelen, namelijk afstemming en gedragenheid van beslissingen in scholen in dezelfde regio; een professioneler personeelsbeleid met flexibeler inzetten van leraren en schoolleiders; en pedagogische beleidsondersteuning vanop een overkoepelend niveau.

Ook de geïdentificeerde randvoorwaarden zijn sterk gelijkend, waarbij de deelnemers aan de focusgroepen enkele bijkomstige aandachtspunten benoemen, waaronder een definiëring van de rol die centrale diensten dienen aan te nemen; het creëren van gedragenheid bij huidige geëngageerden; het afstemmen van schaalgrootte op bestaande structuren, samenwerkingsverbanden en de context; en communicatie rond de veranderende rol van schoolleiders en nadelen van schaalvergroting.

## 8.2. Algemene percepties en mogelijke voordelen

Met betrekking tot het thema ‘Bestuurlijke schaalvergroting’ sluiten de bevindingen uit de focusgroepen nauw aan bij de conclusies die op basis van de interviews met schoolleiders getrokken werden. Globaal bevestigen de bevraagde deelnemers aan de focusgroepen uit het onderwijsveld tijdens de focusgroepen dat het draagvlak bij schoolleiders voor bestuurlijke schaalvergroting sterk varieert. Deelnemers aan de focusgroepen uit grote scholengemeenschappen, scholengroepen of schoolbesturen stellen dat de meerderheid van de aangesloten schoolleiders tevreden is en bijgevolg positief kijkt naar schaalvergroting. Uit de interviews kon echter geen samenhang vastgesteld worden tussen grootte van het huidige schoolbestuur en percepties van schoolleiders ten aanzien van schaalvergroting.

De deelnemers aan de focusgroepen en geïnterviewde schoolleiders zien verschillende voordelen in schaalgrootte. Naast de vele overlappende factoren zoals voorgesteld in Tabel 8.1, zien de deelnemers aan de focusgroepen ook het verlenen aan pedagogische (beleids)ondersteuning aan schoolleiders als een mogelijke taak van een leiderschapsteam en middenkader op een overkoepelend niveau, terwijl de schoolleiders ook aan ICT denken. Daarnaast kunnen bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven volgens de deelnemers aan de focusgroepen voordelen hebben voor de afstemming en gedragenheid van beslissingen in scholen in dezelfde regio. Schaalvergroting kan ook bijdragen tot het voeren van een professioneler personeelsbeleid, eventueel met centrale aanwervingen, en het flexibeler inzetten van leraren en schoolleiders. Hierbij maken enkele deelnemers aan de focusgroepen echter de kanttekening dat bereidheid tot mobiliteit bij leraren

en schoolleiders vaak beperkt is. Dergelijke flexibiliteit voor leraren valt ook moeilijk te rijmen met de wens van enkele schoolleiders en enkele deelnemers aan de focusgroepen om het pedagogisch personeelsbeleid autonoom op schoolniveau te blijven voeren. Ondanks deze voordelen waarschuwen de deelnemers aan de focusgroepen dat bestuurlijke schaalvergroting onmogelijk een antwoord kan bieden op alle bekommernissen in onderwijs en wordt verwezen naar voorbeelden uit buurlanden waar men terugkomt van grote organisatorische gehelen.

Tabel 8.1. Gepercipieerde voordelen van schaalgrootte voor schoolleiders.

Interviews <sup>1</sup>	Focusgroepen <sup>2</sup>
Differentiatie in schaalgrootte naargelang domein: Leiderschapsteam en middenkader op een overkoepelend niveau (administratieve ondersteuning, veiligheid en preventie, ICT, juridische bijstand en pedagogische ondersteuning van leraren)	Differentiatie in schaalgrootte naargelang domein: Leiderschapsteam en middenkader op een overkoepeld niveau (administratieve ondersteuning, veiligheid en preventie, infrastructurele opvolging, juridische bijstand en <b>pedagogische ondersteuning</b> van leraren en <b>schoolleiders</b> )
Extra financiële ruimte	Extra financiële ruimte
Platform voor uitwisseling tussen schoolleiders	Platform voor uitwisseling tussen schoolleiders
Professionalisering van het schoolbestuur	Professionalisering van het schoolbestuur
Creëren van een vervangingspool	Creëren van een vervangingspool
Groeperen van scholen in dezelfde regio	<b>Zorgen van afstemming en gedragenheid van beslissingen in scholen in dezelfde regio</b>
	<b>Professioneler personeelsbeleid en het flexibeler inzetten van leraren en schoolleiders</b>

Noot: <sup>1</sup> Inzichten uit deze tabel worden door de meeste schoolleiders aangegeven.

<sup>2</sup> Aanvullingen uit de focusgroepen worden in het vet aangeduid.

### 8.3. Belangrijke voorwaarden

De mate waarin schoolleiders menen dat bij schaalvergroting aan belangrijke randvoorwaarden voldaan wordt, speelt volgens de deelnemers aan de focusgroepen een essentiële rol in het draagvlak voor dergelijke initiatieven. Ook vanuit hun eigen percepties stellen de deelnemers aan de focusgroepen dat er slechts een daadwerkelijke verbetering kan zijn door bestuurlijke schaalvergroting ten opzichte van de huidige situatie als er gehandeld wordt naar de geest van wat het moet zijn en met belangrijke randvoorwaarden rekening gehouden wordt.

Tabel 8.2 biedt een overzicht van de belangrijkste randvoorwaarden die geïdentificeerd worden omtrent bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven. Naast de vele overlap wijzen de deelnemers aan de focusgroepen op enkele bijkomstige aandachtspunten. Met betrekking tot de autonomie van scholen op het vlak van het pedagogisch project wordt vooral in de focusgroepen met

schoolbesturen gepleit voor het bieden van enige klijlijnen en sturing vanuit het schoolbestuur bij het uitwerken van een pedagogisch project. Schoolleiders zelf zijn meer verdeeld over de wenselijkheid van sturing door het schoolbestuur.

De deelnemers aan de focusgroepen benadrukken ook dat het oprichten van een leiderschapsteam en middenkader op een overkoepeld niveau zinvol is, maar dat een onderscheid gemaakt moet worden tussen beheer en beleid. Men meent dat beheer van bepaalde taken kan plaatsvinden op een centraal niveau maar dat de schoolleider voldoende autonomie en inbreng moet hebben in het beleid om eigenaarschap te behouden. De schoolleider mag bijgevolg niet in een puur uitvoerende rol belanden en dient een volwaardige partner te zijn. Daarbij aansluitend is het belangrijk dat centrale diensten de randvoorwaarden van elke school niet uit het oog verliezen en afstemming met de lokale context behouden. Ten slotte mogen dergelijke centrale diensten geen volledige vervanging zijn van lokale diensten op de school zelf, volgens de deelnemers aan de focusgroepen. Zo moet er naast een centrale administratieve dienst nog permanentie op het schoolsecretariaat verzekerd worden.

Wat betreft de gedragenheid van bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven benadrukken de deelnemers aan de focusgroepen ook het belang van huidige plaatselijke geëngageerde bestuursleden uit eerder kleine vzw's te koesteren. Net zoals tijdens de interviews wordt in de focusgroepen benadrukt dat de schaalgrootte van nieuwe gehelen beheersbaar moet blijven en kijkt men kritisch naar de voorgestelde normen. De deelnemers aan de focusgroepen pleiten voor het realiseren van schaalgrootte binnen bestaande structuren en spontane samenwerkingsverbanden alsook voor het zoeken naar een werkbaar model op maat van de regio, context of gemeente. Enkele deelnemers aan de focusgroepen pleiten voor sterke autonomie van schoolbesturen in het invullen van bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven, terwijl anderen stellen dat schaalvergroting niet vrijblijvend kan zijn en dat enige overkoepelende visie op schaalgrootte nodig is. Vooral vanuit scholengemeenschappen en directieverenigingen meent men dat scholengemeenschappen al een voldoende grote vorm van schaalvergroting zijn die goed werken, met bindweefsel tussen de schoolleiders en met potentieel voor kwaliteitsverbetering, werklastreducering en bevorderen van welbevinden. Geografische nabijheid van scholen moet hierbij een doorslaggevende factor zijn volgens de deelnemers aan de focusgroepen, zowel vanuit praktische overwegingen als in functie van gelijken contextfactoren. Vanuit het officieel gesubsidieerd onderwijs uit men de bezorgdheid dat de continuïteit van schoolbesturen op de helling staat door bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven.

De deelnemers aan de focusgroepen benadrukken ook dat bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven verschuivingen in de taakinfilling van schoolleiders zullen betekenen, waarbij de schoolleider veel meer met het pedagogische bezig zal zijn. Zittende schoolleiders zullen tijd nodig hebben om te wennen aan deze nieuwe invulling. Daarnaast is het ook mogelijk dat schoolleiders die zich deze secundaire processen eigen maakten deze veranderingen als negatief aanvoelen. Bij het aanwerven van nieuwe schoolleiders vragen de deelnemers aan de focusgroepen om transparantie over het nieuwe profiel. Men wijst ook op het belang van open communicatie omtrent de nadelen van schaalvergroting. Zo meent men dat groter worden automatisch impliceert dat bepaalde vrijheden moeten opgegeven worden of dat schoolleiders inspraak hebben in bepaalde kwesties maar niet meer de eindbeslissing hebben. Aansluitend is het nodig dat men de manier van werken en structuren gaat herdenken in de

overgang naar grotere gehelen en daarbij de afweging maakt tussen het geven van inspraak aan schoolleiders en het extra werk dat dit veroorzaakt.

Tabel 8.2. Belangrijke randvoorwaarden bij bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven.

Interviews <sup>1</sup>	Focusgroepen <sup>2</sup>
Autonomie van scholen op het vlak van pedagogisch project (eigenheid en identiteit bewaren)	Autonomie van scholen op het vlak van pedagogisch project (eigenheid en identiteit bewaren; <b>binnen krijtlijnen schoolbestuur</b> )
Leiderschapsteam en middenkader op een overkoepeld niveau: geen extra werkbelasting; zinvolle invulling; duidelijke taakverdeling; niet vertragend	Leiderschapsteam en middenkader op een overkoepeld niveau: geen extra werkbelasting; zinvolle invulling; duidelijke taakverdeling; niet vertragend; <b>vooral beheer (bv. administratie) en minder beleid; geen volledige vervanging van lokale diensten; met oog voor lokale context</b>
Geen besparingsmaatregel: voldoende extra financiële omkadering; autonomie van scholen op het vlak van besteding eigen middelen; transparantie en return van middelen op overkoepelend niveau	Geen besparingsmaatregel: voldoende extra financiële omkadering; autonomie van scholen op het vlak van besteding eigen middelen; return van middelen op overkoepelend niveau
Professionaliteit van het schoolbestuur en centrale diensten	Professionaliteit van het schoolbestuur en centrale diensten
Gedragenheid van initiatief bij schoolleiders (omgaan met concurrentie en negatieve gevolgen solidariteitsprincipe)	Gedragenheid van initiatief bij schoolleiders <b>en huidige geëngageerden</b>
Beheersbare schaalgrootte (belang onderlinge relaties)	Beheersbare schaalgrootte (belang onderlinge relaties, <b>rekening houdend met bestaande structuren en samenwerkingsverbanden</b> )
Autonomie van scholen op het vlak van pedagogisch personeelsbeleid	Autonomie van scholen op het vlak van pedagogisch personeelsbeleid <b>Communicatie over veranderende rol schoolleiders</b>
	<b>Communicatie over nadelen schaalvergroting en zoeken naar alternatieven</b>

Noot: <sup>1</sup> Inzichten uit deze tabel worden door de meeste schoolleiders aangegeven.

<sup>2</sup> Aanvullingen uit de focusgroepen worden in het vet aangeduid.



# Hoofdstuk 9: Beleidssamenvatting

## 9.1. Conceptueel model en doel onderzoek

Schoolleiders zijn spilfiguren in het verzekeren van kwaliteitsvol onderwijs (Barber et al., 2010). Internationaal onderzoek stelt dan ook dat schoolleiders een belangrijke invloed hebben op leerlingenprestaties (Day et al., 2008; Leithwood & Day, 2008; Versland & Erickson, 2017). Door de hoge verwachtingen ten aanzien van schoolleiders en de vele factoren en actoren waar zij rekening moeten mee houden, ervaren schoolleiders een grote werkdruk (Deneire et al., 2013; ETUCE, 2012; OECD, 2014). Dit uit zich onder andere in hoge ziektecijfers voor het directiepersoneel, vooral omwille van psychosociale problemen (AgODi, 2016). Ook blijkt uit de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2016 dat 41,1% van de werknemers binnen het onderwijs werkstressproblemen ervaart en 13,7% zelfs symptomen van burn-out vertoont (Bourdeaud'hui et al., 2017). Het is dan ook belangrijk om inzicht te verwerven in de factoren die welbevinden en verstoord welbevinden van schoolleiders bepalen.

Bij het identificeren van factoren die bijdragen aan welbevinden en verstoord welbevinden van schoolleiders wordt het Job Demands Resources model (JDR-model) als uitgangspunt gebruikt (Bakker & Demerouti, 2007). In dit model verwijzen job demands of werkeisen naar psychologische, sociale en organisatorische aspecten van de job die vooral een stressbevorderende rol hebben. Werkdruk, controle en regels in de job of emotioneel belastende relaties met personeelsleden, leerlingen of ouders zijn voorbeelden van dergelijke factoren die leiden tot stressreacties of andere negatieve uitkomsten, zoals gezondheidsklachten. Job resources of werkgerelateerde energiebronnen verwijzen naar psychologische, sociale en organisatorische aspecten van de job die kunnen leiden tot motivatie, engagement, persoonlijke groei en ontwikkeling en die beschermen tegen de job demands en de negatieve gevolgen van stress op het werk. Deze factoren verwijzen onder meer naar interpersoonlijke relaties zoals ondersteuning van collega's en teamklimaat of meer algemene aspecten zoals carrière-opportunities, autonomie en jobzekerheid (Demerouti et al., 2001).

In het JDR-model wordt, naast job demands en job resources, ook aandacht besteed aan persoonlijke energiebronnen ("personal resources") van de betrokkenen. Self-efficacy wordt daarbij beschouwd als het belangrijkste kenmerk (Joseph et al., 2014; Parker et al., 2006). Self-efficacy verwijst naar de mate waarin individuen menen dat zij de doelen die zij zich vooropstellen ook effectief kunnen bereiken (Bandura, 1997). Onderzoek naar het JDR-model toont aan dat job demands stresserend worden wanneer de inspanningen om aan de eisen van de job te voldoen te hoog worden en self-efficacy bijgevolg laag is (Bakker & Demerouti, 2007; Betoret, 2006). Naast self-efficacy kunnen ook andere individuele kenmerken zoals taakopvatting, leeftijd, opleiding of ervaring een rol spelen (Bakker & Demerouti, 2007). Daarmee zijn de twee bepalende dimensies aangeduid die een impact hebben op het welbevinden en het stressniveau van werknemers, namelijk de (werk)omgeving van een persoon en de individuele kenmerken van deze persoon (Cano-Garcia et al., 2005).

De bepalende factoren in de werkomgeving kunnen gegroepeerd worden in twee categorieën: (1) factoren die tot de interne omgeving van de school behoren (zoals o.a. de schoolcultuur, ouders en leerlingen) en (2) factoren die meer extern kunnen gesitueerd worden (zoals o.a. schoolbestuur en scholengemeenschappen). Bij de individuele kenmerken wordt self-efficacy als belangrijkste kenmerk beschouwd. Tussen deze dimensies is er daarenboven een complexe mutuele interactie. Zo worden schoolleiders door hun werkomgeving beïnvloed in hun welbevinden, deels direct, maar deels ook indirect via hun gevoel van self-efficacy. Self-efficacy heeft dan weer een invloed op hun jobprestatie en van daaruit op hun werkomgeving, zoals onder meer hun schoolteam of hun strategisch handelen. Dat illustreert het cyclische karakter van dit model.

Samenvattend vervullen schoolleiders dus een cruciale rol in onderwijs en het is dan ook belangrijk om aan de ene kant inzicht te verwerven in hoe het welbevinden bij schoolleiders verhoogd kan worden, en aan de andere kant in hoe stress of burn-out vermeden kan worden. Dit onderzoek richt zich dan ook voornamelijk op het identificeren van factoren die het welbevinden, de stress en de burn-out van schoolleiders in basis- en secundair onderwijs bepalen in Vlaanderen. Eerder onderzoek heeft reeds aandacht besteed aan welbevinden en stress van schoolleiders (o.a. Devos et al., 2005). Daarbij werden deze factoren bij schoolleiders in het algemeen onderzocht. Dit onderzoek gaat een stap verder door zich te richten op specifieke groepen van schoolleiders die om bepaalde redenen als groep belangrijk zijn. Daarbij wordt nagegaan in hoeverre hier gelijkenissen en verschillen in welbevinden en verstoord welbevinden worden vastgesteld. Drie types van schoolleiders worden onderscheiden, die evenwel niet mutueel exclusief zijn. Een eerste groep betreft sterke schoolleiders (OVa). Hier is het belangrijk na te gaan of deze groep, die zeer goed functioneert, minder last heeft van burn-out en een hoger welbevinden heeft dan andere schoolleiders. Een tweede groep betreft schoolleiders in scholen met een groot verloop van schoolleiders (OVb). Zij moeten namelijk werken in een meer stresserende omgeving. Vandaar ook het groot verloop van schoolleiders. Een derde groep betreft schoolleiders die langere tijd functioneren in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie (OVc). Uit onderzoek blijkt namelijk dat deze scholen ook moeilijke werkcontexten zijn, die schoolleiders voor specifieke uitdagingen stellen. Het is interessant om na te gaan hoe schoolleiders die hier toch langere tijd werken, deze werkomgeving ervaren.

De onderzoeksvragen binnen dit onderzoeksproject zijn:

1. Welke factoren dragen bij tot een verhoging van welbevinden en een reductie van stress bij schoolleiders in basis- en secundair onderwijs?
  - a) Wat vinden sterke schoolleiders belangrijk in hun omgeving voor een hoog welbevinden en een laag stressniveau?
  - b) Wat zijn de factoren die bijdragen tot welbevinden en stress van schoolleiders in scholen die gekenmerkt worden door een groot verloop van schoolleiders?
  - c) Wat draagt bij tot stress en welbevinden van schoolleiders met meer dan vijf jaar ervaring in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie?
2. Hoe kunnen schoolleiders versterkt worden door aanwerving, aanvangsbegeleiding en professionalisering?
3. Waarvoor dient aandacht te zijn in het opzetten van bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven in functie van het welbevinden van schoolleiders?

## 9.2. Methodologie

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden werd een studie opgezet met 67 deelnemers. In een eerste onderzoeksfase werd beroep gedaan op een steekproef van 34 schoolleiders, verdeeld over drie types: sterke schoolleiders (OVa), schoolleiders in scholen gekenmerkt door een groot verloop van schoolleiders (OVb) en schoolleiders met ervaring in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie (OVc). Sterke schoolleiders werden gedefinieerd als schoolleiders die bedreven zijn in onderwijskundig en transformationeel leiderschap. Om deze schoolleiders te selecteren werd beroep gedaan op gegevens uit eerdere dataverzamelingen (Devos et al., 2016; Vanblaere & Devos, 2014, 2016). Scholen met een groot verloop van schoolleiders werden gezien als scholen waar minstens drie verschillende schoolleiders aangesteld waren over een periode van zes jaar (Meyer et al., 2011). Op basis van recente gegevens verkregen via het Departement Onderwijs & Vorming werden schoolleiders geselecteerd die maximaal drie jaar aangesteld waren in dergelijke scholen. Tot slot zijn schoolleiders met ervaring in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie schoolleiders die al minimaal vijf jaar aan de slag zijn in scholen die hoog scoren op de onderwijskansarmoede-indicatoren of SES-indicatoren.

Bij elk type schoolleider werd een steekproef getrokken voor het basis- en secundair onderwijs, waarbij diversiteit nagestreefd werd op het vlak van net, provincie, grootte en ligging. Binnen OVa en OVb werd ook rekening gehouden met een spreiding wat betreft de achtergrondkenmerken van de leerlingen. Voor OVb werden op basis van een eerste telefonisch contact enkel scholen weerhouden waar aanwijzingen waren dat de vorige schoolleiders de school hadden verlaten omwille van factoren gerelateerd aan stress en welbevinden.

Bij deze 34 schoolleiders werd een uitgebreid semi-gestructureerd interview afgenomen rond de drie centrale onderzoeksthema's, namelijk factoren die bijdragen aan welbevinden en verstoord welbevinden, versterken van schoolleiders in hun functioneren en de rol van bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven. Bij diezelfde schoolleiders werd eveneens een korte schriftelijke vragenlijst afgenomen bestaande uit gevalideerde schalen rond welbevinden, burn-out en algemene self-efficacy. Deze data werd eerst per type schoolleider analyseerd, om daarna door middel van een horizontale analyse tot algemene inzichten te komen.

In de tweede onderzoeksfase werden zes focusgroepen georganiseerd, waarvan drie gericht op het basisonderwijs en drie op het secundair onderwijs, respectievelijk met actoren uit scholengemeenschappen, schoolbesturen en directieverenigingen. Bij de selectie van de coördinerend directeurs van scholengemeenschappen en bestuurders werd gezorgd voor een spreiding wat betreft net, provincie en grootte. Voor de focusgroepen met directieverenigingen werden vertegenwoordigers uit verschillende netten uitgenodigd. In totaal waren 33 actoren betrokken bij deze focusgroepen. Deze focusgroepen hadden tot doel met de deelnemers in gesprek te gaan rond de drie centrale onderzoeksthema's. Hierbij werd de spontane inbreng van de deelnemers aan de focusgroepen gegenereerd, maar werden ook enkele belangrijke bevindingen uit de eerste onderzoeksfase afgetoetst. Tijdens de analysefase werden gelijkenissen tussen de bevindingen uit de eerste en tweede onderzoeksfase aangeduid, maar werden ook belangrijke toevoegingen of toekomstgerichte suggesties geïdentificeerd.

## 9.3. Conclusies

### 9.3.1. Conclusies per type schoolleider

#### 9.3.1.1 Sterke schoolleiders (OVa)

Schoolleiders die door hun team gezien worden als sterke schoolleiders zijn gemiddeld gezien tevreden en vooral enthousiast over hun job. Ze ervaren hun job als uitdagend, maar slagen er toch in de doelen die ze zichzelf stellen in aanzienlijke mate te bereiken. Zij hebben met andere woorden een hoge self-efficacy. Een opvallende vaststelling is dat de helft van deze schoolleiders uit zowel basis- als secundair onderwijs op heden burn-out symptomen vertoont en dat meerdere schoolleiders ook in het verleden al geconfronteerd werden met burn-out symptomen. Dit is een verontrustende vaststelling, gezien het hier om sterke schoolleiders gaat. Bijgevolg betekent dit niet dat sterke schoolleiders per definitie geen stress of burn-out ervaren. Opvallend is ook dat schoolleiders uit het secundair onderwijs hier evenveel last van hebben als schoolleiders uit het basisonderwijs. Deze burn-out symptomen komen voor in een combinatie van de drie componenten van burn-out (emotionele uitputting, depersonalisatie en gebrek aan persoonlijke bekwaamheid), met de hoogste waarden voor emotionele uitputting, wat zich manifesteert in een gebrek aan energie of in frustraties omdat men zich niet helemaal kan geven. Enkele schoolleiders met hoge waarden voor burn-out uiten spijt bij hun keuze voor het beroep en twijfelen om het beroep te verlaten. De schoolleiders zijn het erover eens dat hun job op piekmomenten veel stress met zich meebrengt. Ondanks dat zij aangeven dat ze manieren vonden om met deze stress om te gaan, geeft de helft aan dat dit resulteert in slaapproblemen of frequent piekergedrag. Het baart deze schoolleiders zorgen dat ze de laatste tijd meer problemen ervaren met slapen of piekergedrag.

