



STRESS EN WELBEVINDEN BIJ SCHOOLLEIDERS: EEN ANALYSE VAN BEPALENDE FACTOREN EN VAN VEREISTE RANDVOORWAARDEN

Onderzoek binnen de vrije ruimte 2017
(goedgekeurd voorstel)

Promotor: Geert Devos

1. Beleidsrelevantie en doelstellingen

Schoolleiders vervullen een wezenlijke rol in de realisatie van kwaliteitsvol onderwijs in hun school. Zij zijn belangrijke poortwachters in het onderwijsbeleid, hebben een grote impact op het functioneren en welbevinden van hun personeelsleden en zijn beslissend in de implementatie van onderwijsvernieuwingen. In het kader van de geplande bestuurlijke optimalisatie is aandacht voor hun functioneren nog extra nodig. 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. Dit blijkt ook uit het ziekterapport van AGODI dat duidt op hoge ziektecijfers voor het directiepersoneel, vooral omwille van psycho-sociale problemen. Daarom is het belangrijk om inzicht te verwerven in de factoren die het welbevinden en de stress/burn-out van schoolleiders bepalen. Dit moet leiden tot aanbevelingen ten aanzien van de overheid, schoolbesturen, schoolleiders en opleiders en ondersteuners van schoolleiders.

2. State of the art: theorie

Uit Vlaams onderzoek (Devos et al, 2005 en 2007) in het basisonderwijs is gebleken dat sommige factoren het welbevinden van directies bevorderen en dat sommige factoren stress bij directeurs doen toenemen. Deze factoren kunnen gekaderd worden in het Job Demands Resources model (JDR) (Bakker & Demerouti, 2007). Job demands verwijzen naar psychologische, sociale en organisatorische aspecten van de job, die vooral een stress bevorderende rol kunnen hebben. Dergelijke factoren zijn onder andere werkdruk, controle en regels in de job en emotioneel belastende relaties met personeelsleden en leerlingen/ouders. Job resources verwijzen naar psychologische, sociale en organisatorische aspecten van de job die functioneel kunnen zijn om werkdoelen te realiseren, om de job demands te reduceren en de daarmee gepaard gaande psychologische kosten en die kunnen leiden tot persoonlijke groei en ontwikkeling. Deze factoren verwijzen onder meer naar autonomie in de job, participatie in beslissingen betreffende de organisatie van het werk, interpersoonlijke relaties zoals ondersteuning van collega's, team klimaat en steun van de supervisor of meer algemene aspecten zoals carrière-opportunities en job-zekerheid.

In het JDR model wordt ook aandacht besteed aan persoonlijke kenmerken ("personal resources") van de betrokkenen. Self-efficacy (doelmatigheid) wordt daarbij beschouwd als het belangrijkste kenmerk. Het concept verwijst naar de mate waarin individuen menen dat zij de doelen die zij zich stellen ook daadwerkelijk kunnen bereiken. Self-efficacy speelt een mediërende rol tussen de job demands en job resources enerzijds en de emoties van stress en welbevinden anderzijds. Ook andere individuele kenmerken kunnen een rol spelen, zoals leeftijd, opleiding of ervaring.

Daarmee zijn de twee bepalende dimensies aangeduid die een impact hebben op het welbevinden en het stress-niveau van werknemers: enerzijds is er de (werk)omgeving van een persoon en anderzijds zijn er de individuele kenmerken van deze persoon. Tussen deze beide dimensies is er bovendien een complexe mutuele interactie, zeker bij leidinggevend. Door hun werkomgeving worden zij beïnvloed in hun welbevinden, deels direct, maar deels ook indirect via hun gevoel van self-efficacy. Deze self-efficacy heeft op zijn beurt weer een invloed op hun job-performantie en

van daaruit op hun werkomgeving, zoals o.m. hun schoolteam of hun strategisch handelen. Dit heeft, zeker op langere termijn, dan weer een invloed op hun self-efficacy en hun welbevinden. Daarmee is de cirkel rond.

