Vlerick Leuven Gent Management School
Department People and Organization
Reep 1
9000 Gent

Vrije Universiteit Brussel
InterDisciplinaire Vakgroep
voor Lerarenopleiding
Pleinlaan 2
1050 Brussel

Universiteit Gent
Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2
9000 Gent

HET WELBEVINDEN EN FUNCTIONEREN VAN DIRECTIES BASISONDERWIJS

OBPWO-PROJECT 03.06

2005

ONDERZOEKSPROMOTOREN

Geert Devos
Nadine Engels
Antonia Aelterman

ONDERZOEKERS

Dave Bouckenooghe
Gwendoline Hotton

WOORD VOORAF

Het voorliggend rapport “Het welbevinden en functioneren van directies basisonderwijs” werd uitgevoerd door de Vlerick Leuven Gent Management School, de Vrije Universiteit Brussel en de Universiteit Gent in opdracht van de Minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek. Aangezien de ingezamelde data niet mogelijk waren zonder de welwillende samenwerking van 56 scholen basisonderwijs in Vlaanderen, willen we de desbetreffende directies en hun teams danken voor hun participatie. Daarnaast danken we ook de leden van de stuurgroep van het departement Onderwijs (o.l.v. Rogers Peeters) voor de feedback die ze verstrekt hebben gedurende de stuurgroepvergaderingen.

De structuur van het voorliggend rapport is samengesteld uit drie grote rubrieken. Deel I behandelt de literatuur over het functioneren (hoofdstuk 2) en het welbevinden (hoofdstuk 3) bij directies basisonderwijs. In deel II wordt dieper ingegaan op de onderzoeksmethoden (hoofdstuk 1) en in hoofdstuk 2 worden de resultaten besproken voor iedere onderzoeksvraag afzonderlijk. In deel III wordt ten slotte overgegaan tot de formulering van conclusies en beleidsaanbevelingen. In hoofdstuk 1 van deel III wordt een integratie gemaakt van alle belangrijke bevindingen en introduceren we een globaal hypothetisch verklaringsmodel. Dit model geeft een indicatie van de dynamiek die bestaat tussen het functioneren, de schoolcultuur, de prestatiegerichtheid, de doelmatigheidsbeleving, en de rol van diverse schoolexterne actoren (o.a. overheid, schoolbestuur en scholengemeenschap) met het welbevinden van de directeur. In het tweede hoofdstuk worden naar aanleiding van dit onderzoek beleidsaanbevelingen gerapporteerd.

INHOUDSTAFEL

WOORD VOORAF 2

INHOUDSTAFEL 3

SITUERING ONDERZOEK 12

ONDERZOEKSVRAGEN 14

DEEL I LITERATUURSTUDIE 15

Hoofdstuk 1: Conceptueel kader 15

1.1 Inleiding 15

1.2 Het functioneren en welbevinden een korte toelichting 17

1.2.1 Functioneren 17

1.2.2 Welbevinden 18

1.3 Factoren op het niveau van omgeving, schoolorganisatie en individu. 20

1.3.1 De omgeving 20

1.3.2 De schoolorganisatie 21

1.3.2.1 Structurele kenmerken 21

1.3.2.2 Cultuurkenmerken 21

1.3.3 Het individu 22

1.3.3.1 Persoonlijkheidskarakteristieken 22

1.3.3.2 Demografische karakteristieken 23

1.4 Besluit 24

Hoofdstuk 2: Functioneren directies 25

2.1 Inleiding *25*

2.2 Taakcomponenten *25*

2.2.1 Regelgeving 25

2.2.2 Onderwijsinhoud 26

2.2.3 People management 26

2.3 Directieprofiel *27*

2.4 Timemanagement *28*

2.5 Leiderschapsvaardigheden *29*

2.5.1 Inleiding 29

2.5.2. Belangrijke vormen van leiderschap 31

2.5.2.1 Transformationeel versus transactioneel leiderschap 32

2.5.2.2 De vier leiderschapscategorieën van Cameron en Quinn 32

2.5.2.3 Andere leiderschapsbenaderingen 33

2.6 Besluitvorming. *35*

2.6.1 Besluitvormingsstijlen 36

2.6.2 Participatieve besluitvorming 38

Hoofdstuk 3: Welbevinden directies 39

3.1 Inleiding *39*

3.2 Welbevinden en verstoord welbevinden *39*

3.2.1 Welbevinden: Een tweedeling 39

3.2.2 De negatieve perspectiefname: Verstoord welbevinden 41

3.2.2.1 Verstoord welbevinden in de vorm van stress 41

3.2.2.2 Burnout: Een stressproces 42
3.2.3 De positieve perspectiefname: Welbevinden 47
3.2.3.1 Welbevinden in de vorm van jobtevredenheid en jobenthousiasme 47
3.2.4 Parallellen tussen de positieve en negatieve benadering van welbevinden 49

3.3 Onderzoek naar welbevinden bij directies basisonderwijs 49
3.3.1 Onderzoek naar relatie factoren op het niveau van het individu en (verstoord) welbevinden 51
3.3.1.1 Demografische karakteristieken..... 52
3.3.1.2 Persoonlijkheidskarakteristieken 53
3.3.2 Onderzoek naar relatie omgevingskarakteristieken en (verstoord) welbevinden 56
3.3.2.1 Factoren op niveau van omgeving in relatie tot (verstoord) welbevinden 56
3.3.2.2 Factoren op het niveau van de organisatie in relatie tot (verstoord) welbevinden 62

DEEL II ONDERZOEK 65

Hoofdstuk 1: Methode 66
1.1 Onderzoeksbenadering 66

1.2 Onderzoekspopulatie..... 66

1.3 Onderzoeksinstrumenten..... 69
1.3.1 Kwantitatieve luik..... 69
1.3.1.1 Vragenlijst bij directies..... 69
1.3.2.1 Vragenlijst bij leerkrachten..... 77
1.3.2 Kwalitatieve luik 83
1.3.2.1 Semi-gestructureerd interview..... 83
1.3.2.2 Topiclijst en interviewleidraad 84
1.3.2.3 Kwalitatieve data analyse 86

1.3.2.4 Meervoudige gevalsstudies 88

Hoofdstuk 2: Resultaten 89

2.1 Welke belevingsaspecten achten directeurs basisonderwijs relevant voor hun professioneel welbevinden *90*

2.1.1 Werkwijze 90

2.1.2 Bespreking resultaten 91

2.1.2.1 Positief beïnvloedende factoren 91

2.1.2.2 Negatief beïnvloedende factoren 94

2.1.2.3 Conclusie 99

2.2 Welke individuele kenmerken, omgevingskenmerken en schoolgebonden kenmerken – inclusief schoolcultuur en welbevinden van leerkrachten – hangen samen met het welbevinden van directeurs *101*

2.2.1 Welke factoren op het niveau van het individu zijn gerelateerd aan (verstoord) welbevinden 101

2.2.1.1 Belangrijke persoonlijkheidskarakteristieken 105

2.2.1.2 Belangrijke demografische karakteristieken 108

2.2.2 Welke schoolgebonden kenmerken zijn gerelateerd aan welbevinden 109

2.2.2.1 Belangrijke schoolcultuurdimensies 113

2.2.2.2 Het welbevinden van het leerkrachtenteam 118

2.2.2.3 Structurele kenmerken 119

2.2.3 Welke omgevingsfactoren zijn gerelateerd aan welbevinden 120

2.2.3.1 De rol van de overheid 123

2.2.3.2 Het schoolbestuur 124

2.2.3.3 De scholengemeenschap 126

2.2.3.4 Het professionaliseringsaanbod 127

2.4 Besluit 128

2.3 Vinden we de drie taakprofielen (regelgericht, vakgericht en leerlinggericht) voor directies terug? Welke persoons-, schoolgebonden en omgevingsgebonden karakteristieken typeren deze functioneringswijzen 131
2.3.1 Werkwijze 131
2.3.2 De leerlinggerichte directeur 131
2.3.2.1 Achtergrondinformatie casus 131
2.3.2.2 Een leerlinggerichte directeur 132
2.3.2.3 Schoolcultuur en welbevinden team, directie 134
2.3.2.4 Het persoonlijkheidsprofiel van deze directie 138
2.3.2.5 Relatie van directie met verschillende stakeholders 139
2.3.2.6 Het functioneren van de leerlinggerichte directeur: timemanagement, gehanteerde besluitvormingsstijl en leiderschapsstijl 141
2.3.3 De gematigde directeur 143
2.3.3.1 Achtergrondinformatie casus 143
2.3.3.2 Een gematigd directeur 144
2.3.3.3 Schoolcultuur en welbevinden team, directie 146
2.3.3.4 Het persoonlijkheidsprofiel van deze directie 152
2.3.3.5 Relatie van directie met verschillende stakeholders 153
2.3.3.6 Het functioneren van de gematigde directeur: timemanagement, gehanteerde besluitvormingsstijl en leiderschapsstijl 157
2.3.4 De regelgerichte directeur 160
2.3.4.1 Achtergrondinformatie casus 160
2.3.4.2 Een regelgerichte directeur 160
2.3.4.3 Schoolcultuur en welbevinden team, directie 162
2.3.4.4 Het persoonlijkheidsprofiel van deze directie 167
2.3.4.5 Relatie van directie met verschillende stakeholders 169
2.3.4.6 Het functioneren van de regelgerichte directeur: timemanagement, gehanteerde besluitvormingsstijl en leiderschapsstijl 170
2.3.5 Algemene bevindingen 173

2.4 Is er een verschil in het welbevinden van de directeurs naargelang hun taakprofiel? Zien we op basis van deze taakprofielen systematische gelijkenissen en/of verschillen in het functioneren en de persoonlijkheid van deze directeurs of op het niveau van de schoolorganisatie- en omgeving 178

2.4.1 Is er een verschil in het welbevinden van de directeurs naargelang hun taakprofiel 179

2.4.1.1 Algemeen welbevinden van de leerlinggerichte directeurs 180

2.4.1.2 Algemeen welbevinden van de regelgerichte directeurs 181

2.4.1.3 Algemeen welbevinden van de gematigde directeurs..... 182

2.4.1.4 Verschillen in het algemeen welbevinden tussen leerlinggerichte, gematigde en regelgerichte directeurs..... 183

2.4.2 Zien we op basis van de taakprofielen systematische gelijkenissen en/of verschillen terugkeren in het functioneren en de persoonlijkheid van de directeurs of op het niveau van de schoolorganisatie- en omgeving 185

2.4.2.1 Verklaring verschillen welbevinden directeurs naargelang hun taakprofiel..... 186

2.4.2.1.1 Positief welbevinden: jobenthousiasme en jobtevredenheid, een horizontale en verticale analyse..... 186

2.4.2.1.2 Een verstoord welbevinden: risico op burnout, een horizontale en verticale analyse 194

2.4.3 Besluit 199

2.5 Een tevreden schoolteam en een positief schoolklimaat: wat zijn de kenmerken van de schoolcultuur en wie is de directeur 202

2.5.1 De schoolcultuur binnen een school met een positief schoolklimaat en een tevreden leerkrachtenteam 203

2.5.2 Het profiel van een directeur naargelang het schoolklimaat en de tevredenheid van het leerkrachtenteam 204

2.5.2.1 Profiel directies van scholen met een extreem positief schoolklimaat 205

2.5.2.2 Profiel directies van scholen met een extreem negatief schoolklimaat 206

2.5.3 Besluit 207

2.6 Wat zijn de opleidingsbehoeften van directies basisonderwijs 208
2.6.1 (Voor)opleiding: Een voorbereiding op de directiefunctie 208
2.6.2 Specifieke professionaliseringsnoden 211
2.6.2.1 Professionaliseringsnood: omgaan met wetten en decreten 211
2.6.2.2 Professionaliseringsnood: peoplemanagement 213
2.6.2.3 Professionaliseringsnood: leiderschapsvaardigheden 214
2.6.2.4 Professionaliseringsnood: timemanagement 216
2.6.3 Hebben directies met een verschillend taakprofiel verschillende professionaliseringsnoden 217
2.6.3.1 (Voor)opleiding leerling- en regelgerichte directeurs: een voorbereiding op de directiefunctie 217
2.6.3.2 Professionaliseringsnoden leerling- en regelgerichte directeurs 217
2.6.4 Hebben directies met een positief schoolklimaat andere professionaliseringsnoden dan hun collega-directeurs met een negatief schoolklimaat 219
2.6.4.1 (Voor)opleiding directeurs met een positief en negatief schoolklimaat: een voorbereiding op de directiefunctie 220
2.6.4.2 Professionaliseringsnoden directeurs met een positief en negatief schoolklimaat 220
2.6.5 Besluit 221

DEEL III CONCLUSIES EN BELEIDSAANBEVELINGEN 223

Hoofdstuk 1: Conclusies 223
1.1 Doel onderzoek en uitwerking 223

1.2 Algemeen overzicht van het conceptueel model 224

1.3 Functioneren van de directeur 227
1.3.1 Het taakprofiel 227
1.3.2 Leiderschap 228

1.3.3 Timemanagement 228
1.3.4 Besluitvorming 229
1.3.5 Functioneringsprofiel 229

1.4 Welbevinden van de directeur 230

1.5 Functioneren en welbevinden van de directeur 231

1.6 Schoolcultuur en welbevinden 232
1.6.1 Schoolcultuur en welbevinden van leerkrachten 232
1.6.2 Schoolcultuur en welbevinden van de directeur 233

1.7 Externe omgevingsfactoren en welbevinden van de directeur 234
1.7.1 De overheid 235
1.7.2 De scholengemeenschap 236
1.7.3 Het schoolbestuur 237

1.8 Belevingsaspecten 237

1.9 Niet significante variabelen 239
1.9.1 Schoolgrootte en administratieve omkadering 239
1.9.2 Demografische kenmerken 239
1.9.3 Persoonlijkheidskenmerken 239
1.9.4 Structurele schoolkenmerken 240
1.9.5 Externe omgevingsfactoren 240

1.10 De opleidingsbehoeften van directeurs 240

Hoofdstuk 2: Beleidsaanbevelingen 242
2.1 Krachtlijnen voor de aanbevelingen 242

2.2 Nood aan een gefocust competentieprofiel 243

2.3 Ondersteunende omkadering op bovenschools niveau 244

2.4 Nood aan bijkomende kwalificatie voor de functie van directeur 246

2.4.1 Opleiding 247

2.4.2 Pedagogische achtergrond 247

2.4.3 Inhoud van de opleiding 248

2.5 Verloning 249

2.6 Prestatiegerichtheid: een aandachtspunt bij selectie 249

2.7 De rol van de overheid en de inspectie 251

2.8 Schoolbestuur en scholengemeenschap 254

BIBLIOGRAFIE 256

BIJLAGEN 268

SITUERING ONDERZOEK

Het onderzoek dat de cruciale rol van directies in het schoolbeleid aantoont is bijzonder omvangrijk (Devos, 2000; Leithwood et al., 1996). Via hun impact op het schoolklimaat, het schoolgebeuren en het functioneren van de leerkrachten, hebben zij indirect een impact op de prestaties en het welbevinden van de leerlingen (Hallinger & Heck, 1996; Engels et al., 2000) en dat van leerkrachten (Aelterman et al., 2002). Eén van de belangrijkste taken van een directie bestaat uit het vertalen van het centraal beleid in een realistisch functioneel lokaal schoolbeleid. Dat is geen eenvoudige opdracht in een onderwijslandschap waar heel wat structurele en inhoudelijke wijzigingen plaats vinden. Om het met de woorden van Vandenberghe en collega's (2003) te zeggen: *"We bevinden ons momenteel in een turbulente onderwijsomgeving die gekenmerkt wordt door een permanente stroom van niet altijd samenhangende voorstellen op politiek, beleidsmatig, onderwijskundig en beheersmatig gebied" (p.3)*. Er wordt ook meer en meer beroep gedaan op de verantwoordelijkheid en autonomie van de scholen. Op deze manier kan de beleidsvorming zich meer op lokaal vlak voltrekken. Dit brengt echter met zich mee dat scholen verantwoording moeten afleggen wat betreft hun opties en activiteiten. Ouders, lokale groeperingen en het centrale beleid moeten hierover ingelicht worden. Tegelijk verwacht de overheid dat scholen ruimte maken voor de participatie van diverse actoren (zoals personeel, leerlingen, ouders,). Ook hier rust een grote verantwoordelijkheid op de schouders van de directie. Scholen hebben ook een belangrijke maatschappelijke verantwoordelijkheid, met name het realiseren van de eindtermen. De introductie van deze eindtermen ging gepaard met het invoeren van nieuwe leerplannen. Met het decreet basisonderwijs zijn er ook heel wat wijzigingen gebeurd. Scholen moeten zelf hun schoolwerkplan ontwikkelen, een schoolreglement opstellen en leerkrachten moeten begeleid en geëvalueerd worden vanuit hun functiebeschrijvingen. Er is ook het decreet gelijke onderwijskansen dat extra inspanningen van de school vraagt wat betreft de zorg voor haar leerlingen.

Deze ontwikkelingen vertalen in een realistisch, functioneel lokaal schoolbeleid, is geen sinecure. Schooldirecties worden geconfronteerd met vragen, eisen en behoeften vanuit verschillende hoeken, waarbij het vervullen van al deze wensen niet evident is. Sommige partijen kunnen conflicterende behoeften hebben waardoor de job van een directie er niet eenvoudiger op wordt. Ook Dinham en collega's (1995) beamen dat deze toegenomen complexiteit niet altijd even gunstig is voor het welbevinden van directies. Dit wordt bevestigd door de recent gerapporteerde signalen van onvrede, overbelasting en planlast vanwege directies basisonderwijs (Devos & Vanderheyden, 2002; Vandenberghe et al., 2003).

Aangezien deze directies spilfiguren zijn voor de afgeleverde onderwijskwaliteit, is het binnen deze context aangewezen om een duidelijk zicht te krijgen op hun functioneren en welbevinden. Onderzoek heeft aangetoond dat het ervaren welbevinden verbonden is met het functioneren. De mate van waardering en tevredenheid die ervaren worden in de job, hebben immers belangrijke consequenties voor de kwaliteit van de jobuitvoering (Johnson & Holdaway, 1991). Bijgevolg is het belangrijk meer inzicht te verwerven in de

factoren die het welbevinden beïnvloeden om zodoende een duidelijk beeld te kunnen schetsen van de factoren die bijdragen tot de optimalisering van het welbevinden.