Aan de schoolleiders is gevraagd wat zijzelf beschouwen als belangrijke factoren die bijdragen aan hun jobtevredenheid en -enthousiasme. De interpersoonlijke relaties binnen de job - meer bepaald de omgang met leraren, ouders en leerlingen - duiden zij als grootste bron voor hun welbevinden. Omringd worden door een goed functionerend team geeft schoolleiders de mogelijkheid om samen aan vernieuwingen en visie te werken, wat hen veel energie geeft. Leerlingen, en bij uitbreiding hun ouders, zijn volgens de schoolleiders de belangrijkste betrokkenen in onderwijs. Naast deze interpersoonlijke relaties valt ook autonomie niet weg te denken als positieve factor, vooral voor schoolleiders uit het basisonderwijs. De mogelijkheid om zelf richting te geven aan beleid op school, werkt erg motiverend voor de schoolleiders. Waar sommige schoolleiders tevreden zijn over de bestaande graad van autonomie, voelen anderen zich belemmerd in hun autonomie, vooral vanuit het schoolbestuur maar ook vanuit de scholengemeenschap. Vanuit deze instanties krijgen de meeste schoolleiders echter wel betekenisvolle ondersteuning, erkenning en waardering. Verder halen de schoolleiders veel voldoening uit het werken aan pedagogische taken en vernieuwingen en beschouwen ze dit ook als hun kerntaak. Vooral voor schoolleiders uit het secundair onderwijs speelt ook hun gezin een positieve rol in hun welbevinden door de vele ondersteuning die ze krijgen, terwijl enkele leiders uit het basisonderwijs gemotiveerd worden door de algemene waardering voor hun beroep. Desalniettemin hebben enkele schoolleiders de indruk dat deze algemene waardering daalt.

Ondanks dat de voorgenoemde factoren vooral bijdragen aan welbevinden, blijkt uit de interviews dat deze ook potentieel stresserend zijn. Zo zorgen spanningen in het team, de zoektocht naar (interim) leraren en de beperkte manoeuvreerruimte op het vlak van personeelsbeleid door de vaste benoeming voor frustraties en stress bij schoolleiders. Ook kunnen contacten met ouders om uiteenlopende redenen stresserend zijn, bijvoorbeeld wanneer beslissingen in twijfel getrokken worden. Tot slot heeft het directeurschap volgens de meeste schoolleiders een grote impact op hun gezinsleven. Sommige schoolleiders hebben daardoor het gevoel hun gezin te verwaarlozen, anderen houden werk en privé doelbewust zoveel mogelijk gescheiden.

Daarnaast is aan de schoolleiders ook gevraagd te rangschikken wat de meest negatieve factoren zijn die hun welbevinden beïnvloeden. De drie factoren die hierbij consequent het meest genoemd worden, betreffen de administratieve verplichtingen, de wetten en decreten en werkbelasting. Anders dan bij de factoren uit de vorige paragraaf, waar het positieve factoren betreft die soms ook zeer stressbevorderend zijn, gaat het hier om factoren die systematisch als negatief worden beschouwd. Allereerst wordt een grote planlast ervaren vanuit de overheid, ondanks de aangekondigde planlastvermindering, waardoor schoolleiders een groot deel van hun kostbare tijd aan administratieve taken moeten besteden. Hoewel een bezoek van de onderwijsinspectie vernieuwingen en appreciatie kan bieden, leidt dit vaak ook tot extra administratieve belasting. Hetzelfde geldt ook voor de arbeids- of hygiëne-inspectie en veiligheidsvoorschriften. De schoolleiders betreuren dat deze administratieve taken in de weg staan van het uitvoeren van hun pedagogische taken, die net positief bijdragen aan hun welbevinden. Schoolleiders uit het basisonderwijs vinden de aanwezigheid van een voltijdse administratief medewerker dan ook een absolute noodzaak. Een andere grote bron van ongenoegen bij schoolleiders betreffen de opgelegde wetten en reguleringen. Heel wat schoolleiders uiten frustraties over de onduidelijkheid van bestaande regelgeving, maar ook de snelheid, haalbaarheid en communicatie bij veranderende wetgeving. Een aantal schoolleiders betreuren ook dat hervormingen, zoals de hervorming van het secundair onderwijs die lopende was ten tijde van de interviews, een heel andere invulling krijgen dan initieel aangekondigd of beoogd werd omwille van politieke onderhandelingen. Daarnaast wijzen verschillende schoolleiders eveneens op hun lage verloning t.o.v. de privésector en leraren en op de beperkte carrièremogelijkheden na de job als schoolleider. Daarnaast zijn schoolleiders het er unaniem over eens dat hun takenpakket zeer uitgebreid is, waardoor zij het gevoel hebben continu aan het werk te zijn maar toch nooit rond te raken met hun taken. Verschillende schoolleiders storen zich ook aan het extra werk dat het schoolbestuur met zich meebrengt, alsook de vele vergaderingen waarop hun aanwezigheid verwacht wordt. Deze zware taaklast werkt een grote werkdruk in de hand, wat bijdraagt aan verstoord welbevinden. Er klinkt een pleidooi voor meer mogelijkheden tot delen of delegeren van verantwoordelijkheden, maar daarvoor is de beschikbare omkadering tot op heden ontoereikend.

Wat betreft hun aanwerving in het directieambt is het opvallend dat de grote meerderheid van de schoolleiders doorgegroeid is vanuit het team en aangesproken werd om te kandideren voor de functie. Op enkele uitzonderingen na, hebben alle schoolleiders een directopleiding doorlopen in hun beginperiode als schoolleider. De meningen over de kwaliteit van deze opleidingstrajecten lopen sterk uiteen, maar toch zien de schoolleiders potentieel in dergelijke initiatieven indien er sprake is van relevante inhoud (o.a. pedagogische kaders, administratieve basiskennis, wetgeving en people management), veel toepassingsmogelijkheden en enthousiaste lesgevers. Daarnaast kregen enkele schoolleiders ondersteuning van hun voorganger in hun beginperiode als

schoolleider, waar ze veel aan gehad hebben. Bij het vormgeven van toekomstige aanvangsbegeleiding voor schoolleiders hecht men belang aan een afstemming op de noden van elk individu en ziet men mogelijkheden in het aanbieden van coaching of stages. Ook uitwisseling binnen intervisiegroepen is volgens de schoolleiders een ideaal platform om startende schoolleiders te laten leren van elkaar. De verdere professionele ontwikkeling van schoolleiders ziet men eveneens via nascholingen, maar ook door contacten met collega's, onder andere op bijeenkomsten met de scholengemeenschap.

Naast een groep schoolleiders die een neutraal standpunt inneemt ten aanzien van bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven, wijzen enkele schoolleiders op mogelijke voordelen, waaronder het aanbieden van diensten op een centraal niveau, de mogelijkheden tot uitwisseling tussen schoolleiders en financiële voordelen. Desalniettemin ziet een belangrijke groep schoolleiders vooral nadelen en vrezen ze dat dergelijke schaalvergrotingsinitiatieven geen meerwaarde zullen hebben ten opzichte van kleinschaligere samenwerkingsverbanden. Dit ligt in de lijn met de gerapporteerde bevindingen over het grote belang dat sterke schoolleiders hechten aan autonomie. Globaal wijzen de schoolleiders op enkele essentiële randvoorwaarden bij schaalvergroting, waaronder differentiatie in schaalgrootte, autonomie van scholen op het vlak van hun pedagogisch project, besteding van middelen en personeelsbeleid, geen extra werkbelasting, beheersbare schaalgrootte, voldoende financiële omkadering, gedragenheid van initiatief bij schoolleiders, en professionaliteit van het schoolbestuur.

### 9.3.1.2 Scholen gekenmerkt door een groot verloop van schoolleiders (OVb)

Schoolleiders die aan de slag zijn in scholen die gekenmerkt worden door een groot verloop van schoolleiders zijn gemiddeld gezien enthousiast en tevreden over hun job, waarbij schoolleiders uit het secundair onderwijs positievere percepties hebben dan hun collega's uit het basisonderwijs. Terwijl slechts één schoolleider uit het secundair onderwijs op heden burn-out symptomen vertoont, gaat het in het basisonderwijs om meerdere schoolleiders met burn-out symptomen en zelfs één schoolleider met een ernstige vorm burn-out. Bij meerdere thema's zijn voor deze groep schoolleiders dan ook verschillen merkbaar tussen basis- en secundair onderwijs. Een gebrek aan persoonlijke bekwaamheid is duidelijk de meest uitgesproken burn-out component, waarbij schoolleiders het persoonlijk aanvoelen hebben minder goed te presteren en minder succesvol te zijn in hun job. Dit is in overeenstemming met de vaststelling dat vooral schoolleiders uit het basisonderwijs de doelen die ze zichzelf vooropstellen nog niet kunnen bereiken, wat sterk samenhangt met hun burn-out symptomen. Enkele schoolleiders met hoge waarden voor burn-out hebben spijt van hun keuze voor de job als schoolleider en denken erover na om de job te verlaten. In het basisonderwijs ervaren verschillende schoolleiders langdurige stress, wat zich voor de helft van de schoolleiders uit in slaapproblemen of piekeren. Binnen deze groep zijn verschillende schoolleiders nog sterk zoekende naar manieren om met stress om te gaan. In het secundair onderwijs daarentegen kunnen de meeste schoolleiders omgaan met de stress, die ze voornamelijk op piekmomenten ervaren.

Aan de schoolleiders is gevraagd wat zijzelf beschouwen als belangrijke factoren die bijdragen aan hun jobtevredenheid- en enthousiasme. Uit de interviews blijkt echter dat diezelfde positieve factoren ook in sterke mate voor stress kunnen zorgen. Een eerste belangrijke bron van welbevinden is het lerarenteam omwille van de ondersteuning en appreciatie die schoolleiders

krijgen van hun leraren. De vele directiewissels hebben echter voor een gespannen sfeer gezorgd in vele teams. In de helft van de basisscholen heerst deze gespannen sfeer nog steeds, wat sterk weegt op het welbevinden van de schoolleiders. In de andere scholen werd sterk ingezet op vertrouwen en veiligheid in het team, waardoor de sfeer verbeterd is. Ook de moeilijke zoektocht naar (interim) leraren en de beperkte slagkracht om een gericht personeelsbeleid te voeren door de vaste benoeming bij leraren, zorgen voor frustraties bij schoolleiders. Naast het lerarenteam krijgen schoolleiders uit het basisonderwijs veel ondersteuning van ouders en leerlingen, waardoor zij als doorslaggevende factor in hun welbevinden gepercipieerd worden. Omwille van de directiewissels worden verschillende scholen echter geconfronteerd met een dalend leerlingenaantal of geschonden vertrouwen bij ouders. De uitdaging om op dit vlak voor een kentering te zorgen is een stressfactor voor verschillende schoolleiders. Opvallend is dat kennis en vaardigheden om de school op een effectieve wijze te leiden een belangrijke positieve factor is voor schoolleiders uit het secundair onderwijs, in tegenstelling tot het basisonderwijs waar het gebrek aan deze vaardigheden soms wordt gesignaleerd als stresserende factor. Dit ligt volledig in de lijn met de bevindingen over het gebrek aan persoonlijke bekwaamheid als meest uitgesproken burn-out component bij deze schoolleiders. Daarnaast speelt het gezin vooral voor schoolleiders uit het basisonderwijs een positieve rol in hun welbevinden door de vele ondersteuning die ze krijgen. Toch heeft het directeurschap ingrijpende gevolgen voor het gezinsleven van bijna alle schoolleiders en dringt een betere afstemming zich op in de toekomst. Verder werken pedagogische taken motiverend voor de schoolleiders en maken de scholen een inhaalbeweging op het vlak van vernieuwingen. Hierbij stoten vooral schoolleiders uit het basisonderwijs op weerstand bij het team. Bijgevolg verlopen vernieuwingen en pedagogische taken, zoals het uitdenken van een pedagogisch project, moeizaam in deze scholen, wat het welbevinden van de schoolleiders sterk verstoort. Verschillende schoolleiders zien voordelen in een bredere definiëring van de opdracht van leraren, waarbij leraren meer uren aanwezig zijn op school. Tot slot worden enkele schoolleiders ook gemotiveerd door de autonomie die ze krijgen om zelf richting te geven aan beleid op school, terwijl anderen zich belemmerd voelen in hun autonomie door het schoolbestuur. Toch bieden het schoolbestuur en de scholengemeenschap ondersteuning, erkenning en waardering aan de schoolleiders.

Daarnaast is aan de schoolleiders ook gevraagd te rangschikken wat de meest negatieve factoren zijn die hun welbevinden beïnvloeden. Anders dan bij de factoren uit de vorige paragraaf, waar het positieve factoren betreft die soms ook zeer stressbevorderend zijn, gaat het hier om factoren die systematisch als negatief worden beschouwd. Een eerste belangrijke factor hierbij is het omvangrijke takenpakket van schoolleiders, mede omwille van de chaos die de vorige schoolleiders hebben achtergelaten. Verschillende schoolleiders storen zich ook aan de vele vergaderingen waarop hun aanwezigheid verwacht wordt. Dit zorgt hoofdzakelijk in het basisonderwijs voor een hoge werkdruk, maar ook in het secundair onderwijs hebben de schoolleiders lange werkdagen. In het secundair onderwijs wordt werkdruk in mindere mate als problematisch ervaren omdat de meeste schoolleiders verantwoordelijkheden kunnen delen of delegeren. Er klinkt een sterk pleidooi voor meer omkadering bij schoolleiders die tot op heden weinig ruimte hebben hiervoor. Hierbij aansluitend hekelen de schoolleiders dat ze een groot deel van hun kostbare tijd aan administratieve taken moeten besteden. Ook de planlast vanuit de overheid en het vele papierwerk dat gepaard gaat met een bezoek van de onderwijs-, arbeids- of hygiëne-inspectie worden als zeer belastend ervaren. De aanwezigheid van een voltijdse administratieve kracht is voor schoolleiders

in het basisonderwijs een absolute noodzaak. Daarnaast zijn ook de statutaire werkvoorwaarden een belangrijke bron van ongenoegen. Schoolleiders hekelen hun lage verloning t.o.v. de privésector en leraren en de beperkte carrièremogelijkheden na de job als schoolleider. Een vierde belangrijke factor die schoolleiders signaleren als oorzaak voor hun negatief welbevinden zijn opgelegde wetten en regulering. Heel wat schoolleiders uiten frustraties rond de onduidelijkheid van bestaande regelgeving, maar ook de snelheid, haalbaarheid en communicatie bij veranderende wetgeving. Vooral rond de oprichting van de ondersteuningsnetwerken in het kader van het M-decreet voelt men zich overspoeld en is de opstart te snel gebeurd. Daarnaast is het voor beginnende schoolleiders vaak onduidelijk hoe de overheid of koepel hen ondersteuning kan bieden.

Wat betreft hun aanwerving valt op dat in deze scholen voornamelijk schoolleiders aangesteld zijn die van buiten het team komen en die bijgevolg nieuw gestart zijn in het directieambt op de school. Daarnaast blijkt dat de helft van hen eerdere ervaringen als schoolleider had alvorens aangesteld te worden in hun huidige school. Er is een mix van schoolleiders die zijn aangesproken om te solliciteren en die op eigen initiatief kandideerden. In hun beginperiode als schoolleider kregen enkele schoolleiders waardevolle begeleiding van hun voorganger, schoolbestuur, eigen contacten of interne collega-directeur. Bij het vormgeven van toekomstige aanvangsbegeleiding voor schoolleiders pleit men dan ook sterk voor een afstemming op de noden van elk individu en het aanbieden van coaching of stages. Daarnaast hebben de meeste schoolleiders een directieopleiding doorlopen. Enkele schoolleiders die wegens tijdgebrek voorlopig geen directieopleiding konden volgen, betreuren dit. Volgens de schoolleiders is een opleidingstraject bij aanvang van de loopbaan als schoolleider zinvol, mits relevante inhouden met veel toepassingsmogelijkheden worden aangeboden door enthousiaste lesgevers. Men benadrukt het belang van leren omgaan met de specifieke uitdagingen die scholen met veel directiewissels stellen, naast het aanbieden van pedagogische kaders, administratieve basiskennis, wetgeving en people management. Voor de verdere professionele ontwikkeling van schoolleiders doet men beroep op nascholingen, maar ook op contacten met collega's, onder andere op bijeenkomsten met de scholengemeenschap. Hierbij moeten schoolleiders voldoende geïnformeerd worden over beschikbare relevante nascholingen.

De percepties van schoolleiders in scholen met veel directiewissels ten aanzien van bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven zijn uiteenlopend. Enkele schoolleiders hebben een uitgesproken positieve of negatieve houding tegenover deze initiatieven, maar de meeste schoolleiders behoren tot de neutrale categorie, enkelen omdat ze zowel voor- als nadelen zien, maar vooral omdat ze niet met deze thematiek bezig zijn en hier geen zicht op hebben omdat ze andere prioriteiten hebben. Tot de mogelijke voordelen van schaalvergrotingsinitiatieven behoren onder andere het aanbieden van diensten op een centraal niveau, de mogelijkheden tot uitwisseling tussen schoolleiders en financiële voordelen. Belangrijke randvoorwaarden hierbij zijn differentiatie in schaalgrootte, autonomie van scholen op het vlak van pedagogisch project, besteding van middelen en personeelsbeleid, geen extra werkbelasting, beheersbare schaalgrootte, voldoende financiële omkadering, gedragenheid van initiatief bij schoolleiders, en professionaliteit van het schoolbestuur.



### 9.3.1.3 Schoolleiders in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie (OVc)

Schoolleiders met meer dan vijf jaar ervaring in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie zijn globaal gezien zeer enthousiast maar ook tevreden met hun job. Ze ervaren hun job als uitdagend, maar slagen er wel in de meeste doelen die ze zichzelf stellen te bereiken. Zij hebben dus een hoge self-efficacy. Het bereiken van gestelde doelen en hier voldoening uithalen is voor de schoolleiders een voorwaarde om hun job te blijven uitoefenen. Enkele schoolleiders vertonen op heden burn-out symptomen. Eén van hen stond in het verleden op het randje van een burn-out, maar ook bij enkele andere schoolleiders leeft de angst om niet aan te voelen wanneer het teveel wordt. De burn-out symptomen zijn vooral te herleiden tot een gevoel van emotionele uitputting, wat zich manifesteert in een gebrek aan energie of in frustraties omdat men zich niet helemaal kan geven. De schoolleiders met de hoogste burn-out scores denken erover na om het beroep te verlaten, al heeft slechts één van hen spijt van zijn keuze voor de job als schoolleider. Alle schoolleiders zijn het erover eens dat het directeurschap een zware job is, maar hun stressbeleving loopt sterk uiteen. De schoolleiders met de minste burn-out symptomen ervaren vooral pieken van stresserende momenten, maar hebben manieren gevonden om hiermee om te gaan waardoor dit hen niet hindert en zelfs kan motiveren. De andere schoolleiders ervaren meer langdurige stress doorheen het schooljaar, piekeren geregeld of hebben slaapproblemen. Niet alle schoolleiders vonden al manieren om hiermee om te gaan.

Aan de schoolleiders is gevraagd wat zijzelf beschouwen als belangrijke factoren die bijdragen aan hun positief welbevinden. De interpersoonlijke relaties binnen de job - meer bepaald de omgang met leraren, ouders en leerlingen - duiden zij als grootste bron voor hun welbevinden. Leraren kunnen veel ondersteuning bieden aan schoolleiders door samen na te denken rond vernieuwingen, visie en andere pedagogische kwesties. Schoolleiders putten daarnaast energie uit een goede en collegiale sfeer op school. Enkele schoolleiders kijken positief naar de mogelijkheden die een bredere opdrachtdefiniëring voor leraren zou bieden. Verder zijn ook leerlingen cruciaal voor het welbevinden van schoolleiders. Ondanks de uitdagingen die veel schoolleiders ondervinden in het bereiken van de ouders van hun leerlingen, hebben ze meestal toch een goede band met de ouders op school. Naast deze interpersoonlijke relaties is het werken aan pedagogische taken eveneens niet weg te denken als positieve factor, aangezien de schoolleiders dit als hun kerntaak beschouwen en hier veel voldoening en enthousiasme uithalen. Daaraan gerelateerd vinden schoolleiders het leuk en noodzakelijk om aan vernieuwingen te werken en dragen innovaties bij aan een dynamische sfeer op school. De autonomie die wordt geboden vanuit de overheid, het schoolbestuur en de scholengemeenschap om zelf richting te geven aan het beleid op school werkt ook motiverend. Het schoolbestuur en de scholengemeenschap kunnen ook voor ondersteuning zorgen. Voor enkele schoolleiders uit het secundair onderwijs speelt hun gezin een positieve rol in hun welbevinden als schoolleider door de ondersteuning die ze krijgen, net als de algemene waardering voor hun beroep en de onderwijsinspectie die enerzijds zorgt voor erkenning voor het geleverde werk, maar anderzijds ook een nieuwe wind op school kan stimuleren.

Ondanks dat bovengenoemde factoren hoofdzakelijk bijdragen aan welbevinden, tonen de interviews aan dat deze ook potentieel stresserend zijn. Met betrekking tot leraren kunnen spanningen in het team, de moeilijke zoektocht naar (interim) leraren en de beperkte slagkracht om een gericht personeelsbeleid te voeren door de vaste benoeming voor frustraties bij schoolleiders zorgen. Daarnaast zorgt de kansarmoede waarin veel leerlingen zich bevinden voor

extra uitdagingen voor schoolleiders. Dit kan extra werkdruk en gevoelens van machteloosheid met zich meebrengen, maar ook stress wanneer situaties uit de hand dreigen te lopen. Tevens heeft het directeurschap een grote impact op het gezinsleven van vele schoolleiders, waardoor communicatie en goede afspraken met gezinsleden prioritair zijn. Enkele schoolleiders houden werk en privé doelbewust zoveel mogelijk gescheiden.

Daarnaast is aan de schoolleiders ook gevraagd te rangschikken wat de meest negatieve factoren zijn die hun welbevinden beïnvloeden. De drie factoren die hierbij consequent het meest worden genoemd, zijn administratieve verplichtingen, wetten en decreten en werkbelasting. Anders dan bij de factoren uit de vorige paragraaf, waar het positieve factoren betreft die soms ook zeer stressbevorderend zijn, gaat het hier om factoren die systematisch als negatief worden beschouwd. Ten eerste wordt een sterke planlast ervaren vanuit de overheid, waardoor schoolleiders veel tijd spenderen aan het vervullen van administratieve taken. Het frustriert schoolleiders dat ze hierdoor vaak de tijd niet vinden voor taken waar ze veel belang aan hechten, zoals pedagogische taken. Ook hekelen schoolleiders het vele papierwerk dat verbonden is aan een bezoek van de onderwijsinspectie maar ook de voorschriften vanuit de arbeids- of hygiëne-inspectie. Schoolleiders uit het basisonderwijs vinden de aanwezigheid van een voltijds administratief medewerker een absolute noodzaak op hun school. Een andere grote bron van ongenoegen bij schoolleiders zijn opgelegde wetten en regulering. Heel wat schoolleiders uiten frustraties rond de onduidelijkheid van bestaande regelgeving, maar ook de snelheid, haalbaarheid en communicatie bij veranderende wetgeving. Een aantal schoolleiders wijzen op het feit dat decreten steeds het resultaat zijn van politieke compromissen, maar uiten tegelijk twijfels over de voeling die deze regelgevers hebben met het onderwijs. Er weerklinkt dan ook een pleidooi voor meer inspraak vanuit het werkveld, waarbij schoolleiders uit het basisonderwijs ook verwachten dat de overheid meer inspeelt en investeert in de grootstedelijke contexten. Hierbij aansluitend wijzen verschillende schoolleiders uit het basisonderwijs eveneens op hun lage verloning t.o.v. de privésector en t.o.v. leraren en op de beperkte loopbaanperspectieven na de job als schoolleider. Daarnaast zijn schoolleiders het unaniem eens over het uitgebreide takenpakket dat ze hebben, waardoor ze het gevoel hebben continu aan het werk te zijn maar toch moeilijk rond te raken met hun taken. Verschillende schoolleiders storen zich ook aan de vele vergaderingen waarop hun aanwezigheid verwacht wordt. Deze zware taaklast werkt een grote werkdruk in de hand voor de meeste schoolleiders, wat bijdraagt aan verstoord welbevinden. Vooral schoolleiders met weinig burn-out symptomen blijken echter een goede werk-privébalans gevonden te hebben, doelbewust grenzen en prioriteiten te stellen en hun werk te kunnen loslaten. De schoolleiders benadrukken het belang van verantwoordelijkheden delen en delegeren. Schoolleiders hebben veel aan een leidinggevend of beleidsondersteunend team, dat tegengewicht biedt voor de eenzaamheid die vaak gepaard gaat met de job van schoolleider. Naast bijkomende omkadering om te kunnen delegeren, vereist dit bij veel schoolleiders ook een mentaliteitswijziging.