De dimensies van de werkomgeving enerzijds en de individuele kenmerken van personen anderzijds bestaan uit een hele reeks van factoren en kenmerken. Zij worden hierna toegelicht. Eerst worden de concepten van welbevinden en stress toegelicht.

Welbevinden en stress

Het welbevinden van werknemers kan zowel vanuit een positief als een negatief perspectief benaderd worden. Concepten die kaderen in het positief perspectief zijn job-tevredenheid en job-enthousiasme; concepten die welbevinden negatief benaderen, zogenaamd verstoord welbevinden, zijn stress en burn-out (Schaufeli & Bakker, 2001). Het welbevinden en het verstoord welbevinden wijzen op verschillende facetten van de job-beleving en worden via verschillende manieren beïnvloed (Bakker & Demerouti, 2007). Daarom zullen we in deze studie zowel aan de positieve concepten job-tevredenheid en job-enthousiasme aandacht besteden, als aan de negatieve componenten. Stress en burn-out worden beschouwd als indicatoren van verstoord welbevinden. Zij worden geoperationaliseerd (en gemeten) in drie deelcomponenten: emotionele uitputting, depersonalisatie en gebrek aan persoonlijke bekwaamheid (Schaufeli & van Dierendonck, 2000).

Werkomgeving

De bepalende factoren voor welbevinden in de werkomgeving van schoolleiders kunnen gegroepeerd worden in twee categorieën: factoren die eerder tot de interne omgeving van de school behoren en factoren die meer extern kunnen gesitueerd worden. Uit onderzoek is gebleken dat bijna al deze factoren zowel een job demands-karakter kunnen hebben, die kunnen leiden tot stress-toename, als een job resource-karakter, die kunnen leiden tot een hoger welbevinden. Wij zullen hier bij de bespreking van de belangrijkste factoren op wijzen.

Interne factoren

Schoolcultuur. De cultuur van een school is een multi-dimensioneel concept, dat verwijst naar de centrale waarden die in een school door de personeelsleden gedeeld worden en die hun gedrag beïnvloeden (Maslowski, 2001). Belangrijke waarden hieromtrent zijn gerelateerd aan de schooldoelen, zoals de omgang en relaties met leerlingen (discipline, regels,...) en de prestatiegerichtheid t.a.v. de leerlingen, aan onderwijsinnovatie en aan samenwerking tussen de leerkrachten en hun collegialiteit (Dumay, 2009). De schoolcultuur verwijst dus 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. We spreken van een homogene of meer heterogene cultuur. Deze cultuur kan ondersteunend werken voor de schoolleider (= job resource). Als er een positieve en meer eensgezinde cultuur is, zal de schoolleider zich door deze interpersoonlijke relaties ook meer verbonden voelen met het team (Ryan & Deci, 2000). Daardoor zal hij/zij meer gemotiveerd zijn en minder stress ervaren. De schoolcultuur kan evenwel ook stresserend zijn indien in het team spanningen en conflicten leven (=job demands). Ook wanneer

individuele relaties tussen de schoolleider en sommige personeelsleden zeer conflictueus zijn, kan dit leiden tot grote stress en zelfs tot depressie (Devos et al, 2013).

Leerlingenpopulatie. In onderzoek naar turnover van leerkrachten (Borman & Bowling, 2008; Guarino et al, 2006) blijkt dat kenmerken van de leerlingenpopulatie een beïnvloedende factor kunnen zijn voor leerkrachten om hun school te verlaten. Vooral in scholen met een lage SES leerlingenpopulatie is deze kans groter. Ditzelfde geldt ook voor schoolleiders. Scholen met een lage SES populatie brengen soms meer spanningen en werkdruk teweeg, het team staat voor grotere uitdagingen en daardoor worden de job demands intensief. Dit kan dan resulteren in meer stress bij leerkrachten en schoolleiders. Een bijkomend effect van deze lage SES bij leerlingen is dat dergelijke scholen dikwijls ook minder sterke leerkrachten aantrekken, waardoor ook schoolleiders hierdoor nog meer werkdruk en stress ervaren. Dit kan dan op zijn beurt leiden tot een groter verloop bij schoolleiders.