ONDERZOEKSVRAGEN

Dit onderzoeksproject is opgezet met het doel inzicht te verwerven in het functioneren en welbevinden van directies basisonderwijs teneinde de componenten aan te duiden die relevant zijn voor het professioneel welbevinden enerzijds en het functioneren anderzijds. Het is een bijdrage aan het Vlaamse onderwijsbeleid en kan gekaderd worden binnen de kwaliteitsbewaking van het onderwijs en de zorg om het welzijn en welbevinden van de werknemer. De onderzoeksvragen binnen dit onderzoeksproject zijn:

(1) *Welke belevingsaspecten achten directeurs basisonderwijs relevant voor hun professioneel welbevinden?*

(2) *Welke individuele kenmerken, omgevingskenmerken en schoolgebonden kenmerken – inclusief schoolcultuur en welbevinden van leerkrachten – hangen samen met het welbevinden van directeurs?*

(3) *Vinden we de drie taakprofielen (regelgericht, vakgericht en leerlinggericht) bij directies terug? Welke persoons-, schoolgebonden (bijvoorbeeld schoolcultuur) en omgevingsgebonden karakteristieken typeren deze functioneringswijzen?*

(4) *Is er een verschil in het welbevinden van de directeurs naargelang hun taakprofiel? Zien we op basis van deze taakprofielen systematische gelijkenissen en/of verschillen in het functioneren en de persoonlijkheid van deze directeurs of op het niveau van de schoolorganisatie- en omgeving?*

(5) *Een tevreden schoolteam en een positief schoolklimaat. Wat zijn de kenmerken van de schoolcultuur en wie is de directeur?*

(6) *Welke zijn de opleidingsbehoeften van de directeurs?*

DEEL I: LITERATUURSTUDIE

HOOFDSTUK 1: CONCEPTUEEL KADER

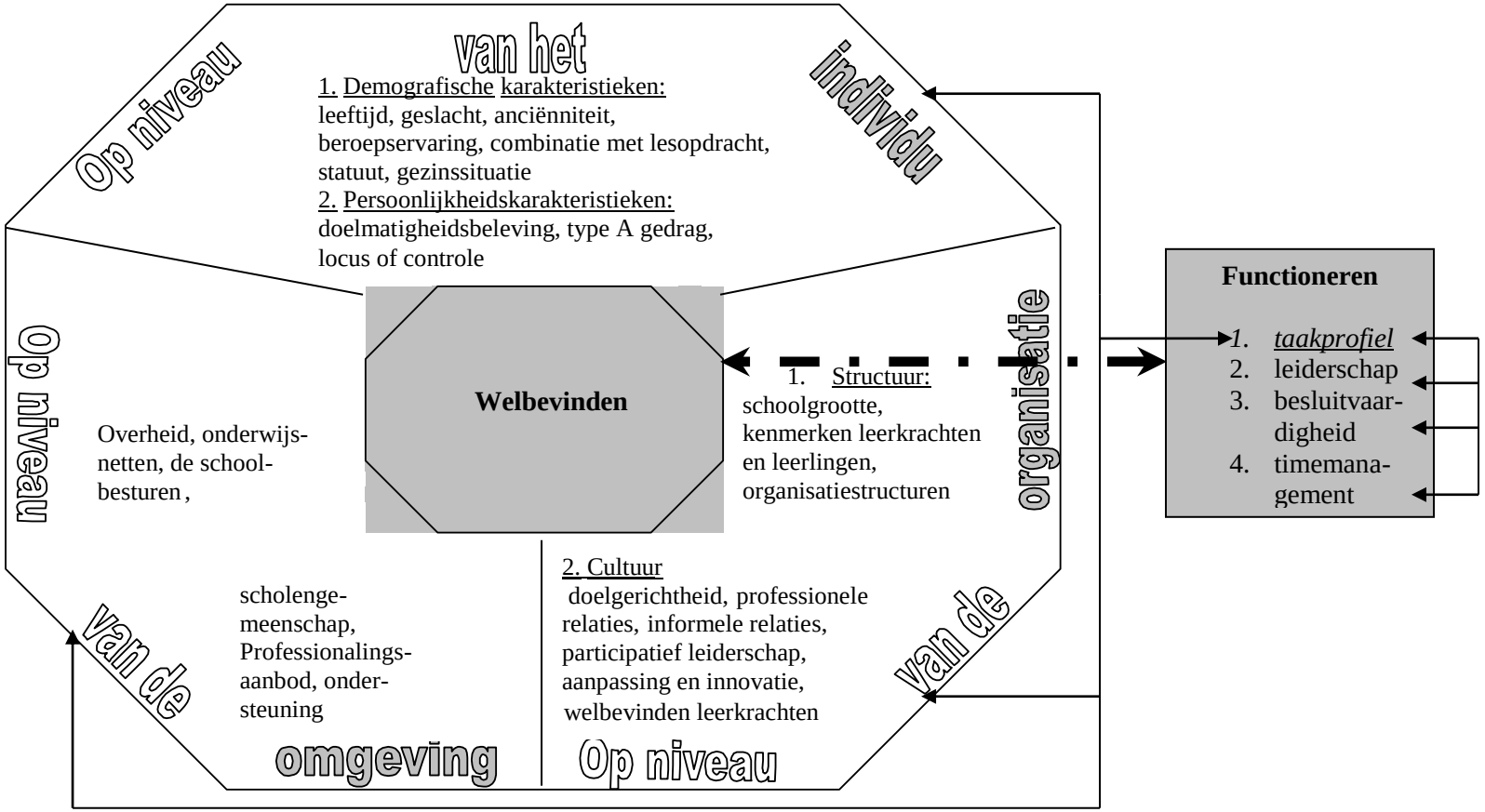
1.1 INLEIDING

"No man is an entire island to itself; every man is a part of the whole" (John Donne)

Een onderzoek naar het welbevinden en functioneren van directies kan zich niet beperken tot een geïsoleerde analyse van de figuur van de schooldirecteur, los van de context waarin hij of zij opereert. In dit eerste hoofdstuk geven we een beschrijving van het referentiekader (zie figuur Theoretisch Kader) dat de basis vormt voor de analyse van de onderzoeksgegevens.

Binnen ons conceptueel raamwerk onderscheiden we twee grote groepen factoren. De eerste groep omvat de centrale variabelen functioneren en welbevinden van directies basisonderwijs. De tweede groep bestaat uit verschillende variabelen die het functioneren en welbevinden beïnvloeden. Hierbij gaan we niet voorbij aan het gegeven dat van sommige van deze variabelen aangenomen mag worden dat er een dynamische interactie bestaat tussen de kenmerken van de directeur en deze variabelen zelf. Deze variabelen situeren zich op het niveau van de omgeving, het niveau van de schoolorganisatie en het niveau van het individu. Wat nu volgt is een korte toelichting en omschrijving van de variabelen uit ons conceptueel raamwerk (zie Figuur 1)

FIGUUR 1 : THEORETISCH KADER



1.2 HET FUNCTIONEREN EN WELBEVINDEN EEN KORTE TOELICHTING

1.2.1 FUNCTIONEREN

Het functioneren van directies is een complex en uitgebreid containerbegrip dat onnoemelijk veel variabelen kan omvatten. Bijgevolg zijn we genoodzaakt om het concept duidelijk af te bakenen zodanig dat een duidelijk beeld geschetst kan worden van hoe functioneren binnen dit onderzoek gedefinieerd wordt. We onderscheiden vier grote sleutelcomponenten die van cruciaal belang zijn voor het functioneren van directies: **(1)** taakcomponenten; **(2)** leiderschapsvaardigheden; **(3)** besluitvaardigheid; **(4)** timemanagement.

1. **Taakcomponenten**: zijn de cruciale opdrachten die directies basisonderwijs uitvoeren. Volgens Devos (2000) en Vandenberghe et al. (2003) kunnen deze opdrachten geclusterd worden in drie grote groepen: **(1)** regelgeving, **(2)** onderwijsinhoud en **(3)** people management. Directies kunnen een verschillend profiel aannemen naargelang de wijze waarop ze die opdrachten invullen. Het beheerdersprofiel kenmerkt een directeur die zich uitsluitend of voornamelijk focust op het uitvoeren van wetgeving en regels. Het managersprofiel daarentegen legt nadruk op financiële en materiële beleidsaspecten, de onderwijsprestaties, het studiepeil en het imago van de school. Ten derde is er de directeur met het leerlinggerichte profiel voor wie het onderwijskundig beleid en het creëren van een aangename werksfeer centraal staan.

2. **Leiderschap**: de vaardigheid van een individu om andere mensen te beïnvloeden, te motiveren en te sturen zodanig dat deze anderen helpen bijdragen tot het realiseren van de organisatiedoelstellingen (House, Wright & Aditya, 1997). Het leiderschapsmodel van Cameron en Quinn (1999) onderscheidt vier leiderschapsstijlen. Het model is uit twee dimensies opgebouwd. De eerste dimensie onderscheidt leiders op basis van hun focus op flexibiliteit en beslissingsvrijheid of focus op stabiliteit, controle en voorspelbaarheid. Deze opdeling komt sterk overeen met wat in de literatuur bekend staat als respectievelijk transformationeel en transactioneel leiderschap (Burns, 1978; Bass & Avolio, 1993). De tweede dimensie maakt een onderscheid tussen leiders die vooral intern geöriënteerd zijn (focus op de eigen organisatie) of gericht zijn op contacten met de buitenwereld. De combinatie van deze dimensies leverde de volgende vier leiderschapsstijlen op: **(1)** mentor (intern + flexibiliteit), **(2)** vernieuwer (extern + flexibiliteit), **(3)** manager (intern + controle), **(4)** strateeg (extern + controle).
   Naast deze leiderschapstypes zijn er nog heel wat andere benaderingen van schoolleiderschap (Leithwood et al., 1996; Leitwood & Duke, 1998). Een recent leiderschapsperspectief waaraan ook deze studie aandacht zal besteden is gedeeld leiderschap (‘distributed leadership’). Typerend voor dit type leiderschap is dat de bron van invloed binnen de organisatie niet noodzakelijk gekoppeld moet zijn aan de directeur (Gronn, 2000).

3. **Besluitvaardigheid**: is de mate waarin men op vastberaden en alerte manier omgaat met moeilijke omstandigheden of conflictsituaties (Mann et al., 1997). Hier worden twee grote groepen besluitvormingsstijlen gehanteerd met name de alerte en vastberaden besluitvormingsstijl versus de groep onproductieve besluitvormingsstijlen (uitstellen van beslissingen, doorschuiven van beslissingen en overhaast beslissingen nemen).

4. **Timemanagement**: de vaardigheid om op efficiënte wijze zijn tijd in te vullen en in te delen zodat verschillende opdrachten en activiteiten tot een goed einde gebracht worden en de vooropgestelde doelen bereikt worden.

1.2.2 WELBEVINDEN

In de media wordt de laatste decennia hoofdzakelijk in negatieve termen bericht over werk zoals verhoogde werkdruk, emotionele uitputting, stress, burnout etc. Nochtans kan welbevinden op het werk ruimer opgevat worden dan enkel de negatieve aspecten te belichten (Schaufeli & Bakker, 2001; De Witte & De Cuyper, 2003). Daarom verkiezen we binnen dit onderzoek zowel een positieve als negatieve perspectiefname van welbevinden te hanteren.

1. **Negatieve benadering van welbevinden**: Deze benadering noemen wij ook verstoord welbevinden en benadrukt vooral de negatieve aspecten van psychisch en fysisch functioneren (stress en burnout) van het individu.

2. **Positieve benadering van welbevinden**: Deze benadering vloeit voort uit de positieve psychologie en focust op de sterktes en het optimaal functioneren van het individu in plaats van de nadruk te leggen op de zwaktes en het slecht functioneren van het individu.

In het schema op de volgende pagina zijn de verschillende componenten van functioneren en welbevinden van directies weergegeven als ook de verschillende interagerende omgevings-, schoolorganisatie - en individuele variabelen.

SCHEMA CONCEPTUEEL REFERENTIEKADER

CENTRALE VARIABELEN		ONAFHANKELIJKE VARIABELEN		
Functioneren	Welbevinden	Factoren op niveau van omgeving	Factoren op niveau van organisatie	Factoren op niveau van individu
1. Taakcomponenten (Devos, 2000) - regelgeving - onderwijsinhoud - people management 2. Leiderschapstijl - leiderschapsmodel Cameron & Quinn (1999) - transactioneel versus transformationeel (Burns, 1978; Bass & Avolio, 1993) - distributed leadership (Gronn, 2000) 3. Besluitvaardigheid (Mann et al., 1997) - alerte vorm van besluitvorming - onproductieve besluitvormingsstijl 4. Time management	1. Negatieve benadering - burnout 2. Positieve benadering - jobtevredenheid en jobenthousiasme	1. Rol van de overheid 2. De onderwijsnetten - De pedagogische begeleiding - De koepels 3. De schoolbesturen 4. De scholengemeenschap 5. Professionaliseringsaanbod 6. Ondersteuning collega's, ouders en eigen gezin	A. Structurele kenmerken 1. Schoolgrootte 2. Vestigingsplaatsen 3. Kenmerken leerlingen 4. Kenmerken leerkrachten 5. Aanvullend personeel 6. Kernteam 7. Participatie- en overlegorganen B. Cultuurkenmerken (Devos, 2004) 1. De visie en doelgerichtheid 2. Leiderschap 3. Samenwerking tussen leerkrachten 4. Participatie in besluitvorming van leerkrachten 5. Innovatief vermogen C. Welbevinden team (Aelterman et al., 2002)	A. Persoonlijkheidskarakteristieken 1. Locus of control (Spector, 1988) 2. Type A-gedragspatroon (Friedman & Rosenman, 1974) 3. Doelmatigheidsbeleving (Bandura, 1991) B. Demografische karakteristieken 1. Leeftijd directie 2. Geslacht directie 3. Anciënniteit 4. Beroepservaring 5. Job van directeur al dan niet in combinatie met lesopdracht 6. Gezinssituatie 7. Kinderen 8. Statuut 9. Vastbenoemd 10. Diploma 11. Specifieke opleiding

1.3 FACTOREN OP HET NIVEAU VAN OMGEVING, SCHOOLORGANISATIE EN INDIVIDU

De doelstelling van deze paragraaf is om een heldere omschrijving te geven van de verschillende factoren waarvan wij verwachten dat zij een rol kunnen spelen in het welbevinden en taakprofiel van directies basisonderwijs. De beslissing om zowel factoren op het niveau van de omgeving, op het niveau van de schoolorganisatie als op het niveau van het individu in ons conceptueel kader op te nemen, ontlenen we aan Kurt Lewin (1951) die postuleert dat gedrag of functioneren bepaald wordt door de interactie tussen het individu en de omgeving. Individuen zullen zich verschillend gedragen naargelang de mate waarin de gepercipieerde spanning tussen het zelf en de omgeving verwerkt wordt. Deze theorie steunt op het centrale principe dat gedrag en gedragsuitkomsten zowel functie zijn van de omgeving waarin het gedrag zich voordoet, als van de persoon die het gedrag etaleert. Daarom overlopen we even welke factoren van belang zouden kunnen zijn om het welbevinden en taakprofiel bij directies basisonderwijs in te schatten.

1.3.1 DE OMGEVING

Een directie functioneert niet op een eiland. Om een duidelijker beeld te krijgen van het welbevinden en taakprofiel bij directies lichten we die factoren uit ons theoretisch raamwerk toe waarvan we verwachten dat zij een cruciale bijdrage kunnen leveren in het verklaren van de sleutelcomponenten in deze studie.

1. **De rol van de overheid**: de overheid heeft de laatste jaren heel wat vernieuwingen doorgevoerd waarbij wetgeving en reguleringen zijn ontwikkeld met als hoofddoel de autonomisering, participatie en deregulering binnen het Vlaams onderwijslandschap te bevorderen. Onder de rol van overheid vatten we verder deze organen die instaan voor de kwaliteitszorg van onderwijsgerelateerde en niet-onderwijsgerelateerde materies. Een belangrijke orgaan m.b.t. onderwijsgerelateerde materies is de onderwijsinspectie. Organen die zich toespitsen op de controle van niet-onderwijsgerelateerde materies zijn bijvoorbeeld arbeidsinspectie en hygiëne-inspectie.

2. **De onderwijsnetten**: ons onderwijslandschap heeft een complex karakter. Drie onderwijsnetten kunnen onderscheiden worden: **(1)** het gemeenschapsonderwijs, **(2)** het vrij onderwijs en **(3)** het gesubsidieerd officieel onderwijs. Deze laatste omvat het provinciaal en gemeentelijk onderwijs. Deze drie netten onderscheiden zich van elkaar door hun inrichtende macht of schoolbestuur, financieringswijze, levensbeschouwing en reglementering. Zij hebben ook pedagogische begeleidingsdiensten die een rol kunnen spelen in het functioneren en welbevinden van directeurs.

3. **De schoolbesturen**: onder schoolbesturen verstaan we de overheid, de natuurlijke persoon of de rechtspersoon of –personen die voor de onderwijsinstellingen de verantwoordelijkheid op zich nemen (Schoolpactwet, artikel 2). Het schoolbestuur is het orgaan dat instaat voor diverse beleidsaspecten van een school of een scholengroep en een heel belangrijke functie vervult in het afbakenen van de

bevoegdheden van een directie. Naargelang de netten kunnen de schoolbesturen sterk verschillen van elkaar m.b.t. de ademruimte die ze geven op diverse beleidsdomeinen: strategisch beleid, pedagogisch beleid, personeelsbeleid en financieel beleid (Devos et al., 1999).

4. **De scholengemeenschap**: naast de schoolbesturen zijn er ook de recent opgerichte scholengemeenschappen. Deze gemeenschappen die in alle onderwijsnetten terug te vinden zijn, houden een vrijwillig samenwerkingsverband in tussen twee of meer scholen basisonderwijs die tot eenzelfde schoolbestuur of tot verschillende schoolbesturen behoren. Aan de basis van de oprichting van deze gemeenschappen in het basisonderwijs ligt de idee dat dergelijk samenwerkingsverband het draagvlak van de betrokken scholen verhoogt, ervoor zorgt dat de beschikbare middelen beter gebruikt worden en zo een beter management tot stand gebracht kan worden.

5. **Professionaliseringsaanbod**: het aanbod van bijkomende vorming en aanvullende opleidingen voor directies basisonderwijs.

6. **Ondersteuning collega directeurs, ouders, en eigen gezin**: de mate waarin men zich in zijn job als directeur op professioneel en affectief vlak gesteund voelt door collega directeurs, ouders, en eigen gezin.

1.3.2 DE SCHOOLORGANISATIE

Een bijzonder aspect van de omgeving is de schoolorganisatie waarin de directeur werkzaam is. De school als organisatie bestaat uit twee centrale componenten: **(1)** de structurele kenmerken van de school en **(2)** de culturele kenmerken van de organisatie.

1.3.2.1 Structurele kenmerken

We veronderstellen dat een aantal factoren die samenhangt met de structuur van scholen relevant kan zijn om het functioneren en welbevinden bij directies in te schatten.

1. **Schoolgrootte**: het aantal leerlingen dat een school telt.

2. **Vestigingsplaatsen**: het aantal vestigingsplaatsen dat een school telt.

3. **Kenmerken leerlingen**: de socio-economische samenstelling van de leerlingen in een school en het aantal allochtone leerlingen dat een school telt.

4. **Kenmerken leerkrachten**: de samenstelling van de leerkrachtengroep volgens geslacht en leeftijd.

5. **Aanvullend personeel**: het aantal full-time equivalenten ondersteunend personeel bedoeld voor administratie, ICT en GOK.