Uit dit onderzoek blijkt dat schoolleiders in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie divers zijn wat betreft hun historiek op school en beweegredenen om te solliciteren. Ongeveer de helft van de schoolleiders blijkt nieuw aangesteld op school als schoolleider en er is een mix van schoolleiders die spontaan solliciteerden en aangesproken werden. Verschillende schoolleiders maakten hierbij de doelbewuste keuze om aan de slag te gaan in een school die qua context als uitdagend kan gezien worden. Op enkele uitzonderingen na, hebben alle schoolleiders een directieopleiding doorlopen in hun beginperiode als schoolleider. De meningen over deze opleidingstrajecten lopen

sterk uiteen. De schoolleiders zijn het echter wel unaniem eens in hun appreciatie voor de ondersteuning die ze in hun beginperiode als schoolleider gekregen hebben van hun voorganger of vanuit de pedagogische begeleidingsdienst. Deze schoolleiders zien dan ook vooral potentieel in coaching bij aanvang van de loopbaan als schoolleider, maar ook in stages vooraf zodat kandidaten voorbereid worden op alle aspecten van de job. Inhoudelijk pleit men onder andere voor het aanbieden van pedagogische kaders, administratieve basiskennis, wetgeving en people management. Voor de professionele ontwikkeling van ervaren schoolleiders maakt men gebruik van nascholingen, maar heeft men ook veel aan uitwisselingsmomenten met collega's, onder andere op bijeenkomsten met de scholengemeenschap.

De percepties van deze schoolleiders ten aanzien van bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven zijn uiteenlopend. Enkele schoolleiders hebben een uitgesproken positieve of negatieve houding tegenover deze initiatieven, maar de meeste schoolleiders sommen zowel mogelijke voor- als nadelen op. Voordelen zijn onder andere het aanbieden van diensten op een centraal niveau, de mogelijkheden tot uitwisseling tussen schoolleiders en financiële voordelen. Deze schoolleiders nemen ook vaak een afwachtende houding aan en signaleren dat de uitkomst van schaalvergrotingsinitiatieven sterk zal afhangen van de vervulde randvoorwaarden, waaronder differentiatie in schaalgrootte, autonomie van scholen op het vlak van pedagogisch project, besteding van middelen en personeelsbeleid, geen extra werkbelasting, beheersbare schaalgrootte, voldoende financiële omkadering, gedragenheid van initiatief bij schoolleiders, en professionaliteit van het schoolbestuur.

### **9.3.2. Overkoepelende conclusies**

De belangrijkste onderzoeksresultaten worden in de volgende paragrafen samengevat per onderzoeksvraag. Deze conclusies zijn hoofdzakelijk gebaseerd op de bevindingen uit de interviews met schoolleiders, maar worden aangevuld met informatie verkregen uit de focusgroepen. Opvallende gelijkenissen en verschillen met de literatuur worden in deze conclusie geïntegreerd.

#### **9.3.2.1. Factoren die bijdragen aan welbevinden en stress bij schoolleiders**

De jobtevredenheid en jobenthousiasme van de schoolleiders varieert van gemiddeld tot hoog, maar verschilt niet systematisch over de types schoolleiders. Dit ligt in lijn met voorgaand onderzoek dat aantoont dat de grote meerderheid van de Vlaamse schoolleiders het leuk vindt om in zijn school te werken, tevreden is over zijn job en een hoge mate van jobenthousiasme vertoont (Deneire et al., 2013; OECD, 2014). Toch wordt het directeurschap door alle geïnterviewde schoolleiders als een zware job gepercipieerd, al lopen de belevingen rond stress sterk uiteen. Over de types schoolleiders heen en in beide onderwijsniveaus vertonen een aantal schoolleiders op heden burn-out symptomen, één schoolleider uit OVb vertoont zelfs een ernstige vorm van burn-out. Het is dus niet zo dat sterke schoolleiders (OVa) per definitie geen stress of burn-out ervaren. De meeste schoolleiders met burn-out symptomen vinden we terug in het basisonderwijs bij OVb. Opvallend is vooral dat in OVa en OVc schoolleiders uit het secundair onderwijs even vaak geconfronteerd worden met burn-out symptomen dan schoolleiders uit het basisonderwijs. Burn-out is een complex gebeuren, dat zich heel verscheiden manifesteert. Zo is bij schoolleiders van OVb een gebrek aan persoonlijke bekwaamheid de meest uitgesproken burn-out component,

waarbij schoolleiders het persoonlijk aanvoelen hebben minder goed te presteren en minder succesvol te zijn in hun job. In OVa en OVc daarentegen zijn de burn-out symptomen vooral gerelateerd een gevoel van emotionele uitputting, wat zich manifesteert in een gebrek aan energie of in frustraties omdat schoolleiders zich niet helemaal kunnen geven. De deelnemers aan de focusgroepen (bestuurders, coördinatoren van scholengemeenschappen en vertegenwoordigers van directieverenigingen) stellen aansluitend vast dat burn-out een reëel probleem is bij schoolleiders maar dat het vaak onder de radar blijft omdat het niet als dusdanig benoemd wordt, zoals wanneer een vervroegd pensioen als een standaard pensioen aangekondigd wordt.

Over de types schoolleiders heen uiten een aantal geïnterviewde schoolleiders met hoge waarden voor burn-out spijt bij hun keuze voor het beroep van schoolleider en denken de meeste van deze schoolleiders erover na om de job te verlaten. Heel wat schoolleiders ervaren langdurige stress, wat zich vaak uit in slaapproblemen of piekeren. Verschillende van deze schoolleiders zijn nog sterk zoekende naar manieren om met stress om te gaan. Schoolleiders die wel manieren gevonden hebben om hun stressgehalte onder controle te houden, ondervinden dan ook eerder pieken van drukke en stresserende momenten. Desondanks ervaren een aantal schoolleiders binnen deze groep toch slaapproblemen of frequent piekergedrag. Deze bevindingen sluiten aan bij eerder onderzoek dat stelt dat onderwijs een stressgevoelige sector is (AGODI, 2016; Bourdeaud'hui et al., 2017). Hoewel dit onderzoek zich niet leent tot statistische analyses, kunnen we wel stellen dat over het algemeen de schoolleiders die burn-out symptomen vertonen ook het minst enthousiast en tevreden zijn. Opvallend is echter dat de scores voor enthousiasme en tevredenheid ook in deze groep nog steeds behoorlijk hoog zijn. De schoolleiders die weinig of geen burn-out symptomen vertonen, zijn over het algemeen wel tevreden en enthousiast, al zijn er een aantal uitzonderingen. Deze resultaten liggen bijgevolg grotendeels in de lijn van eerder onderzoek dat stelt dat jobtevredenheid en jobenthousiasme de tegenhangers van burn-out zijn (Engels et al., 2008; Federici & Skaalvik, 2012; Maslach et al., 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Alle geïnterviewde schoolleiders ervaren hun job als uitdagend, maar toch slagen de schoolleiders in OVa en OVc erin om de doelen die ze zichzelf stellen in aanzienlijke mate te bereiken. Zij hebben met andere woorden een hoge self-efficacy. In OVb zijn het vooral de schoolleiders uit het basisonderwijs die de doelen die ze zichzelf stellen nog niet kunnen bereiken, wat sterk samenhangt met hun burn-out symptomen. Dat een hoge mate van self-efficacy samengaat met een lage burn-out, werd reeds in heel wat onderzoek aangetoond (Evers et al., 2002; Friedman 1995, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2009, 2010). Het bereiken van de gestelde doelen is belangrijk om voldoening uit de job te blijven halen en voor velen ook een reden om de job te blijven uitoefenen.

Aan de schoolleiders is gevraagd wat zijzelf beschouwen als belangrijke factoren die bijdragen aan hun jobtevredenheid- en enthousiasme. Uit de interviews blijkt echter dat diezelfde positieve factoren voor sommige schoolleiders ook in sterke mate voor stress kunnen zorgen, zoals hieronder wordt toegelicht. De interpersoonlijke relaties in de job, meer bepaald de omgang met leraren, leerlingen en ouders zijn de vaakst genoemde bronnen van welbevinden. Omringd worden door een goed functionerend team geeft schoolleiders uit OVa en OVc ruimte om samen te werken aan vernieuwingen, visie en andere pedagogische kwestie, wat hen veel energie geeft. Daarnaast putten deze schoolleiders ook heel wat energie uit een goede en collegiale sfeer op school. Ook voor geïnterviewde schoolleiders uit OVb is het lerarenteam een belangrijke bron van welbevinden

omwille van de ondersteuning en appreciatie die schoolleiders krijgen van hun leraren, maar de vele directiewissels op deze scholen hebben voor een gespannen sfeer gezorgd in veel teams. In de helft van de basisscholen heerst deze sfeer er nog steeds, wat sterk weegt op het welbevinden van de schoolleiders. In de andere scholen is sterk ingezet op vertrouwen en veiligheid in het team, waardoor de sfeer verbeterd is. Deze bevindingen stemmen overeen met eerder internationaal onderzoek met betrekking tot het verloop van schoolleiders dat voornamelijk negatieve gevolgen van dit fenomeen rapporteert, vooral op het vlak van de schoolcultuur (Hargreaves et al., 2003; Macmillan, Meyer & Northfield, 2005; Mascall & Leithwood, 2010; Reynolds et al., 2008; Ross & Gray, 2006; Waters, Marzano & McNulty, 2003). Desalniettemin hebben spanningen of problemen in het team ook voor de geïnterviewde schoolleiders uit OVa en OVc repercussies op hun welbevinden, zoals in eerder onderzoek al gerapporteerd werd (Devos, Van Petegem, et al., 2013). Bovendien zorgt, over de types schoolleiders heen, ook de moeilijke zoektocht naar (interim) leraren voor stress bij heel wat schoolleiders. Daarnaast wordt ook gewezen op de beperkte slagkracht om een gericht personeelsbeleid te voeren op school. De huidige regeling inzake de vaste benoeming bij leraren, waarbij leraren geïmpacted worden aan een specifieke instelling, zorgt ervoor dat het lerarenteam een eerder vaststaand gegeven is op school. Dat maakt het enerzijds moeilijk om sterke startende leraren aan boord te houden. Anderzijds hebben schoolleiders ook het gevoel dat ze weinig kunnen ondernemen tegen slecht functionerende of ongemotiveerde vast benoemde leraren. Hoewel het slechts om een kleine minderheid van de leraren gaat, zorgt deze groep bij schoolleiders wel voor veel irritatie en stress. De deelnemers aan de focusgroepen pleiten dan ook voor een nieuwe, eenvoudige, flexibele regeling die meer slagkracht moet bieden om met slecht functionerende leraren om te gaan en die tot effectieve acties of sancties kan leiden. Vooral schoolleiders uit OVb en OVc stellen bijkomend een bredere definiëring van de opdracht van leraren voor, waarbij leraren meer uren aanwezig zijn op school, terwijl dit minder ter sprake komt bij schoolleiders uit OVa. De meningen van de deelnemers aan de focusgroepen hierover verdeeld zijn.

Leerlingen, en bij uitbreiding hun ouders, zijn volgens de geïnterviewde schoolleiders belangrijke betrokkenen in onderwijs waardoor zij ook als doorslaggevende factor in welbevinden gepercipieerd worden. Toch kunnen contacten met ouders om uiteenlopende redenen stresserend zijn. Zo kan de toegenomen juridisering in het onderwijsveld ervoor zorgen dat ouders beslissingen in twijfel trekken en verantwoording verwachten van de schoolleider. In OVb worden verschillende scholen geconfronteerd met een dalend leerlingenaantal of geschonden vertrouwen bij ouders. De uitdaging om hierin voor een kentering te zorgen is een bijkomende stressfactor voor verschillende schoolleiders. Ook in OVc zorgt de kansarmoede waarin veel leerlingen zich bevinden voor extra uitdagingen voor schoolleiders. Dit kan extra werkdruk en gevoelens van machteloosheid met zich meebrengen, maar ook stress wanneer situaties uit de hand dreigen te lopen. Aan de andere kant dienen we hier op te merken dat de schoolleiders die hier langer dan 5 jaar aan het hoofd staan niet beduidend meer stress hebben dan hun collega's. Tegenover de extra druk staat ook een groot engagement waardoor de burn-out en het enthousiasme zeker even groot blijft als die van andere schoolleiders in minder uitdagende schoolcontexten.

Naast deze interpersoonlijke relaties valt ook autonomie niet weg te denken als positieve factor, vooral voor schoolleiders uit het basisonderwijs en schoolleiders uit OVa. De mogelijkheid om zelf richting te geven aan beleid op school werkt erg motiverend voor de geïnterviewde schoolleiders, zoals ook in eerder onderzoek is vastgesteld (Demerouti et al., 2001; Hackman & Holdham, 1980).

Waar sommige schoolleiders over het algemeen tevreden zijn over de autonomie waarover ze beschikken, voelen anderen zich belemmerd in hun autonomie, vooral vanuit het schoolbestuur maar ook vanuit de scholengemeenschap. Toch bieden het schoolbestuur en de scholengemeenschap eveneens ondersteuning, erkenning en waardering aan de schoolleiders. Dit ligt volledig in lijn met eerder onderzoek waaruit blijkt dat scholengemeenschappen en schoolbesturen zowel een ondersteunende als een demotiverende factor kunnen zijn (Devos et al., 2005, 2010). De deelnemers aan de focusgroepen doen enkele voorstellen rond hoe het schoolbestuur of de scholengemeenschap zelfzorg en weerbaarheid ten aanzien van stress bij hun schoolleiders kunnen promoten.

Verder halen de schoolleiders uit OVa en OVc veel voldoening en enthousiasme uit het werken aan pedagogische taken en vernieuwingen aangezien ze dit als hun kerntaak zien. Wat betreft pedagogische taken werken deze ook motiverend voor schoolleiders uit OVb, maar op het vlak van vernieuwingen maken deze scholen op heden een inhaalbeweging. Hierbij stoten heel wat schoolleiders uit het basisonderwijs op weerstand bij het team. Bijgevolg verlopen vernieuwingen en pedagogische taken, zoals het uitdenken van een pedagogisch project, moeizaam in deze scholen, wat het welbevinden van de schoolleiders sterk verstoort. Daarnaast speelt het gezin voor een aantal geïnterviewde schoolleiders een positieve rol in hun welbevinden door de vele ondersteuning die ze krijgen. Toch heeft het schoolleiderschap een grote impact op het gezinsleven van schoolleiders, waardoor communicatie en goede afspraken met gezinsleden prioritair zijn. Sommige schoolleiders hebben het gevoel hun gezin te verwaarlozen omwille van hun job, anderen houden werk en privé doelbewust zoveel mogelijk gescheiden en nog anderen vonden een haalbare balans tussen werk en gezin. Daarnaast worden sommige leiders uit OVa en OVc gemotiveerd door de algemene waardering voor hun beroep, terwijl andere schoolleiders de indruk hebben dat deze algemene waardering daalt. Ook de onderwijsinspectie kan een positieve rol spelen in het welbevinden van schoolleiders, vooral in OVc, doordat ze zorgen voor erkenning voor het geleverde werk en een nieuwe wind op school kunnen stimuleren. Opvallend is tot slot dat kennis en vaardigheden om de school op een effectieve wijze te leiden een belangrijke positieve factor is voor schoolleiders uit het secundair onderwijs van OVb, in tegenstelling tot de schoolleiders in het basisonderwijs van OVb waar het gebrek aan deze vaardigheden soms wordt gesignaleerd als stresserende factor. Dit ligt in de lijn met de bevindingen over het gebrek aan persoonlijke bekwaamheid als meest uitgesproken burn-out component bij deze schoolleiders.

Daarnaast is aan de schoolleiders ook gevraagd te rangschikken wat de meest negatieve factoren zijn die hun welbevinden beïnvloeden. Anders dan bij de factoren uit de vorige paragrafen, waar het positieve factoren betreft die soms ook zeer stressbevorderend zijn, gaat het hier om factoren die systematisch als negatief worden beschouwd. De vijf factoren die hierbij het meest genoemd worden, zijn administratieve verplichtingen, werkbelasting, wetten en decreten, inspectie (arbeidsinspectie, hygiëne-inspectie etc.) en statutaire werkvoorwaarden. Ten eerste wordt een grote planlast ervaren vanuit de overheid, waardoor schoolleiders een groot deel van hun tijd spenderen aan het vervullen van administratieve taken. Dit bevestigt eerder onderzoek dat stelt dat schoolleiders op heden het meeste tijd spenderen aan administratieve taken (Klasse & VLVO, 2015). Heel wat geïnterviewde schoolleiders betreuren dat ze mede hierdoor de tijd niet vinden voor taken waar ze veel belang aan hechten, zoals pedagogische taken. In het basisonderwijs vinden schoolleiders de aanwezigheid van een voltijds administratief medewerker een absolute noodzaak op hun school. Ook in recent onderzoek in Vlaanderen weerklinkt de aanklacht dat

basisscholen gebrekkig omkaderd zijn en dat schoolleiders op te weinig administratief ondersteunend personeel kunnen rekenen (Devos et al., 2013; Rekenhof, 2015).

Toch gaan de administratieve taken van een schoolleider in het basis- en secundair onderwijs veel verder dan taken die kunnen overgenomen worden door een administratief medewerker. Zo kan een bezoek van de onderwijsinspectie het initiëren van vernieuwingen helpen ondersteunen en appreciatie geven voor wat de school doet, maar werkt het papierwerk dat moet verzorgd worden dikwijls erg belastend, net als de arbeids- of hygiëne-inspectie en veiligheidsvoorschriften. De deelnemers aan de focusgroepen maken hierbij echter de kanttekening dat schoolleiders de lat voor zichzelf vaak veel te hoog leggen en dat bepaalde verplichtingen minder nodig zijn dan schoolleiders veronderstellen. Deze bevindingen liggen sterk in de lijn van de resultaten uit het onderzoek 'Operatie Tarra: Onderzoek naar planlast' van het Departement Onderwijs en Vorming (2016). Dat rapport wijst op gelijkaardige frustraties in het onderwijsveld rond planlast (bv. door planlast niet met de kern van onderwijs kunnen bezig zijn en veel dingen moeten doen die men zelf niet belangrijk vindt) maar eveneens op de rol van verschillende instanties, zoals de inspectie, interne kwaliteitszorg en niet-onderwijsgebonden regelgeving. Ook deze onderzoekers komen tot de conclusie dat schoolleiders vanuit onzekerheid omtrent regelgeving en beleidsbeslissingen vaak gaan (over)rapporteren om zich permanent te verantwoorden en in orde te zijn, ook als dit feitelijk niet moet (Departement Onderwijs en Vorming, 2016).

Daarnaast zijn de geïnterviewde schoolleiders het er unaniem over eens dat hun takenpakket zeer uitgebreid is, waardoor schoolleiders het gevoel hebben continu aan het werk te zijn maar toch moeilijk rond te raken met hun taken. Dit bevestigt eerder onderzoek (Kelchtermans & Piot, 2010; Mahieu, 2010) dat aangeeft dat schoolleiders geconfronteerd worden met torenhoge verwachtingen en met tal van factoren en actoren waarmee rekening moet gehouden worden. Schoolleiders uit OVb halen hierbij aan dat zich heel wat extra uitdagingen stellen omwille van de vele directiewissels op school (bv. verdeeldheid in het team, weinig uitgewerkte visie of pedagogisch project, achterstand op het vlak van vernieuwingen, ...), wat zorgt voor extra taken in vergelijking met hun collega-schoolleiders. Verschillende schoolleiders storen zich ook aan de vele vergaderingen waarop hun aanwezigheid wordt verwacht. Deze zware taaklast werkt voor de meeste schoolleiders een grote werkdruk in de hand, wat bijdraagt aan verstoord welbevinden. Deze hoge werkdruk werd reeds in heel wat eerder onderzoek vermeld (Deneire et al., 2013; ETUCE, 2012; OECD, 2014). Deze hoge werkdruk wordt door schoolleiders die kunnen delen of delegeren als minder problematisch ervaren. Een leidinggevend of beleidsondersteunend team biedt tegenwicht voor de eenzaamheid die vaak met de job van schoolleider gepaard gaat en zorgt ervoor dat de verantwoordelijkheid niet meer uitsluitend op de schouders van de schoolleider rust. Er klinkt dan ook een sterk pleidooi voor meer omkadering bij schoolleiders die op heden weinig ruimte hebben voor gedeeld leiderschap. Naast bijkomende omkadering om te kunnen delegeren, vereist dit bij schoolleiders ook een mentaliteitswijzing. De deelnemers aan de focusgroepen bevestigen dat een herdefiniëring van het takenpakket van een schoolleider zich opdringt en pleiten voor meer tijd voor rust en reflectie in de job.

Een andere bron van ongenoegen bij schoolleiders zijn opgelegde wetten en regulering. Heel wat geïnterviewde schoolleiders vinden de onduidelijkheid van bestaande regelgeving stresserend, maar ook de snelheid, haalbaarheid en communicatie bij veranderende wetgeving. Bijkomend betreuren een aantal schoolleiders ook dat politieke onderhandelingen ervoor kunnen zorgen dat

vernieuwingen een andere invulling krijgen dan initieel aangekondigd of beoogd werd. Een aantal schoolleiders, hoofdzakelijk uit OVa en OVc, uiten bijkomend twijfels over de voeling die deze regelgevers hebben met het onderwijs. Er weerklinkt dan ook een pleidooi voor meer inspraak vanuit het werkveld, waarbij schoolleiders uit het basisonderwijs uit OVc ook verwachten dat de overheid meer inspeelt en investeert in de grootstedelijke contexten. Daarnaast is het voor schoolleiders vaak onduidelijk hoe de overheid of de koepel hen ondersteuning biedt.

Een laatste belangrijke factor die ongeveer de helft van de geïnterviewde schoolleiders signaleren als oorzaak van hun negatief welbevinden, zijn de statutaire werkvoorwaarden. Schoolleiders uiten frustraties over hun lage verloning t.o.v. de privésector en t.o.v. leraren en de onderlinge verschillen tussen schoolleiders in verloning. Dit bevestigt de resultaten van eerder onderzoek waar schoolleiders eveneens hun lage verloning hekelen (Devos et al., 2005). Naast verloning wijzen de schoolleiders op de vlakke loopbaan en de beperkte carrièreperspectieven na het beroep van schoolleider.