Administratieve omkadering. Schoolleiders kunnen ook meer werkdruk ervaren wanneer zij weinig omkaderd worden door administratief of beleidsondersteunend personeel. Indien zij voor hun veelheid van taken er alleen voor staan of slechts in beperkte mate kunnen rekenen op ondersteuning van ander personeel, kan dit een grote stress-factor betekenen (= job demands). Uit recent onderzoek in Vlaanderen (Devos, Tuytens, Leysen en Ysenbaert, 2013) bleek dat in het basisonderwijs de omkadering van directeurs te beperkt is. Dit zou mogelijk een van de verklaringen kunnen zijn waarom veel directeurs kampen met psycho-sociale problemen en waardoor de ziektecijfers bij directeurs hoog zijn. In ditzelfde onderzoek werd ook vastgesteld dat de opleiding van het ondersteunend personeel voor directeurs eerder beperkt is, terwijl directeurs zelf aangeven dat hoger gekwalificeerd personeel een belangrijke meerwaarde voor hun taakuitoefening zou betekenen.

Gedeeld leiderschap. De laatste 10 jaar is er steeds meer een tendens om de schoolleiding niet te herleiden tot één persoon, de schooldirecteur (Devos, Tuytens & Hulpia, 2014). In secundaire scholen in Vlaanderen kunnen dit meerdere directeurs of onderdirecteurs zijn, technisch adviseurs, graadcoördinatoren, leerlingbegeleiders, mentoren, vakgroepvoorzitters, enzovoort (Hulpia, Devos & Rosseel, 2009). Uit recent onderzoek (Vanblaere & Devos, 2015; De Neve & Devos, in press; Struyve et al, 2014) blijkt dat ook in het basisonderwijs in Vlaanderen steeds meer andere personen deel uitmaken van de schoolleiding. Zorgcoördinatoren, beleidsondersteuners, leden van het kernteam zijn steeds meer aanwezig in scholen om samen met de directeur het schoolbeleid vorm te geven. Uit onderzoek (Hulpia & Devos, 2009) weten we dat dit gedeeld leiderschap een belangrijke en significante invloed heeft op de job-tevredenheid van schoolleiders. Vooral de samenwerking tussen het leidinggevend team blijkt hier bepalend te zijn. Waar deze samenwerking goed en constructief is, betekent dit gedeeld leiderschap een extra ondersteuning (=job resource) voor de directeur. Waar de samenwerking niet goed loopt en er onderling spanningen zijn (=job demand), kan dit resulteren in extra stress.

Externe factoren

Schoolbestuur. Uit eerder onderzoek (Devos et al, 1999; Devos et al, 2005; Devos, 2008) blijkt dat het bestuur een grote steun kan betekenen. In sommige gevallen kan de directeur 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 directeur 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 directeur bevordert. Maar het kan ook anders. Soms is het bestuur helemaal geen steun voor de directeur. Het is afwezig en nauwelijks beschikbaar, bezit weinig capaciteit en is vooral volgzaam zonder eigen inbreng. Of het bestuur is wel sterk aanwezig maar zeer betuttelend. Het biedt geen vertrouwen aan de schoolleider, integendeel, het bestuur is gekenmerkt door wantrouwen, controle, bemoeizucht en bureaucratie. In dit geval zorgt het bestuur voor demotivatie van de schoolleider, extra stress en een verlaagde job tevredenheid.