6. **Kernteam**: beschikt de directeur over een team dat samen met hem het beleid van de school bespreekt en voorbereidt?

7. **Participatie – en overlegorganen**: de aanwezigheid van structuren en organen binnen een school die de inspraak van alle betrokken partijen mogelijk maakt. Het gaat hier meer bepaald om de werking van de personeelsvergadering, ouderraden, leerlingenraden, participatieraden en de nieuwe raden in het kader van het participatiedecreet (Participatiedecreet 1 april 2004).

1.3.2.2 Cultuurkenmerken

De cultuur van een school omvat de normen, de waarden en de overtuigingen die het gedrag van zijn leden of hun functioneren binnen de school stuurt (Maslowski, 2001:9). In diverse buitenlandse en Vlaamse onderzoeken inzake schoolcultuur of –beleid komen vaak dezelfde kenmerken terug die bepalend zijn voor de cultuur van een school. Een selectie van deze kenmerken is gemaakt op basis van vorig onderzoek (Devos et al., 2004).

1. **De visie en doelgerichtheid**: de mate waarin de visie duidelijk en expliciet aanwezig is in de school en gedragen wordt door de organisatieleden.

2. **Leiderschap:** de mate waarin de directeur een rol speelt in het ontwikkelen en uitdragen van de schoolvisie. Dit kan hij doen door enerzijds sterk ondersteunend op te treden waarbij hij tracht naar zijn leerkrachten te luisteren, hen te motiveren en te begeleiden en anderzijds door te leiden, te organiseren en diverse structuren te creëren die het beleid ondersteunen.

3. **Samenwerking tussen leerkrachten**: de mate waarin leerkrachten binnen de school samenwerken. Dit samenwerken kan twee vormen aannemen: **(1)** het professioneel samenwerken en **(2)** de sociale contacten of het vriendschappelijk met elkaar omgaan.

4. **Participatie in de besluitvorming van leerkrachten**: de mate waarin leerkrachten door de directie betrokken worden in het besluitvormingsproces.

5. **Innovatief vermogen**: de competentie van scholen om zowel door de overheid geïnitieerde vernieuwingen, als door de school zelf geïnitieerde vernieuwingen te implementeren en er bovendien zorg voor te dragen dat beide soorten vernieuwingen in relatie tot elkaar staan.

1.3.3 HET INDIVIDU

Naast de omschreven factoren op het niveau van de omgeving situeren zich op het niveau van het individu ook een aantal factoren die een relevante bijdrage kunnen leveren in het voorspellen van het welbevinden van directies. Op dit niveau onderscheiden we twee grote groepen kenmerken: **(1)** persoonlijkheidskarakteristieken; **(2)** demografische karakteristieken.

1.3.3.1 Persoonlijkheidskarakteristieken

Persoonlijkheid is de dynamische organisatie binnen een persoon, van die psychofysische systemen die verantwoordelijk zijn voor typische gedrags- en denkpatronen (Carver &

Scheier, 2000:5). Omdat persoonlijkheid zo'n complex en uitgebreid fenomeen is en benaderd is geweest vanuit sociaal psychologische, psychodynamische, cognitief psychologische en behavioristische invalshoeken, is het evident dat persoonlijkheid binnen het kader van deze studie onmogelijk volledig gevat kan worden (Smith & Vetter, 1991). Daarom beperken we ons tot die persoonlijkheidskarakteristieken die we relevant achten voor het onderzoek. Onze aandacht gaat daarbij uit naar:

1. **Locus of control**: mensen verschillen in de manier waarop ze hun gedrag of hetgeen hen overkomt, verklaren. Wanneer mensen de voorkeur hebben om succes toe te schrijven aan eigen vaardigheden, inzet en competenties dan scoren ze hoog op interne locus of control. Indien ze succes echter gaan toeschrijven aan geluk of de omgeving dan houden ze er eerder een externe locus of control op na (Macan, Trusty & Trimble, 1996; Rotter, 1966; Spector, 1988).

2. **Type A-gedragspatroon**: Type A mensen zijn individuen die op agressieve wijze betrokken zijn in een chronisch onophoudelijke strijd om steeds meer te presteren en te verwezenlijken binnen een steeds korter tijdsbestek. Ze ervaren schuldgevoelens wanneer ze vrije tijd nemen of zich ontspannen. Daarnaast hebben ze de neiging om alle activiteiten gehaast uit te voeren en vertonen ze competitieve gevoelens i.p.v. bezorgdheid wanneer ze met andere Type A personen geconfronteerd worden. Wanneer bepaalde gebeurtenissen tegen een gewoon tempo verlopen, worden ze snel ongeduldig (Friedman & Rosenman, 1974).

3. **Doelmatigheidsbeleving**: onder doelmatigheidsbeleving verstaan we het geloof in de eigen capaciteiten waardoor men de motivatie, cognitieve bronnen, en acties kan aanboren die nodig zijn om aan de eisen uit de omgeving te beantwoorden (Bandura, 1991).

1.3.3.2 Demografische karakteristieken

Naast de persoonlijkheidskarakteristieken zijn er ook nog een aantal factoren die op het niveau van het individu gesitueerd kunnen worden maar niet onder de noemer persoonlijkheid vallen. De volgende variabelen zijn opgenomen in ons referentiekader.

1. **Leeftijd directie**
2. **Geslacht directie**
3. **Anciënniteit**: aantal jaren dat men als directeur werkzaam is binnen de school.
4. **Beroepservaring**: aantal jaren dat men als directeur werkzaam is.
5. **Job van directeur al dan niet in combinatie met lesopdracht**
6. **Gezinssituatie**: gehuwd, samenwonend of alleenstaand.
7. **Kinderen die nog thuis inwonen**
8. **Statuut**: het al dan niet vastbenoemd zijn.
9. **Prestatie-opdrachtregeling:** het voltijds of deeltijds karakter van de job.
10. **Diploma**: het hoogste verworven diploma.
11. **Specifieke opleiding**: of men al dan niet een specifieke opleiding heeft genoten als directeur.

1.4 BESLUIT

Binnen dit eerste hoofdstuk hebben we het conceptueel kader met zijn bijhorende variabelen uiteengezet dat gehanteerd zal worden om onze onderzoeksvragen te beantwoorden. In de volgende twee hoofdstukken gaan we uitgebreid in op de literatuur inzake functioneren en welbevinden van directies basisonderwijs. Wij lichten daarbij de verschillende facetten toe van respectievelijk functioneren en welbevinden. In hoofdstuk 2 worden de concepten taakprofiel, leiderschapsstijl, besluitvorming en timemanagement uitgediept, en wordt er gekeken hoe deze vier domeinen van functioneren samenhangen met welbevinden (onderzoeksvraag 4). Binnen hoofdstuk 3 wordt eerst ingegaan op de negatieve en positieve perspectiefname van welbevinden om vervolgens de mogelijke verbanden met de factoren uit het conceptueel kader uit de doeken te doen (onderzoeksvraag 1 en 2).

HOOFDSTUK 2: FUNCTIONEREN DIRECTIES

2.1 INLEIDING

Steeds nieuwe en steeds meer eisen die gesteld worden aan het onderwijs, een tendens die internationaal wordt waargenomen, hebben de positie van directies en hun functioneren niet beroerd gelaten. Deze veranderingen hebben er niet alleen toe geleid dat de opdracht van een directie er anders is gaan uitzien, maar hebben ook de verwachtingen die aan competenties van directies worden gesteld, beïnvloed (Portin, 1998). Binnen dit hoofdstuk worden vier aspecten van functioneren besproken **(1)** de taakcomponenten; **(2)** het leiderschap; **(3)** de besluitvorming en **(4)** het timemanagement van de schoolleider.

2.2 TAAKCOMPONENTEN

In de functieomschrijving van een directie kunnen heel wat concrete activiteiten onderscheiden worden. Toch is het niet de bedoeling van deze studie om alle activiteiten van een directie basisonderwijs in kaart te brengen. Dit is praktisch niet haalbaar en het is vrijwel onmogelijk een volledig activiteitenkader te schetsen dat toepasbaar is op de realiteit van iedere schooldirecteur. Het is zoals Revell (1996) het zegt: *"Primary headship is not ordered or sequential. The work of primary heads is fragmented and disrupted. Headship has an instantaneous air. There is a melee of events and interactions, a constant buzz of incidents, problems and encounters –all brief and ephemaral in nature. There is a characteristic sense of discontinuity and dislocation in the daily work of heads. There are also emotional aspects to the work, that is deeply infused with feelings and emotion.*"(p.392). Omwille hiervan beperken we ons tot een aantal belangrijke taakcomponenten van het functioneren van een directeur en kijken we hoe deze samenhangen met het persoonlijk welbevinden.

2.2.1 REGELGEVING

De directeur is diegene die het beleid vertaalt naar de werkvloer waarbij hij zich houdt aan de regel -en wetgeving afkomstig uit de beleidsomgeving van de school. Op zijn school staat hij in voor zowel het financieel –als het administratief beheer. De begroting moet opgemaakt, uitgevoerd en opgevolgd worden en de directie moet er eveneens voor zorgen dat de documentenstroom alsook de personeels –en leerlingenadministratie, tijdig en correct verwerkt worden. Deze activiteiten behoren tot de kerntaken van een directie. Een taak die door de toegenomen verantwoordelijkheden ten gevolge van de autonomiesering en decentralisering van het onderwijsbeleid sterk toegenomen is (Weindling, 1998). Onderzoek (Revell, 1996; Lieberman & Miller, 1996) heeft nochtans aangetoond dat deze taakcomponent tot de meest frustrerende opdrachten van een directie behoort. In een onderzoek (Early, Evans, Collarbone, Gold & Halpin, 2002) waarin gevraagd werd naar de meest demotiverende factoren, verwees 50 procent van de respondenten naar "*bureacracy and paperwork, which were seen as overbearing and not always necessary*"(p.39).

Directies geven in het algemeen aan weinig persoonlijke voldoening te halen uit het 'papierwerk' en merken daarbij op dat het hen belet om hun 'echte' werk te doen. Hiermee verwijzen ze naar activiteiten die bijdragen aan de eigen idiosyncratische en individuele intenties om de school een eigen vorm te geven (visieontwikkeling, missie etc., zie onderwijsinhoud). Weindling (1998) voegt daaraan toe dat directies door de omvang van deze taakcomponent ook minder tijd kunnen spenderen aan het contact met leerkrachten en leerlingen. Vanuit de centrale administratie wordt ook wel enige druk uitgeoefend m.b.t. deze taakcomponent (Vandenberghe et al., 2003). Vooral beginnende directeurs hebben hier soms wel wat problemen mee.

2.2.2 ONDERWIJSINHOUD

De onderwijsinhoud dient afgestemd te zijn op de leefwereld van het kind en bepaald te worden in functie van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Leerplannen, ontwikkelingsdoelen en eindtermen moeten daarvoor in grote lijnen gekend zijn, opdat de onderwijsprestaties en het studiepeil van de leerlingen door de directie zouden kunnen worden opgevolgd. Dit vraagt tegelijkertijd om didactische kennis en (agogische) vaardigheden. Er moet eveneens op worden toegezien dat activiteiten en werkwijzen zodanig worden uitgevoerd dat ze vertrekken vanuit en gericht zijn op de leefwereld van het kind. Hiervoor komt oa. kennis van de ontwikkelingspsychologie van het kind van pas.[1] Dit zijn slechts een aantal voorbeelden die aantonen dat een schooldirecteur ook een onderwijskundig leider is. Hij moet als het ware de schakel tussen school –en klasniveau vormen. De mate waarin een directeur aandacht kan schenken aan deze taakcomponent heeft mogelijk een belangrijke invloed op het persoonlijk welbevinden. Hiervoor kunnen verschillende redenen aangeduid worden. Vraagt men naar de belangrijkste reden waarom men directeur geworden is, dan houden de antwoorden steevast verband met deze taakcomponent (Vandenberghe et al., 2003) en heeft men het over het 'echte' werk dan gaat het hier eveneens over. Persoonlijke doelstellingen hangen hier ook meestal mee samen (Revell, 1996, Vandenberghe et al., 2003).

De onderwijskundige opdracht is de laatste jaren alsmaar meer op de voorgrond komen te staan in het licht van de vele onderwijsvernieuwingen die worden doorgevoerd, zoals de nieuw ontwikkelde curricula, ontwikkelingsdoelen, eindtermen, aangepast onderwijs etc. (Vandenberghe, 1998). Deze vernieuwingen zijn er gekomen met als doel de onderwijspraktijk te verbeteren en de leerresultaten van de leerlingen te verhogen. Opdat er echter veranderingen zouden optreden op klasniveau moet er ook een verandering plaatsvinden op het niveau van de schoolorganisatie (Campbell, Lindsay & Phillips, 2002). Ook hier rust een verantwoordelijkheid op de schouders van de directie. Deze moet een schoolcultuur creëren die leermogelijkheden biedt en kansen geeft tot verdere professionele ontwikkeling. Onderzoek (Vandenberghe, 1998) toont aan dat dergelijk onderwijskundig leiderschap op verschillende manieren door directies wordt geïmplementeerd. In de meeste gevallen worden leerkrachten belast met het uitproberen van nieuw didactisch materiaal, onderwijsmethoden etc. en houdt de directie zich bezig

[1] Gebaseerd op bijlage model functiebeschrijving directeur gewoon basisonderwijs Besluit van 17 juni 1997 van de Vlaamse regering betreffende de opdracht van het personeel in het basisonderwijs (B.S. 11/09/1997).

met het demonstreren en creëren van een schoolstructuur, cultuur die de professionele ontwikkeling van leerkrachten ondersteunt. Voor directies betekent dit vaak ook dat ter ondersteuning samengewerkt wordt met professionelen.

2.2.3 PEOPLE MANAGEMENT

Schoolmanagement heeft te maken met het managen van mensen. Leiderschap, communicatie, besluitvorming en samenwerking maken hier deel van uit. Al deze aspecten hebben met elkaar gemeen dat ze betrekking hebben op de interactie met mensen. Vandenberghe et al. (2003) merkt op dat de invulling van deze taakcomponent zowel vanuit interne taken en ervaringen (afspraken maken binnen team, oplossen van conflicten etc.), als vanuit externe contacten gebeurt (ouders, scholengemeenschap, schoolbestuur, CLB, pedagogische begeleidingsdienst, inspectie etc.). Directies moeten richting en sturing geven aan de leerkrachten en het overige personeel; ze motiveren en enthousiasmeren voor het pedagogisch project van de school en een goede samenwerking tot stand te brengen. Daarbij moet steeds de visie en de werking van de school verdedigd en kenbaar gemaakt worden. Een directeur moet niet alleen zijn personeel begeleiden en coachen, hij moet hen ook evalueren. Met andere woorden directies moeten met heel wat mensen kunnen omgaan en in staat zijn een aangename werksfeer te creëren. Het vermogen tot adequaat peoplemanagement is een belangrijke competentie die men automatisch bij een directeur verwacht. Dit blijkt o.a. uit een onderzoek (Davis, 1998) naar de ineffectiviteit van schoolleiders waarin de factoren die als belangrijkste redenen werden aangeduid voor het ontslag van schooldirecties met deze taakcomponent te maken hadden. Voorbeelden zijn: het niet betrekken van andere mensen bij het nemen van beslissingen, een gebrekkige of slechte communicatie met ouders, leerkrachten, leerlingen; niet kunnen luisteren etc. Directies moeten ook kunnen omgaan met leerlingen. Onderzoek (Revell, 1996) toont aan dat de tijd die men hieraan kan spenderen in belangrijke mate bijdraagt aan jobsatisficatie, vooral bij pas aangestelde directies. Belangrijk is op te merken dat onderzoek (Portin, 1998) aangeeft dat directies, wat betreft de omgang met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften of een handicap, nood hebben aan extra ondersteuning of verdere professionalisering.

De relationele aspecten van de job hebben een invloed op het welbevinden van directies. De bevindingen van Vandenberghe et al. (2003) illustreren dit. Daaruit bleek dat o.a. relationele problemen en het niet krijgen van steun en waardering, de belangrijkste bronnen voor negatieve ervaringen zijn bij beginnende directeurs. Medewerking en steun ondervinden, erin slagen teamleden te motiveren, waardering ervaren en erin slagen een gelijkgerichtheid binnen het team tot stand te brengen etc. worden dan weer als positieve ervaringen omschreven.

2.3 DIRECTIEPROFIEL

Op basis van de eerder aangehaalde taken mogen we besluiten dat de rol van de schooldirecteur vrij complex en omvangrijk is. Een directeur heeft niet alleen een administratieve en een beheersopdracht, hij moet ook een onderwijskundig leider zijn. Devos (2000) merkt daarbij op dat een sterk leider zijn en tegelijkertijd participatie toestaan en stimuleren daarbij één van de grootste uitdagingen vormt. Schoolleiderschap

omvat aspecten zoals visieontwikkeling en de vertaling van deze visie naar schooldoelen, communicatieve vaardigheden om deze doelen over te brengen en samenwerking te stimuleren, overleg, participatieve besluitvorming, de ondersteuning van leerkrachten en integratie van de professionele ontwikkeling van leerkrachten in de structuur en cultuur van de school. Ook naar de externe omgeving toe heeft de schooldirecteur een belangrijke opdracht. Met name de communicatie en de verantwoording van de schoolactiviteiten tegenover de ouders, de lokale omgeving en de overheid. Niet alle directies blijken zich echter op een evenredige manier in te laten in de diverse domeinen van het schoolbeleid. Sommigen besteden meer aandacht aan het beheer van de school, anderen richten zich meer op de pedagogische taken. Devos (2000) stelde vast dat drie verschillende directieprofielen onderscheiden kunnen worden: **(1)** de beheerder, **(2)** de manager en **(3)** de onderwijskundig leider.

Een directie met een regelgericht profiel (cfr. beheerder) zorgt ervoor dat de school draait zonder zelf een beleid te ontwikkelen. Hij ziet zijn opdracht sterk benomen door administratieve beslommeringen waarbij het er vooral op aankomt in orde te zijn met de onderwijsreglementering en de richtlijnen van het eigen onderwijsnet. Problemen worden opgelost zonder dat daar een echte lijn in steekt of worden gewoon voor zich uit geschoven. De manager kenmerkt zich door een gematigd profiel. Deze directeur is vooral begaan met het personeel, het financieel -en materieel beleid, het onderwijsaanbod, het imago van de school en de externe relaties. Het gaat hier om een dynamische persoonlijkheid die vooral het belang van de eigen school voor ogen heeft. Een directeur met een leerlinggericht profiel (cfr. onderwijskundig leider) richt zich op de primaire taak van de school. Met name het onderwijs en de leerlingen. Deze directeur vindt het belangrijk dat leerlingen zich goed voelen en besteed veel aandacht aan het onderwijskundig beleid waaronder onderwijsvernieuwing, didactische methoden en technieken, leerlingenbegeleiding, leerplannen etc. Devos (2000) merkt op dat dit profiel in sterke mate de doelgerichtheid van de missie van een school, de decentralisatie van de besluitvorming, de samenwerking tussen leerkrachten, de bereidheid tot onderwijsvernieuwing en de openheid van de school naar ouders en leerlingen beïnvloedt. Zetten we daartegenover de bevindingen van Revell (1996) die aangeven dat het werk met leerlingen het meeste voldoening geeft, dan is het mogelijk dat directies met een leerlinggericht profiel een hoger welbevinden ervaren.