### **9.3.2.2. Aanwerving, aanvangsbegeleiding en professionalisering**

Uit de analyse van de interviews is, wat betreft de aanwerving in het directieambt, vast te stellen dat schoolleiders uit OVa opvallend veel doorgroeien uit het team, terwijl zo goed als alle schoolleiders uit OVb onmiddellijk begonnen zijn in de functie van schooldirecteur. Schoolleiders uit OVb blijken veel meer voorgaande ervaringen te hebben als schoolleider dan hun collega's uit OVa en OVc. Schoolleiders uit OVa zijn vaak aangesproken om schoolleider te worden, daar waar schoolleiders uit OVb en OVc een mix vormen van leiders die zelf het initiatief namen om te solliciteren en leiders die aangesproken werden. Verschillende schoolleiders uit OVc maakten hierbij de doelbewuste keuze om aan de slag te gaan in een school die qua context als uitdagend kan gezien worden. De deelnemers aan de focusgroepen beklemtonen hierbij dat er geen overaanbod aan geschikte kandidaten is voor het ambt van schoolleider. De oorsprong van deze krapte is volgens de deelnemers aan de focusgroepen tweeledig. Enerzijds beschikt lang niet iedereen die zich kandidaat stelt over de nodige capaciteiten aangezien er een groot verschil is tussen de benodigde competenties om een sterke leraar en een sterke schoolleider te zijn. Anderzijds spelen ook contextfactoren mee. Zo kan de geografische ligging van een school een extra uitdaging vormen bij het rekruteren van geschikte kandidaten. Ook het uitgebreide takenpakket van een schoolleider en de opofferingen die de job vraagt, kunnen toekomstige kandidaten afschrikken die veel belang hechten aan een gezonde work-life balance. Het gebrek aan kandidaten om de job van schoolleider in te vullen wordt ook internationaal bevestigd (Hargreaves et al., 2003; Myung, Loeb, & Horng, 2011; Newton, Riveros, & da Costa, 2013). De deelnemers aan de focusgroepen zien voor- en nadelen aan een nieuwe schoolleider die uit het bestaande team op een school komt. Daar waar veeleer leraren of mensen uit het beleidsondersteunend team zich kandidaat stellen voor het ambt van schoolleider, kan het aanwerven van schoolleiders met een ander profiel in bepaalde situaties zinvol zijn. Bij een vacature is het volgens de deelnemers aan de focusgroepen essentieel dat het schoolbestuur zicht heeft op het leiderschapstype en profiel dat vereist is voor die specifieke school. Hoewel de leeftijd van kandidaten geen doorslaggevende factor is tijdens sollicitaties, uiten heel wat deelnemers aan de focusgroepen evenals enkele schoolleiders bezorgdheden rond het aanwerven van jonge schoolleiders, vooral vanuit een carrièreperspectief maar ook vanuit het moeilijke evenwicht met het eigen gezinsleven.



In de literatuur is er tot op heden weinig eenduidigheid over hoe schoolleiders moeten voorbereid worden op het beroep als schoolleider (Bush, 2013; Crawford & Cowie, 2012; Fisher, 2014). Zo goed als alle schoolleiders hebben in het onderzoek bij de start van hun carrière als schoolleider één of meerdere vormen van aanvangsbegeleiding gekregen. Driekwart van de geïnterviewde schoolleiders hebben in hun beginperiode een directieopleiding doorlopen, niettegenstaande dat een opleiding tot schoolleider in Vlaanderen niet decretaal opgelegd wordt. De gepercipieerde relevantie van deze opleiding loopt sterk uiteen en kan niet teruggebracht worden tot verschillen in format of aanbieder. In dit opzicht zijn de schoolleiders uit het huidige onderzoek kritischer dan hun collega's die deelnamen aan het onderzoek van Vandenberghe (2008), waarin schoolleiders in het Vlaamse basisonderwijs aangeven dat het volgen van cursussen hen op een of andere wijze geholpen heeft. Schoolleiders die geen directieopleiding gevolgd hebben en dit betreuren komen uit OVb, terwijl andere geïnterviewde schoolleiders zonder directieopleiding beroep konden doen op andere bronnen van begeleiding of eerdere ervaringen. Schoolleiders die gecoacht of begeleid werden aan het begin van hun loopbaan hebben dit als zeer zinvol en ondersteunend ervaren. Er wordt veel belang gehecht aan een afstemming van aanvangsbegeleiding op de noden van elk individu en op de context waarin men zal terecht komen. Deze balans wordt ook in de literatuur benadrukt (Verbiest, 2014). De schoolleiders zien dan ook, net als Orr en Orphanos (2011), vooral mogelijkheden in het aanbieden van coaching bij aanvang van de loopbaan als schoolleider, maar ook in stages vooraf zodat kandidaten voorbereid worden op alle aspecten van de job. Naargelang de situatie kan deze begeleiding plaatsvinden op de eigen school of in uiteenlopende contexten en vormgegeven worden door externen, huidige interne collega-schoolleiders of de vorige schoolleider. Inhoudelijk pleiten de schoolleiders onder andere voor het aanbieden van pedagogische kaders, administratieve basiskennis, wetgeving en people management, zoals ook eerder aangeduid door Vandenberghe (2008), Verbiest (2014) en Staelens (2014). Schoolleiders uit OVb benadrukken bijkomend het belang van leren omgaan met specifieke uitdagingen in scholen met veel directiewissels.

De professionalisering van de geïnterviewde schoolleiders tijdens hun loopbaan gebeurt vooral in de vorm van vormingen en nascholingen. Ook wordt veel uitgewisseld met collega schoolleiders, onder andere op bijeenkomsten van de scholengemeenschap. In het afgelopen decennium is er in onderzoek veel aandacht gekomen voor de professionalisering van schoolleiders en zijn enkele kernprincipes naar voren geschoven, maar een eenduidige aanpak ontbreekt (Pont et al., 2008). De bevroegde schoolleiders zouden voor hun verdere professionele ontwikkeling als schoolleider graag kunnen rekenen op toepassingsgerichte vormingen en nascholingen alsook uitwisselingsmogelijkheden met collega's. Verbiest (2014) pleit hierbij voor een continuüm van professionalisering, op basis van een sterk en effectief systeem voor het selecteren, werven, opleiding, begeleiden, verder professionaliseren, evalueren en behouden van schoolleiders.

### 9.3.2.3. Bestuurlijke schaalvergroting

De percepties van schoolleiders ten aanzien van bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven zijn uiteenlopend en variëren van uitgesproken negatief over neutraal naar uitgesproken positief. De sterke schoolleiders (OVa) kijken opvallend negatiever naar dergelijke initiatieven terwijl globaal de grootste groep schoolleiders in de neutrale categorie valt. Dit ligt in lijn met de bevinding over het grote belang dat sterke schoolleiders hechten aan autonomie. Heel wat schoolleiders in scholen

met een groot verloop (OVb) zijn daarentegen op heden weinig met deze thematiek bezig en hebben hier nog onvoldoende zicht op doordat ze momenteel andere prioriteiten hebben.

Als belangrijkste voordelen van bestuurlijke schaalvergroting worden het aanbieden van diensten op een centraal niveau, de mogelijkheden tot uitwisseling tussen schoolleiders en financiële voordelen door de geïnterviewde schoolleiders benoemd. De deelnemers aan de focusgroepen zien enkele bijkomstige voordelen, namelijk afstemming en gedragenheid van beslissingen in scholen in dezelfde regio; een professioneler personeelsbeleid met flexibeler inzetten van leraren en schoolleiders. Deze voordelen bevestigden de beschreven voordelen in de conceptnota over bestuurlijke optimalisatie door de Vlaamse regering (2016).

Toch zijn deze voordelen volgens de schoolleiders nadrukkelijk verbonden aan tal van randvoorwaarden, ook voor schoolleiders met een positieve kijk op bestuurlijke schaalvergroting. Voor de schoolleiders zijn belangrijke randvoorwaarden differentiatie in schaalgrootte; autonomie van scholen op het vlak van pedagogisch project, besteding van middelen en personeelsbeleid; geen extra werkbelasting; beheersbare schaalgrootte; voldoende financiële omkadering; gedragenheid van initiatief bij schoolleiders; en professionaliteit van het schoolbestuur. De deelnemers aan de focusgroepen benoemen hierbij enkele bijkomstige aandachtspunten, waaronder een definiëring van de rol die centrale diensten dienen aan te nemen; het creëren van gedragenheid bij huidige geëngageerden; het afstemmen van schaalgrootte op bestaande structuren, samenwerkingsverbanden en de context; en communicatie rond de veranderende rol van schoolleiders en nadelen van schaalvergroting.

## 9.4. Beleidsaanbevelingen

Het belang van schoolleiderschap kan nauwelijks onderschat worden. Zowel eerder onderzoek (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Marks & Printy, 2003; Robinson et al., 2008; Witziers, Bosker & Krüger, 2003) als recent onderzoek (Day, Gu, & Sammons, 2016) toont telkens weer aan dat schoolleiderschap belangrijk is voor de ontwikkeling van goede scholen met dynamische schoolculturen, maar ook voor de professionalisering, competentie en motivatie van leraren en indirect ook voor de leerprestaties en het welbevinden van de leerlingen. Dit blijkt ook uit ons eigen eerder onderzoek in Vlaamse scholen (o.m. Devos, 2004; Devos et al., 2014; Vanblaere & Devos, 2016). Daarom is het belangrijk om aandacht te besteden aan de factoren die het welbevinden en de stressbeleving beïnvloeden bij deze sleutelpersonen in het onderwijs. Uit dit onderzoek is gebleken dat deze stress aanzienlijk is, niet alleen bij schoolleiders in moeilijke werkcontexten maar ook bij schoolleiders die door hun eigen team als sterke schoolleiders worden gepercipieerd. Dit is op zich niet geruststellend en wijst op de dringendheid van maatregelen om hier verandering in te brengen. In het onderzoek is ook duidelijk gebleken dat schoolbesturen het steeds moeilijker hebben om kandidaten te vinden voor vacante directeursambten en zelfs dikwijls selectieprocedures moeten uitstellen omdat helemaal geen of geen geschikte kandidaten zich hebben aangediend. We moeten ons bewust zijn van het feit dat de moeilijke omstandigheden waarin schoolleiders moeten werken, niet alleen belangrijk is voor de stress van de huidige schoolleiders, maar ook voor de aantrekkelijkheid van het beroep en de dreigende situatie waarbij besturen voor deze sleutelposities in ons onderwijs geen geschikte kandidaten meer vinden.

Daarom gaan deze beleidsaanbevelingen verder dan remediëringsmaatregelen tegen stress bij schoolleiders. Sommige hebben ook betrekking op de aantrekkelijkheid van het beroep.

#### 9.4.1. Belang weerbaarheid en zelfzorg

Vooraleer we overgaan tot meer structurele aanbevelingen, willen we eerst stilstaan bij de psychologische beleving van schoolleiders in stressvolle werkomstandigheden. Ongeacht de specifieke context, blijkt zelfzorg bij schoolleiders zeer relevant te zijn om welbevinden te stimuleren en burn-out symptomen te vermijden. Uit het onderzoek blijkt dat schoolleiders die dit beter kunnen ook een geringere stress ervaren. Het gaat hierbij onder andere om het vinden van manieren om met gevoelens van stress om te gaan, maar eveneens om het vinden van een gezonde balans tussen werk en privé. Uit het onderzoek blijkt dat schoolleiders die voldoende ruimte laten voor hun gezin, gezondheid en hobby's hun werkstress beter kunnen beperken. Schoolleiders dienen zich hiervan bewust te zijn. Zij staan enerzijds onder grote druk vanwege de talloze verwachtingen die vanuit diverse hoeken op hen afkomen. Anderzijds zijn zij zelf zeer gedreven, leggen de lat hoog voor zichzelf en willen dikwijls graag alles zoveel mogelijk onder controle houden. Het is belangrijk dat zij zich tegen zowel die externe verwachtingen als die interne druk wapenen en voldoende doseren en de nodige ontspanning nemen. Het is zinvol om hier vanuit de pedagogische begeleidingsdiensten op in te spelen, maar ook om dit in diverse vormings- en opleidingsinitiatieven aan het begin van de carrière als schoolleider te beklemtonen (zie verder). Sterker nog voor het omgaan met stress en werkdruk is de feedback van peers die schoolleiders in dit verband kunnen krijgen. Het is stress-reducerend voor schoolleiders om van andere collega's te vernemen dat zij niet als enige met bepaalde problemen worstelen. Het is ook nuttig dat collega's hen aanmoedigen om te doseren en voldoende de balans te bewaren tussen werk en privé/gezin. In dit verband is het uiteraard aangewezen dat schoolleiders elkaar ook regelmatig ontmoeten en dat systematische vormen van samenwerking en overleg behouden worden. Wij komen hier nog in andere aanbevelingen op terug. Naast opleiding en feedback van peers speelt ook het schoolbestuur een belangrijke rol. Het schoolbestuur dient zich bewust te zijn van het belang van zelfzorg bij schoolleiders en hun weerbaarheid tegen stress en burn-out. Daarbij is het belangrijk een duidelijke houding aan te nemen ten aanzien van psychosociaal welzijn. Het is ook nodig dat het bestuur kennis heeft van de kenmerken en verschijningsvormen van stress en burn-out en weet hoe deze te herkennen bij hun schoolleiders. Het is nodig dat een bestuur weet hoe hiermee om te gaan en hoe hier zowel preventief als remediërend tegen kan opgetreden worden. Ook de overheid kan hier een rol spelen door doelbewuste acties op te zetten om de weerbaarheid tegen stress en burn-out te verhogen, zoals het aanbieden van informatieve sessies, maar ook door in te zetten op het creëren van een open sfeer waarin het onderwerp 'psychosociaal welzijn' bespreekbaar wordt en door het stimuleren van zorg voor elkaar. Dit kadert uiteraard ook in een breder maatschappelijke aanpak waarbij stress en burn-out bij leidinggevenden meer bespreekbaar wordt.

De zorg voor stress en welbevinden is uiteraard maar één factor die min of meer rechtstreeks het symptoom van burn-out tracht te remediëren. Onderliggend aan dit symptoom zijn verschillende dieperliggende oorzaken. Het is moeilijk deze oorzaken op een lijst te rangschikken volgens belangrijkheid. De oorzaken hebben vooral te maken met het creëren van een te hoge werkdruk, gebrek aan autonomie op het vlak van personeelsbeleid en emotioneel sterk belastende relaties

(spanningen of conflicten) met personen in de directe werkomgeving. Wij zullen hierna verder toelichten hoe hier verandering in kan gebracht worden.

#### 9.4.2. Taakinulling schoolleider en omkadering

Sinds geruime tijd komt uit het onderwijsveld de klacht dat het takenpakket van een schoolleider te omvattend en complex is. Specifiek voor het basisonderwijs bevestigt dit onderzoek de vele basale administratieve taken, zoals personeels- en leerlingenadministratie, die opgenomen worden door schoolleiders. Aangezien de meeste basisscholen tot op heden geen voltijdse bemanning hebben op hun secretariaat (Devos, Tuytens et al., 2013), neemt de schoolleider in veel gevallen ook alles wat betrekking heeft op onthaal op zich, gaande van het beantwoorden van binnenkomende telefoons en bezoekers onthalen tot betalingen in ontvangst nemen en praktische afspraken maken met ouders. Opvallend is dat schoolleiders in het secundair onderwijs deze noodkreet van hun collega's uit het basisonderwijs volmondig onderschrijven. Vaak ontstaan dan ook systemen van solidariteit waarbij middelen van het secundair gebruikt worden om extra secretariaatsuren aan het basisonderwijs te geven of waarmee een gezamenlijk secretariaat wordt ingericht. Om de goede werking van basisscholen te garanderen, is het structureel versterken van de aanwezigheid van administratief personeel in basisscholen echter prioritair. Wij menen dat dit een absoluut legitieme vraag is van de schoolleiders zelf, die niet langer kan genegeerd worden. De overheid dient hiervoor de nodige stappen te zetten, zeker ook wanneer (terecht) gesteld wordt dat beleidsvoerend vermogen van scholen een zeer cruciale factor is voor de kwaliteit van het onderwijs.

Het is opvallend dat vooral in grote secundaire scholen en in basisscholen die omwille van de lage SES-leerlingenpopulatie een uitgebreid zorgteam hebben op school, schoolleiders zich minder eenzaam voelen en minder werkdruk ervaren. Zij kunnen vooreerst de taaklast meer verdelen. Daarnaast kunnen zij ook meer in teamverband nadenken rond beleidskwesties, problemen bespreken en zoeken naar oplossingen. Daarenboven vinden zij een klankbord in hun beleidsteam en moeten zij niet alles alleen dragen. Veel schoolleiders riskeren een burn-out omdat zij er teveel alleen voor staan en hun problemen onvoldoende met anderen kunnen bespreken en aanpakken. Dit gaat verder dan bijkomende administratieve omkadering. Het betreft de vorming van een beleidsteam, waarbij een aantal middenkaderfuncties niet alleen gedelegeerde taken kunnen opnemen, maar ook verantwoordelijkheden kunnen delen. Bijkomend kan hierdoor ook optimaal ingespeeld worden op de talenten en passies van de betrokken personen en kunnen verschillende mensen hun specifieke competentie nog beter benutten en ontwikkelen. Ongeacht de grootte van een school, menen we dat elke schoolleiding niet alleen meer uit een schoolleider zou mogen bestaan maar ook uit andere personen die deel uitmaken van het beleidsteam. Uit ander onderzoek is ook gebleken dat dit in veel gevallen de kwaliteit van het schoolbeleid zelf ten goede komt indien dit op een goede manier wordt uitgebouwd (Hulpia & Devos, 2010; Day et al., 2016). Uiteraard kunnen deze functies naargelang de grootte van de school meer of minder worden uitgebouwd. Veel schoolleiders pleiten in dit verband ook voor een vaste toewijzing van middenkaderfuncties, zodat schoolleiders het leestijdenpakket kunnen vrijwaren. Er bestaat bij de schoolleiders uit zowel het basis- als het secundair onderwijs een uitdrukkelijke nood om structureel omkadering te voorzien, bovenop het leestijdenpakket, voor beleidsondersteuning. Het is moeilijk om voor vaste middenkaders te pleiten omdat hierdoor de flexibiliteit en de autonomie van scholen in het gedrang

komt. Het is ook zo dat naargelang de grootte van de school dit meer of minder mogelijk is. Het blijft wel een feit dat de aanwezigheid van deze posities explicieter moet erkend worden, dat hier meer omkadering moet voorzien worden naast het huidig lestijdenpakket, zowel in het belang van de kwaliteit van het schoolbeleid als in het belang van het welbevinden van de schoolleiders. Ook dient het basisonderwijs hierin meer erkend te worden. Ook basisscholen hebben nood aan extra omkadering voor beleidsondersteuning, zoals dit nu mogelijk is in het secundair onderwijs (voor adjunct-directeurs, technisch adviseur coördinator...). Een ander aspect dat hier verband mee houdt, is het feit dat bijkomende steun ook kan komen van buiten de school, zeker wanneer het preventie, ICT, aankoopbeleid, infrastructuur, enz. betreft. In dit verband is de bestuurlijke schaalvergroting relevant, want het betreft hier taken die efficiënter op een bovenschools niveau worden uitgevoerd. We komen later hier op terug.

Een belangrijke kanttekening bij het installeren van gedeeld leiderschap op school, is dat dit in heel wat scholen nu nog niet zo sterk is uitgebouwd. Bijgevolg zal deze aanpassing gevolgen hebben voor de taakinvulling en de vertrouwde manier van werken van heel wat schoolleiders. Het zal bij deze schoolleiders dan ook een leerproces vragen om de mogelijkheden van gedeeld leiderschap maximaal te benutten. Zo zal het nodig zijn dat schoolleiders leren afstand doen van bepaalde taken en deze delegeren op zo'n manier dat het daadwerkelijk een verlichting van hun takenpakket inhoudt. Mensen in het beleids- of leidinggevend team hebben bijvoorbeeld voldoende autonomie en beslissingsrecht nodig over de taken die ze toebedeeld krijgen. Een goede match tussen de mensen in het beleids- of leidinggevend team is hierbij essentieel, net als vertrouwen in de capaciteiten van deze medewerkers.

Hoewel voldoende administratieve ondersteuning, gedeeld leiderschap en gedeelde verantwoordelijkheid belangrijke stappen zijn, zijn zij toch niet de volledige oplossing voor de hoge werkdruk, de zware taakbelasting en de vele verantwoordelijkheden die schoolleiders dragen. Dit blijkt uit de vaststelling dat ook schoolleiders uit het secundair onderwijs een zware taakbelasting ervaren en symptomen van burn-out vertonen, terwijl zij veel beter administratief en beleidsmatig omkaderd zijn.

Hier spelen verschillende elementen. Vooreerst heeft dit te maken met het feit dat ondanks de bijkomende omkadering er zeer veel op schoolleiders blijft afkomen. Delegeren is hierbij een noodzaak, maar ook problemen van zich kunnen afzetten en voldoende rust tussen het werk inbouwen zijn belangrijk. Sommige personen zijn hier meer vatbaar voor dan anderen. Eerder wezen wij hier al op in de paragraaf over zelfzorg. Maar de vaststelling dat stress en burn-out evenveel voorkomen in secundaire scholen gaat verder dan alleen deze aspecten. Naast werkdruk speelt ook de mate van autonomie in personeelsbeleid, dikwijls gekoppeld aan belangrijke relationele of emotionele spanningen een belangrijke rol. In de volgende paragraaf gaan we hier verder op in.

### **9.4.3. Cruciale rol van het schoolteam**

In dit onderzoek komt naar voren dat het schoolteam een cruciale factor is voor het welbevinden van schoolleiders. Het is duidelijk dat schoolleiders veel energie, voldoening en ondersteuning halen uit goede contacten met hun team.

Uit dit onderzoek blijkt duidelijk dat de schoolleiders aangeven dat een dynamisch en samenwerkend team niet alleen voor hun eigen welbevinden belangrijk is, maar ook voor het welbevinden en de motivatie van de leraren. Het is essentieel dat leraren aan de slag gaan met vernieuwingen en dat lesgeven flexibel is en meer is dan enkel één leraar die een aantal lessen voor een klas staat. Daarbij aansluitend is het belangrijk dat leraren betrokken worden in het uitwerken van beleid en visie op school, samenwerken met andere leraren en zoeken naar manieren om hun praktijk te verbeteren. Het belang van deze taken is officieel erkend in het beroepsprofiel van de leraar. De opdracht van leraren enkel beschrijven in termen van te presteren lessen, is geen goede weergave van wat van een leraar verwacht wordt. Mede daardoor worstelen schoolleiders dikwijls nog met het inplannen van deze taken of het motiveren van hun team voor deze taken. Daarnaast zijn er leraren die zichzelf sterk engageren voor dergelijke initiatieven en bijgevolg naast hun lesopdracht een te zware bijkomstige taaklast dragen, met risico's voor burn-out. Bijgevolg menen we dat beleidsmatig moet nagedacht worden over het structureel voorzien van meer tijd en ruimte voor samenwerking, innovatie, professionele ontwikkeling en betrokkenheid in het schoolbeleid binnen de opdracht van een leraar, waardoor de verantwoordelijkheid voor het faciliteren hiervan niet meer exclusief bij de schoolleider ligt en de schoolleider minder afhankelijk is van de goodwill van leraren.