Scholengemeenschap en andere netwerken. Schoolleiders kunnen steun of gewoon een gevoel van verbondenheid hebben met collega's uit andere scholen. 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, waar directeurs verondersteld zijn onderling afspraken te maken en samen te werken binnen een specifiek reglementair kader. Meestal is er hier ook een coördinerend directeur die dit overleg coördineert. Uit onderzoek naar zowel welbevinden van directeurs (Devos et al, 2005) als scholengemeenschappen (Devos, et al, 2010) blijkt dat deze scholengemeenschappen, zoals de schoolbesturen, een ondersteunende of een demotiverende factor kunnen zijn. Scholengemeenschappen vertonen hier ook grote gelijkenissen met wat bij gedeeld leiderschap werd opgemerkt. Als zij goed functioneren en er een goede onderlinge verstandhouding is, betekenen zij een belangrijke steun voor directeurs, zowel taakgericht naar hun functie, als emotioneel en relationeel. Het feit dat zij bij hun peers hun problemen kunnen bespreken en vaststellen dat ook hun collega's met vergelijkbare problemen geconfronteerd worden, betekent dikwijls een grote stress-reductie. Schoolleiders hebben hierdoor minder twijfel aan zichzelf, waardoor hun self-efficacy vergroot en uiteindelijk ook hun stress afneemt. Maar ook hier weer kan de scholengemeenschap ook minder goed functioneren of zelfs zeer slecht opereren. Dan kunnen spanningen met andere scholen en hun schoolleider leiden tot verhoogde stress en emotionele uitputting.

Andere netwerken dan scholengemeenschappen kunnen bijvoorbeeld alumni-netwerken zijn die ontstaan door gezamenlijk een directeursopleiding te volgen. De ondersteunende invloed van deze peer-netwerken is vergelijkbaar met die van de scholengemeenschappen, zij het dat die minder intens kunnen zijn omdat zij meer vrijblijvend zijn. Zij zullen ook veel minder een negatieve, stress-bevorderende invloed hebben, omdat in dit geval directeurs makkelijk uit de netwerken kunnen stappen.

Overheid. Uit veel internationaal en nationaal onderzoek blijkt dat de wijze waarop de overheid op macro-niveau haar beleid voert, een grote impact heeft op het schoolbeleid en indirect dus ook op het welbevinden van schoolleiders. Zeer belangrijk is de mate waarbij de overheid haar beleid oplegt aan scholen en hen enkel belast met de uitvoering, of dat zij integendeel ruimte laat voor lokale invulling en schoolleiders ook betreft in de beleidsontwikkeling (Hopkins et al, 2014; Stringfield & Datnow, 2000; Datnow & Castellano, 2000; Datnow, 2005). Het bieden van voldoende autonomie aan schoolleiders (=job resource) is een belangrijke factor voor hun welbevinden. Indien deze autonomie omslaat in controle en betutteling (=job demands) ontstaat het omgekeerde

effect en wordt de overheid een bron van stress. Uit het eerder onderzoek inzake welbevinden bij schoolleiders in het basisonderwijs (Devos et al, 2005) bleek dat schoolleiders in dit opzicht ook verwezen naar de betutteling van de inspectie buiten het onderwijs waar zij mee te maken hebben (milieu, arbeids-, veiligheids- en hygiëneinspectie). Daarnaast signaleerden zij ook het grote aantal regels waar zij moeten rekening mee 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 verwezen zij ook naar de lage verloning, zeker in vergelijking met de privé-sector. Ondanks hun grote werkbelasting en toenemende verantwoordelijkheden signaleerden zij dat hier weinig bijkomende verloning tegenover staat. Dit element sluit ook aan bij wat Bakker en Demerouti (2007) signaleerden als algemene factoren gerelateerd aan de carrière, die het welbevinden kunnen beïnvloeden.