2.4 TIMEMANAGEMENT

Een directeur wordt dagelijks geconfronteerd met heel wat verschillende taken en het beheer van de school. Op basis van een activiteitenanalyse van een aantal Amerikaanse schooldirecteurs, kwamen Willower en Kmetz (1982) tot de vaststelling dat directies per week gemiddeld een 49.7 uren aan het werk waren en daarbij 611.6 activiteiten uitvoerden. De meeste tijd ging naar niet geplande activiteiten, vergaderingen, bureauwerk en het beantwoorden van telefoons of brieven. Recent onderzoek (Sels, 2001) uitgevoerd in Vlaanderen geeft aan dat schooldirecties gemiddeld een 42 uren per week werken. Dit is iets minder dan in de privé sector maar duidt niet op een significant verschil. Beginnende directeurs presteren daarenboven de meeste uren. Vandenberghe et al. (2003) keek naar het dagelijks werk van een beginnend directeur en stelde vast dat die

gemiddeld 50 en een half uur per week werkt. Daarbij wordt de helft van de tijd besteed aan het draaiende houden van de school en kunnen slechts acht uur besteed worden aan de inhoudelijke taakcomponent.

Al deze activiteiten dienen op een doeltreffende wijze gepland en uitgevoerd te worden, een competentie die men automatisch verwacht van een schooldirecteur: *"…een belangrijke taak is weggelegd op het gebied van planning en organisatie om op die manier een adequate invulling van de pedagogisch-didactische taak mogelijk te maken, een vlotte werking van de school te waarborgen en de toekomst van de school veilig te stellen. Activiteiten die hieronder vallen zijn het aanwenden en vastleggen van het lestijdenpakket, het opstellen van het lesrooster, het samenstellen van leerlingengroepen, het opzetten van voor -en naschoolse schoolactiviteiten, het organiseren van vergaderingen en het plannen van de uitbreiding, onderhoud en/of herstelling van de schoolgebouwen…"*[2] Om deze activiteiten tot een goed einde te brengen en de vooropgestelde doelen te behalen, moet een directeur op een doeltreffende manier zijn tijd kunnen indelen en invullen. Dergelijk timemanagement wordt enerzijds extern (wetgeving, administratie) maar anderzijds ook intern (praktische organisatie, onverwachte problemen etc.) ingevuld (Vandenberghe et al., 2003).

Timemanagement blijkt in de praktijk echter niet altijd evident. Dunning (1996) stelde vast dat één van de grootste problemen die directeurs in hun functioneren ervaren, te maken had met het beheersen van de eigen tijd. Dit bleek positief te correleren met de anciënniteit van de directeurs. De gerapporteerde ontevredenheid en frustratie blijken samen te hangen met de beschikbare tijd en hoe deze tijd ingevuld wordt. Ook Revell (1996) stelde vast dat al zijn respondenten te maken hadden met een constant tijdsgebrek. Daarenboven was er vaak ook sprake van een beslissingsconflict over welke taken al dan niet prioriteit krijgen. Directies lieten zich bij dergelijke beslissingen vooral leiden door verplichting, eerder dan door persoonlijke voorkeur. De belangrijkste taak van een directie is de invulling van het onderwijskundig leiderschap (Shahid, 2001). Dit blijkt ook uit de functieomschrijving van een schooldirecteur. Onderzoek toont echter aan dat directies het moeilijk hebben om hieraan prioriteit te geven. Vooral het ervaren tijdsgebrek mede te wijten aan het administratieve werk, speelt daar een belangrijke rol in. Delegeren van taken en bevoegdheden kan een oplossing zijn voor de tijdsnood, maar blijkt moeilijk te zijn voor directies (Devos, 2000).

2.5 LEIDERSCHAPSVAARDIGHEDEN

2.5.1 INLEIDING

In het functioneren van een directie nemen leiderschapsvaardigheden een belangrijke plaats in, gezien een directeur binnen de schoolorganisatie bovenaan de hiërarchische ladder staat en formeel de uiteindelijke verantwoordelijkheid draagt voor alle schoolgebonden zaken, kortom verantwoordelijk is voor het bestuur van de school. Rond het concept schoolleiderschap zijn reeds heel wat studies uitgevoerd en is al heel wat

[2] Gebaseerd op bijlage model functiebeschrijving directeur gewoon basisonderwijs Besluit van 17 juni 1997 van de Vlaamse regering betreffende de opdracht van het personeel in het basisonderwijs (B.S. 11/09/1997).

gepubliceerd geweest. De literatuur rond dit concept is dan ook zeer omvangrijk. Het belang van schoolleiderschap wordt in verschillende studies geïllustreerd (Leithwood et al., 1996; Leithwood & Duke, 1998). Zo blijkt ondermeer dat de manier waarop een directeur zijn school leidt, invloed heeft op de tevredenheid en autonomie van het leerkrachtenteam (Bogler, 2001). Deze bevindingen sluiten deels aan bij de algemene organisatieliteratuur waarin aangegeven wordt dat leiderschap een essentieel element is in het vormen van een organisatieklimaat (Chelte, Hess, Fanelli & Ferris, 1989; Griffith, 1999; Kozlowski & Doherty, 1989). Het organisatieklimaat blijkt op zijn beurt dan weer een invloed te hebben op de effectiviteit van het leiderschap van een schooldirecteur (Franklin, 1975). Ook bij het doorvoeren van veranderingen speelt het leiderschap van directies een belangrijke rol (Datnow & Castellano, 2001). Tot slot werd in de meta-analyse van Hallinger en Heck (1996) geobserveerd dat schoolleiders ook een positieve impact kunnen hebben op leerlingprestaties. Dit resultaat dient echter genuanceerd te worden. De analyse van Witziers en collega's (2003) geeft bijna een nul-effect aan. Dergelijke dynamische interacties tussen verschillende variabelen, worden ook in deze studie niet uit het oog verloren.

Het leiden van een school is echter geen sinecure. De opdracht van een directeur bestaat immers uit verschillende taakcomponenten met daaraan verbonden specifieke verwachtingen. Devos (2000) merkt op dat deze verwachtingen niet altijd even goed met elkaar samengaan. Enerzijds moeten directeurs een sterke visie ontwikkelen, knopen doorhakken en harde beslissingen nemen; terwijl ze anderzijds ook leerkrachten moeten ondersteunen, in de besluitvorming betrekken en laten participeren etc. Effectieve leiders zijn bijgevolg leiders die zowel kunnen sturen, motiveren en aanspreekbaar zijn, alsook participatie toelaten en dit aanmoedigen naargelang de situatie. Onderzoek van Devos (2000) toont aan dat de goede kenmerken van schoolleiderschap ondergebracht kunnen worden in enerzijds kenmerken waarbij de nadruk ligt op sturing, voorspelbaarheid en controle van bovenuit (bijvoorbeeld missie/visie bepalen en die duidelijk weten te concretiseren in schooldoelen; besluitvaardig zijn en druk uitoefenen; hoge verwachtingen naar het personeel toe formuleren), en anderzijds in kenmerken gerelateerd aan faciliterend leiderschap waarbij de nadruk ligt op inspireren en stimuleren (bijvoorbeeld de aanvaarding van schooldoelen stimuleren, samenwerking aanmoedigen, een voorbeeldfunctie vervullen teneinde vertrouwen in te boezemen, goed kunnen communiceren, participatie stimuleren, ondersteuning stimuleren en ondersteuning bieden). Welke leiderschapsstijl aangewezen is voor een directeur, hangt af van de situatie waarmee deze geconfronteerd wordt. In een overzichtsstudie van Leithwood en Duke (1998), refereert men hiernaar met het begrip situationeel of contingent leiderschap. Een sterk sturende leider zal bijvoorbeeld in bepaalde situaties participatie moeten toelaten, terwijl faciliterende leiders in bepaalde omstandigheden prioriteiten zullen moeten stellen en acties initiëren om beslissingen uit te voeren. Te eenzijdige leiderschapsstijlen zijn gedoemd om problemen te creëren. Een te éénzijdige faciliterende leiderschapsstijl kan bijvoorbeeld leiden tot een stuurloze organisatie (Devos, 2000). Bijgevolg verwachten we dat directies die te vast verankerd zijn aan één bepaalde leiderschapsstijl vlugger problematische situaties in de hand zullen werken die nefaste gevolgen hebben voor het werkklimaat en welbevinden van hun team. Dit negatief werkklimaat kan vervolgens afstralen op het welbevinden van de directie.

2.5.2 BELANGRIJKE VORMEN VAN LEIDERSCHAP

2.5.2.1.Transactioneel versus transformationeel leiderschap

In onderzoek bij directeurs van secundaire scholen in Vlaanderen is Devos (2000) tot de vaststelling gekomen dat twee grote leiderschapstijlen beschouwd kunnen worden als karakteristieken van goed leiderschap. Deze twee stijlen kunnen gesitueerd worden langs eenzelfde continuüm. Aan de ene zijde van het continuüm bevinden zich de sterke leiders die instaan en verantwoordelijk zijn voor de stabiliteit en controle in de organisatie. De leiderschapsstijl die deze leiders aannemen wordt gekenmerkt door de ontwikkeling van een visie, het bepalen van doelen, het formuleren van hoge verwachtingen, het doorhakken van knopen, druk uitoefenen en instaan voor opvolging en evaluatie. Aan de andere zijde van het continuüm situeren zich de leiders met een faciliterende leiderschapsstijl die de nodige flexibiliteit en beslissingsvrijheid in de organisatie moeten verzekeren. Typerend voor schoolleiders met een faciliterende leiderschapsstijl is dat ze goed kunnen luisteren, delegeren, anderen laten participeren in beslissingen, en autonomie verlenen. Beide leiderschapsstijlen op het continuüm vertonen sterke overeenkomsten met wat in de literatuur bekend staat als de transformationele leiderschapsstijl (Leithwood & Duke, 1998). Deze vorm van leiderschap wordt ook wel eens bestempeld als charismatisch leiderschap waarbij de leider veel belangstelling toont voor zijn werknemers. Leithwood en Jantzi (2000) identificeren zes hoofdkarakteristieken van transformationeel leiderschap bij schooldirecties: **(1)** het bepalen van een schoolvisie en doelen, **(2)** voorzien in intellectuele stimulering, **(3)** verzorgen van individuele ondersteuning, **(4)** ontwikkelen van structuren die participatieve besluitvorming ondersteunen, **(5)** etaleren van de gewenste professionele praktijken en waarden en **(6)** het vooropstellen van hoge prestatienormen. De transformationeel leider is tevens een sterke inspirator en motivator. Op basis van een inhoudsanalyse uitgevoerd op 34 studies over transformationeel leiderschap bij schooldirecties, concludeerden Leithwood en collega's (1996) dat charisma / visie / inspiratie, intellectuele stimulering en persoonlijke aandacht de belangrijkste dimensies zijn om transformationeel leiderschap op consistente wijze te karakteriseren. Bovendien is het typerend voor transformationeel leiderschap dat zowel de leider als de volgelingen hun eigen belang weten te overstijgen waardoor de organisatiedoelen prioritair worden (Leithwood, Tomlinson & Genge, 1996). Bijgevolg kan in het concept van transformationeel leiderschap een moraliteitsdimensie onderscheiden worden (Burns, 1978). Silins (1994) merkt ook op dat door transformationeel leiderschap een hechtere band kan ontstaan tussen de leider en volgelingen waardoor een ideaal klimaat gecreëerd wordt om veranderingen door te voeren. Door leerkrachten te laten participeren in besluitvorming, kan men eveneens rekenen op een grotere bereidheid bij het aanvaarden van de schooldoelen. Bogler (2001) toonde o.a. aan dat directeurs met een transformationele leiderschapsstijl meer geapprecieerd worden door leerkrachten dan directies die er een transactionele stijl op nahouden.

Naast transformationeel leiderschap, onderscheidt men ook het transactioneel leiderschap (Burns, 1978; Bass & Avolio, 1993). In tegenstelling tot het transformationeel leiderschap ontstaat in het geval van transactioneel leiderschap geen hechte, eeuwigdurende band tussen leiders en volgelingen (Silins, 1994). Bij de transactionele leiderschapsstijl zal er slechts een band tussen twee partijen ontstaan wanneer het

eigenbelang hiermee gediend kan worden. Een van de typerende karakteristieken van transactioneel leiderschap is de contingente beloning. Contingente beloning verwijst naar een situatie waarin de leider de werknemer beloont wanneer deze erin geslaagd is om een overééngekomen opdracht naar wens te vervullen. Een tweede kenmerk dat transactioneel leiderschap typeert is 'management in geval van uitzondering' (management by exception). Deze vorm van management houdt in dat de leider pas zal ingrijpen wanneer er iets fout gaat of uit de hand dreigt te lopen. De transactionele stijl wordt bij Leithwood en Duke (1998) ook wel de 'managementstijl' (managerial style) genoemd. Leithwood en Jantzi (2000) stipuleren dat de transactionele stijl 4 dimensies omvat: **(1)** alle activiteiten, praktijken en handelingen die betrekking hebben op personeel (bijvoorbeeld selectie van personeel, evalueren controleren en beoordelen van personeel), **(2)** voorzien in instructionele ondersteuning (bijvoorbeeld pedagogisch-didactische interactie met de leerkrachten), **(3)** controleren van de schoolactiviteiten (bijvoorbeeld uitwerken van een controlesysteem) en **(4)** aandacht voor de maatschappij (bijvoorbeeld hoe moet men inspelen op de arbeidsmarkt, hoe wordt de school gepercipieerd door de buitenwereld). Bijgevolg gaat transactioneel leiderschap vaak gepaard met een omgeving waarin routine, stabiliteit en controleerbaarheid voorop staan (Silins, 1994).

2.5.2.2. De vier leiderschapscategorieën van Cameron en Quinn (1999)

Naast de opsplitsing in transactioneel versus transformationeel leiderschap voegen Cameron en Quinn (1999) een extra dimensie aan hun model toe waardoor zij vier leiderschapscategorieën onderscheiden. Bovendien gaat het model ervan uit dat de effectiviteit van de leiderschapsstijl sterk samenhangt met de heersende cultuur binnen een organisatie. De dimensie in dit model die overeenkomt met het transformationeel versus transactioneel leiderschap, wordt door Cameron en Quinn (1999) aangeduid als respectievelijk 'focus op flexibiliteit en beslissingsvrijheid' versus 'focus op stabiliteit, controle en voorspelbaarheid'. De tweede (horizontale) dimensie maakt een opsplitsing tussen interne gerichtheid versus externe gerichtheid. Interne gerichtheid verwijst naar de focus op de eigen organisatie terwijl externe gerichtheid vooral de focus richt op de buitenwereld. Uit onderzoek van Van den Broeck en Van Assche (1991) is gebleken dat directeurs voornamelijk intern bezig zijn. Het feit dat ze minder extern georiënteerd zijn heeft vooral te maken met het gebrek aan tijd om contact te hebben met de buitenwereld. De combinatie van deze twee dimensies (flexibiliteit versus controle; interne oriëntatie versus externe oriëntatie) leidt tot 4 leiderschapsstijlen (zie Figuur 2)

FIGUUR 2 : DE VIER LEIDERSCHAPSCATEGORIËN VAN CAMERON & QUINN (1999)

	INTERN	**EXTERN**
FLEXIBILITEIT	mentor	vernieuwer
CONTROLE	manager	Strateeg

Binnen de rol van manager staan typische managementpraktijken en handelingen zoals organiseren, plannen, controleren, coördineren, en evalueren voorop. Deze leiderschapsstijl spitst zich vooral toe op beheersmatige en administratieve opdrachten die samenhangen met de rol van schooldirecteur. De strateeg vervult eerder een strategisch-inhoudelijke rol waarin het formuleren van doelen en het stellen van hoge

verwachtingen aan medewerkers centraal staan. Typerend voor strategen is dat ze een enorme gedrevenheid tonen en goed zijn in het behalen van resultaten, onderhandelen en het motiveren van anderen. Bekijken we Figuur 2 dan zien we dat zowel de manager als strateeg hun focus op stabiliteit, controle en voorspelbaarheid met elkaar delen. Karakteriserend voor beide stijlen is dat de macht geconcentreerd is bij diegene die de hoogste positie bekleedt binnen de organisatie. Bijgevolg weerspiegelen deze stijlen heel goed wat Devos (2000) omschrijft als een sterk leiderschap, waarbij directeurs verantwoordelijk zijn voor het verzekeren van stabiliteit en controle binnen de organisatie. Deze sterke leiders doen dit door duidelijke doelen en visies te formuleren, knopen door te hakken, controles door te voeren, en druk uit te oefenen. Wat de managerrol onderscheidt van de strategisch-inhoudelijke rol is de oriëntatiescoop. De manager is vooral gericht op alles wat zich afspeelt binnen de organisatie, terwijl de strateeg eerder gefocust is op de omgeving, de buitenwereld.

Voor beide bovenvermelde leiderschapsrollen zijn er ook twee tegenpolen. Binnen deze tegenpolen, leiderschapsrollen ligt de nadruk vooral op het scheppen van een flexibele omgeving waarin participatie, innovatie en ondersteuning centraal staan. De tegenhanger van de strategisch-inhoudelijke rol is de mentorrol, waarbij het coachen, motiveren en ondersteunen van medewerkers alsook participatieve besluitvorming primeren. Deze mentorrol wordt vaak veréénzelvigd met de ouderrol, teambuilder of facilitator. Tot slot is er ook nog de rol van innovator of vernieuwer. Typerend voor deze leiders is dat ze ondernemings -en toekomstgericht denken, innoverend en creatief zijn en een risicotolerantievermogen hebben dat zich boven het gemiddelde situeert. De rol van vernieuwer contrasteert dan ook volledig met die van de manager. Een vernieuwer zal de bestaande regels eerder uitdagen, terwijl de bureaucratische manager in de eerste plaats kost wat kost zal proberen om de bestaande regels en procedures te bewaken en te verdedigen.

2.5.2.3. Andere leiderschapsbenaderingen

Naast bovengenoemde leiderschapsvormen zijn er nog tal van andere benaderingen die schoolleiderschap in kaart trachten te brengen. Zo gaan Scheerens en Bosker (1997) ervan uit dat onderwijskundig leiderschap in volgende twee luiken kan opgesplitst worden: **(1)** een luik onder de noemer leiderschapsvaardigheden waaronder informatiedoorstroming naar leerkrachten en andere onderwijsbetrokkenen, creëren van participatieve besluitvorming en coördinatie; en **(2)** een luik waarin specifiek de nadruk gelegd wordt op educatieve en onderwijskundige vaardigheden zoals de tijd die gespendeerd wordt aan onderwijskundige versus administratieve taken, kwaliteitscoördinatie van de leerkrachten, coördinatie van vakwerkgroepen en coördinatie van de professionele ontwikkeling van het personeel.