Daarnaast stuiten schoolleiders ook op de beperkte manoeuvreerruimte waarover ze beschikken om een gericht personeelsbeleid te voeren op school. Schoolleiders kunnen niet steeds de keuzes maken die ze zouden willen maken in het behouden van leraren (in het bijzonder sterke startende leraren), omdat ze rekening moeten houden met bepaalde voorrangsregels en de rechtspositie van leraren. Tegelijk worden ze dikwijls geconfronteerd met enkele leraren (meestal zijn het enkelingen) die vastbenoemd zijn maar slecht functioneren of niet meer gemotiveerd voor de klas staan. Het is opvallend dat bij de drie bevraagde groepen uit dit onderzoek telkens een grote meerderheid van de schoolleiders dit zelf ter sprake brengt. Zowel sterke schoolleiders en schoolleiders in scholen met een lage SES-leerlingenpopulatie als schoolleiders in scholen met veel directiewissels wijzen hierop. Hoewel het hier gaat om een absolute minderheid van de leraren, zorgt deze groep voor veel frustraties. Schoolleiders geven aan dat deze frustraties niet enkel bij hen zelf leven, maar ook bij de overige leden van het team. Een aanzienlijk aantal schoolleiders wijst erop dat het problematisch is dat leraren in een specifiek ambt van een school benoemd worden. Volgens hen zou het meer mogelijkheden bieden indien leraren makkelijker zouden kunnen wisselen van opdracht en zelfs van school binnen eenzelfde schoolbestuur of scholengemeenschap. Daardoor zouden er meer mogelijkheden zijn om leraren te stimuleren om zich verder te ontwikkelen en zou meer kunnen gezocht worden naar opdrachten en zelfs scholen die beter passen bij leraren die niet goed functioneren.

Zoeken naar verbetering blijft zeer dikwijls een delicate oefening in balanceren tussen verschillende belangen. Het blijft een feit dat als we aandacht willen hebben voor het welbevinden van schoolleiders, dat we hen dan niet alleen verantwoordelijkheid kunnen geven voor talloze aspecten, waaronder ook het personeelsbeleid, zonder hen voldoende bevoegdheden te geven om die verantwoordelijkheden op te nemen. Als blijkt dat ook een grote meerderheid van sterke schoolleiders, die dus door hun eigen lerarenteam als sterke leidinggevend worden beschouwd, aangeven dat te beperkte mogelijkheden in het personeelsbeleid hun stress substantieel vergroot en hun jobtevredenheid inperkt, kunnen we dit signaal moeilijk negeren. Dit betekent dus dat in het bijzonder moet nagedacht worden over meer mogelijkheden met betrekking tot de affectatie

van vastbenoemde leraren bijvoorbeeld aan een schoolbestuur in plaats van aan een instellingsnummer om zo een bredere inzetbaarheid mogelijk te maken. We menen dat er kan nagedacht worden over betekenisvolle aanpassingen zonder dat de werkzekerheid in gevaar wordt gebracht van leraren die langere tijd in dienst zijn. Een verzoening tussen deze belangen zou de werking van de scholen, en dus het onderwijs voor de leerlingen, kunnen optimaliseren.

Tot slot blijkt duidelijk uit het onderzoek dat schoolleiders moeite hebben met het aantrekken van sterke leraren. Dit blijkt vooral het geval voor bepaalde vakken in het secundair onderwijs en voor vervangingen tijdens het schooljaar. Er dient voldoende geïnvesteerd te worden in het aantrekkelijk maken van het lerarenberoep en het verzekeren van kwalitatieve uitstroom uit de lerarenopleidingen. Ook kan overwogen worden om schoolleiders te ondersteunen in hun zoektocht naar leraren tijdens het schooljaar door het opzetten van een databank met gegevens van beschikbare leraren of het installeren van een vervangingspool.

#### **9.4.4. Overheid: administratieve verplichtingen en planlast**

Dit onderzoek wijst op een aantal belangrijke pijnpunten voor het welbevinden van schoolleiders. De hoeveelheid tijd die schoolleiders spenderen aan administratieve taken is hierin een belangrijke factor. Zoals we al eerder aanhaalden, zou het een stap in de goede richting zijn door schoolleiders in het basisonderwijs te ontlasten van basale administratieve taken. Toch gaat de administratieve belasting van schoolleiders veel verder dan deze basale taken en omvat dit ook het opstellen van beleidsdocumenten (zoals een nascholingsplan, schoolwerkplan of een preventieplan), verslagen of andere documenten. Hoewel de onderwijsinspectie geregeld wordt aangehaald als instantie die het welbevinden van schoolleiders positief beïnvloedt, brengt de voorbereiding van een doorlichting voor veel schoolleiders heel wat papierwerk met zich mee. Dit resulteert in veel uitgeschreven documenten, maar is geen garantie voor een kwalitatief reëel beleid op scholen wanneer geen vertaalslag gemaakt wordt naar de implementatie van deze plannen. In dat opzicht is het raadzaam om bij doorlichtingen en andere controles vooral aandacht te hebben voor het geïmplementeerde en gepercipieerde beleid, naast of zelfs eerder dan het beoogde beleid dat op papier uitgewerkt is.

Het is opvallend dat deze administratieve lasten voor de meeste schoolleiders sterk wegen op hun welbevinden, terwijl andere schoolleiders hier beter lijken mee om te gaan. Ook de deelnemers aan de focusgroepen en eerder onderzoek (Departement Onderwijs en Vorming, 2016) wezen erop dat percepties een belangrijke rol spelen en dat schoolleiders op het vlak van administratie de lat voor zichzelf geregeld hoger leggen dan wat formeel vereist is. De meeste schoolleiders zijn echter overtuigd van de noodzaak van hun inspanningen op administratief vlak en schrijven veel van deze eisen toe aan de overheid. Nochtans is dit slechts ten dele het geval. Veel van deze administratieve planlast heeft te maken met het feit dat scholen zich steeds moeten kunnen verantwoorden voor hun beslissingen, of dit nu disciplinaire of evaluatie-beslissingen zijn voor leerlingen, personeelsbeslissingen of andere beslissingen. Steeds moeten scholen op papier kunnen aantonen dat zij niet over één nacht ijs zijn gegaan, dat zij de nodige procedures hebben gevolgd, dat betrokkenen zijn gehoord of dat vooraf duidelijke criteria voor de beslissingen zijn opgemaakt, getoetst en zorgvuldig afgewogen. Het onderzoek bevat verschillende voorbeelden van schoolleiders die het in twijfel trekken en aanvechten van beslissingen door ouders als een belangrijke bron van stress ervaren. Deze evolutie past in een algemene maatschappelijke trend

die we ook in andere sectoren aantreffen. De vraag is evenwel hoe ver een systeem, in casu hier ons onderwijs in Vlaanderen, hier moet blijven in meegaan. De overheid dient voldoende kwaliteitseisen te stellen aan de professionaliteit van leraren en schoolleiders voor de intrede in het beroep, met daarna een aantal minimale doelen die kunnen getoetst worden. Voor het overige dienen scholen, schoolleiders en leraren het nodige vertrouwen te krijgen, waarbij zij zich niet permanent moeten verantwoorden door alle stappen en beslissingen te documenteren. Dit proces is eindeloos en leidt uiteindelijk tot een enorme bureaucratisering van het schoolgebeuren. Kwaliteitszorg en kwaliteitscontrole zijn meer dan alle handelingen en beslissingen van scholen documenteren. Wij zijn ervan overtuigd dat veel druk op schoolleiders ook hiermee te maken heeft. Zij blijven uiteindelijk steeds de persoon die finaal ter verantwoording geroepen wordt als iets misloopt. Als we de werkstress van schoolleiders structureel willen verminderen, dienen we hier stappen in te ondernemen. De realisering van het nieuwe Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit (ROK) dat gebruikt zal worden door de onderwijsinspectie voor de toetsing van de kwaliteit van scholen, kan een stap in de goede richting zijn. Een consequente toepassing van het ROK geeft namelijk blijk van vertrouwen in schoolteams en gaat vooral om een metacontrole van het schooleigen kwaliteitsbeleid (Vlaamse Overheid & Onderwijsinspectie, 2017). Hier zal vooral bepalend zijn in hoeverre deze goede intenties ook in de praktijk zullen leiden tot een reële gedragsverandering bij schoolleiders waarbij zij minder de neiging zullen hebben uit onzekerheid hun beleidsbeslissingen te (over)rapporteren.

Hoewel de context en de cultuur van landen sterk verschillen en hier ook rekening mee moet gehouden worden, kunnen buitenlandse onderwijssystemen, zoals Finland, hier mogelijks inspirerende voorbeelden zijn. Finland wordt gekenmerkt door een systeem met weinig centrale controle en permanente verantwoordingsplicht. Er is enkel een nationaal kerncurriculum met brede doelen. De lokale besturen en scholen kunnen dit curriculum zelf autonoom verder invullen. Er is geen centrale door de overheid opgelegde inspectie van scholen. De nationale instanties bevoegd voor kwaliteitszorg stimuleren kwaliteit door ondersteuning en aanbevelingen voor kwaliteit te voorzien. Er zijn geen gestandaardiseerde, gecentraliseerde leerlingentoetsen verplicht voor scholen. Er wordt sterk geïnvesteerd in leraren en schoolleiders, met hoge selectiecriteria voor kandidaat-leraren. Scholen en leraren krijgen veel vertrouwen en moeten zich weinig verantwoorden. Er zijn enkel nationale en internationale leerlingentoetsen om de onderwijskwaliteit te monitoren, niet om scholen ter verantwoording te roepen. De combinatie van hoge eisen aan onderwijspersoneel, gecombineerd met veel vertrouwen aan scholen en leraren, resulteert in een sterke investering in professionele ontwikkeling van leraren en schoolleiders en in weinig administratieve verantwoordingsrapportering (Sahlberg, 2011, 2015). Het Finse onderwijs staat nog steeds garant voor kwalitatief onderwijs voor iedereen. Finland blijft het nog steeds zeer goed doen in internationaal vergelijkende studies zoals PISA e.d. (OECD, 2016).

#### **9.4.5. Aanwerving van schoolleiders**

In dit onderzoek signaleren schoolbestuurders dat er geen overaanbod is aan geschikte kandidaten voor het ambt van schoolleider. Selectiecommissies moeten regelmatig meerdere rondes organiseren of gaandeweg enkele eisen (bv. anciënniteit) bijstellen voordat ze een geschikte kandidaat vinden. Ook hier is het niet geruststellend dat dit een wijdverspreid probleem is in Vlaamse basisscholen en secundaire scholen met uiteenlopende contextkenmerken. Zoals reeds



aangehaald, kunnen het installeren van gedeeld leiderschap en het voorzien van voldoende administratieve omkadering een stap in de goede richting betekenen. De schoolleiders in het onderzoek stellen steeds dat zij een grotere omkadering verkiezen boven een loonsverhoging. Opvallend is dat ook schoolleiders van secundaire scholen dit aangeven. Toch beklemtonen de schoolleiders dat hun verloning momenteel niet in verhouding is tot de zwaarte van hun opdracht en de verantwoordelijkheden die zij moeten dragen, zeker in vergelijking met leraren en de privésector. Er worden ook heel wat frustraties geuit over de verschillen tussen schoolleiders (o.a. naargelang het leerlingenaantal in het basisonderwijs). Wij menen dan ook dat een loonsverhoging meer erkenning aan schoolleiders kan geven voor hun geleverde inspanningen en voor de verantwoordelijkheden die ze dragen. Dit zou mogelijk ook meer mensen over de streep kunnen trekken om het beroep van schoolleider te overwegen. In het onderzoek wordt zeer duidelijk dat de schoolleiders in de eerste plaats gedreven zijn door intrinsieke motivatie, door enthousiasme en engagement om het verschil te maken voor leerlingen. Loon en extra financiële voordelen of bonussen spelen slechts een secundaire rol. Toch blijkt de frustratie over de geringe verloning diepgeworteld. Wij menen zeker ook dat als waardering voor het beroep een grotere verloning betekenisvol zou zijn.

Tot slot wijzen de schoolleiders in dit onderzoek op de vlakke onderwijsloopbaan en de beperkte carrièreperspectieven na het beroep van schoolleider. Voor jonge schoolleiders is het bijvoorbeeld niet haalbaar noch wenselijk om tot het einde van hun loopbaan schoolleider te blijven, al zeker niet op dezelfde school. Verschillende instanties hebben reeds het voorstel gelanceerd om te werken met een mandaatsysteem voor schoolleiders dat één of meerdere keren vernieuwbaar is. Hierbij zou de schoolleider ook desgewenst zijn benoeming als leraar kunnen behouden, zodat hij na een periode als schoolleider gemakkelijk kan terugkeren naar het beroep van leraar. De wisseling van schoolleiders tussen scholen zou ook kunnen kaderen binnen een cultuur waarbij de switch naar andere scholen meer ingeburgerd geraakt. Uiteraard dient hier gedurende een zekere periode (bijvoorbeeld twee maal vijf jaar) continuïteit in het leiderschap te worden gegarandeerd, maar een meer flexibele aanstelling van schoolleiders kan een belangrijke stap vooruit zijn. In dit verband kan de bestuurlijke schaalvergroting ook deze cultuur meer faciliteren. Of dit impliceert dat dan echt naar een mandaatsysteem moet overgestapt worden, is nog een andere vraag. Schoolleiders systematisch hiertoe verplichten is allicht ook niet de goede oplossing en kan de aantrekkelijkheid van het beroep zelfs ernstig ondermijnen. Maar een cultuur van meer wisseling tussen scholen kan bijdragen tot interessantere loopbaan voor schoolleiders.

Wat betreft de aanwerving van schoolleiders wijst dit onderzoek op de belangrijke rol van schoolbesturen. Het is namelijk essentieel dat schoolbesturen voldoende professioneel zijn om zicht te hebben op het leiderschapsprofiel dat gezocht wordt voor een welbepaalde school, eerder dan terug te vallen op een standaard one-size-fits-all-profiel. We menen dat het niet noodzakelijk afbreuk doet aan de kwaliteiten van een schoolleider als de klik er niet is tussen de schoolleider en het team, waardoor de school niet draait. In zo'n geval kan gezocht worden naar een school waar een betere match tussen schoolleider en team gevonden wordt. Opnieuw kan de bestuurlijke schaalvergroting hier meer mogelijkheden bieden. Hierbij aanvullend is het ook belangrijk dat schoolbesturen realistisch zijn in de verwachtingen en prioriteiten die zij stellen. Gezien het takenpakket van schoolleiders omvattend en ruim is, kunnen schoolleiders namelijk onmogelijk op alle domeinen over evenveel capaciteiten beschikken. Het uitbouwen van een complementair

leiderschapsteam is daarom één van de belangrijkste uitdagingen waar een school voor staat. Dit is een belangrijke taak van het schoolbestuur, samen met de schoolleider van de betrokken school.

Tot slot van deze paragraaf wordt in dit onderzoek vastgesteld dat sterke schoolleiders vooral doorgroeien vanuit het eigen team. Dit is hier veel meer het geval dan gemiddeld. Het aanwerven van een nieuwe schoolleider uit het bestaande team op school heeft tal van voordelen zoals o.a. de gedragenheid door het team en de vertrouwdheid met de school en de context. Ook biedt dit een antwoord op de vlakke loopbaan van leraren en kan het schoolbestuur zo een betere inschatting maken van de capaciteiten van de kandidaat. Dit betekent niet dat doorgroeien vanuit het team per definitie de beste wijze is om schoolleiders te selecteren. Dit hangt af van de context. Soms hebben scholen vooral nood aan een nieuwe wind en is het aangewezen om externe personen aan te trekken. Het is van groot belang dat het schoolbestuur zich hier voldoende van bewust is en over de nodige professionaliteit beschikt om de selectie van schoolleiders doeltreffend uit te voeren. Ook inzake de verdere ondersteuning van schoolleiders is het belangrijk dat schoolbesturen over de nodige competenties beschikken. In het onderzoek is gebleken dat schoolleiders veel steun van hun bestuur kunnen ondervinden en veel waardering kunnen krijgen, maar ook dat besturen afwezig of betuttelend kunnen zijn. De professionaliteit van besturen in al deze verschillende aspecten is een belangrijke factor voor het bevorderen van het welbevinden van schoolleiders.

#### **9.4.6. Opleidingsbehoeften van startende schoolleiders**

Door de schoolleiders en in de focusgroepen zijn een aantal suggesties gedaan omtrent de opleiding en voorbereiding van startende schoolleiders. Zonder de ambitie te hebben om op basis hiervan een exhaustief kader te schetsen van wat deze vorming nu precies moet zijn, kunnen wij wel zowel naar aanpak, inhoud en vorm een aantal suggesties doen gerelateerd aan ons welbevinden-onderzoek. Een veel voorkomende misvatting omtrent schoolleiderschap is dat een goede leraar ook een goede schoolleider wordt. Dit is echter een foute veronderstelling. Daar waar de lerarenopleiding voorziet in het aanleren van pedagogische en didactische competenties, is het takenpakket van een schoolleider veel omvattender, zoals we al eerder aanhaalden. Bijgevolg is er nood aan een bijkomende voorbereiding van kandidaat-schoolleiders in de periode voor de aanstelling als schoolleider. Uit dit onderzoek blijkt namelijk dat het belangrijk is om kandidaat-schoolleiders vooraf te oriënteren op de functie van schoolleider, zodat kandidaten zicht hebben op wat de functie betekent en inhoudt. Heel wat schoolleiders geven namelijk aan dat ze zich de functie anders hadden voorgesteld en sommigen menen zelfs dat ze niet voor de job zouden gekozen hebben, mochten ze vooraf de werkelijke invulling van de job gekend hebben. In dit opzicht is het ingroei-traject dat de sterke schoolleiders uit dit onderzoek hebben gevolgd, zeer geschikt. Wie geleidelijk aan in de job groeit door eerst kennis te maken met wat het betekent om een leidinggevende verantwoordelijkheid op te nemen, is beter voorbereid. Daardoor wordt de instap ook niet zo bruusk en is de praktijkschok geringer. Tegelijk kan ook afgetoetst worden of leidinggevende posities de personen in kwestie liggen en of zij hier verder potentieel hebben. Ook in dit opzicht is het zeer nuttig om meer leiderschapsteams dan wel individuele directeursposities te hebben, ook in kleinere scholen. Uit het voorgaande blijkt dat een voorbereiding voor de functie van schoolleider niet per definitie gelijk moet staan met een externe opleiding. In dit verband dienen meerdere mogelijkheden verkend te worden, maar een link met de leidinggevende praktijk,

zoals bijvoorbeeld door deel uit te maken van een leidinggevend team of in de vorm van stages, lijkt hoe dan ook een noodzakelijke voorwaarde te zijn voor een opleiding van schoolleiders. Naast begeleiding vooraf is ook aanvangsbegeleiding van startende schoolleiders na de aanstelling zinvol.

Naast het creëren van een realistisch beeld op de job dient voorbereiding en aanvangsbegeleiding ook bij te dragen aan de competenties van schoolleiders. Het is wenselijk dat hierbij aandacht besteed wordt aan het uitdiepen van pedagogische kaders. Hoewel schoolleiders het zelf waardevol vinden om in een opleiding administratieve regels en wetgeving te behandelen, menen we dat het vooral belangrijk is dat schoolleiders weten waar ze dergelijke informatie kunnen terugvinden en waar ze toelichting of ondersteuning kunnen krijgen in de toepassing hiervan binnen hun eigen schoolcontext. Toch kan de voorbereiding en aanvangsbegeleiding van schoolleiders veel meer betekenen en ook een meerwaarde vormen voor het stimuleren van welbevinden en het reduceren van stress bij schoolleiders. In die optiek is het relevant om stil te staan bij de principes van zelfzorg en zelfmanagement en om schoolleiders te laten loskomen van de dagelijkse routine. Op die manier kunnen schoolleiders voor zichzelf bepalen wat ze prioritair en belangrijk achten in de job en nagaan welke randvoorwaarden vervuld moeten worden zodat ze erin slagen effectief het meeste tijd te spenderen aan taken waaruit ze voldoening halen. Ook de begeleiding van schoolleiders in het opbouwen van weerbaarheid tegen stress is een belangrijk aandachtspunt. Daarnaast komt uit dit onderzoek ook naar voor dat schoolleiders moeten worden voorbereid op het functioneren binnen een leidinggevend team en hen handvaten kan aanreiken om succesvol te delegeren. Een laatste thema dat wij vanuit onze onderzoeksbevindingen willen beklemtonen is het belang van people management. Enerzijds is het belangrijk om samenwerking en team-gerichte professionele ontwikkeling van leraren te versterken op een school, maar anderzijds is het ook zinvol om schoolleiders te leren omgaan met conflicten, spanningen en weerstanden in het schoolteam of bij individuele personen, die op deze vlakken uitdagingen vormen. Zo blijkt uit dit onderzoek bijvoorbeeld dat heel wat schoolleiders die terechtkomen in scholen waar veel directiewissels plaatsgevonden hebben, moeite hebben om het team te motiveren, om een veilige cultuur te creëren en om vernieuwingen en een pedagogisch project uit te bouwen. Deze schoolleiders wijzen ook dikwijls op de stress die zij ervaren door spanningen met en weerstanden van leraren.

Naast de vraag naar inhouden die aan bod moeten komen in de voorbereiding en aanvangsbegeleiding van schoolleiders, stelt zich onvermijdelijk de vraag naar de vorm die dit moet aannemen. In de interviews met schoolleiders en in de focusgroepen zijn elementen daarvan aan bod gekomen. Zonder hierover exhaustief te willen zijn, menen wij dat een aantal belangrijke suggesties vanuit dit onderzoek kunnen aangereikt worden. Naar analogie met recent onderzoek (Orr & Orphanos, 2011; Verbiest, 2014) pleiten wij er expliciet voor dat opleidingen of vormingen voor schoolleiders voor een belangrijke mate bestaan uit persoonlijke begeleiding met een uitgebreide praktijkcomponent en met voldoende afstemming op de omgeving en op schoolontwikkeling. We denken hier in de richting van stages voor en coaching bij aanvang van de loopbaan als schoolleider, die toelaten om de aangeboden inhouden af te stemmen op de noden van de schoolleider en de context waarin hij zal terechtkomen. In dit verband is het vooral belangrijk dat schoolleiders in opleiding terecht komen in goed functionerende scholen en begeleid worden door bekwame coaches en collega-schoolleiders. Dit betekent ook dat het onderwijsveld zich hier moet van bewust zijn. Het impliceert een bewuste strategie met concrete stappen en een

sterke visie op de vorming van schoolleiders. De overheid kan hier belangrijke initiatieven toe nemen. Daarnaast benadrukken schoolleiders het belang van interpersoonlijke contacten. We menen daarom dat intervisiegroepen voor startende schoolleiders of de netwerken die opgebouwd worden tijdens opleidingen zeer zinvol kunnen zijn. Een formele opleiding biedt ook mogelijkheden voor het inzetten van ervaringsdeskundigen zoals (ex)schoolleiders die hun inzichten delen met startende schoolleiders. Ook voor de ervaringsdeskundigen kan dit een manier zijn om de vlakke loopbaan binnen onderwijs te doorbreken of zichzelf verder professioneel te ontwikkelen door opleiding te geven aan startende collega's.

#### **9.4.7. Invulling bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven**

Uit het onderzoek komt naar voren dat het draagvlak voor bestuurlijke schaalvergrotingsinitiatieven sterk uiteenloopt bij schoolleiders, waarbij de percepties variëren van uitgesproken positief over neutraal tot uitgesproken negatief. Het is opmerkelijk dat het succes van schaalvergrotingsinitiatieven voor de schoolleiders in grote mate conditioneel is en afhangt van het vervullen van belangrijke randvoorwaarden. Zo is het voor de schoolleiders essentieel dat autonomie gegeven wordt aan scholen wat betreft het pedagogisch project, de besteding van middelen en het personeelsbeleid. Aangezien het beschikken over voldoende autonomie om een eigen beleid uit te stippelen vooral voor sterke schoolleiders een belangrijke bron van welbevinden blijkt in de job en dat deze groep ook het meest sceptisch staat tegenover schaalvergrotingsinitiatieven, mag het belang van autonomie voor de schoolleiders niet onderschat worden.