Persoonlijke kenmerken

Naast de bovengenoemde omgevingsfactoren, speelt ook de persoon van de schoolleider zelf een belangrijke rol in zijn/haar welbevinden. Bakker en Demerouti (2007) bestempelen in hun JDR model self-efficacy als een persoonlijk kenmerk dat een mediërende rol speelt tussen de omgevingsfactoren en het welbevinden van werknemers. Self-efficacy wordt algemeen beschouwd als één van de belangrijkste variabelen in onderzoek naar gedrag van werknemers en leidinggevendenden in organisaties (Bandura, 1997). Het concept verwijst naar de mate waarin individuen menen dat zij de doelen die zij zich stellen ook daadwerkelijk kunnen bereiken. Dit impliceert dat hoe meer schoolleiders menen dat zij goed in staat zijn om de hun gestelde doelen te bereiken, zij ook een hoger welbevinden zullen hebben. 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, Newman & O'Boyle, 2014; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Self-efficacy is ook sterk verwant met proactief gedrag van leidinggevendenden (Parker, Williams & Turner, 2006). Uit recent onderzoek (Dou, Devos & Valcke, in press; Vekeman, Devos & Valcke, in press) 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 zij streven naar een grotere autonomie (Dou, Devos & Valcke, in press) en dat zij een meer strategische visie ontwikkelen, ook inzake hun personeelsbeleid (Vekeman, Devos, Valcke, 2016). Self-efficacy is dus in veel opzichten belangrijk en uiteindelijk ook gerelateerd aan stress en welbevinden. Daarom is het in dit onderzoek zeer belangrijk rekening te houden met deze persoonlijke eigenschap van de schoolleiders.

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). Daarbij zijn emotionele stabiliteit, consciëntieus zijn (zelf-discipline, plichtsbewust, doelgericht zijn) en extravertie (3 van de Big Five kenmerken) de voornaamste.

Uit onderzoek (Joseph et al, 2014) blijkt dat general self-efficacy, hetgeen verwijst naar een algemeen gevoel van doelmatigheid, sterk gerelateerd is aan de bovengenoemde persoonlijkheidskenmerken. M.a.w. door general self-efficacy te bestuderen wordt ook een

belangrijke component van de onderliggende persoonlijkheidskenmerken meegenomen in de analyse. Daarom is het aangewezen general self-efficacy als individueel persoonskenmerk in dit onderzoek mee te nemen.

Naast de meer persoonlijkheids-gerelateerde kenmerken, kunnen ook andere – demografische - kenmerken een rol spelen t.a.v. het welbevinden van schoolleiders. Zo kunnen gender, leeftijd, anciënniteit in onderwijs en anciënniteit in de job van schoolleider, algemene opleiding (bachelor, master, ...) en specifieke opleiding of vorming in de job van schoolleider een kenmerk zijn die het welbevinden van schoolleiders beïnvloeden. Wel dient opgemerkt 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 unanimitieit over is.

3. Aanpak en methodologie

Uit het voorgaande blijkt dat welbevinden en stress bij schoolleiders het resultaat zijn van omgevingsfactoren en van individuele kenmerken. Een omgeving kan belastend zijn, maar zij kan ook ondersteunend zijn. Daarom moeten belangrijke factoren die deze omgeving beïnvloeden in deze studie worden meegenomen. De omgeving bepaalt evenwel niet alles. Tegenover deze omgeving staat ook een individu met een bepaalde persoonlijkheid en een bepaalde bekwaamheid. Deze beide kenmerken zijn belangrijk, want zij beïnvloeden of een persoon veel stress ervaart of niet. Personen die bekwaam zijn om hun taak uit te voeren, zijn gemotiveerd en ervaren een hoge job-tevredenheid. Personen die niet bekwaam zijn om hun taak goed uit te voeren, worden gestresseerd en lopen risico op een burn-out. Zeer belangrijk is het verband tussen persoonlijkheid, bekwaamheid en gepercipieerde bekwaamheid. Inzake welbevinden komt het er op aan om vooral zelf ook de indruk te hebben de taak goed aan te kunnen. Uit onderzoek blijkt een sterk verband te zijn tussen de persoonlijkheidskenmerken, general self-efficacy en job-performantie. Daarom kan general self-efficacy beschouwd worden als een belangrijke maat van zelf-perceptie, die tegelijk ook een indicator is van bekwaamheid en persoonlijkheid.