Een recenter leiderschapsperspectief dat voortvloeit uit de tendens om scholen om te bouwen tot professionele leeromgevingen is gedeeld leiderschap of ‘distributed leadership’ (Harris, 2003). Eigen aan gedeeld leiderschap is dat de persoon die het hoogst geplaatst is in de hiërarchie niet over alle macht beschikt. De kernnotie van gedeeld leiderschap veronderstelt dat leiderschap een collectie van rollen en activiteiten is die gedeeld, opgesplitst en gewisseld kan worden. Iedereen kan binnen deze benadering de

rol van leider op zich kan nemen (Barry, 1991; Goleman, 2002; Harris, 2003). Gedeeld leiderschap is vooral een democratische leiderschapsstijl aangezien het een bron van invloed is binnen de organisatie die volledig los staat van het directeur zijn (Gronn, 2000). Dit concept sluit bovendien aan bij het leiderschapdichtheidsconcept van Sergiovanni (2001). Dit model stelt dat wanneer er sprake is van een hoge leiderschapsdensiteit, er van een gedeeld leiderschap kan gesproken worden. Dit betekent dat een groot aantal mensen betrokken worden in het werk van anderen en in de besluitvorming. Op deze manier krijgen zij belangrijke informatie toevertrouwd, worden ze blootgesteld aan nieuwe ideeën en participeren ze in de kennisopbouw -en transfer. Dus de centrale kenmerken van gedeeld leiderschap zijn: participatie, aanwezigheid van meerdere leiders en interdependentie tussen de verschillende leiders omwille van de uitéénlopende verantwoordelijkheden.

Samengevat zijn er een aantal indicaties in de literatuur die wijzen op een verband tussen welbevinden en leiderschapsstijl. Op basis van de ASA-theorie (aantrekking-selectie-attributie) zou je verwachten dat het welbevinden van directies niet zal verschillen naargelang de gehanteerde leiderschapsstijl (Schneider, 1987), maar bepaald zal worden door de omgeving waarin de directie terecht is gekomen. M.a.w. zal een complexe dynamische interrelatie tussen leiderschapsstijl en omgeving samenhangen met welbevinden i.p.v. de leiderschapsstijl op zich. Deze theorie veronderstelt dat persoonlijkheid de dominante factor is om het geobserveerde leiderschapsgedrag binnen organisaties te voorspellen. Mensen voelen zich aangetrokken om te werken in een bepaalde omgeving en organisatie. Bijvoorbeeld, een directeur met een coachende stijl zal zich op basis van zijn persoonlijkheidskarakteristieken eerder aangetrokken voelen om te werken in een familiale schoolcultuur die gekenmerkt wordt door ondersteuning, begeleiding, teamwork en participatieve besluitvorming. Het feit dat deze persoon in een organisatie met dergelijke cultuur werkt is dus geen toeval volgens de ASA-theorie. Personen die toch kiezen om directeur te worden van een school waar de typerende en effectieve leiderschapsstijl botst met de eigen geprefereerde stijl, zullen als minder effectief gepercipieerd worden en zullen wanneer de opportuniteit zich voordoet de school verlaten voor een andere school waar de geprefereerde leiderschapsstijl wel in overeenstemming is met de eigen persoonlijkheidskarakteristieken. Samengevat stelt het ASA-model dat een toekomstige directeur voor een school zal kiezen waarvan de geprefereerde leiderschapsstijl in overeenstemming is met zijn persoonlijkheidstrekken. Bijgevolg mag verwacht worden dat directies meestal die stijl zullen hanteren conform de heersende waarden binnen de school en de individuele preferenties. Deze harmonische afstemming zorgt voor motivatie, engagement en tevredenheid in de job. Indien een directie dan toch binnen een omgeving terechtkomt die incongruent is met de eigen leiderschapsstijl, dan zal volgens de ASA-theorie deze directie niet lang werkzaam zijn binnen deze omgeving en kiezen voor een school die beter aansluit op het eigen profiel. Dergelijke directies zullen ook vlugger ontevreden zijn en klagen over hun welbevinden.

Naast dit ASA-spoor zijn er ook een aantal aanwijzingen om te veronderstellen dat bepaalde organisatieculturen en de daarbij typerende leiderschapsrollen voor deze culturen de kans op welbevinden aanzienlijk groter maakt. De manier waarop een directie de school leidt, zal een invloed hebben op de cultuur van de school (Devos, Verhoeven,

Stassen & Warmoes, 2003). Anderzijds kunnen we uit de schoolcultuurdefinitie van Maslowski (2001) afleiden dat het functioneren van een directeur, inclusief zijn leiderschapsgedrag, beïnvloed zal worden door de schoolcultuur. Schoolcultuur is immers het geheel van waarden, normen, en overtuigingen dat het functioneren en de beslissingen van organisatieleden zal sturen. Binnen het tweedimensioneel organisatiecultuurmodel van Cameron en Quinn (1999, waaronder bureaucratie, adhocratie, familiale cultuur, en marktcultuur) wordt vooropgesteld dat elk van de vier cultuurtypes gelinkt kan worden met een welbepaalde leiderschapsstijl. Uit onderzoek van Lund (2003) blijkt dat jobsatisfactie hoger zal zijn binnen culturen waar flexibiliteit voorop staat. Dergelijke culturen worden gekarakteriseerd door teamgevoel, ondersteuning, participatie in besluitvorming, verhoogd engagement, creativiteit etc. Deze cultuurkenmerken zijn stuk voor stuk belangrijke elementen die bijdragen tot het efficiënt opereren van een school binnen het complexe en turbulente onderwijslandschap. Bijgevolg verwachten we dat het transformationeel, coachend, ondernemend, en gedeeld leiderschap een schoolklimaat creëert waarbinnen het team en de directie waardering en appreciatie vertonen voor elkaars engagement en er dus positieve kruisbestuiving voordoet tussen het welbevinden van het team en het welbevinden van de directie.

Een indirecte aanwijzing dat directies met een ondernemende leiderschapsstijl hoog zullen scoren op welbevinden wordt afgeleid uit de attributietheorie. Mensen verschillen in de manier waarop ze hun gedrag of hetgeen hen overkomt, verklaren. Wanneer mensen de voorkeur hebben om succes toe te schrijven aan eigen vaardigheden en competenties dan scoren ze hoog op interne locus of control. Indien ze succes echter gaan toeschrijven aan geluk of de omgeving dan houden ze er eerder een externe locus of control op na. Volgens Bygrave (2004) hebben typische ondernemers een hogere interne locus of control. Op zijn beurt hangt interne locus of control vaak samen met een hoger welbevinden (Macan, Trusty & Trimble, 1996). Bijgevolg kan verwacht worden dat directeurs met een ondernemende leiderschapsstijl, sterk tevreden zullen zijn in hun job t.g.v. van hun sterke interne locus of control.

2.6 BESLUITVORMING

Een directie wordt in zijn functioneren continu geconfronteerd met het nemen van beslissingen waarbij hij rekening moet houden met verschillende structuren in het onderwijssysteem. Daar waar vroeger vooral beslissingen genomen werden boven het hoofd van een schooldirecteur, bijvoorbeeld door de overheid of de centrale raden van de schoolbesturen; is heel wat van de besluitvorming verschoven naar lokaal niveau (Portin, 1998). Een trend die geplaatst kan worden binnen de decentralisering en autonomiesering van het onderwijsbeleid. Heel wat beslissingen dienen nu door de schooldirecteur zelf te worden genomen waarbij hij rekening dient te houden met verschillende participanten in de onderwijscontext zoals de overheid, het schoolbestuur, de scholengemeenschap, het beleidsondersteunend personeel (BOP), leerkrachten, leerlingen en ouders (cfr.participatiedecreet). Devos (2000) merkt op dat ook de eisen van externe relaties niet uit het oog verloren mogen worden, daar deze externe communicatie bijzonder complex is en directies hier steeds meer aandacht aan moeten besteden. Deze context heeft ervoor gezorgd dat het besluitvormingsproces er anders is gaan uitzien. Er is met name een

constante dynamiek van beïnvloeden en beïnvloed worden. Portin (1998) merkt daarbij op dat de verantwoordelijkheid van de directie in het besluitvormingsproces sterk toegenomen is en directies dit ook zo ervaren, doch nog geen duidelijk zicht hebben over de omvang en reikwijdte van hun autoriteit. Participatieve besluitvorming wordt in deze context door de meeste directeurs als een noodzakelijkheid ervaren.

2.6.1 BESLUITVORMINGSSTIJLEN

Het besluitvormingsproces verloopt niet altijd even rationeel. Een aantal factoren spelen hier een rol in. Ten eerste, de wijze waarop de besluitvorming verloopt kan verschillen naargelang het domein waarin de beslissing wordt genomen. In het schoolbeleid kunnen twee grote domeinen onderscheiden worden: het domein van het beheer van de school en het domein van het onderwijs. Devos, Verhoeven, Maes en Vanpée (2001) onderscheiden daarin meer specifiek drie besluitvormingsdomeinen: **(1)** het financieel en materieel beleid, **(2)** het personeelsbeleid en **(3)** het pedagogisch beleid. In functie van deze domeinen kunnen de verschillende betrokken partijen op een andere manier invloed uitoefenen of een andere beslissingsbevoegdheid hebben. Het spreekt bijvoorbeeld voor zich dat de directeur zich eerder bezighoudt met het beheer, terwijl leerkrachten meer met het pedagogische begaan zijn. Een tweede reden is dat beslissers niet altijd over de nodige cognitieve en informatieve vermogens beschikken om de verschillende fasen van het besluitvormingsproces correct toe te passen (Devos et al., 2001). Tenslotte zijn er ook nog de persoonlijke besluitvormingsstijlen die samenhangen met de stress die een beslissingsconflict met zich mee brengt. Deze stress vindt zijn oorsprong in de idee van eventuele persoonlijke, materiële en sociale verliezen die mogelijk kunnen plaatsvinden als gevolg van een genomen beslissing, en de zorgen over een mogelijk verlies aan reputatie en zelfbeeld wanneer een genomen beslissing in een fiasco zou uitdraaien. Janis en Mann (1977) stellen dat deze stress de kwaliteit en rationaliteit van de besluitvorming in hoge mate bepalen.

Janis en Mann (1977) onderscheiden in hun conflictmodel vijf besluitvormingsstijlen: **(1)** niet conflicterende aanhankelijkheid (‘unconflicted adherence’), **(2)** niet conflicterende verandering (‘unconflicted change’), **(3)** defensieve vermijding (‘defensive avoidance’), **(4)** overhaasten (‘hypervigilance’) en **(5)** alertheid (‘vigilance’). De besluitvormingsstijl van een beslisser met ‘unconflicted adherence’ kenmerkt zich door het negeren van risico’s die mogelijk verbonden zijn aan een beslissing. Dergelijke beslisser zet zijn acties gewoon verder zonder stil te staan bij de mogelijke gevolgen. Een beslisser waarvan zijn copinggedrag gekenmerkt wordt door ‘unconflicted change’, volgt de koers die de meest bevredigende resultaten oplevert of die het meest aangeprezen wordt. Defensieve vermijding fungeert als een paraplubegrip voor een diverse groep gedragsstrategieën waarvan de uiteindelijke doelstelling, het vermijden van een beslissing is: het nemen van een beslissing wordt uitgesteld of afgeschoven op iemand anders. Of de onaangename realiteit van een moeilijke beslissing worden mentaal ontweken door de situatie te rationaliseren. Deze defensief vermijdende beslissingsstijl wordt geassocieerd met hoge stress. Bij hypervigilante besluitvorming gaat de beslisser zeer haastig op zoek naar een manier om uit het beslissingsdilemma te geraken. Hierbij heeft hij gezien de tijdsdruk vooral oog voor werkwijzen die een onmiddellijke oplossing van het probleem beloven; bij de mogelijke gevolgen van een beslissing wordt niet stilgestaan. Dit laatste is te wijten

aan de emotionele opwinding, het doordraven en de beperkte aandacht van de beslisser zelf. De uiteindelijke beslissing wordt hier dus vrij impulsief genomen. In zijn meest extreme vorm is hypervigilantie te vergelijken met een paniektoestand in dewelke de beslisser besluiteloos is en er niet in slaagt om een keuze te maken tussen onaangename alternatieven. Deze besluitvorming wordt geassocieerd met ernstige emotionele stress. Bij vigilante besluitvorming gaat de beslisser de objectieve doelstellingen verduidelijken in functie van een te nemen beslissing. Relevante informatie wordt bijeen verzameld en de verschillende alternatieven worden op hun voor –en nadelen met elkaar vergeleken. De beslissing is hier een weloverwogen keuze.

Uit het voorgaande leiden we af dat er duidelijke verschillen zijn in de manier waarop men met de stress die gepaard gaat met een te nemen beslissing, omgaat. Janis en Mann (1977) geven aan dat enkel een alerte beslissingsstijl, rationele besluitvorming toelaat. Ook Mann en collega's (1989) wijzen erop dat dit de enige adaptieve besluitvormingsstijl is. De overige copingsstrategieën worden in de literatuur als 'maladaptief' aangeduid (Janis & Mann, 1977; Mann, 1982 zie Mann et al., 1997; Mann et al., 1989). Naast overhaasten en defensieve vermijding, worden nog drie andere besluitvormingsstijlen onder deze noemer geplaatst, met name **(1)** uitstellen ('procrastination'), **(2)** doorschuiven ('buckpassing') en **(3)** rationalisatie ('rationalization'). Het gaat hier in feite om drie vormen van defensieve vermijding, die samen met 'overhaasten' één construct vormen (Mann, 1977; Mann, 1982 zie Mann et al., 1997; Mann et al., 1989). Naast de indeling adaptief versus maladaptieve strategieën, hanteren sommige onderzoekers (Burnett et al., 1989) een andere indeling, namelijk die van beslissingsnemende versus beslissingsvermijdende strategieën, waarbij alertheid en overhaasten onder respectievelijk de eerste noemer vallen en de overige defensief vermijdende beslissingsstijlen onder respectievelijk de tweede noemer vallen. Daarbij worden alertheid en overhaasten wel als twee aparte constructen beschouwd. Andere modellen beschouwen dan weer elke strategie afzonderlijk.

Mann et al. (1997) onderzochten de validiteit van eerder aangehaalde theoretische modellen. Er werd geen empirische ondersteuning gevonden voor het bestaan van een rationele besluitvormingsstijl. Men vond wel een samenhang tussen de beslissingsstijlen 'doorschuiven', 'uitstellen' en 'hypervigilantie'; een bevinding die consistent is met het conflictmodel van Janis en Mann (1977) waarin gewezen wordt op de tendens om niet-vigilante copingstrategieën te combineren of sequentieel te gebruiken naargelang de stress die een beslissing met zich meebrengt. Alertheid correleert dan weer negatief met eerder aangehaalde niet-vigilante copingstrategieën wat eveneens bevestigd wordt in het conflictmodel. Op basis van hun bevindingen construeerden Mann et al. (1997) een nieuw model waarin het onderscheid wordt gemaakt tussen vier beslissingsstijlen, met name **(1)** alertheid, **(2)** overhaasten, **(3)** doorschuiven en **(4)** uitstellen. Deze beslissingsstijlen vond men terug bij proefpersonen uit zes verschillende landen. Op basis van deze resultaten ontwikkelden Mann et al. (1997) een nieuw instrument, de 'Melbourne Decision Making Questionnaire', waar in deze studie beroep zal op worden gedaan.

Er wordt verondersteld dat alle eerder aangehaalde besluitvormingsstijlen in het repertoire van iedere beslisser voorkomen. Doch de beslissingsstijl die een persoon uiteindelijk hanteert is afhankelijk van de aan –of afwezigheid van volgende drie condities: **(1)** de mate waarin een persoon bewust is van de risico's van de geprefereerde beslissing, **(2)** de aanwezigheid van hoop om een beter alternatief te vinden en **(3)** het geloof dat er voldoende tijd is om te zoeken en delibereren alvorens een uiteindelijke beslissing te moeten nemen (Janis & Man, 1977). Bijvoorbeeld, bij een alerte besluitvormingsstijl zijn alle condities aanwezig, terwijl bij een defensief vermijdende besluitvormingsstijl zoals doorschuiven en uitstellen, de tweede conditie gedempt wordt door een eerder pessimistisch geloof.

2.6.2 PARTICIPATIEVE BESLUITVORMING

Eerder merkten we al op dat ook leerkrachten en ouders in de besluitvorming betrokken willen worden teneinde enige invloed te kunnen uitoefenen op de uiteindelijke beslissingen. Zij zijn immers net als consumenten in de consumptiemaatschappij kritischer, mondiger geworden en durven eisen stellen aan scholen (Devos, 2000; Devos, Verhoeven, Maes & Vanpée, 2001). Directies kunnen hier niet aan ontkomen. Zowel leerkrachten, ouders als leerlingen dienen meer en meer in het schoolbeleid betrokken te worden, dit is immers decretaal vastgelegd in het participatiedecreet[3]. Leerkrachten vinden het belangrijk invloed te kunnen uitoefenen op de besluitvorming, maar voegen daaraan toe dat er slechts één instantie kan zijn die de bevoegdheid draagt voor het nemen van de uiteindelijke beslissing, waarbij ze verwijzen naar de directie (Devos, 2000). Bij leerkrachten is de behoefte om betrokken te worden in de besluitvorming echter niet in alle besluitvormingsdomeinen even sterk aanwezig. Onderzoek (Devos, Verhoeven, Maes & Vanpée, 2001) toont aan dat leerkrachten vooral betrokken willen worden bij beslissingen die betrekking hebben op hun eigen activiteiten waaronder pedagogische aangelegenheden, nascholingsbeleid, de verdeling van de klassen en de lesopdrachten etc. Kortom alle materies die de opdracht van de leerkracht beïnvloeden. De behoefte om betrokken te worden bij beslissingen met betrekking tot financiële, materiële kwesties of de aanwerving van nieuwe personeelsleden, is dan weer veel minder. Daar waar leerkrachten meer invloed krijgen in de besluitvorming, zien we wel een toename in hun betrokkenheid en loyaliteit en een afname in stress. In tegengestelde situaties zien we eerder frustratie en ontgoocheling opduiken. Cynisme over de besluitvorming bij het personeel kan dan het gevolg zijn. Daar waar leerkrachten niet echt betrokken worden bij de besluitvorming, zijn de directies zich daar niet altijd bewust van. Interessant om te vermelden is de vaststelling van Devos (2000) dat bijna alle directies denken dat ze meer inspraak geven dan de personeelsleden eigelijk vinden. Vaak wordt de participatie van leerkrachten aan de besluitvorming beperkt tot een controle achteraf van wat de directie beslist heeft (Devos, 2000).

[3] Decreet 1 april 2004 betreffende participatie op school en de Vlaamse Onderwijsraad, Parl.St. Vl.P.2003-04, nr.1955/23.