Bij bestuurlijke schaalvergroting wordt dikwijls gepleit voor meer gespecialiseerde diensten op een centraal niveau die taken uit handen kunnen nemen van schoolleiders zodat hun werkdruk afneemt. Het is essentieel dat deze diensten een ondersteunende functie hebben, zonder extra werkbelasting te creëren voor de schoolleiders en dat deze bemand worden door competente professionals. Het is de bedoeling om de schoolleiders te ondersteunen, niet om hen nog extra met controles en bijkomende administratie te belasten. Uit het onderzoek is daarnaast ook gebleken dat gezocht moet worden naar beheersbare vormen van schaalgrootte die niet alleen voldoende rekening houden met bestaande structuren en samenwerkingsverbanden, maar ook afgestemd zijn op de context. Zo is fysieke nabijheid van scholen een belangrijke vereiste, maar is dit veel gemakkelijker te realiseren in stedelijke contexten dan in landelijke gebieden. Het is aangewezen dat voldoende flexibiliteit mogelijk is wat betreft de vereiste schaalgrootte bij bestuurlijke schaalvergroting. We wezen al eerder op het grote verschil in draagvlak voor schaalvergrotingsinitiatieven, waardoor het belangrijk is om aandacht te hebben voor gedragenheid. Eerlijke communicatie over voor- en nadelen naar de betrokkenen is hierbij aangewezen, net als het anticiperen op de veranderende rol van schoolleiders in het aanwerven van schoolleiders.

Ondanks deze opmerkingen blijkt uit voorgaande aanbevelingen dat er wel degelijk een belangrijk potentieel zit in grotere schoolbesturen die voor een groep van scholen verantwoordelijk zijn. Vooreerst is er herhaaldelijk gewezen op de noodzaak van voldoende professionele besturen. Hoe belangrijk en relevant het lokaal en vrijwillig engagement van de lokale gemeenschap in het schoolbestuur ook is, deze professionaliteit kan vooral gerealiseerd worden indien bestuurders voldoende beschikbaar zijn voor hun opdracht. In die zin zijn 'professionele' bestuurders een

relevante aanvulling bij 'vrijwillige' bestuurders. Dit impliceert een zekere schaalgrootte van het bestuur, want het is belangrijk om zo efficiënt mogelijk te zijn en zoveel mogelijk middelen te blijven investeren in het onderwijs zelf. Daarnaast is ook gewezen op de zware administratieve, infrastructurele belasting en de eisen inzake preventie en milieu. Grotere schoolbesturen kunnen een kader bieden om deze taken meer op het niveau van het bestuur op te nemen, uit handen van schoolleiders, waardoor zij meer tijd zouden krijgen voor wat zij het meest belangrijk vinden, hun pedagogisch beleid. Wel dient dit ook gepaard te gaan met de nodige personeelsbevoegdheid op schoolniveau, want pedagogisch en personeelsbeleid zijn zeer sterk aan elkaar gekoppeld. Daarnaast hebben wij ook gewezen op de mogelijkheden inzake flexibele wissels van schoolleiders tussen scholen en de nood aan goede begeleiding en coaching van nieuwe schoolleiders door huidige schoolleiders. Ook hier kunnen grotere schoolbesturen een meer gericht beleid voeren. Tenslotte is beklemtoond dat schoolleiders via intervisie ook relevante onderlinge contacten kunnen hebben dat hun welbevinden ten goede komt. Wederom kan een groter bestuur hier, zoals de huidige scholengemeenschappen, een nuttig platform zijn. Dit neemt niet weg dat we bij het streven naar deze besturen rekening moeten blijven houden met de opmerkingen en randvoorwaarden die de schoolleiders in dit onderzoek hebben geschetst. Het is weinig zinvol om nieuwe initiatieven te nemen om het welbevinden van schoolleiders te bevorderen als tegelijkertijd geen rekening gehouden wordt met hun bekommernissen ten aanzien van deze initiatieven.

## Bronnen

- Agentschap voor onderwijsdiensten [AgODi]. (2016). *Rapport ziekteverzuim 2016 Vlaams onderwijspersoneel*. Brussel: AgODi.
- Airola, D. T., Bengtson, E., Davis, D. A., & Peer, D. K. (2014). Principals' sense of efficacy: The influence of the Arkansas Leadership Academy. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 754–774.
- Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, 23(3), 244–263.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman & Company.
- Barber, S. M., Whelan, F., & Clark, M. (2010). *Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. Londen: McKinsey & Company.
- Beausaert, S., Froehlich, E. D., Devos, C., & Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, 58(4), 347–365.
- Belfius (2007). *Lokale financiën. Sociaaleconomische typologie van de gemeenten*. Brussel: Belfius Bank.
- Bergman, M.M. (2007). Multimethod research and mixed methods research: Old wines in new bottles? *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 101–103.
- Béteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2012). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. *Social Science Research*, 41, 904–919.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539.
- Blackmore, J. (1996). Doing “emotional labour” in the education market place: Stories from the field of woman in management. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 17(3), 337–349.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., et al. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Londen: DfES en University of Bristol.
- Bonn, D., & Bonn, J. (2000). Work-related stress: Can it be a thing of the past? *The Lancet*, 355, 124.
- Borman, G. D., & Dowling, M. N. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409.

- Bourdeaud'hui, R., & Vanderhaeghe, S. (2014). *Knipperlicht voor burn-out. Acute psychische vermoeidheidsproblemen bij werknemers en zelfstandige ondernemers onder de loep*. Brussel: SERV.
- Bourdeaud'hui, R., Janssens, F., & Vanderhaeghe, S. (2017). *Rapport werkbaar werk in het onderwijs. Sectorale analyses op de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2004-2016*. Brussel: SERV.
- Bryk, A., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bush, T. (2013). Leadership development for school principals: Specialised preparation or post-hoc repair? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(3), 253-255.
- Cadime, I., Marques, P., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2006). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effect of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 53, 169-179.
- Canadas-De La Fuente, G. A., Vargas, C., San Luis, C., Garcia, I., Canadas, G.R., & De la Fuente, E. (2015). Risk factors and prevalence of burn-out syndrome in the nursing profession. *International Journal of Nursing Studies*, 52(1), 240-249.
- Cano-Garcia, F. J., Padilla-Munoz E. M., & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.
- Chen, S. Y., & Scannapieco, M. (2010). The influence of job satisfaction on child welfare worker's desire to stay: An examination of the interaction effect of self-efficacy and supportive supervision. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 482-486.
- Commissie o.l.v. de heer Georges Monard (2014). *Evaluatie pedagogische begeleidingsdiensten, permanente ondersteuningscellen en vzw samenwerkingsverband netgebonden begeleidingsdiensten. Overkoepelend rapport. Geraadpleegd op 20 juni 2017 via <http://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Een%20evaluatie%20van%20de%20pedagogische%20begeleidingsdiensten.pdf>*
- Crawford, M., & Cowie, M. (2012). Bridging theory and practice in headship preparation: Interpreting experience and challenging assumptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 175-187.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row Publishers.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). Lessons learned from Finland, Ontario, and Singapore. In L. Darling-Hammond & R. Rothman (Eds.), *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems* (pp. 1-15). Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education and Stanford; CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute.
- Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128.

- Datnow, A., & Castellano, M. (2000). Teachers' responses to Success for All: How beliefs, experiences, and adaptations shape implementation. *American Educational Research Journal*, 37(3), 775-799.
- Datnow, A. (2005). The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 121-153.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., & Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts. *School Leadership and Management*, 28(1), 5-25.
- De Neve, D., & Devos, G. (2017). How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 262-283.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands resources model of burn-out. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., & Van Petegem, P. (2013). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders. Eerste resultaten van de Teaching and Learning International Survey [TALIS]*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen (onderzoeksgroep Edubron) en Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Departement Onderwijs en Vorming (2016). *Operatie Tarra: Onderzoek naar planlast*. Brussel: Vlaamse overheid.
- Devos, G., & Tuytens, M. (2006). *Improving school leadership – OECD Review. Background report for Flanders*. Gent: Universiteit Gent.
- Devos, G. (2000). *Schoolmanagement: Een reflectie op de praktijk van de schoolleider*. Mechelen: Plantyn.
- Devos, G. (2001). De schoolmanagementwedstrijd: De integratie van de professionele ontwikkeling van schoolleiders en organisationeel leren. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 12(1), 69-74.
- Devos, G. (2004). *Schoolmanagement. Een reflectie op de praktijk van de schoolleider*. Mechelen: Plantyn.
- Devos, G. (2008). Professionalisering van schoolbesturen: Hefbomen voor een sterke bestuurskracht. *Schoolleiding en begeleiding 2. Personeel en organisatie*. Mechelen: Plantyn.
- Devos, G. (2014). *Bestuurlijke schaalvergroting: opportuniteit of bureaucratische valkuil?* Geraadpleegd op 7 april 2017 via [http://www.bellon.ugent.be/nieuws/nieuws2014/Visietekst\\_bestuurlijke\\_schaalvergroting\\_GeertDevos.pdf](http://www.bellon.ugent.be/nieuws/nieuws2014/Visietekst_bestuurlijke_schaalvergroting_GeertDevos.pdf)
- Devos, G., Engels, N., Aeltermans, A., Bouckennooghe, D., & Hotton, G. (2005). *Het welbevinden en functioneren van directies basisonderwijs. OBWPO-project 03.06*. Brussel: Vlaamse overheid.



- Devos, G., Hulpia, H., Tuytens, M., & Sinnaeve, I. (2013) Self-other agreement as an alternative perspective of school leadership analysis. An exploratory study. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 296-315.
- Devos, G., Tuytens, M., De Coninck, K., & Staelens, E. (2016). *Uitdagingen voor personeelsbeleid: Aanwerving en opdrachttoewijzing in Vlaamse basis- en secundaire scholen. OBPWO-project 14.02.* Gent: Universiteit Gent.
- Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231.
- Devos, G., Tuytens, M., Leysen, C., & Ysenbaert, J. (2013). *Bestedingspatroon van personeelsmiddelen in basis-en secundaire scholen voor de invulling van hun administratieve, beleids- en pedagogisch ondersteunende taken.* Gent: Universiteit Gent.
- Devos, G., Van Petegem, P., Delvaux, E., & Franquet, A. (2010). *De evaluatie van scholengemeenschappen in het basis- en secundair onderwijs.* Mechelen: Plantyn.
- Devos, G., Van Petegem, P., Vanhoof, J., Delvaux, E., & Vekeman, E. (2013). *Evaluatie van het onderwijspersoneel. Beleid en praktijk in het Vlaamse secundair onderwijs, centra voor leerlingenbegeleiding en voor volwassenenonderwijs.* Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Devos, G., Verhoeven, J., Beuselinck, I., Van den Broeck, H., & Vandenberghe, R. (1999). *De rol van schoolbesturen in het schoolmanagement.* Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Devos, G., Verhoeven, J., Stassen, K., & Warmoes, V. (2004). *Personeelsbeleid in Vlaamse scholen.* Mechelen: Plantyn.
- Dönmez, B., Özer, N., & Comert, M. (2010). Principal trust in students and parents: Its relationship with principal burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 547-550.
- Dou, D., Devos, G., & Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(6), 1-19.
- Dumay, X. (2009). Origins and consequences of schools' organizational culture for student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 523-556.
- Elmore, R. F. (1995). Teaching, learning and school organization: Principles of practice and the regularities of schooling. *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 355-374.
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., Schepens, A., & Deconinck, E. (2004). *Graag naar school.* Brussel: VUBpress.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.
- Erdem, R. A., & Cicekdemir, I. (2016). Opinions of primary and secondary school principals about internal and external motivation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 157-172.
- ETUCE [European Trade Union Committee for Education] (2012). *School leadership in Europe: Issues, challenges and opportunities.* Brussel: European Trade Union Committee for Education.

- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burn-out and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Evers, A., Frese, M., & Cooper, C. L. (2000). Revisions and further developments of the Occupational Stress Indicator: LISREL results from four Dutch studies. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 221-240.
- Federale Overheidsdienst (2017). *Welzijn op het werk*. Geraadpleegd op 7 juni 2017 via [http://www.werk.belgie.be/welzijn\\_op\\_het\\_werk.aspx](http://www.werk.belgie.be/welzijn_op_het_werk.aspx)
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: Assessing a Norwegian principal self-efficacy scale. *Social Psychology of Education*, 14(4), 575-600.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15(3), 295-320.
- Federici, R. A. (2013). Principals' self-efficacy: Relations with job autonomy, job satisfaction, and contextual constraints. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 73-86.
- Fink, D., & Brayman, C. (2006). School leadership succession and the challenges of change. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 62-89.
- Fisher, Y. (2014). The timeline of self-efficacy: Changes during the professional life cycle of school principals. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 58-83.
- Forde, C. (2011). Leadership for learning: Educating educational leaders. In T. Townsend & J. Macbeath (Eds.), *The international handbook of leadership for learning* (pp. 353-372). Dordrecht: Springer.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5(3), 229-251
- Fullan, M. (1991). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gabarro, J. J. (1987). *The dynamics of taking charge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- GO! Pro (2017). *Opleidingen voor selectie- en bevorderingsambten*. Geraadpleegd op 6 maart 2017 via <http://pro.g-o.be/nascholing-en-opleiding/opleidingen-voor-selectie-en-bevorderingsambten>
- Godin, I., Kittel, F., Leynen, F., Clays, E., & De Backer, G. (2007). *Bellstress III onderzoeksrapport: Onderzoek naar determinanten van werkverzuim wegens ziekte bij mannen en vrouwen*. Brussel/Gent: ULB/UGent.
- Guarino, C., Santibanez, L., & Daley, G. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.

- Hadfield, M., & Chapman, C. (2011). Leading school-based networks and collaborative learning: Working together for better outcomes? In T. Townsend & J. Macbeath (Eds.), *The international handbook of leadership for learning* (pp. 915-930). Dordrecht: Springer.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and educational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- 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), 5-44.
- Hansez, I., Mairiaux, P., Braeckman, L., & Firket, P. (2010). Onderzoek naar burn-out bij de Belgische beroepsbevolking. Geraadpleegd op 12 juni 2017 via <http://www.werk.belgie.be/moduleDefault.aspx?id=33630>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., Moore, S., Fink, D., Brayman, C. & White, R. (2003). *Succeeding leaders? A study of principal rotation and succession*. Toronto: Ontario Principals' Council.
- Herzberg, F. (2003). One more time: How do you motivate employees. *Harvard Business Review*, 81(1), 87-98.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.
- Howard, F. (2008). Managing stress or enhancing wellbeing? Positive psychology's contributions to clinical supervision. *Australian Psychologist*, 43(2), 105-113.
- Huber, S. (2011). Leadership for learning – Learning for leadership. The impact of development. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *The international handbook of leadership for learning* (pp. 635-652). Dordrecht: Springer.
- Huber, S., & Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In S. Huber (Ed.). *School leadership - International perspectives* (pp. 57-77). Dordrecht: Springer.
- Hulin, C. L., & Judge, T. A. (2003). Job attitudes: A theoretical and empirical review. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology. Volume 12. Industrial and organizational psychology* (pp 255-279). New Jersey, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational Studies*, 35(2), 153-171.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2010) How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009a). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009b). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034.
- ICD-10 Data (2017). 2017 ICD-10-CM Diagnosis Code Z73.0. Geraadpleegd op 7 april 2017 via <http://www.icd10data.com/ICD10CM/Codes/Z00-Z99/Z69-Z76/Z73-Z73.0>

- Joseph, D., Newman, J., & O'Boyle, E. (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 298-342.
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, Y. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58–67.
- Judge, T. A., Hulin, C. L., & Dalal, R. S. (2009). Job satisfaction and job affect. In S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. New York, NJ: Oxford University Press.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Kalimo, R., Pahkin, K., Mutanen, R., & Toppinen-Tanner, S. (2003). Staying well or burning out at work: Work characteristics and personal resources as long-term predictors. *Work & Stress*, 17(2), 109-122.
- Karstanje, P., & Webber, C. F. (2008). Programs for school principal preparation in East Europe. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 739-751.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven/ den Haag: Acco.
- Klasse & VLVO. (2015). *Resultaten bevraging Klasse en VLVO. Takenpakket van de directeur*. Geraadpleegd op 3 juli 2017 op <https://www.klasse.be/wp/wp-content/uploads/2016/01/Bevraging-directeurs-klasse-vlvo.pdf>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2<sup>nd</sup> ed.). Londen: Routledge.
- Kreitner, R., Kinicki A., & Buelens, M. (2002). *Organizational behaviour*. Londen: McGraw-Hill.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lashway, L. (1997). *Leading with vision*. Eugene, OR: Clearinghouse on Educational Management.
- Le Fevre, M., Kolt, G. S., & Matheny, J. (2006). Eustress, distress and their interpretation in primary and secondary occupational stress management interventions: Which way first? *Journal of Managerial Psychology*, 21(6), 547-565.
- Leithwood, K. (1992). The move towards transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K., & Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership and Management*, 28(1), 1–4.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York, NY: The Wallace Foundation.

- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 785-840). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Licklider, B. L., & Niska, J. M. (1993). Improving supervision of cooperative learning: A new approach to staff development for principals. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6(4), 367-378.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago, IL: Rand-McNally.
- Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Lu, H., While, A. E., & Barriball, K. L. (2005). Job satisfaction among nurses: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 42(2) 211-227.
- Macmillan, R. (2000). Leadership succession, cultures of teaching and educational change. In N. Bascia & A. Hargreaves (Eds.), *The sharp edge of educational change: Teaching, leading and the realities of reform* (pp. 52-71). London, UK: Routledge/Falmer.
- Macmillan, R., Meyer, M., & Northfield, S. (2005). Principal succession and the continuum of trust in schools. In H. Armstrong (Ed.), *Examining the practice of school administrators in Canada* (pp. 85-102). Calgary: Detseling Enterprises.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Mahieu, P. (2010). *Ways to professionalise school leadership in times of turbulence and complexity*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Malinen, O-P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-153.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Mascall, B., & Leithwood, K. (2010). Investing in leadership: The district's role in managing principal turnover. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 367-383.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human behavior*, 9, 16-22.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burn-out. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burn-out* (pp. 211-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burn-out: New perspectives? *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M.P. (2001). Job burn-out. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslowski R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente: Twente University Press.

- Meyer, M. J., Macmillan, R. B., & Northfield, S. K. (2011). Principal succession and the micropolitics of educators in schools: Some incidental results from a larger study. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 117, 1-26.
- Miles, B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 60-72.
- Montero-Marin, J., Garcia-Campayo, J., Fajo-Pascual, M., Carrasco, J.M., Gascon, S., Gili, M., & Fermin M-C. (2011). Sociodemographic and occupational risk factor associated with the development of , different burn-out types: The cross-sectional University of Zaragoza study. *BMC Psychiatry*, 11(49), 1-13.
- Morgan, D. I., & Krueger, R. A. (1998). *The focus group kit*. Londen: Sage.
- Mulford, B. (2010). Recent developments in the field of educational leadership: The challenge of complexity. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 187-208). Dordrecht: Springer.
- Myung, J., Loeb, S., & Horng, E. (2011). Tapping the principal pipeline: Identifying talent for future school leadership in the absence of formal succession management programs. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 695-727.
- Nanavati, M. & McCulloch (2003). *School culture and the changing role of the secondary vice principal*. Toronto: Ontario Principals' Council.
- Newton, P., Riveros, A., & da Costa, J. (2013). The influence of teacher leadership in the career advancement of schoolteachers: A case study. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 23(2), 105-117.
- Nordam, A., Torjuul, K., & Sorlie, V. (2005). Ethical challenges in the care of older people and risk of being burned among male nurses. *Journal of clinical nursing*, 14(10), 1248-1256.
- OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning*. Parijs: OECD Publishing.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Parijs: OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Parijs: OECD Publishing.
- Onderwijsraad (2010). *Ouders als partners. Versterking van relaties met en tussen ouders op school*. Den Haag: Onderwijsraad NL.
- Orr, M. T., & Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18–70.
- Orr, M. T. (2003). *Evaluating educational leadership preparation: A review of empirical, conceptual and methodological literature*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

- Özer, N. (2013). Investigation of the primary school principals' sense of self-efficacy and professional burnout. *Middle East Journal of Scientific Research*, 15(5), 682–691.
- Parker, S., Williams, H., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactice behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636-652.
- Patterson, D., & Rolheiser, C. (2004). Creating a culture of change: Ten strategies for developing an ethic of teamwork. *Journal of Staff Development*, 25, 1-4.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Petridou, A., Nicolaidou, M., & Williams, J. S. (2014). Development and validation of the School Leaders' Self-Efficacy Scale. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 228–253.
- Phillips, S., & Sen, D. (2011). Stress in head teachers. In J. Langan-Fox & C.L. Cooper. (Eds.), *Handbook of Stress in the Occupations* (pp.177-221). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Piot, L. (2012). *Andere tijden, andere leiders? Een beschrijving en analyse van leiderschapspraktijken op het bovenschoolse niveau*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. Parijs: OECD.
- Pounder, D. G., & Merrill, R. J. (2001). Job desirability of the high school principalship: A job choice theory perspective. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 27–57.
- Rekenhof (2015). *Werkingsbudgetten voor het gewoon basis- en secundair onderwijs. Toekenning en aanwending*. Brussel: Rekenhof.
- Reynders, T., Nicaise, I., & Van Damme, J. (2005). *De constructie van een SES-variabele voor het SiBO-onderzoek*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Reynolds, C., White, R. Brayman, C., & Moore, S. (2008). Women and secondary school principal rotation/succession: A study of the beliefs of decision makers in four provinces. *Canadian Journal of Education*, 31(1), 32-54.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rooney, J. A., Gottlieb, B. H., & Newby-Clark, I. R. (2009). How support-related managerial behaviors influence employees. An integrated model. *Journal of Managerial Psychology*, 24(5), 410–427.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Saane, V. N., Sluiter, J. K., Verbeek, J. H., & Frings-Dresen, M. H. W. (2003). Reliability and validity of instruments measuring job satisfaction – A systematic review. *Occupational Medicine*, 53(3), 191-200.

- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY and London: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0. What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY and London: Teachers College Press.
- Sanchez-Moreno, E., Roldan, I. N., Gallardo-Peralta, L. P., & de Roda, A. B. L. (2015). Burnout, informal social support and psychological distress among social workers. *British Journal of Social Work, 45*(8), 2368-2386.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2001). Werk en welbevinden. Naar een positieve benadering in de arbeids- en gezondheidspsychologie. *Gedrag en organisatie, 14*, 229-253.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10-25). Hove and New York: Psychology Press.
- Schaufeli, W., & Buunk, P. B. (1996). Professional burnout. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnust, C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 311-346). West Sussex: Wiley.
- Schaufeli, W., & van Dierendonck, D. (2000). *UBOS-Utrechtse Burn-out Schaal. Handleiding*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Parijs: OECD Publishing.
- Schwoerer, C. E., May, D. R., Hollensbe, E. C., & Mencl, J. (2005). General and specific self-efficacy in the context of a training intervention to enhance performance expectancy. *Human Resource Development Quarterly, 16*(1), 111-129.
- Sevastos, P. P. (1996). *Job-related affective well-being and its relation to intrinsic job satisfaction*. Degree of Doctor of Philosophy: Curtin University of Technology.
- Seyle, H. (1976). *The stress of life*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Shanafelt, T. D., Oreskovich, M. R., Dyrbye, L. N., Satele, D. V., Hanks, J. B., Sloan, J. A., & Balch, C. M. (2012). Avoiding burn-out. The personal health habits and wellness practices of US surgeons. *Annals of surgery, 255*(4), 625-633.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burn-out. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burn-out: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsl leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Stadmonitor Vlaanderen (2017). *OKI-index: Uitgebreide definitie*. Geraadpleegd op 27 maart 2017 via <http://www.stadsmonitor.vlaanderen.be/oki-index-uitgebreide-definitie>



- Staelens, E. (2014). *Opleidingsnoden van beginnende directeurs*. Geraadpleegd op 22 mei 2017 via [http://www.bellon.ugent.be/nieuws/nieuws2015/Opleidingsnoden\\_van\\_beginnende\\_directeurs.pdf](http://www.bellon.ugent.be/nieuws/nieuws2015/Opleidingsnoden_van_beginnende_directeurs.pdf)
- Stake, R. E. (2003). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 134-164). Londen: Sage.
- Stephenson, L. E., & Bauer, S. C. (2010). The role of isolation in predicting new principals' burnout. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 5(9), 1-17.
- Stoll, L. (1999). School culture: Black hole or fertile garden for school improvement? In J. Prosser (Ed.), *School culture. British Educational Management Series*. Londen: Sage.
- Stringfield, S., & Datnow, A. (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(1), 61-76.
- Struyve, C., Meredith, C., & Gielen, S. (2014). Who am I and where do I belong? The perception and evaluation of teacher leaders concerning teacher leadership practices and micropolitics in schools. *Journal of Educational Change*, 15(2), 203-230.
- Thomas, N. K. (2004). Resident burn-out. *The Journal of the American Medical Association*, 292(23), 2880-2889.
- Toker, S., Shirom, A., Shapira, I., Berliner, S., & Melamed, S. (2005). The association between burnout, depression, anxiety, and inflammation biomarkers: C-reactive protein and fibrinogen in men and women. *Journal of occupational health psychology*, 10(4), 344-362.
- Tomic, W., & Tomic, E. (2008). Existential fulfillment and burnout among principals and teachers. *Journal of Beliefs & Values*, 29(1), 11-27.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2004). Principals' sense of efficacy. Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2007). Cultivating principals' sense of efficacy: Supports that matter. *Journal of School Leadership*, 17(1), 89-114.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Van Petegem, P., Vanhoof, J., & Gielen, S. (2013). *Werking, bereik en effecten van pedagogische begeleidingsdiensten in Vlaanderen*. Antwerpen/Leuven: Universiteit Antwerpen/KU Leuven.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 205-227.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2017). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 85-114.

- Vandenbergh, R. (2008). *Beginnende directeurs basisonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vandenbergh, R., Daniëls, K., Dierynck, R., & Joris, C. (2003). *Beginnende directeurs basisonderwijs: Een onderzoek naar professionele ontwikkeling van schoolleiders. Deel 1: Het vragenlijstonderzoek*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing.
- Vandenbroeck, S., Vanbelle, E., De Witte, H., Moerenhout, E., Serco, M., De Man, H., Vanhaecht, K., Van Gerven, E., Sermeus, W., & Godderis, L. (2013). *Een onderzoek naar burn-out bij artsen en verpleegkundigen in Belgische ziekenhuizen*. Geraadpleegd op 21 juni via [www.werk.belgie.be/DownloadAsset.aspx?id=39770](http://www.werk.belgie.be/DownloadAsset.aspx?id=39770)
- Vekeman, E., Devos, G., & Valcke, M. (2016a). Human resource architectures for new teachers in Flemish primary education. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 970-995.
- Vekeman, E., Devos, G., & Valcke, M. (2016b). Linking educational leadership styles to the HR architecture for new teachers in primary education. *Springer Plus*, 5(1).
- Verbeek, C., de Vrije, G., & Heldoorn, G. (2011). *Het school-oudercontract: Naar een betere samenwerking tussen school en ouders*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Verbiest, E. (2007). De gedisciplineerde schoolleider. *Basisschool Management*, 21, 21-35.
- Verbiest, E. (2011). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E. (2014). *Op niveau leren leiden. Onderzoek naar competenties en professionalisering van schoolleiders basis- en secundair onderwijs*. Brussel: Vlaamse Overheid.
- Verbiest, E., & Vermeulen, M. (2007). Talent verzilveren: Vissen in de kweekvijver. *Schoolleiding en begeleiding 2: Personeel en Organisatie*, 14, 121-142.
- Verlinden, H. (2017). *Absenteïsme in 2016. Vooral jonge werknemers steeds meer langdurig ziek: meer bewegen helpt*. Brussel: Securex Corporate EESV.
- Versland, T. M. (2009). *Self-efficacy development of aspiring principals in education leadership preparation programs*. Degree of Doctor of Education: Montana State University.
- Versland, T. M. (2016). Exploring self-efficacy in education leadership programs: What makes the difference? *Journal of Research on Leadership Education*, 11(3), 298-320.
- Versland, T. M., & Erickson, J. L. (2017). Leading by example: A case study on the influence of principal self-efficacy on collective efficacy. *Cogent Education*, 4(1), 1-17.
- Vidal, M. E. S., Valle, R. S., & Aragon, M. I. B. (2007). Antecedents of repatriates' job satisfaction and its influence on turnover intentions: Evidence from Spanish repatriated managers. *Journal of Business Research*, 60(12), 1272-1281.
- Vlaamse Overheid (2002). *Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I*. Geraadpleegd op 20 september 2017 via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13298>
- Vlaamse Overheid (2017a). *Ondersteuning van scholen*. Geraadpleegd op 20 september 2017 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ondersteuning-van-scholen>
- Vlaamse Overheid (2017b). *OKI-index*. Geraadpleegd op 20 september 2017 via <http://stadsmonitor.vlaanderen.be/oki-index>

Vlaamse Overheid (2017c). *Aanstellingsvoorwaarden*. Geraadpleegd op 3 juli 2017 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/aanstellingsvoorwaarden-o>

Vlaamse Overheid & Onderwijsinspectie (2017). *Bronnendocument Referentiekader voor Onderwijskwaliteit*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Vlaamse Regering (2016). *Conceptnota aan de Vlaamse Regering over bestuurlijke optimalisatie*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming.

VVKSO (2012). *Aanstelling en benoeming in selectie- en bevorderingsambten*. Geraadpleegd op 7 maart 2017 via <http://ond.vvkso-ict.com/vvkso/sites/upload//2003/M-VVKSO-2003-106.pdf>

Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121-141.

Yang, J. T. (2010). Antecedents and consequences of job satisfaction in the hotel industry. *International Journal of Hospitality Management*, 29(4), 609-619.

Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E., & Robinson, R. (2017). Emotional intelligence, personality, stress, and burnout among educators. *International Journal of Stress management*, 24, 122-136.

# Bijlagen

## Bijlage 1 – Topiclijst interviewleidraad

1. Inleiding
2. Algemene gegevens schoolleider (indien online vragenlijst nog niet ingevuld)
3. Werkomgeving
  - a. Leerlingenpopulatie (interne factor)
  - b. Schoolcultuur (interne factor)
  - c. Administratieve omkadering en gedeeld leiderschap (interne factor)
  - d. Algemene ondersteuning

Met bespreking van volgende externe factoren:

    - Schoolbestuur
    - Scholengemeenschap
    - Andere netwerken
    - Overheid
    - Pedagogische begeleidingsdiensten
    - Koepels
  - e. Ondersteuningsaanbod
4. Persoonlijke kenmerken
  - a. Opnemen van functie
  - b. Self-efficacy
  - c. Taakopvatting
5. Algemeen welbevinden
  - a. Jobtevredenheid
  - b. Werkdruk
  - c. Stress
  - d. Welbevinden: beïnvloedende factoren
6. Bestuurlijke optimalisatie
7. Scholen met veel verloop (OVb)
8. Afronding

## Bijlage 2 – Interviewleidraad

### Inleiding

In de eerste plaats wil ik u **bedanken voor uw medewerking**. Voor we van start gaan, zal ik u eerst nog even kort **uitleggen waarover het interview gaat**. Uit onderzoek blijkt dat schoolleiders algemeen een grote werkdruk ervaren door o.a. de hoge verwachtingen, de vele factoren en actoren waar ze rekening mee moeten houden... Om die reden is het belangrijk een inzicht te verwerven in de factoren die bijdragen aan het welbevinden en de stress van schoolleiders. In opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming wordt daarom vanuit het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO) bijkomend wetenschappelijk onderzoek gevoerd rond deze specifieke thematiek door onze onderzoeksgroep BELLON (Beleid en Leiderschap in Onderwijs) van de Universiteit Gent.

- **OVa:** Wij zijn bij u als deelnemer terecht gekomen op basis van onze gegevens uit vorig onderzoek waar uw school aan deelnam. Uit de vragenlijst die uw leraren toen invulden, blijkt dat u hoog scoort wat betreft transformationeel en onderwijskundig leiderschap. Dit maakt het voor ons erg interessant om u te betrekken bij dit nieuwe onderzoek. Eén van de belangrijke doelen van ons onderzoek is immers in kaart te brengen hoe sterk scorende schoolleiders welbevinden en stress ervaren. Door mee te doen aan dit onderzoek doet u een belangrijke bijdrage aan het beter begrijpen van de factoren die het welbevinden en de stress van schoolleiders bepalen.
- **OVb:** Wij zijn bij u als deelnemer terecht gekomen omdat wij uit data van het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming konden afleiden dat er de laatste jaren enig verloop van schoolleiders op te merken was in uw school. Dit verloop bracht/brengt extra uitdagingen voor u als huidige schoolleider teweeg, die momenteel nog onderbelicht werden in onderzoek. Dit maakt het voor ons erg interessant om u te betrekken bij dit nieuwe onderzoek. Eén van onze belangrijke doelen van ons onderzoek is immers in kaart te brengen hoe schoolleiders met de meest uitdagende omstandigheden welbevinden en stress ervaren. Door mee te doen aan dit onderzoek doet u een belangrijke bijdrage aan het beter begrijpen van de factoren die het welbevinden en de stress van schoolleiders bepalen.
- **OVc:** We zijn bij u als deelnemer terecht gekomen omdat uw school, gelegen in een grootstad, te kampen heeft met extra grootstedelijke problemen en uitdagingen die nu nog onderbelicht werden. Uit data van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming konden wij afleiden dat u, ondanks deze uitdagende context, reeds een geruime tijd de functie van schoolleider opneemt in deze school. Dit maakt het voor ons erg interessant om u te betrekken bij dit nieuwe onderzoek. Eén van de belangrijkste doelen van ons onderzoek is immers in kaart te brengen hoe schoolleiders met de meest uitdagende omstandigheden welbevinden en stress ervaren. Door mee te doen aan dit onderzoek doet u een belangrijke bijdrage aan het beter begrijpen van de factoren die het welbevinden en de stress van schoolleiders bepalen.

Het onderzoek verloopt, zoals u weet, in **twee delen**. In een eerste deel trachten we een zicht te krijgen op uw algemeen welbevinden als schoolleider a.d.h.v. een korte vragenlijst (vijf à tien min). Deze vragenlijst kreeg u reeds vorige week digitaal toegestuurd. Hoe is het invullen van de vragenlijst verlopen? Is dit vlot gegaan?

Wanneer de schoolleiders vergeten waren om deze vragenlijst in te vullen, dan wordt het volgende meegedeeld: Ik heb hier een afgedrukte vragenlijst bij, zou het mogelijk zijn om na het interview deze vragenlijst nog in te vullen terwijl ik buiten even wacht. De vragenlijst neemt slechts 5 à 10 minuten van uw tijd in.

Vandaag wordt in een tweede deel via een **interview** dieper ingegaan op de factoren die invloed kunnen hebben op uw welbevinden en stressniveau. Daarin ga ik u enkele vragen stellen waarbij ik peil naar uw ervaringen en gevoelens m.b.t. uw directiefunctie. Hierbij wil ik benadrukken dat er geen juiste of foute antwoorden zijn, het gaat immers over uw persoonlijke beleving. De dingen die u mij vertelt, zullen vertrouwelijk behandeld worden. Er worden geen identificatiegegevens doorgegeven, alle gegevens worden dus anoniem verwerkt. Er wordt zeker geen oordeel geveld over uw functioneren. Wat we willen verkrijgen is het beter begrijpen van de factoren die invloed kunnen hebben op uw welbevinden en stressniveau en dit volledig losstaand van uw persoon. Aangezien ik niet alles kan noteren wat er gezegd wordt, zal ik een taperecorder gebruiken. Bent u akkoord met het gebruik van een taperecorder? Tijdens het interview zal ik af en toe aantekeningen maken om voor mezelf de lijn van het gesprek vast te houden. Als u een vraag niet begrijpt, kan u dit best direct zeggen. Het interview zal denk ik ongeveer een uur in beslag nemen. Ziet u de kans om gedurende die tijd niet gestoord te worden? Hebt u tot zover vragen?

[Laten tekenen geïnformeerde toestemming]

### Algemene gegevens schoolleider (Limesurvey)

Dit is opgenomen in de online vragenlijst die deelnemende leidinggevenden vooraf invullen. Indien de vragenlijst nog niet ingevuld is, worden deze vragen bij aanvang van interview bevestigd.

Voor we effectief van start gaan, heb ik eerst enkele korte algemene vragen voor u.

- Hoelang bent u al werkzaam binnen het onderwijs (inclusief dit schooljaar)?
- Hoe lang bent u al werkzaam als schoolleider (inclusief dit schooljaar)? Gelieve hiervoor zowel uw ervaring als schoolleider op deze school én als schoolleider op eventuele andere scholen mee te rekenen.
- Wat is uw carrière reeds binnen deze school (inclusief dit schooljaar)? Gelieve hiervoor zowel uw ervaring als schoolleider op deze school én in een eventuele andere functies op deze school mee te rekenen.
  - Hoe lang bent u al werkzaam binnen deze school als schoolleider (inclusief dit schooljaar)?
  - Nam u voor uw aanstelling tot schoolleider al een beleidsondersteunende rol op? Gelieve hiervoor zowel uw ervaringen op deze school én in een eventuele andere school mee te rekenen.
- Hebt u voor uw aanstelling in het onderwijs nog een andere job gehad?
  - Indien ja, hoeveel jaar en welke job heeft u uitgeoefend buiten het onderwijs?
- Wat is uw huidige opdrachtregeling: deeltijds of voltijds?
- Vervult u de directiefunctie in combinatie met een onderwijsopdracht? Voor hoeveel procent bent u aangesteld in uw onderwijsopdracht?
- Bent u vast benoemd als schoolleider?

- Wat is uw hoogste diploma?
- Hebt u van een specifieke (directeurs)opleiding genoten bij aanvang van uw carrière als schoolleider? Indien ja, welke opleiding hebt u gevolgd?
- Hebt u tijdens uw carrière als schoolleider bijkomende opleidingen gevolgd? Indien ja, welke opleiding(en) heeft u tijdens uw carrière gevolgd?
- Hoe oud bent u?

## Werkomgeving

### Leerlingenpopulatie (Interne factor)

Zou u een omschrijving kunnen geven van de leerlingenpopulatie op uw school?

- Welke socio-economische achtergrond hebben de meeste van uw leerlingen? Geldt dit voor alle vestigingen van uw school?
- Bent u tevreden met het algemene prestatieniveau van de leerlingen op uw school? (Academische prestaties)
- Vindt u dat uw leraren voldoende opgeleid zijn om te kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen? Waar ziet u tekorten?
- En vindt u dat u zelf voldoende opgeleid bent om te kunnen omgaan met die verschillen? Waar ziet u tekorten?

Indien lage SES (vooral OVC):

- Hoe zorgen jullie ervoor dat ook de kinderen met een lage SES op jullie school maximale kansen krijgen om de einddoelen te behalen?
- Krijgt uw school extra SES-uren/middelen?
- Hoe worden deze uren/middelen ingezet op uw school?
  - Hoeveel personen werden hiervoor extra aangeworven?
  - Wie zijn dit? (Wat is hun profiel?)
  - Wat is hun specifieke functie? // Welke extra ondersteuning krijgen leerlingen?
- Hoe kijkt u naar deze extra uren of middelen? Ervaart u dit als een steun? Zijn er nog tekortkomingen?

We hebben het nu reeds gehad over de leerlingen op uw school. Daar komen uiteraard ook interacties met ouders bij kijken.

- Wat loopt goed bij de relaties met de ouders? Wat geeft voldoening?
- Wat loopt niet zoals het zou willen? Wat is lastig? Wat frustrereert u?

### Schoolcultuur (Interne factor)

Zou u een omschrijving kunnen geven van uw team hier op school? (Opgenomen in limesurvey; niet meer in interview tenzij vragenlijst nog niet ingevuld werd)

- Hoeveel vestigingen telt de school?
- Hoeveel leraren telt de school?
- Wat is de gemiddelde leeftijd ongeveer van het lerarenkorps?
- Wat is de verdeling mannelijke en vrouwelijke leraren ongeveer in de school (in %)?

Kan u mij in enkele zinnen samenvatten wat de visie of het pedagogisch project van jullie school is?

- Op welke manier zijn jullie hier op school tot die visie of pedagogisch project gekomen?

- Hoe is het voor u om met uw team daaraan samen te werken? Hebt u het idee dat dit vlot loopt? Wat loopt minder vlot?
- Spendeert u veel tijd om tot een gedragen visie te komen (die zichtbaar is in de klaspraktijk)? Zijn er op dat vlak verschillen tussen de vestigingen?

Vindt u dat uw leraren bekwaam genoeg zijn om te kunnen inspelen op de huidige uitdagingen in het onderwijs of in uw specifieke school (eventuele voorbeelden indien niet duidelijk wat we bedoelen: 21st century skills, stijgende migratie...)?

- Zo niet, hoe probeert u ervoor te zorgen dat de bekwaamheid verhoogt?
- En in het algemeen? Speelt u zelf een rol in de professionele ontwikkeling van de leraren? Op welke manier?

Zou u de sfeer voor mij eens willen omschrijven?

- Hoe verloopt de samenwerking met uw team (leraren, beleidsmedewerker, poetsvrouw...)? Wat geeft voldoening/ energie/ ondersteuning? Wat loopt niet zoals u het zou willen? Wat is lastig/ frustrerend/ geeft spanningen? Hoe gaat u daarmee om?
- Hoe verloopt de samenwerking tussen uw team (leraren, beleidsmedewerker, poetsvrouw...)? Wat geeft voldoening/ energie/ ondersteuning? Wat loopt niet zoals u het zou willen? Wat is lastig/ frustrerend/ geeft spanningen? Hoe gaat u daarmee om?
- Wordt er veel gedeeld tussen uw team?

Hebt u regelmatig vergaderingen met het personeel?

- Zijn dit formele overleg- en inspraakorganen?
- Hoeveel zo'n vergaderingen zijn er per jaar?
- Wat is uw rol daarin?
- Waarover gaan deze vergaderingen?
- Komt het thema welbevinden en stress aan bod in deze vergaderingen?
  - Indien ja, kan u eens een voorbeeld geven hoe jullie dit behandelen?

Kan u eens het verloop en de voorbereiding van zo een personeelsvergadering schetsen?

- Leggen leraren daar vragen of problemen voor die ze zelf ervaren op pedagogisch vlak?
- Kunt u daar eens een voorbeeld van geven?
- Hoe wordt daar mee omgegaan?
- Zijn er zaken die soms moeilijk verlopen?

Aan welke andere overleg- en inspraakorganen neemt u deel vanuit uw functie als schoolleider?

- Zijn dit alle vergaderingen waar u als directie naar toe moet gaan of zijn er nog meer (bijv. overleg- en onderhandelingscomités)?
- Kunt u iets meer zeggen over de frequentie van deze vergaderingen?
- Vindt u het nodig om op al deze overleg- en inspraakorganen aanwezig te zijn?

Welke zaken zijn er dit schooljaar vernieuwd op jullie school?

- Hoe is deze vernieuwing tot stand gekomen?
- Hoe heeft u deze vernieuwing ervaren?
- Komen innovatie-initiatieven altijd op die manier tot stand in uw school? Indien nee, wat was er anders dit jaar?
- Hoe ervaart u innovaties en innovatie-initiatieven in het algemeen?
- Hoe reageren uw leraren doorgaans op deze innovaties? Hoe gaat u om met eventuele weerstand?

Vindt u van u zelf dat u een invloed kan uitoefenen op de prestaties van uw leerlingen?



### Administratieve omkadering en gedeeld leiderschap (Interne factor)

Hebt u een kernteam (BaO)/ leidinggevend team (SO) binnen uw school?

- Wie zit er allemaal in dit team?
- Zijn er een aantal mensen binnen uw team die u onder de arm neemt om mee het dagelijks beleid van uw school te voeren? Van welke opleiding heeft uw ondersteunend personeel genoten?
- Welke verantwoordelijkheden neemt dit team op zich? Hoe wordt dit beslist en door wie?
- Wat is uw rol daarin?
- Wat loopt goed tussen u team? Wat geeft voldoening/ energie/ ondersteuning...? Wat loopt niet zoals u het zou willen? Wat is lastig/ frustrant/ geeft spanningen? Hoe gaat u daarmee om?
- Hoe schat u de waarde in van contacten met uw interne collega-directie (indien van toepassing)?

Zijn er nog andere teams binnen uw school?

- Welke verantwoordelijkheden hebben deze teams?
- Wie is de eindverantwoordelijke in deze teams?
- Wat is uw rol daarin?
- Hoe verloopt de samenwerking?

Delegeert u soms bevoegdheden naar andere personen binnen uw school? Welke en waarom?

Hoeveel procent van fulltime aanvullend personeel heeft u op het vlak van administratie? ICT? GOK? Zorgcoördinatoren? Andere?

Hoe zit met het de nood aan extra personeel binnen uw school?

- Als u één prioriteit op het vlak van extra personeel mag noemen, welke is dat dan?

### Algemene ondersteuning

Ik zal u nu enkele fiches geven met daarop een aantal ondersteunende factoren, waarbij we straks nog dieper zullen ingegaan op enkele van deze factoren. Ik zou u willen vragen of u deze fiches kan rangschikken met bovenaan de instantie of persoon van wie u de meeste ondersteuning krijgt en dan verder in dalende volgorde van ondersteuning.

- ❖ Schoolbestuur (1)
- ❖ Pedagogische begeleidingsdienst (2)
- ❖ Scholengemeenschap (3)
- ❖ Beleidsondersteunend personeel (administratief personeel, zorgcoördinator, ICT-coördinator) (4)
- ❖ Leraren (5)
- ❖ Interne collega-directies (huidig/eerder) (6)
- ❖ Externe collega-directies (7)
- ❖ Ouders (8)
- ❖ Gezin (9)
- ❖ Koepel (10)
- ❖ Overheid (11)
- ❖ Andere netwerken (12)
- ❖ Lege fiche (zelf in te vullen door directie indien deze dat wenst) (13)

Kunt u iets meer uitleg geven over uw rangschikking? (Aandacht hebben of hun antwoorden overeenkomen met wat men eerder zei en indien dit niet overeenkomt hiernaar vragen + starten met overlopen bij belangrijkste)

Op basis hiervan de 'externe factoren' bespreken al naargelang wanneer ze aan bod komen in de rangschikking:

- a. Schoolbestuur
- b. Scholengemeenschap
- c. Pedagogische begeleidingsdiensten
- d. Andere netwerken
- e. Overheid
- f. Koepels

Per factor worden volgende zaken besproken:

- Hoe ervaart u ...?
- Binnen welke domeinen/hoe biedt ... u precies ondersteuning? Hoe verloopt de ondersteuning? Zijn ze vooral een luisterend oor of reiken ze ook oplossingen/alternatieven aan bij problemen?
- Hebt u het gevoel dat ... voor extra werk/werklast zorgt? Kan u een voorbeeld geven van dat extra werk (werklast) en hoe dat een invloed heeft op u?
- In welke mate vindt u dat u voldoende autonomie krijgt van ...? Hoe kijkt u naar de verhouding tussen autonomie en controle/opvolging? Zijn er bepaalde aspecten waarvan u vindt dat u daar meer of minder vrijheid in zou moeten hebben? (n.v.t. bij 'andere netwerken').

Bijkomend aandacht hebben hierbij voor volgende zaken:

- Hoe schat u de waarde in van contacten met uw collega-directie van andere scholen?