Deze persoonlijke eigenschap is belangrijk omdat omgevingsfactoren door sommige individuen als belastend ervaren worden, terwijl andere individuen diezelfde omgevingsfactoren als uitdagend en zelfs als positief en stimulerend ervaren.

Oorzaken van stress en welbevinden zijn dus zeer divers en zeer talrijk. In het korte tijdsbestek waarin deze studie moet uitgevoerd worden, en waarbij longitudinaal onderzoek niet mogelijk is, menen wij dat het niet aangewezen is om nog eens opnieuw alle mogelijke hierboven beschreven variabelen in een kwantitatief onderzoek cross-sectioneel via zelfrapportage te bevragen. Dit zal weinig toevoegen aan wat we momenteel reeds weten. Het is beter het onderzoek te focussen op een aantal goed gekozen kernaspecten die nu nog onvoldoende belicht werden. We stellen hiervoor een design voor dat zich op specifieke vragen richt:

1. Wat vinden bekwame schoolleiders belangrijk in hun omgeving voor een hoog welbevinden?

- Het is vooral nuttig te weten wat bekwame schoolleiders belangrijk vinden. We moeten immers vooral de omstandigheden trachten te optimaliseren van deze directeurs zodat zij te veel stress en een burn-out vermijden. Daarom zullen 10 directeurs uitvoerig bevestigd worden omtrent de hierboven vermelde omgevingsfactoren en hun functioneren. De directeurs zullen geselecteerd worden op basis van beoordelingen van hun bestuur.
2. Wat zijn de omgevingskenmerken van scholen die gekenmerkt worden door een groot verloop van directeurs?
 - Naast de perceptie van bekwame directeurs over hun omgeving, is het ook belangrijk de omgeving in kaart te brengen, die blijkbaar leidt tot veel verloop van directeurs. Hierdoor krijgen we een beeld van de omgevingsfactoren die zeer belastend zijn. Op basis van data van het Ministerie zullen we nagaan welke scholen een sterk verloop van directeurs hebben. Op basis hiervan, aangevuld met informatie van de onderwijskoepels, zullen we 10 scholen selecteren, waarbij dan de directeur zal bevestigd worden.
 3. Een bijzonder punt van zorg is de situatie van scholen met de meest uitdagende omstandigheden: scholen met een lage SES leerlingenpopulatie. Door de grote uitdagingen waar deze scholen mee geconfronteerd worden, kan de werkdruk zeer groot worden. Daarom is het belangrijk oog te hebben voor het welbevinden en de stress van de schoolleiders van deze scholen en hoe zij hun werkomgeving ervaren. Wij zullen hier 6 directeurs bevestigen die minstens 5 jaar in hun school aan het hoofd staan. Daarmee zal ook overlap met scholen uit de vorige onderzoeksvraag vermeden worden.

Aanvullend bij de interviews zal bij alle directeurs de general self-efficacy, de job-tevredenheid, job-enthousiasme, stress en burn-out via gevalideerde instrumenten gemeten worden. Bij de selectie van de directeurs zal rekening gehouden worden met de verhouding basis-/ secundair onderwijs en de netten.

Tenslotte zullen 6 focusgesprekken georganiseerd worden (3 basisonderwijs, 3 secundair onderwijs) met respectievelijk bestuurders, schoolleiders en coördinerend directeurs van scholengemeenschappen. Daarbij zal aan volgende thema's aandacht besteed worden:

- Het reduceren van stress bij directeurs door de omgeving te optimaliseren
- De selectie, opleiding en professionalisering van directeurs
- Aanbevelingen voor de bestuurlijke optimalisatie

4. Timing en output

Het onderzoek zal starten in maart 2017 en zal afgerond worden eind februari 2018. Na een literatuurstudie in de eerste twee maanden zullen de interviews afgenomen worden tot oktober. In september/oktober worden de focusgesprekken gepland. Daarna volgt de rapportering. De

output bestaat uit een eindrapport en een brochure voor een breed publiek (zie hierna) die eind februari zullen opgeleverd worden.