HOOFDSTUK 3: WELBEVINDEN DIRECTIES

3.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk gaan we dieper in op het concept welbevinden en bakenen we het construct, in functie van onze studie, duidelijk af. Hierbij belichten we zowel de negatieve perspectiefname (cfr. verstoord welbevinden, stress, burnout) als de positieve invalshoek (cfr. jobtevredenheid) van het concept welbevinden. De focus op beide perspectiefnames in het onderzoek naar het welbevinden bij directies vormt een meerwaarde van deze studie. Na toelichting van beide benaderingen wordt uitvoerig ingegaan op vroeger onderzoek naar welbevinden bij schooldirecties. We vertrekken hierbij vanuit de idee dat zowel factoren op het niveau van het individu, het niveau van de omgeving en het niveau van de organisatie een impact hebben op het ervaren welbevinden van directies basisonderwijs.

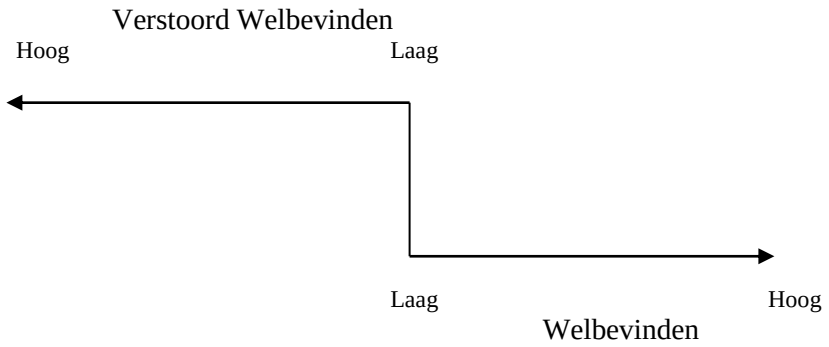
3.2 WELBEVINDEN EN VERSTOORD WELBEVINDEN

3.2.1 WELBEVINDEN: EEN TWEEDELING?

Binnen het onderzoeksveld naar welbevinden zijn er twee duidelijke stromingen af te bakenen, met name een positieve en negatieve perspectiefname. De negatieve onderzoeksbenadering heeft voornamelijk oog voor de negatieve aspecten van het psychisch en fysisch functioneren bij het individu, en hangt vooral samen met de onderzoekstak die peilt naar aspecten die samenhangen met jobstress en burnout. De positieve perspectiefname daarentegen richt de aandacht op factoren die op positieve wijze gerelateerd zijn aan het psychisch en fysisch functioneren van het individu, en hangt samen met de satisfactie- en engagement onderzoekstak binnen het arbeids-psychologisch veld. Volgens Seligman en Csikszentmihalyi (2000) is er als reactie op onderzoek naar verstoord welbevinden (de negatieve perspectiefname), een nieuwe onderzoekstak ontsproten waarin de positieve psychologie is centraal komen te staan. Daarbij focust positieve psychologie op de sterktes en het optimaal functioneren van het individu in plaats van de nadruk te leggen op de zwaktes en het slecht functioneren van het individu (Schaufeli & Bakker, 2001). Ook in vroeger onderzoek (Aelterman et al., 2002) naar welbevinden bij leerkrachten werd reeds gewezen op het feit dat welbevinden en verstoord welbevinden twee te onderscheiden concepten zijn.

De noodzakelijkheid om deze tweedeling te benadrukken is belangrijk aangezien de determinanten en uitkomsten die samenhangen met stress en burnout enerzijds (cfr. verstoord welbevinden) en satisfactie en engagement met het werk (cfr. welbevinden) anderzijds van elkaar verschillen. Met andere woorden welbevinden en verstoord welbevinden vormen twee aparte dimensies in plaats van één continuüm dat varieert van hoog welbevinden naar hoog verstoord welbevinden zoals Figuur 3 laat zien.

FIGUUR 3 : TWEEDELING WELBEVINDEN



Deze tweedeling is geïnspireerd op Herzberg's motivator-hygiene theory (2003). In deze theorie staat voorop dat de afwezigheid van motiverende factoren (cfr. satisfiers) niet noodzakelijk leidt tot ontevredenheid en een verstoord welbevinden in de job maar vooral bijdraagt tot het voorspellen van jobtevredenheid. De tweede soort factoren wordt bestempeld als hygiëne factoren (cfr. dissatisfiers), die wanneer ze vervuld zijn niet noodzakelijk resulteren in meer welbevinden en tevredenheid in de job. Indien echter aan deze laatste noden niet wordt voldaan, kan dit leiden tot een verstoord welbevinden en dissatisfactie in de job. De eerste groep factoren die ook wel 'satisfiers' genoemd wordt, hangt vooral samen met de werkinhoud (bijvoorbeeld interessante taken, erkenning en appreciatie voor het afgeleverde werk, opportuniteiten tot promotie, verantwoordelijkheid en autonomie in de job, de mogelijkheid om te groeien en bij te leren in de job etc.), terwijl de tweede groep dissatisfiers voornamelijk samenhangt met de werkcontext (job status, prestige, goede werkcondities, regels en gehanteerde procedures binnen de organisatie, een goede verloning etc.). Binnen het kader van jobstress stellen we eveneens een tweesplitsing vast met name het onderscheid tussen eustress en distress (Seyle, 1976). Eustress is stress die positief is of positieve uitkomsten produceert. Geregelde blootstelling aan handelbare stressniveaus houdt mensen fit, in die zin dat een te weinig 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. Daarnaast bestaat er ook negatieve stress die leidt tot een verstoord welbevinden. Negatieve stress doet zich voor wanneer de eisen die aan het individu opgelegd worden, zijn/haar copingsmogelijkheden overstijgen.

Aansluitend bij de positieve benadering van welbevinden, baseren we ons op de definitie van Engels en collega’s (2000), die in functie van deze studie overgenomen en vertaald is naar directies basisonderwijs:

"Welbevinden drukt een positieve toestand uit van het gevoelsleven, die het resultaat is van een harmonie tussen een geheel van specifieke omgevingsfactoren enerzijds en de persoonlijke behoeften en verwachtingen van directies basisonderwijs anderzijds."

Naast deze positieve benadering van welbevinden besteden we binnen ons onderzoek ook aandacht aan het verstoord welbevinden dat in de literatuur vaak vereenzelvigd wordt met stress en burnout. Een algemene stressdefinitie die net zoals de welbevindendefinitie de balansidee insluit (harmonie tussen omgevingsfactoren en persoonlijkheidsfactoren), vinden we terug bij Bonn en Bonn (2000). Stress wordt door hen 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."*

3.2.2 DE NEGATIEVE PERSPECTIEFNAME: VERSTOORD WELBEVINDEN

3.2.2.1. Verstoord welbevinden in de vorm van stress

Sinds 1980 heeft de grote meerderheid aan onderzoek naar welbevinden bij schooldirecteurs zich geconcentreerd op de negatieve benadering van welbevinden (Gmelch & Gates, 1998; Gmelch & Torelli, 1994). Meer dan 90 studies hebben de verschillende stadia van stress (Chicon & Koff, 1980), soorten en bronnen (Feitler & Tokar, 1981; Gmelch & Swent, 1984), reacties (Gmelch, 1988; Swent, 1983), gevolgen (Bloch, 1978; Friesen & Sarros, 1989), en effectief gedrag om met stress om te gaan onderzocht (Hiebert & Mendaglio, 1988).

Hoewel veel van deze onderzoeken zich op verschillende componenten hebben toegespitst, zijn er twee factoren die binnen het gros van deze studies steeds terugkeren, met name de oorzaken en uitkomsten van stress. Wanneer onderzoek wordt gedaan naar stress, hanteert men vaak twee benaderingen (Ivancevich & Matteson, 2002). De eerste benadering is de stimulusbenadering waarbij men aandacht heeft voor de karakteristieken of gebeurtenissen (stimuli) die leiden tot onaangename uitkomsten. Deze benadering heeft nogal een mechanistische ondertoon aangezien ervan uitgegaan wordt dat welbepaalde stimuli in de omgeving (stressoren) automatisch leiden tot stress. Met andere woorden stress wordt aanzien als een reflexmatige adaptatiereactie, waarbij elke vorm van perceptuele of beoordelingsprocessen buiten beschouwing wordt gelaten. Bijvoorbeeld in scholen die voornamelijk leerlingen uit laag sociaal economische milieus aantrekken, zullen directeurs automatisch meer stress of verstoord welbevinden ervaren in vergelijking met scholen waar dit niet het geval is. In de tweede benadering wordt stress beschouwd als een reactie op een stressor. Stress wordt binnen de responsbenadering dan ook aanzien als het gevolg van interactie tussen een stressor afkomstig uit de omgeving en de reactie van het individu op deze stressor. In tegenstelling tot de stimulusbenadering krijgen individuele beoordelingsprocessen wel hun plaats. Bij deze benadering sluit ook de P(ersoon)-O(mgeving) fit theorie aan (Feitler & Tokar, 1986). Volgens de P-O modellen is jobstress het gevolg van een misfit tussen persoonlijke waarden en de opportuniteiten aanwezig in de omgeving om te beantwoorden aan deze waarden, of eisen uit de omgeving die de capaciteiten van het individu overstijgen (Büssing & Glaser, 1999). Binnen de P-O fit theorie staan dus twee soorten fit centraal. De eerste soort fit handelt dus over de mate waarin individuen hun vaardigheden en competenties overeenkomen met de eisen in de job. De tweede soort betreft de mate waarin omgevingskarakteristieken de behoeften van individuen kunnen vervullen.

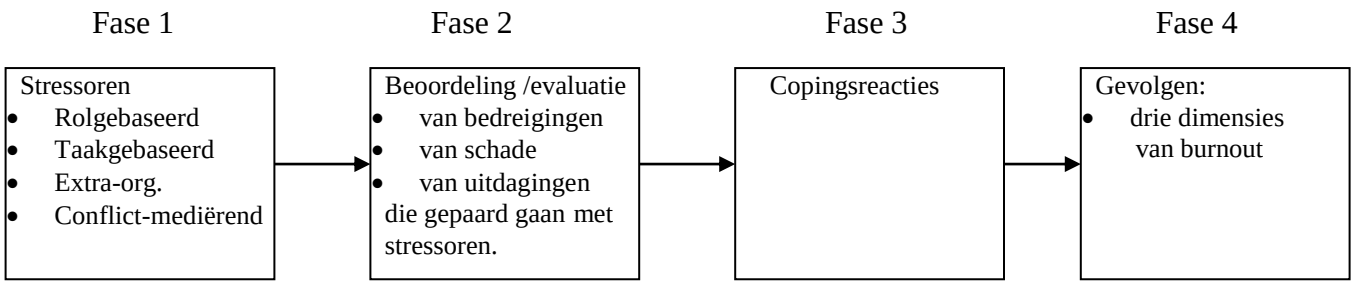
Samengevat, het belangrijkste verschil tussen de stimulus -en responsbenadering van stress is dat de laatste benadering aandacht heeft voor de interactie tussen individuele aspecten en omgevingselementen binnen het stressproces. Binnen deze studie wordt dan ook rekening gehouden met zowel elementen op het niveau van het individu (bijvoorbeeld doelmatigheidsbeleving, locus of control en Type A gedrag), als elementen uit de brede omgeving (bijvoorbeeld overheid, schoolbestuur, scholengemeenschap etc.). Ook factoren op het niveau van de organisatie (bijvoorbeeld schoolgrootte, aanpassing aan innovatie, participatief leiderschap etc.) worden in beschouwing genomen. Bovendien wordt er van uitgegaan dat deze drie niveaus in interactie staan tot elkaar. Met andere woorden het feit dat een directeur al dan niet Type A gedrag vertoont kan bijvoorbeeld een invloed hebben op de relatie van schoolgrootte met het verstoord welbevinden. Onze belangstelling voor deze verschillende niveaus sluit ook nauw aan bij het subsystemen-model van McGrath (1976) dat uitgaat van drie grote systemen die stress induceren. Het eerste systeem refereert naar de fysiek-technische werkomgeving die uit niks anders bestaat dan jobkarakteristieken die stress veroorzaken (zoals werkbelasting, moeilijke taken etc.). Daarnaast is er het sociaal-interpersoonlijk systeem dat handelt over het sociale raamwerk waarin men zijn job moet uitoefenen. Dit systeem wordt getypeerd door rolconflict en rolambiguïteit als voornaamste stressoren van jobstress. Ten slotte spreekt McGrath van het persoon-systeem dat handelt over de persoonlijkheidskarakteristieken van de werknemer.

Een model in de literatuur die de responsbenadering van verstoord welbevinden ondersteunt en gebruikt is geweest in het kader van stressonderzoek bij schooldirecteurs, vinden we terug bij Gmelch en Torelli (1994). Dit model heet de 'Administrator Stress Cycle' en wordt uitvoerig besproken in de volgende rubriek.

3.2.2.2. Burnout: een stressproces

De ‘Administrator Stress Cycle’ is een toonaangevend model in het onderzoek naar verstoord welbevinden en burnout bij schooldirecties. Dit model gaat uit van de idee dat het stressproces gebaseerd is op de interactie tussen verschillende stressoren en een individueel perceptie -of beoordelingsproces (Gmelch, 1982; Gmelch & Torelli, 1994) Dit model bestaat uit vier stadia en is gebaseerd op McGrath (1976) zijn vier-stadia model (zie Figuur 4).

FIGUUR 4 : ADMINISTRATOR STRESS CYCLE MODEL (GMELCH & TORELLI, 1994).



Het stressproces begint met welbepaalde gebeurtenissen die zich voordoen in de omgeving (fase 1). Deze gebeurtenissen worden op hun beurt gepercipieerd en beoordeeld door het individu (fase 2). Op basis van dit beoordelingsproces zal het individu een gepaste reactie selecteren (fase 3). De gekozen reactie heeft op zijn beurt belangrijke gevolgen voor zowel het individu als de omgeving (fase 4).

Fase 1: *De stressoren*

Toegepast op schooldirecties houdt dit in dat de eerste fase overeenkomt met een resem eisen of stressoren waarmee schooldirecties geconfronteerd worden. Gmelch en Swent (1981) hebben een top-10 opgesteld van voornaamste stressoren bij schooldirecties:

TABEL 1: DE TOP 10 STRESSOREN BIJ SCHOOLDIRECTEURS (GMELCH & SWENT, 1981)

(1) *Zich neer moeten leggen bij regels en procedures genomen op het niveau van de overheid.*
(2) *Vergaderingen die veel te lang duren.*
(3) *Verkrijgen van publieke goedkeuring en/of financiële ondersteuning voor school-programma's.*
(4) *Leerkrachten hun prestaties evalueren.*
(5) *Oplossen van conflicten tussen ouders en scholen.*
(6) *Deelnemen aan schoolactiviteiten buiten de normale werkuren.*
(7) *Moeten nemen van beslissingen die collega's of studenten hun leven in belangrijke mate kunnen beïnvloeden.*
(8) *Binnen de vooropgestelde deadline, rapporten en papierwerk afleveren.*
(9) *Vaak onderbroken worden tijdens telefoneren*
(10)*Te hoge werkbelasting. Men kan zijn werk niet afmaken gedurende de normale werkuren.*

Volgens het Administrator Stress Cyclus model bestaan er vier grote bronnen van stress. Ten eerste is er stress die voortkomt uit de rol van een directeur. Een directeur kan zijn rol anders percipiëren en invullen dan de rol die van hem verwacht wordt vanuit de omgeving (leerkrachten, ouders, overheid etc.). Ten tweede is er de taakgebaseerde stress. Deze stress vloeit voort uit het uitvoeren van dagelijkse administratieve taken, onderbrekingen tijdens het telefoneren of vergaderingen, het schrijven van memo's en rapporten, deelnemen aan schoolactiviteiten buiten de normale werkuren etc. De derde bron betreft de extra-organisationele stress die voortkomt uit bijvoorbeeld onderhandelingen in het kader van het verkrijgen van schoolfinanciering. Ten vierde is er ook de conflict-mediërende stress. Deze vorm van stress ontstaat doordat directies vaak conflicten moeten oplossen binnen hun school. Ze trachten bijvoorbeeld tot oplossingen

te komen voor conflicten tussen leerkrachten en ouders, conflicten onder leerlingen en leerkrachten, en conflicten tussen de school en ouders.

Fase 2: Het individueel perceptieproces

In de tweede fase staat het perceptieproces centraal waarbij een interpretatie wordt gegeven aan de situatie waarin men ondergedompeld is. Directies die de eisen die aan hen opgelegd worden als schadelijk of te veeleisend interpreteren, zullen stress en verstoord welbevinden ervaren. Binnen deze fase vindt men de balansidee terug uit de eerder geformuleerde welbevinden -en stressdefinitie. Deze balansidee vinden we ook terug in het 'Job-Demand Control model' (Karasek & Theorell, 1990). Volgens dit dominante stressmodel gaan mensen het meest verstoord welbevinden ervaren wanneer ze geconfronteerd worden met hoge eisen, en zelf niet over de capaciteiten, vaardigheden of middelen beschikken om met deze eisen om te gaan. Minder stress zullen mensen ervaren die percipiëren dat ze wel over de nodige capaciteiten, vaardigheden of bronnen beschikken om met deze eisen te kunnen omgaan.

Fase 3: Effectief gedrag om met stress om te gaan

De derde fase is het individueel keuzeproces. Een directeur reageert op een stressor indien deze als schadelijk, veeleisend of bedreigend werd gepercipieerd in voorgaande fase. Na grondig de top tien stressoren (zie tabel 1) bij schooldirecties in kaart te hebben gebracht, hebben Gmelch en Swent (1981) vier suggesties gedaan die het effectief gedrag om met stress om te gaan zouden moeten bevorderen zodat schooldirecties zich beter kunnen beschermen tegen een verstoord welbevinden veroorzaakt door stressoren. Volgens Swent (1983) bestaan er geen kant-en-klare strategieën voor iedereen. De werkzaamheid van stressreducerende technieken is in grote mate afhankelijk van het individu. Dus zoiets als een gouden copingtechniek die geschikt is voor iedereen is onbestaande. Bijgevolg werd er getracht om verschillende individuele stressreducerende technieken onder te brengen onder meer algemene technieken zodat een duidelijker beeld gecreëerd wordt van technieken waarop teruggevallen kan worden om een verstoord welbevinden in te dijken (bijvoorbeeld Allison, 1997; Gmelch & Swent, 1981; Piat, 1981). Een eerste belangrijke stressreducerende techniek waarin schooldirecties ondersteund zouden moeten worden is timemanagement. Om op effectieve wijze te leren omgaan met bijvoorbeeld de zware werkbelasting, de talrijke vergaderingen, het vele papierwerk etc. moeten directies hun activiteiten leren analyseren in functie van de gespendeerde tijd. Ze moeten een opsplitsing leren maken tussen taken die leiden tot belangrijke en minder belangrijke uitkomsten. De eerste soort taken verdienen onmiddellijke aandacht, terwijl de laatste soort taken onderaan de lijst geplaatst worden. Door beter hun tijd te leren managen zullen directies minder last hebben van te zware werkbelasting en bijgevolg het daarmee gepaard gaande verstoord welbevinden. Hoewel timemanagement een enorm belangrijke stressmanagement techniek blijkt te zijn onder schooldirecties, rapporteren ze er nauwelijks gebruik van te maken (Allison, 1997). Een tweede belangrijk punt waarin schooldirecties training moeten krijgen is interpersoonlijke invloed. Een goede schooldirecteur heeft de kunst om met mensen samen te kunnen werken. Een belangrijke vaardigheid gezien een aantal stressoren zich situeren op interpersoonlijk niveau zoals het evalueren van leerkrachten hun prestaties, oplossen van conflicten tussen ouders en de school etc. Interpersoonlijke invloed is van continu belang

in beroepen waar veel samengewerkt wordt met anderen. Conflictoplossing, aanscherpen van communicatievaardigheden en opbouwen van vertrouwen zijn belangrijke vaardigheden die getraind moeten worden om de stress te verminderen die veroorzaakt wordt door interpersoonlijk conflict. Een derde aandachtspunt om verstoord welbevinden ten gevolge van extra-organisationele stressoren (bijvoorbeeld erkenning en vertrouwen krijgen van de maatschappij, onderhandeling over financiële steun etc.) te beperken, is het bijbrengen van een meer proactieve attitude bij schooldirecties waaronder het meer actief betrekken en informeren van de maatschappij over wat er gebeurt in de school. Ten vierde moeten schooldirecties ook leren omgaan met regels en procedures die van bovenaf opgelegd worden. Daarnaast moeten ze zich bewust zijn van de mate waarin het formuleren en implementeren van organisatieregels hun medewerkers beïnvloeden. Regels dienen de verwezenlijking van onderwijsdoelstellingen te bevorderen en niet de bureaucratisering van scholen in de hand te werken.