### Ondersteuningsaanbod

Stel u mag zelf een ondersteuningsaanbod in de vorm van een opleiding creëren voor directies. Welke thema's zou u daarin aan bod laten komen?

- Waarom deze keuze?
- Zijn dit ook de noden die u ervaart? Zijn er thema's waarmee u binnen uw functioneren als directie geconfronteerd wordt en waarvan u vindt dat u daar extra hulp of ondersteuning bij kan gebruiken?

Op welke wijze zou de ondersteuning in het algemeen volgens u het best verlopen? Via opleiding (=een nascholing), pedagogische begeleiding (=een externe ondersteuner die langs komt op school), interne begeleiding (=iemand die tijdens de schooluren op de school aanwezig is) of andere?

## Persoonlijke kenmerken

### Opnemen van functie

Hoe bent u ertoe gekomen schoolleider te worden van deze school?

- Wat trok u aan in de job? Wat zijn de belangrijkste redenen dat u de job aanvaard hebt?

### Algemene self-efficacy

Vindt u van zichzelf dat u erin slaagt om de doelen die u stelt te realiseren?

- Denkt u van zichzelf dat u over de nodige capaciteiten beschikt om aan de huidige eisen van de omgeving tegemoet te komen?
- Sommige directies geven aan af en toe weleens geplaagd te worden door twijfels? Hoe is dit bij u?
- Bent u tevreden met hetgeen u bereikt in uw werk?

Zijn er zaken die u graag veranderd zou zien waarvan u denkt dat ze zouden kunnen bijdragen aan een hoger welbevinden?

### Tijdsbesteding en taakopvatting

Kunt u eens een typische dag uit uw job als directie omschrijven?

- Hoe ervaart u het administratieve gedeelte van uw job?
- Hoe ervaart u de contacten met ouders/leerlingen/leraren?
- Waar hecht u belang aan binnen het pedagogische gedeelte van uw job?
- We hebben het nu gehad over administratieve taken, contacten met ouders en leerlingen en leraren en pedagogische taken. Wat vindt u eigenlijk het belangrijkste van de drie? En waarom?
- Is datgene wat u belangrijk vindt ook hetgeen waar u het meest mee bezig bent? Waar bent u het meest mee bezig? Denkt u dat u voldoende tijd kan vrijmaken om belangrijke doelen/taken te verwezenlijken?
- Wat is voor u de grootste uitdaging in uw job?

## Algemeen welbevinden

### Jobtevredenheid

Kan u op een schaal van één tot tien aangeven, hoe tevreden u bent met uw job als schoolleider?

- Kan u kort uitleggen wat maakt dat u deze score toekent?
- Heeft u spijt van uw keuze om schoolleider te worden? Zou u opnieuw kiezen voor de job van schoolleider indien u de keuze opnieuw kon maken?
- Zou u willen veranderen naar een andere school als dit mogelijk zou zijn? Indien ja, waarom?
- Compenseren de voordelen van deze job nog de nadelen of overwegen de nadelen?
- Vindt u dat de omkadering (loon, arbeidsvoorwaarden) voldoende afgestemd is op de verantwoordelijkheden en werkbelasting van schoolleiders?

Kan u opnieuw op een schaal van één tot tien aangeven, in welke mate u uw school zou aanbevelen als een goede werkplaats?

Indien een lage score:

- Wat is de oorzaak van deze lage score?
- Welke mogelijkheden ziet u om uw school als werkplaats te verbeteren?

### Werkdruk

De laatste jaren komen er alsmaar meer signalen vanuit directie in verband met werkdruk. Hoe ervaart u dit zelf?

- Als ik u vraag de belangrijkste oorzaak aan te duiden die een rol speelt in de verhoogde werkdruk binnen uw beroep, welke zou u dan aanduiden?

### Stress

Vindt u dat de job van schoolleider een stresserende job is? Ervaart u zelf veel stress op uw job?

- Op welke momenten/ waarvoor ervaart u de meeste stress?
- Ervaart u deze stress langdurig of is deze stress steeds van korte duur?
- Hoe uit zich deze stress?
- Hoe gaat u met deze stress om?
- Hoe open bent u hierover?
- Kan u deze gevoelens van stress delen met uw team of houdt u deze gevoelens voor hen verborgen?
- Wat is uw gezinssituatie: heeft u een partner? Heeft u nog kinderen die thuis wonen?
  - Kan u deze gevoelens van stress delen met uw familie of houdt u deze gevoelens voor hen verborgen?
- Kan u na een stressvolle dag makkelijk tot rust komen?
- Kan u 's avonds soms moeilijk in slaap geraken? Waar kan je bijvoorbeeld moeilijk/ niet van slapen?

### Beïnvloedende factoren

Met de volgende opdracht wil ik te weten komen welke aspecten van uw job de grootste positieve invloed hebben op uw welbevinden. Ik zal u daarvoor enkele fiches geven met daarop een aantal factoren die mogelijk van invloed zijn op uw welbevinden als directie. Ik zou u willen vragen of u van de fiches die u krijgt, er vijf aan de kant wil leggen waarvan u vindt dat ze een grote positieve invloed hebben op uw welbevinden. Bedoeling is dat u deze vijf fiches rangschikt in orde van belangrijkheid. Denk erom het gaat om de factoren die een positieve invloed hebben op uw welbevinden.

- Opdracht laten uitvoeren en doorvragen naar rangschikking.
- Waarom hebt u juist deze vijf fiches boven alle andere, uit de reeks gekozen?
- Kunt u nog iets meer zeggen over uw rangschikking?
- Waarom zorgen deze factoren er juist voor dat u meer tevreden bent en zich beter in uw job voelt?

Ik zou willen dat u deze opdracht nog eens uitvoert, maar dan vanuit een andere invalshoek. Nu wil ik dat de vijf fiches die u uit de reeks kiest, deze zijn waarvan u vindt dat ze de grootste negatieve invloed hebben op uw welbevinden. Ook hier is het de bedoeling dat u ze rangschikt in orde van belangrijkheid. Denk erom het gaat om de factoren die een negatieve invloed hebben op uw welbevinden.

- Opdracht laten uitvoeren en doorvragen naar rangschikking.
- Waarom hebt u juist deze vijf fiches boven alle andere, uit de reeks gekozen?
- Kunt u nog iets meer zeggen over uw rangschikking?
- Waarom zorgen deze factoren er juist voor dat u minder tevreden bent en zich minder goed in uw job voelt?

- ❖ autonomie (=de mate waarin men zelfstandig en onafhankelijk beslissingen kan nemen) (1)
- ❖ statutaire werkvoorwaarden (verloning, vakantie -en pensioenregeling, loonbaanmogelijkheden) (2)
- ❖ werkbelasting (3)
- ❖ inspectie (onderwijsinspectie) (4)
- ❖ inspectie (arbeidsinspectie, hygiëne inspectie etc.) (5)
- ❖ pedagogische begeleidingsdienst van het net (6)
- ❖ lerarenteam (7)
- ❖ ouders en leerlingen (8)
- ❖ externe organisaties waar de school mee samen werkt. (9)
- ❖ wetten en decreten (=opgelegde regulering). (10)
- ❖ vernieuwingen (11)
- ❖ administratieve verplichtingen (12)
- ❖ pedagogische taken (13)
- ❖ kennis en vaardigheden om de school op effectieve wijze te leiden (14)
- ❖ schoolbestuur (15)
- ❖ scholengemeenschap (16)
- ❖ collega-directies (17)
- ❖ gezin (18)
- ❖ algemene waardering van het beroep (19)

### Bestuurlijke schaalvergroting

Stel dat er wordt overgegaan naar grotere gehelen en/of samenwerkingsverbanden. Welke taken zou je dan willen laten doorschuiven naar een bovenliggende structuur en welke taken zeker niet?

### Scholen met veel verloop (OVb)

Heeft u een idee waarom er de laatste jaren meerdere wissels van schoolleiders hebben plaatsgevonden in uw school?

- Hoe komt u aan deze informatie (contact met voorgaande schoolleiders, verhalen van uw lerarenkorps, van uw schoolbestuur...)?

Wat was de impact van deze (meerdere) wissels op het team?

- Waaraan kon u dat opmerken?
- Indien ze dit negatief ervaren:
  - Is dat reeds verbeterd?
  - Welke maatregelen nam/neemt u om de schoolcultuur te bevorderen?

Wat was de impact van deze (meerdere) wissels op ouders?

- Waaraan kon u dat opmerken?
- Indien ze dit negatief ervaren:
  - Is dat reeds verbeterd?
  - Welke maatregelen nam/neemt u om deze relatie met de ouders te bevorderen?

Is er een groot verschil tussen uw visie/pedagogisch project en de visie van uw voorgangers of is deze relatief gelijkaardig?

- Welk maatregelen nam u om uw team warm te maken voor uw visie?
- Hoe werd dit onthaald?

Is dit uw eerste school waar u aangesteld bent als schoolleider. Indien nee, ziet u eventueel opvallende verschillen met de vorige school waar u leidinggevende was? Indien ja, welke?

## **Afsluiting**

Hiermee zijn we aan het einde van het interview gekomen. Indien er dingen zijn die u graag nog aan dit interview had toegevoegd, dan kunt u dit nu doen? Ik dank u voor uw medewerking.

## Bijlage 3 – Overzicht schalen vragenlijst schoolleiders

### Jobtevredenheid (Evers et al., 2000)

Vraag: Gelieve aan te geven in welke mate u tevreden of ontevreden bent met de volgende jobgerelateerde aspecten door het best passende antwoord aan te duiden.

Antwoordcategorieën: helemaal ontevreden, eerder ontevreden, neutraal, eerder tevreden en helemaal tevreden

1. De persoonlijke ontwikkelingsmogelijkheden of groeimogelijkheden in de job als directeur
2. De werkomstandigheden
3. De manier waarop conflicten opgelost worden binnen de school
4. De taken en opdrachten eigen aan de functie
5. Het psychologische klimaat of gevoel dat heerst binnen de school
6. De superviserende stijl van controlerende instanties en organen (bijvoorbeeld inspectie)

### Jobenthousiasme (Devos et al., 2005)

Vraag: Gelieve aan te geven in welke mate u al dan niet akkoord gaat met de volgende beweringen door het best passende antwoord aan te duiden.

Antwoordcategorieën: helemaal niet akkoord, eerder niet akkoord, neutraal, eerder akkoord, helemaal akkoord

1. Voor mij zijn de voordelen van mijn job groter dan de nadelen
2. Voor mij is er geen beter beroep dan dat van directeur
3. Ik ben trots op mijn job
4. Mijn job inspireert mij
5. Ik ben enthousiast over mijn job
6. 's Morgens ga ik met plezier naar mijn werk
7. Ik ga volledig op in mijn job

### Self-efficacy (Chen et al., 2001)

Vraag: Gelieve aan te geven in welke mate u al dan niet akkoord gaat met de volgende beweringen over uzelf en uw gedrag door het best passende antwoord aan te duiden.

Antwoordcategorieën: helemaal niet akkoord, eerder niet akkoord, neutraal, eerder akkoord, helemaal akkoord

1. Ik ben in staat om de meeste doelen te bereiken die ik voor mezelf vooropgesteld heb
2. Wanneer ik word geconfronteerd met moeilijke opdrachten ben ik er van overtuigd dat ik ze zal verwezenlijken
3. Over het algemeen denk ik dat ik de resultaten kan behalen die voor mij belangrijk zijn
4. Ik geloof dat ik in iedere uitdaging kan slagen waarop ik mijn aandacht richt
5. Ik zal in staat zijn om vele uitdagingen te overwinnen
6. Ik heb er vertrouwen in dat ik op afdoende wijze kan presteren in vele verschillende opdrachten

7. In vergelijking met anderen, kan ik de meeste opdrachten goed uitvoeren
8. Zelfs indien zaken moeilijk zijn, kan ik goed presteren

### **Burnout (Maslach & Jackson, 1981; Schaufeli & van Dierendonck, 2000)**

*Vraag:* Gelieve aan te geven in welke mate de volgende uitspraken betrekking hebben op hoe u uw job beleeft en hoe u zich daarbij voelt. Wilt u aangeven hoe vaak iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te duiden.

*Antwoordcategorieën:* nooit, af en toe (eens per maand), regelmatig (aantal keer per maand), dikwijls (eens per week), altijd (dagelijks)

#### *Depersonalisatie*

1. Ik merk dat ik te veel afstand heb gekregen van mijn werk
4. Ik ben cynischer geworden over de effecten van mijn job
8. Ik ben niet meer zo enthousiast als ik vroeger over mijn job
9. Ik wil gewoon mijn job doen en verder niet lastig gevallen worden
12. Ik twijfel aan het nut van mijn job

Noot: De nummering vooraan verwijst naar de volgorde van de items zoals opgenomen in de vragenlijst

#### *Emotionele uitputting*

5. Aan het einde van de werkdag voel ik me leeg
6. Ik voel me mentaal uitgeput door mijn job
7. Ik voel me vermoeid als ik 's morgens opsta en er weer een werkdag voor me ligt
13. Een hele dag werken vormt een zware belasting voor mij
14. Ik voel me opgebrand door mijn job

Noot: De nummering vooraan verwijst naar de volgorde van de items zoals opgenomen in de vragenlijst

#### *Gebrek aan persoonlijke zelfverwezenlijking*

2. Ik heb het gevoel dat ik met mijn job een positieve bijdrage lever aan het functioneren van de school (R)
3. Ik vind dat ik mijn job goed doe (R)
10. Als ik op mijn job iets afrond, vrolijkt me dat op (R)
11. Ik heb in deze baan veel waardevolle dingen bereikt (R)
15. Ik weet de problemen in mijn job adequaat op te lossen (R)
16. In mijn job blaak ik van zelfvertrouwen (R)

Noot: De nummering vooraan verwijst naar de volgorde van de items zoals opgenomen in de vragenlijst



## Bijlage 4 – Protocol focusgroepen

- 6 focusgroepen
  - 1 met codi's over BaO + 1 met codi's over SO
  - 1 met schoolbesturen over BaO + 1 met schoolbesturen over SO
  - 1 met directieverenigingen over BaO + 1 met directieverenigingen over SO
  - 4 à 8 personen per focusgroep, spreiding qua net
    - Bij codi's en schoolbesturen ook spreiding qua regio
    - Bij codi's en schoolbesturen ook spreiding qua grootte
- Doelstellingen van de focusgroep:
  - Ideeën, ervaringen en suggesties verzamelen van stakeholders omtrent
    - factoren die bijdragen aan welbevinden of stress bij schoolleiders.
    - hoe schoolleiders kunnen versterkt worden in hun functioneren.
    - welke rol bestuurlijke schaalvergroting hierin kan spelen.
- Timing
  - Tussen eind september en eind oktober, in samenspraak met de deelnemers
  - Duur gesprekken: 2 uur

0	Onthaal deelnemers (+ eventueel broodjes)	
1	Introductie en kennismaking	15'
2	Factoren die bijdragen aan welbevinden en stress	60'
3	Versterken van schoolleiders	20'
4	Rol bestuurlijke schaalvergroting	15'
5	Afsluiting	10'
6	Napraten (+ eventueel broodjes)	

- Locatie:
  - Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen UGent
- Praktisch:
  - Er worden versnaperingen en drank voorzien tijdens de focusgesprekken. Al naargelang de timing van de focusgroepen worden ook broodjes voorzien.
  - Verplaatsingskosten worden vergoed.
  - Begeleiding in duo. Bénédicte Vanblaere leidt de focusgroepen, Lore Bellemans houdt zich op de achtergrond, neemt notities en zorgt voor technische ondersteuning. Deze notities vormen samen met het beeldmateriaal en audiomateriaal de blauwdruk voor het latere verslag.
  - De deelnemers ontvangen na de focusgroep een verslag. Sommige verontschuldigde deelnemers zullen hierop nog aanvullingen formuleren.

## Onthaal deelnemers

<b>Doelstelling</b>	De drempel voor actieve deelname zo laag mogelijk maken
<b>Aanpak</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er worden koffie, thee, water en versnaperingen voorzien</li> <li>• De deelnemers worden welkom geheten en ontvangen</li> <li>• De deelnemers ontvangen de benodigde documenten (werkblad, formulier geïnformeerde toestemming, naamkaartje, formulier vergoeding verplaatsingskosten)</li> </ul>
<b>Praktische zaken</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Telefonische bereikbaarheid in geval van problemen onderweg (gsm bij de hand)</li> <li>• Aanwezigheidslijst per focusgesprek</li> <li>• Koffie, thee, water, versnaperingen</li> <li>• Naamkaartje per deelnemer</li> <li>• Materiaal voor focusgesprek (powerpoint, A4-schema)</li> <li>• Formulieren vergoeding verplaatsingskosten</li> <li>• Formulier geïnformeerde toestemming</li> <li>• Camera klaarzetten</li> <li>• Dictafoon klaarleggen</li> <li>• Notitiemateriaal voor verslag</li> </ul>

## Welkom

<b>Doelstelling</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De deelnemers begrijpen de context en de doelstelling van de bijeenkomst</li> <li>• De deelnemers maken kennis met elkaar</li> </ul>
<b>Aanpak</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De moderatoren worden voorgesteld (naam, affiliatie, job)</li> <li>• Er wordt toelichting gegeven bij de achtergrond van het onderzoek en verloop + doelstelling van de bijeenkomst + verwachtingen</li> <li>• Korte kennismakingsronde: deelnemers stellen zichzelf voor (naam, functie, organisatie, ervaringen als schoolleider).</li> </ul>
<b>Praktische zaken</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Powerpoint</li> <li>• Opnamemateriaal aanzetten</li> </ul>

## Factoren die bijdragen aan welbevinden en stress

<b>Doelstelling</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suggesties en ideeën verzamelen omtrent wat moet gebeuren rond factoren die welbevinden en stress beïnvloeden</li> </ul>
<b>Aanpak</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De deelnemers worden herinnerd aan de eerste doelstelling van het focusgesprek door het tonen van een quote.</li> <li>• Ze krijgen een concrete opdracht: "Schets jullie ervaringen met betrekking tot de thematiek 'stress en welbevinden bij schoolleiders'. Wat valt op in de huidige situatie? Wat ziet u als belangrijkste beïnvloedende factoren hierbij? De meeste aandacht willen we geven aan onze derde vraag, namelijk het toekomstperspectief: Wat kunnen we doen aan deze factoren en</li> </ul>

hoe zetten we de volgende stap? Noteer eerst elk individueel enkele kernwoorden. Tracht zoveel mogelijk te illustreren met een voorbeeld.”

- De deelnemers noteren eerst individueel enkele kernwoorden. De antwoorden worden daarna in de groep besproken.
- Volgende topics worden hierbij door de moderatoren aangereikt op (indien onderwerp niet spontaan aangeraakt wordt), met steeds de focus op wat hieraan kan gedaan worden/wat de volgende stap kan zijn:

Huidige situatie:

- Schoolleiders kijken wel positief naar hun job en zijn zelden echt ontevreden.
- Ook sterke en bekwame schoolleiders zijn vatbaar voor stress, burn-out en zelfs uitval.
- Heel wat schoolleiders twijfelen om uit het beroep te stappen.

Beïnvloedende factoren:

- Leraren:
  - Vaste benoemingen
  - Prestatieregeling (schoolopdracht)
  - Schoolleiders vinden onvoldoende sterke en kwaliteitsvolle leraren.
    - Bijkomende uitdaging: Schoolleiders vinden te weinig leraren die willen werken in uitdagende contexten (bv. scholen in centrumsteden).
- Omkadering en beleidsondersteunend team:
  - BaO: De nood aan voltijds administratief personeel is alomtegenwoordig / SO: wensen meer uren voor administratief personeel
  - Gedeeld leiderschap (kernteam, directieteam, leidinggevende leraren)
- Last-minute vernieuwingen en onduidelijke regels vanuit de overheid zijn belastend
- Arbeidsvoorwaarden (bv. loon) niet in verhouding met verantwoordelijkheden

**Praktische zaken**

- Quote voorzien
- A4 papier en stylo per deelnemer om te noteren

## Hoe schoolleiders versterken door aanwerving, opleidingen en professionalisering?

<b>Doelstelling</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suggesties en ideeën verzamelen omtrent het versterken van schoolleiders met professionaliseringsinitiatieven</li> </ul>
<b>Aanpak</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De deelnemers worden herinnerd aan de tweede doelstelling van het focusgesprek door het tonen van een quote en worden erop gewezen dat schoolleiders zich vaak onvoorbereid voelen en te weinig zicht hebben op wat de job juist inhoudt voor ze effectief in het veld staan. Eens in de job van schoolleider blijft regelmatig bijscholen belangrijk.</li> <li>• De deelnemers krijgen een tweeledige opdracht: “Hoe zorgen we door selectieprocedures dat sterke schoolleiders aangeworven worden?” en “Hoe zou een opleidings- en professionaliseringstraject voor schoolleiders in de toekomst vorm moeten krijgen om voldoende voor te bereiden op de job en te ondersteunen tijdens de job?”</li> <li>• De antwoorden worden in de groep besproken, met aandacht voor:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Verschillende fases van professionalisering (pre-service/in-service)</li> <li>○ Wie organiseert (rol koepels, overheid, PBD...).</li> <li>○ Hoe schoolleiders met veel ervaring verder te professionaliseren (Welke inspanning vragen? Hoe intensief? Hoe?).</li> <li>○ Hoe voorbereiden op specifieke contexten                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grootstedelijke context of kansarme leerlingen</li> <li>▪ Scholen met veel directiewissels waar het team vaak onder geleden heeft en waar de school vaak achterblijft op pedagogisch vlak</li> </ul> </li> <li>○ Opties na loopbaan als schoolleider</li> </ul> </li> </ul>
<b>Praktische zaken</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quote voorzien</li> <li>• A4 papier en stylo per deelnemer om te noteren</li> </ul>

## Bestuurlijke schaalvergroting

<b>Doelstelling</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suggesties en ideeën verzamelen omtrent de bijdrage van bestuurlijke schaalvergroting</li> </ul>
<b>Aanpak</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De deelnemers worden herinnerd aan de derde doelstelling van het focusgesprek door het tonen van een quote en worden verteld dat op heden de meningen omtrent de huidige schoolbesturen en scholengemeenschappen erg verdeeld zijn (op het vlak van ervaren steun en ervaren werkbelasting).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De deelnemers worden gevraagd na te denken over welke rol bestuurlijke schaalvergroting kan spelen in het bevorderen van welbevinden van schoolleiders.</li> <li>• De antwoorden worden in groep besproken. Hierbij wordt aandacht besteed aan: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bevoegdheden</li> <li>○ Autonomie t.a.v. groter bestuur</li> <li>○ Risico's (Wat zeker niet?)</li> </ul> </li> </ul>
<b>Praktische zaken</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quote voorzien</li> </ul>

## Afsluiting

<b>Doelstelling</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De deelnemers hebben het gevoel een bijdrage geleverd te hebben en weten wat er met hun input zal gebeuren</li> </ul>
<b>Aanpak</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De moderator geeft gedurende enkele minuten een samenvatting van het groepsgesprek en vraagt dan aan de deelnemers of ze het er mee eens zijn of niet.</li> <li>• De moderator peilt naar dingen die niet aan bod gekomen zijn.</li> <li>• Er wordt nog eens toegelicht dat de deelnemers een verslag zullen ontvangen van het focusgesprek en vraagt de materialen die ze kregen te laten liggen.</li> <li>• (Indien nog niet in orde gebracht bij de start) Aanhalen dat transportkosten vergoed worden en ze hiertoe een formulier kunnen meekrijgen/ter plaatse invullen.</li> <li>• Er wordt afgesloten. De deelnemers worden bedankt.</li> <li>• (Er volgen nog broodjes eventueel)</li> </ul>
<b>Praktische zaken</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulieren vergoeding verplaatsingskosten</li> <li>• (Eventueel broodjes)</li> </ul>

## Napraten