5. Valorisatie

Het onderzoek zal leiden tot een reeks conclusies en beleidsaanbevelingen. De beleidsaanbevelingen zullen suggesties bevatten voor de reductie van stress van schoolleiders, het verhogen van hun welbevinden, de selectie en professionalisering van schoolleiders en de implementatie van de bestuurlijke optimalisatie. Die zullen gepubliceerd worden in een bevattelijke brochure voor een breed publiek. Die zal ruim verspreid worden zowel naar de scholen, de besturen als de netten/koepelorganisaties. Dit zal samen met het hele onderzoeksrapport de basis vormen voor een studiedag waarop opleiders en ondersteuners van schoolleiders, schoolleiders, besturen, koepels, netten en de overheid zullen uitgenodigd worden. Daarna zullen de vertegenwoordigers van de hiervoor vermelde actoren met de onderzoekers een reflectie-dag houden om concrete actiepunten voor de toekomst te bespreken.

Referenties

- 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: W. H. Freeman & Company.
- Borman, GD and Dowling, MN (2008) Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of research. *Review of Educational Research* 78(3): 367-409.
- 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.
- De Neve, D. & Devos, G. (in press) How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
- 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., Engels, N., Aelterman, A., Bouckenooghe, D. & Hotton, G. (2005) *Het welbevinden en functioneren van directies in het basisonderwijs*. Vlerick Leuven Gent Management School/Vrije Universiteit Brussel/Universiteit Gent.
- Devos, G., Bouckenooghe, D., Engels, N., Hotton, G. & Aelterman, A. (2007) An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, (45), 1, 33-61.
- Devos, G. (2008) *Professionalisering van schoolbesturen: hefboomen voor een sterke bestuurskracht*. *Schoolleiding en begeleiding 2. Personeel en organisatie*. Mechelen: Wolters Plantyn, 19, 1-21.
- Devos, G., Van Petegem, P., Delvaux, E., Feys, 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., 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, Vakgroep onderwijskunde.
- Devos, G. (2014) *Bestuurlijke schaalvergroting: opportuniteit of bureaucratische valkuil?* *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 3, 37-46.

- 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.
- Dou, D., Devos, G. & Valcke, M. (in press) The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Leadership and Administration*.
- Dumay, X. (2009). Origins and consequences of schools' organizational culture for student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 523-555.
- Guarino, C, Santibanez, L and Daley, G (2006) Teacher recruitment and retention: A review of recent empirical literature. *Review of Educational Research* 76(2): 173-208.
- 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.
- Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, Y. (2009). 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. (2009) Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational Studies*, (35), 2, 153-171.
- Joseph, D., Newman, J. & O'Boyle, E. (2015) Why does self-report emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, 100 (2), 298-342.
- Maslowski R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente University Press.
- Parker, S., Williams, H. & Turner, N. (2006) Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91 (3), 636-652.
- 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.
- Schaufeli, W., & van Dierendonck, D. (2000). *UBOS-Utrechtse BurnOut Schaal*. Handleiding. Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2001), 'Werk en welbevinden. Naar een positieve benadering in de arbeids- en gezondheidspsychologie', *Gedrag en organisatie*, 14, 229-253.
- 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.

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.

Vanblaere, B. & Devos, G. (2015). Hoe werken leerkrachten samen in professionele leergemeenschappen en wat leren ze? Onderzoeksrapport SSL/2015.07/3.3, Vakgroep Onderwijskunde, Gent.

Vekeman, E., Devos, G. & Valcke, M. (2016) Human resource architectures for new teachers in Flemish primary education. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 970-995.

Vekeman, E., Devos, G. & Valcke, M. (in press) Linking educational leadership styles to the HR architecture for new teachers in primary education. Springer Plus.