Naast de opgesomde stressreducerende technieken van Gmelch en Swent (1981) hebben ook andere auteurs coping- en stressreducerende technieken voorgedragen. Allison (1997) groepeert zeven types stressreducerende technieken: **(1)** een goed gezondheidsprogramma (bijvoorbeeld vasthouden aan vaste uren om te gaan slapen, regelmatig lichamelijke beweging, etc.), **(2)** terugtrekken (bijvoorbeeld nemen van kleine minivakanties, tijd nemen om na te denken over de situatie, relaxatietechnieken etc.), **(3)** intellectuele, sociale en spirituele ondersteuning (bijvoorbeeld praten met familie of vrienden, deelnemen aan activiteiten die spirituele groei ondersteunen etc.), **(4)** positieve attitude (bijvoorbeeld problemen op een meer optimistische en objectieve manier benaderen, hanteren van goede sociale vaardigheden in omgang met leerkrachten, studenten en ouders etc.), **(5)** realistisch perspectief (bijvoorbeeld delegeren van verantwoordelijkheden, realistische doelen vooropstellen etc.), **(6)** time management en organisatie (bijvoorbeeld prioriteiten stellen etc.), **(7)** toegenomen betrokkenheid (bijvoorbeeld harder werken, betrokkenheid van maatschappij etc.).

Fase 4: gevolgen en burnout

De vierde fase van het verstoord welbevinden proces handelt over de gevolgen die samenhangen met de gemaakte keuzes, beoordelingsprocessen en perceptie van stressoren in de voorgaande fases; waarbij rekening wordt gehouden met de lange termijn effecten van stress. Stress waarop niet tijdig gereageerd wordt kan leiden tot burnout. Met andere woorden burnout wordt meestal veroorzaakt door langdurige blootstelling aan stressvolle situaties en frustratie. Volgens Dunham (1984) wordt burnout als een stressreactie aanzien die gradueel opgebouwd wordt uit de frustraties die gepaard gaan met niet geslaagde pogingen om met stressvolle situaties om te gaan. Rogers (1984) somt een aantal typerende attitudes en gevoelens op die gepaard gaan met burnout: **(1)** verveling (verlies aan interesse in het uitvoeren van de job), **(2)** inadequaatheid (een gevoel van niet in staat zijn om te beantwoorden aan organisationele objectieven), **(3**) mislukking (een tendens om de eigen prestatie in diskrediet te brengen en te besluiten dat men weinig effectief is), **(4)** wegvluchten (het verlangen om op te geven), **(5)** fatalisme (een gevoel dat men geen controle heeft over de eigen job), **(6)** ontevredenheid (een gevoel dat men niet correct beloond wordt voor de geleverde inspanningen), **(7)** cynisme (een tendens om de inhoud van de eigen job en de ontvangen beloningen te

onderwaarderen), **(8)** werkdruk (een gevoel van teveel moeten doen, en over te weinig tijd beschikken), **(9)** kwaadaardig (een tendens om bot en gemeen uit de hoek te komen tegenover collega's). Ook Perlman en Hartman (1982) hebben een poging ondernomen om de belangrijke facetten die in de verschillende burnoutdefinities voorkomen samen te vatten. De definities van burnout omvatten volgens hen een zestal componenten: **(1)** falen, uitgeput raken, **(2)** daling in creativiteit, **(3)** minder betrokkenheid met de job, **(4)** vervreemding van cliënten, medewerkers, job, **(5)** een reactie op de chronische stress die gepaard gaat met het maken van een carrière, **(6)** syndroom van ongepaste attitudes tegenover cliënten en zichzelf, vaak gepaard gaande met vervelende lichamelijke en emotionele symptomen.

De meest aanvaarde definitie van burnout is de driecomponenten definitie van Maslach en Jackson (1981) waarin burnout gekarakteriseerd wordt door emotionele uitputting, cynisme en een afgenomen gevoel van persoonlijke verwezenlijking. De eerste component, emotionele uitputting, wordt gekarakteriseerd door een gebrek aan energie en het gevoel dat de emotionele bronnen uitgeput raken. Deze ervaring gaat vaak gepaard met spanning en frustratie aangezien men zichzelf niet continu kan geven of inspannen. Ten tweede is er de ontwikkeling van negatieve en cynische attitudes ten aanzien van de werkomgeving (dus voor directies t.a.v. leerkrachten, ouders, leerlingen en overheid). Dit gevoel van cynisme of depersonalisatie houdt in dat men collega's, personeel, ouders, leerlingen als objecten gaat beschouwen in plaats van mensen. Tenslotte is er ook een derde aspect van burnout, met name de tendens om de eigen prestaties negatief te evalueren (Maslach & Jackson, 1981). Mensen ervaren een afgenomen gevoel van jobcompetentie. Vaak percipiëren ze dat ze niet meer verder groeien en ontwikkelen in hun job.

Een aantal auteurs beschouwen burnout als een proces waarbij de drie componenten (emotionele uitputting, depersonalisatie, afgenomen gevoel van zelfverwezenlijking) elkaar sequentieel opvolgen (Cordes & Dougherty, 1993; Golembiewski, 1989; Leiter & Maslach, 1988; Leiter & Meechan, 1986). Dus de ene toestand (bijvoorbeeld burnout) kan aanleiding geven tot het ontstaan van een andere toestand (bijvoorbeeld depersonalisatie). De meest gebruikte sequens veronderstelt dat emotionele uitputting het eerst verschijnt ten gevolge van excessieve werkeisen die individuen hun emotionele bronnen uitputten. Vervolgens gaan ze als defensieve copingstrategie hun betrokkenheid met anderen limiteren en zichzelf psychologisch distantiëren. Dergelijk depersonalisatieproces fungeert als een emotionele buffer tussen het individu en de jobeisen. Uiteindelijk herkennen individuen de discrepantie tussen hun huidige attitude en hun oorspronkelijk optimistische verwachtingen omtrent hun job. Als gevolg gaan zij zich inadequaat voelen in hun job, aangezien ze hun oorspronkelijke verwachtingen niet hebben kunnen inlossen (Cordes & Dougherty, 1993; Leiter & Maslach, 1988; Leiter & Meechan, 1986). Golembiewski (1989) daarentegen ging uit van een andere sequens. Volgens hem start het proces met depersonalisatie, die leidt tot een verminderd gevoel van zelfverwezenlijking dat op zich een noodzakelijke voorwaarde is voor emotionele uitputting.

Burnout is in het verleden ook gerelateerd geweest aan verschillende psychische en lichamelijke gezondheidsproblemen. Er werd bijvoorbeeld vastgesteld dat burnout vaak gepaard ging met een verminderd zelfvertrouwen, meer depressiviteit, meer geïrriteerdheid, meer angst en meer hulpeloosheid (Jackson & Maslach, 1982; Kahill, 1988). Ook lichamelijke gezondheidsklachten zoals vermoeidheid, hoofdpijn, en darm - en maagklachten worden vermeld (Kahill, 1988). Naast deze lichamelijke en psychische gezondheidsproblemen blijkt burnout ook een aantal negatieve effecten te hebben op het attitudinaal -en gedragsniveau. Zo werd vastgesteld dat burnout samen gaat met de ontwikkeling van negatieve attitudes tegenover medewerkers, klanten, job, organisatie, en zichzelf. Mensen met burnout blijken ook sneller hun job te verlaten, vertonen meer ziekteverzuim en gebruiken meer drugs, alcohol en tabak (Jackson, Schwab & Schuler, 1986; Firth & Britton, 1989).

Tot slot merken we op dat burnout typerend is voor beroepen waarin intens sociale contacten frequent voorkomen zoals bij de humane beroepen (cfr. human service professions). Mensen ervaren hier, in tegenstelling tot de andere jobsectoren, vaker een afgenomen gevoel van jobcompetentie en percipiëren sneller dat ze niet meer verder groeien en ontwikkelen in hun job (Huberman & Vandenberghe, 1999; Maslach en Jackson, 1981; Van Horn, Schaufeli & Enzmann, 1999).

3.2.3 DE POSITIEVE PERSPECTIEFNAME: WELBEVINDEN

3.2.3.1 Welbevinden in de vorm van jobtevredenheid en jobenthousiasme

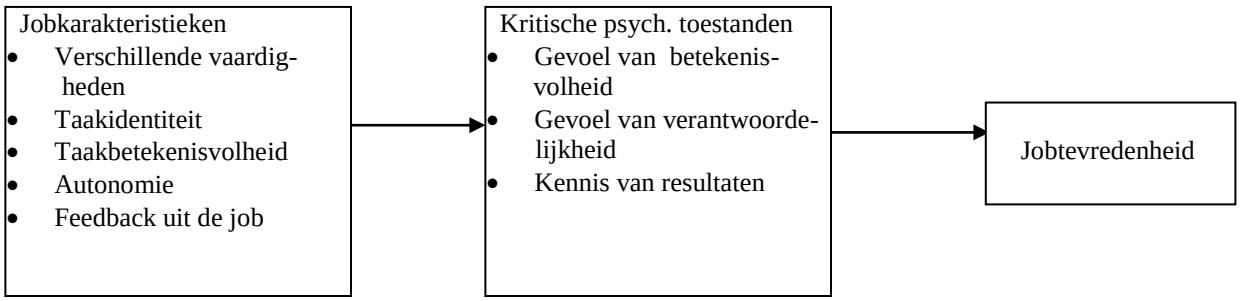
Een belangrijke factor binnen het kader van een positief psychologische benadering van welbevinden is jobtevredenheid. De positief psychologische ondertoon om te focussen op de positieve aspecten van welbevinden vinden we terug in de omschrijving van jobtevredenheid bij Wanous en Lawler's (1972):

"...jobsatisfaction refers to an individual's positive emotional reactions to a particular job. It is an affective reaction to a job that results from a person's comparison of actual outcomes with those that are desired, anticipated or deserved.".

Jobtevredenheid is met andere woorden een positief affectief geladen reactie op verschillende facetten in een job. Bovendien past deze conceptualisering binnen de eerder geformuleerde definitie van welbevinden, die een positieve toestand uitdrukt van het gevoelsleven en waarin zowel de omgeving als het individu centrale peilers vormen. Binnen de definitie van Wanous en Lawler (1972) komen de omgevingsfactoren overeen met de verschillende jobfacetten, en weegt het individu af of deze karakteristieken in harmonie zijn met de eigen wensen, noden en verlangens. Jobsatisfactie is dus een subjectief gevoel, aangezien het individu een afweging maakt van de mate waarin de verschillende jobfacetten beantwoorden aan de eigen noden. Jobsatisfactie als facettenconcept, bijvoorbeeld tevredenheid met de verloning, autonomie, status en prestige in de job, wordt verdedigd door verschillende auteurs (Hoy & Miskel, 1996; Smith, Kendall & Hullin, 1969).

Het jobkarakteristiekenmodel van Hackman & Oldham (1980) is een model waarin zowel omgevingsfactoren als factoren op individueel niveau een centrale rol spelen in het voorspellen van de jobtevredenheid (zie Figuur 5).

FIGUUR 5 : HET JOBKARAKTERISTIEKENMODEL HACKMAN & OLDHAM, (1980)



De omgevingsfactoren in dit model zijn toegespitst op algemene jobfactoren die op hun beurt een drietal psychologische toestanden uitlokken die zich situeren op het niveau van het individu en de tevredenheid van werknemers met hun job te beïnvloeden. De vijf factoren in de job die samenhangen met jobsatisfactie zijn: **(1)** De mate waarin het individu verschillende taken moet uitvoeren en waarbij voor iedere taak verschillende vaardigheden en competenties dienen aangesproken te worden. **(2)** De mate waarin het individu moet werken aan een product, dienst of project van begin tot het einde - taakidentiteit. **(3)** De mate waarin de job het functioneren van andere mensen in de organisatie beïnvloedt -taakbetekenisvolheid. **(4)** De mate waarin de job toelaat om zelfstandig en onafhankelijk beslissingen te nemen –autonomie; en **(5)** de mate waarin het individu duidelijke feedback krijgt over hoe effectief de job werd uitgevoerd - feedback uit de job. De vervulling van deze vijf dimensies draagt indirect bij tot jobtevredenheid. De mate waarin deze vijf dimensies door het individu als vervuld worden gepercipieerd is dan weer afhankelijk van het subjectief beoordelingsproces van die persoon. Dit beoordelingsproces hangt samen met drie centrale psychologische variabelen: **(1)** het individu moet zijn werk als waardevol ervaren -gevoel van betekenisvolheid. **(2)** Het individu moet geloven dat hij persoonlijk verantwoordelijk is voor de resultaten die voortvloeien uit de inspanningen -kennis van resultaten; en **(3)** het individu moet op regelmatige basis geïnformeerd worden over de aanvaardbaarheid van de behaalde resultaten. Het ervaren van één van deze drie toestanden draagt bij tot jobtevredenheid.

Naast jobtevredenheid is positieve bevlogenheid of jobenthousiasme (Schaufeli & Bakker, 2001) een tweede belangrijke component binnen onderzoek naar positief welbevinden. In tegenstelling tot jobtevredenheid, staat onderzoek naar jobenthousiasme nog in zijn kinderschoenen. Volgens Dewitte & De Cuyper (2003) kan jobenthousiasme of positieve bevlogenheid beschouwd worden als de tegenpool van burnout. Onder bevlogenheid verstaan Schaufeli en Bakker (2001) een positieve toestand van opperste voldoening, die gekenmerkt wordt door drie aspecten: vitaliteit, toewijding en absorptie. Vitaliteit komt neer op het beschikken over veel veerkracht en doorzettingsvermogen. Toewijding handelt over de sterke betrokkenheid bij het werk. Het werk wordt als nuttig,

inspirerend en uitdagend ervaren, en roept gevoelens van trots en enthousiasme op. Absorptie verwijst naar het volledig opgaan in zijn werk. Jobenthousiasme verschilt van jobtevredenheid in die zin dat wanneer beide vormen van positief welbevinden op een activeringsdimensie geplaatst zouden worden, jobenthousiasme hoog scoort op dit continuüm terwijl jobtevredenheid gemiddeld scoort (De Witte & De Cuyper, 2003). Daarnaast is jobtevredenheid een cognitieve maat van welbevinden terwijl jobenthousiasme een affectieve maat.

3.2.4 PARALLELLEN TUSSEN POSITIEVE EN NEGATIEVE BENADERING VAN WELBEVINDEN

Wanneer we terugblikken op de positieve en negatieve benadering van welbevinden zien we een aantal parallellen. Een eerste gelijkenis is dat zowel binnen de conceptualisering van verstoord welbevinden als de conceptualisering van welbevinden, de balans of harmonie-idee centraal staat (zie supra). Aansluitend bij deze harmonie-idee zien we onmiddellijk een tweede overeenkomst met name een subjectief beoordelings- of perceptieproces van stimuli uit de omgeving dat bepalend is of individuen al dan niet welbevinden (zie satisfactie) of een verstoord welbevinden (zie stress, burnout) ervaren. Hieruit leiden we af dat binnen beide benaderingen twee componenten centraal staan: de omgeving en het individu. Bepaalde gebeurtenissen die zich voordoen in de omgeving of factoren die hiermee samenhangen, worden door het individu afgewogen en geëvalueerd tegenover de eigen waarden, normen, en het persoonlijk referentiekader. Deze vaststellingen nopen er ons dan ook toe om binnen ons onderzoek naar welbevinden bij directies zowel rekening te houden met factoren die te situeren zijn op het niveau van het individu als op het niveau van de omgeving naar analogie met de Persoon-Omgeving fit modellen.

3.3 ONDERZOEK NAAR WELBEVINDEN BIJ DIRECTIES BASISONDERWIJS

De huidige situatie van directies wordt gekenmerkt door een toestand waarin steeds meer van hen geëist en gevraagd wordt. Directeurs moeten niet alleen binnen de krijtlijnen van de nieuwe regelgeving en decreten die opgelegd zijn door hogere instanties zien te werken; ze moeten ook proberen aan de noden van de maatschappij tegemoet te komen. Een directeur moet daarenboven tijdig weten te reageren op de behoeften en vragen van leerkrachten en leerlingen. Van schooldirecties wordt dus verwacht dat ze de wensen en noden van verschillende belanghebbende partijen inlossen en/of verzoenen (Thornton, 1996). Bijgevolg moeten directeurs in verschillende rollen kunnen fungeren, die op hun beurt uiteenlopende vaardigheden en competenties vereisen om optimaal in deze rollen te kunnen functioneren. Zo moet men de rol van supervisor, coach, motivator, brandjesblusser, specialist, controleur, etc. kunnen opnemen. Daarnaast moeten directies ook thuis zijn in de verschillende beheersdomeinen zoals het strategisch beleid, financieel beleid, personeelsbeleid en uiteraard ook het onderwijsbeleid. Directeurs zijn dus in deze opzichten sterk vergelijkbaar met managers die een bedrijf runnen (Gmelch & Swent, 1982). Uit vergelijkend onderzoek met managers is zelfs gebleken dat schooldirecteurs uit Singapore over het algemeen meer stress ervaren in vergelijking met de gemiddelde manager uit het Verenigd Koninkrijk. Zo rapporteerden schooldirecties meer werkdruk,

meer lichamelijke en psychische klachten. Interpersoonlijke relaties en de vele uren die doorgebracht werden op school, bleken de voornaamste bron van verstoord welbevinden te zijn (Lim, 1999).

Hoewel de overgrote meerderheid van onderzoek naar welbevinden/verstoord welbevinden binnen de schoolcontext zich geconcentreerd heeft op leerkrachten (bijvoorbeeld Aelterman et al. 2002; Blix, Cruise, Mitchell & Blix, 1994; Borg, Riding & Falzon, 1991; Boyle, Borg, Falzon & Baglioni, 1995; Capel, 1987,van Dick & Wagner, 2001; Friesen & Sarros, 1989; Kyriacou, 1987; Perlberg & Keinan, 1986), is het van cruciaal belang om de schijnwerper ook te richten op schooldirecties aangezien hun job in grote mate verschilt van die van leerkrachten. Een Canadese studie bij 128 directeurs en 625 leerkrachten wees uit dat directeurs en leerkrachten verschillende stresspatronen vertonen. Depersonalisatie wordt bij directeurs in de eerste plaats voorspeld door de mate van status en erkenning die ze ervaren, terwijl dit voor leerkrachten eerder de uitdagingen in de job zelf zijn. De perceptie zelf iets verwezenlijkt te hebben wordt bij schooldirecties het beste voorspeld door de interpersoonlijke relaties, betrokkenheid en autonomie in hun job. Bij leerkrachten daarentegen, zijn het vooral de appreciatie en uitdagingen in de job die een gevoel van zelfverwezenlijking creëren. Verder werd gevonden dat de werkbelasting een belangrijke factor is of directeurs al dan niet het gevoel opbouwen emotioneel uitgeput te raken. Bij leerkrachten spelen vooral de status en het salaris een niet onbelangrijke rol (Friesen & Sarros, 1989). Het belang om onderzoek te doen naar welbevinden bij directeurs uit het basisonderwijs werd inmiddels halfweg de jaren 1980 benadrukt. Savery en Detiuk (1986) hadden er toen al voor gewaarschuwd dat de tijd rijp was om aan de alarmbel te trekken, aangezien directies uit het basisonderwijs vaak excessieve niveaus van stress rapporteerden.

Uit het onderzoek dat inmiddels is uitgevoerd naar verstoord welbevinden bij directies, is gebleken dat de resultaten van deze studies vaak uiteenlopen. In de studie van Kottkamp en Stravlos (1986) werd geobserveerd dat directies minder stress ervaren in vergelijking met leerkrachten. In een Canadese studie bij 112 directies uit het basisonderwijs stelde men vast dat zij over het algemeen vrij tevreden waren met hun job. Slechts twee procent gaf aan ontevreden te zijn met hun functie (Johnson & Holdaway, 1991). Borg en collega’s (1991) kwamen dan weer tot de vaststelling dat 21,3% van 150 bevraagde directies basis -en secundair onderwijs hun job als extreem stresserend beoordeelden. In ander onderzoek en tegenstrijdig met de bevindingen van Kottkamp en Stravlos werd dan weer aangetoond dat directies relatief meer stress ervaren in vergelijking met leerkrachten (Gorton, 1982; Feitler & Tokar, 1986). Volgens Carr (1994) hebben de tegenstrijdige resultaten uit deze onderzoeken een onduidelijk beeld gecreëerd over de mate waarin de job als directeur als stresserend beschouwd mag worden. De uiteenlopende resultaten worden toegeschreven aan verschillende steekproeven, verschillende omgevingen (onderwijssystemen en sociale culturen), en verschillende methodologieën. In zijn eigen studie bij honderd Australische schooldirecties reveleerden de resultaten dat directeurs meer angst en depressie ervaren in vergelijking met de meeste mensen. Ongeveer 32 procent van de steekproef gaf aan veel angst te ervaren, terwijl iets meer dan 37 procent ook hoog scoorden op depressie. Ook Dinham en Scott (1998)

kwamen tot de onaangename conclusie dat een job als schooldirecteur vaak gepaard gaat met gevoelens van ontevredenheid.

Naast de verschillende aspecten van verstoord welbevinden gaat onze bijzondere aandacht in de huidige studie ook uit naar het welbevinden bij directies in het basisonderwijs. De focus op directies basisonderwijs vloeit voort uit de vele signalen van onvrede, overbelasting en planlast afkomstig van dit niveau (Devos & Vanderheyden, 2002; Vandenberghe et al., 2003). Aangezien directies een centrale rol vervullen in het reilen en zeilen van hun school, en hun invloed op de afgeleverde onderwijskwaliteit niet te onderschatten is, lijkt het ons opportuun om die factoren bij directies basisonderwijs te onderzoeken die bijdragen tot hun welbevinden en dus indirect de kwaliteit van het onderwijs beïnvloeden. Met andere woorden het welbevinden van directies is geen geïsoleerd fenomeen dat enkel consequenties heeft op individueel niveau, maar ook van significant belang is op organisationeel -of schoolniveau. De mate van tevredenheid die een schooldirecteur ervaart, beïnvloedt immers de manier waarop hij/zij beslissingen neemt, de wijze waarop de school geleid wordt en dus ook de kwaliteit van het geleverde onderwijs.

In volgend deel wordt dieper ingegaan op de wijze waarop factoren uit ons theoretisch kader (Deel I, hoofdstuk 1) gerelateerd zijn of kunnen zijn aan (verstoord) welbevinden bij directeurs in het basisonderwijs. In het eerste deel wordt de relatie tussen de factoren op het niveau van het individu en (verstoord) welbevinden belicht. Vervolgens wordt er ingegaan op de manier waarop omgevingskarakteristieken gerelateerd zijn of kunnen zijn met dit welbevinden. Binnen dit deel gaat zowel aandacht uit naar factoren op het niveau van de omgeving (waaronder overheid, onderwijsnetten, etc.) als factoren die inherent zijn aan de organisatie (waaronder organisatiestructuur, organisatiecultuur).

3.3.1 ONDERZOEK NAAR RELATIE FACTOREN OP HET NIVEAU VAN HET INDIVIDU EN (VERSTOORD) WELBEVINDEN

In de literatuur is inmiddels heel wat inkt gevloeid over de factoren die op het niveau van het individu samenhangen met welbevinden. Een eerste component op het individueel niveau handelt over de demografische karakteristieken van directies. Vragen in de zin van “Ervaren vrouwelijke directies meer stress in vergelijking met hun mannelijke collega's?” of “Zullen directies met meer werkervaring over het algemeen ook meer tevreden zijn in hun job?” zijn typerende vragen die handelen over de relatie tussen demografische karakteristieken en welbevinden. Binnen de literatuur werd voornamelijk aandacht besteed aan geslacht, leeftijd, beroepservaring en anciënniteit in relatie tot welbevinden. Naast deze demografische karakteristieken, zijn persoonlijkheidstrekken een tweede groep belangrijke componenten die de nodige aandacht verdienen. We volgen hierin McGrath (1976) die vooropstelt dat persoonlijkheidskarakteristieken het ervaren welbevinden in sterke mate kunnen beïnvloeden.

3.3.1.1 Demografische karakteristieken

Geslacht

De samenhang tussen het geslacht en welbevinden van directies is niet altijd even duidelijk aangezien de bevindingen van diverse studies vaak sterk uitéénlopen. Sommige empirische onderzoeken (bijvoorbeeld Bergin & Solman, 1988) geven aan dat vrouwelijke directeurs een lager welbevinden vertonen in vergelijking met hun mannelijke tegenhangers, terwijl er ook onderzoeken zijn die het omgekeerde aangeven (Borg, Riding & Richard, 1993; Dinham & Scott, 1998; Tichatonga, 1999). Andere studies stellen dan weer geen verschil vast (Johnson & Holdaway, 1991). Vaak zijn de verschillende studies ook onderling moeilijk vergelijkbaar aangezien daarin de nadruk gelegd wordt op andere stressoren of andere uitkomsten van welbevinden. De studies die dan wel weer onderling vergelijkbaar zijn komen evenwel tot verschillende resultaten. In de studie van Tichatonga (1999) werd vastgesteld dat het voornamelijk de administratieve verantwoordelijkheden en niet zozeer de werkcondities zijn die bij mannelijke directeurs bijdragen tot stress. Ook gebrek aan ondersteuning bleek in deze studie een belangrijke factor te zijn in het verklaren van welbevinden bij mannelijke directies. De studie van Borg et al. (1991) daarentegen suggereert dat een gebrek aan adequate bronnen (bijvoorbeeld schoolmateriaal, personeel) samen met slechte werkcondities de meest stresserende factoren zijn voor mannelijke schooldirecties.

Ondanks het ambigue beeld over de relatie van welbevinden met geslacht blijkt toonaangevend onderzoek toch de richting uit te wijzen dat vrouwelijke directeurs over het algemeen meer tevreden zijn en hoger scoren op welbevinden in vergelijking met hun mannelijke collega's. Onderzoek van Dinham en Scott (1998) gaf aan dat vrouwelijke directeurs minder ontevreden waren over hun promotiemogelijkheden, professionele ontwikkeling en jobimago ten opzichte van mannelijke directies. Ook Fansher en Buxton (1984) gaven in hun studie naar determinanten van jobsatisfactie bij schooldirecties secundair onderwijs aan dat 266 vrouwelijke directies een hoge mate van jobtevredenheid rapporteerden. Een studie uitgevoerd in Zimbabwe bij 95 schooldirecties wees uit dat mannen over het algemeen hoger scoorden op een vijftigtal stressoren met uitzondering van twee factoren: vrouwen rapporteerden dat 'zwakke resultaten van de leerlingen' en 'gebrek aan interesse van ouders in de prestaties van hun kinderen op school' meer stresserend werkten dan voor hun mannelijke tegenhangers. Borg et al. (1991) bevestigden verder de bevinding dat mannelijke schooldirecties over het algemeen meer stress ervaren in vergelijking met vrouwelijke directies.

Anciënniteit, beroepservaring en leeftijd

Anciënniteit, beroepservaring en leeftijd zijn drie demografische factoren die onderling meestal sterk gerelateerd zijn. Verschillende onderzoeken tonen aan dat jobtevredenheid toeneemt met de leeftijd van de werknemer (Dalessio, Silverman & Schuck, 1986; Quinn, Staines & McCollough, 1974). Onderzoek uitgevoerd bij schooldirecteurs in Singapore ondersteunt deze positieve relatie. Oudere directeurs rapporteren meer jobsatisfactie t.o.v. jongere schooldirecteurs. In een gelijkaardig onderzoek (Tichatonga, 1999) vond men dat schooldirecteurs met de jongste beroepservaring (0-5 jaar) het meest stress rapporteerden. Een mogelijke verklaring voor de vaststelling dat oudere en ervaren werknemers minder

stress ervaren, is dat ze alle knepen en technieken beheersen om op effectieve wijze met de eisen uit de omgeving om te gaan, terwijl jongere directeurs deze copingtechnieken nog moeten leren beheersen. In recent kwalitatief onderzoek bij vrouwelijke directeurs uit hogere scholen in Illinois, Minnesota en Wisconsin werd nogmaals bevestigd dat hoe langer men in dienst is als directeur, hoe meer tevreden men wordt over zijn jobsituatie. In een eerste interview rapporteerde een directeur dat ze na 3 jaar vertrouwd begon te raken met haar directierol. Zij verwoordde dit als volgt: "I feel a little more on top of things and therefore a little more confident." Een directeur met 8 jaar ervaring in de functie beweerde: "I'm not getting into as many struggles as in the beginning." (Eckman, 2002).

De stabiliteit van de relatie tussen leeftijd en stress kan echter in vraag gesteld worden. Zo vond Lam (1988) een negatieve relatie tussen leeftijd en jobsatisfactie. Dus hoe ouder de werknemers waren hoe meer ontevreden ze waren. Ook de bevindingen van Borg et al. (1991) lagen in de lijn van Lam (1988). Bijgevolg is het misschien te simplistisch om een pure lineaire relatie tussen beide factoren te veronderstellen. Indicaties dat de relatie tussen stress en leeftijd/ervaring niet zo éénvoudig is, vinden we bij Koch et al. (1982). De data in hun onderzoek toonden aan dat de relatie van welbevinden met leeftijd en/of werkervaring veel complexer is dan een puur lineair verband. In hun studie werd gekeken naar het verband van de vier grote stressbronnen voorgesteld door Gmelch (1982) met de leeftijd en/of beroepservaring. Stress gerelateerd aan de activiteiten en taken van directeurs, neemt af met de leeftijd. Een dergelijk verband werd niet geconstateerd voor stress die het gevolg is van rolconflict, rolonduidelijkheid en het bemiddelen en oplossen van conflicten tussen de school en ouders van kinderen. Daarnaast bleek stress ten gevolge van onderhandelingen met overheidsinstanties vooral erger te worden naarmate men ouder wordt. Bergin en Solman (1988) vonden dat een verstoring van de balans tussen werk en gezin het meest stresserend is voor schooldirecteurs met de minste werkervaring (< 5 jaar), terwijl het minst stresserend voor diegenen met 6 à 15 jaar werkervaring. Daarna neemt deze stressfactor terug in belang toe naarmate men meer dan 15 jaar werkervaring heeft, maar blijft onder het niveau t.o.v. diegenen met de minste werkervaring. Deze trend die Bergin en Solman (1988) terugvonden stemt in grote mate overeen met het model van Kets de Vries et al. (1984). Volgens dit algemeen model ervaren groentjes (leeftijd 20-25 jaar en 0-5 jaar werkervaring) het minst jobsatisfactie omdat ze geconfronteerd worden met de discrepantie die bestaat tussen hun eigen idealen en de realiteit. Na geconfronteerd te zijn geweest met deze realiteitsshock begint men zich vervolgens hieraan aan te passen en slaagt men erin om de vooropgestelde carrièredoelen te verwezenlijken, waardoor de jobtevredenheid met rasse schreden toeneemt en uiteindelijk een piek bereikt bij late dertigers en jonge veertigers (10 à 15 jaar werkervaring). Daarna neemt de jobtevredenheid weer af, eerst door de midcarrière crisis en vervolgens door de prepensioenfase.

3.3.1.2 Persoonlijkheidskarakteristieken

De waarden, trekken en overtuigingen die een individu met zich meedraagt, beïnvloeden zijn dagelijks functioneren, geven richting aan zijn gedrag en bepalen hoe hij zal reageren op stressvolle situaties. Persoonlijkheidskarakteristieken zijn dus cruciale variabelen in het begrijpen van welbevinden. In de literatuur worden een drietal

persoonlijkheidsvariabelen aangeduid die uitermate belangrijk zijn in het verklaren van welbevinden. Deze persoonlijkheidstrekken zijn locus of control, Type A gedragspatroon en doelmatigheidsbeleving. In de volgende rubrieken gaan we dieper in op de relatie tussen deze drie variabelen en het welbevinden bij directies basisonderwijs.

Locus of control

Het belang van locus of control binnen het algemeen onderzoeksgebied naar welbevinden heeft inmiddels veelvuldig aandacht gekregen (Glass & Carver, 1980; Macan, Trusty & Trimble, 1996; Kobasa, 1982; Spector, 1988; Spector & O'Connell, 1994). De relatie tussen welbevinden en locus of control wordt in verschillende empirische studies (Newton & Keenan, 1990; Macan, Trusty & Trimble, 1996) bevestigd.

In onderzoek toegespitst op schooldirecties is men tot gelijkaardige bevindingen gekomen. Uit een onderzoek (Lim, 1999) bij 223 schooldirecteurs bleek dat locus of control beschouwd mag worden als een belangrijke predictor van jobsatisfactie alsook voor lichamelijk en psychisch welbevinden. Wanneer directeurs weinig controle percipieerden over hun werk, rapporteerden ze minder jobtevredenheid en hadden ze meer lichamelijke en psychische klachten. In gelijkaardig onderzoek (Farkas, 1988) werd eerder al vastgesteld dat de mate van machteloosheid die een directeur ervaart op directe wijze gerelateerd is aan jobstress.

Dat locus of control een significante predictor is van jobsatisfactie heeft belangrijke beleidsimplicaties. Indien schooldirecteurs onvoldoende het gevoel hebben autonoom te kunnen handelen, blijken ze hun school minder effectief te leiden(Tichatonga, 1999).

Type A gedragspatroon

Type A gedrag werd een veertig jaar terug geïntroduceerd door Friedman en Rosenman (1974). Zij omschreven Type A individuen als *"…op agressieve wijze betrokken in een chronisch, onophoudelijke strijd om steeds meer te presteren en te verwezenlijken binnen een steeds korter tijdsbestek"*. Personen met Type A gedrag hebben een aantal specifieke karakteristieken. Ze ervaren schuldgevoelens wanneer ze vrije tijd nemen of zich ontspannen. Daarnaast hebben ze de neiging om alle activiteiten gehaast uit te voeren en vertonen ze competitieve gevoelens i.p.v. bezorgdheid wanneer ze met andere Type A personen geconfronteerd worden. Wanneer bepaalde gebeurtenissen tegen een gewoon tempo verlopen, worden ze snel ongeduldig. Brief en collega's (1983) vatten personen met Type A gedrag samen als individuen die lang en veel uren presteren, constant werken onder de druk van deadlines en overbelasting en die bovendien nog eens 's avonds en in het weekend werk naar huis meenemen. Ze zijn ook niet in staat ontspanning te nemen. Vakanties durven ze bovendien wel eens inkorten om sneller het werk te kunnen hervatten. Ze streven voor zichzelf ook een heel hoge standaard na en lopen constant rond met het gevoel in strijd te zijn met zichzelf en anderen. Vaak houden ze er ook gefrustreerde gevoelens op na wat hun werksituatie betreft. Ze zijn ook heel gevoelig voor de prestaties van ondergeschikten en voelen zich meestal misbegrepen door hun oversten.

Hoewel Type A gedrag samenhangt met meer succes in de job (Lee, Jamieson & Earley, 1996; Gmelch & Gates, 1998) lijkt het erop dat dit gedrag negatieve gevolgen heeft voor het welbevinden (Brief, Rude & Rabinowitz, 1983; Spector & O'Connell, 1994). De typerende ongeduldige, geïrriteerde attitude bij Type-A gedrag wordt gekenmerkt door de tendens snel boos te worden en gefrustreerd te geraken. De prestatiegerichte attitude daarentegen wordt gekarakteriseerd door hard werken om de vooropgestelde doelen te bereiken. Beide attitudes zijn gerelateerd aan lage scores op het welbevinden (Spector & O'Connell, 1994). Een verklaring voor de relatie tussen de ongeduld-irriteerbaarheid dimensie en een verstoord welbevinden is dat diegenen die hoog scoren op deze dimensie door hun ongeduldige attitude vaak hindernissen opbouwen die een effectieve interpersoonlijke communicatie belemmeren. Door hun irritante houding komen ze ook sneller en vaker in aanvaring met anderen. Ten gevolge van dit interpersoonlijk conflict, rapporteren zij meer dan anderen een verstoord welbevinden. Dat een te sterke oriëntatie op prestatie ongezond is, kan verklaard worden door het obsessieve-compulsieve karakter dat aan de basis ligt van de prestatiegerichte attitude. Door obsessief met presteren bezig te zijn gaat men zichzelf onnodig extra werkbelasting opleggen, met een negatieve impact op het welbevinden tot gevolg.

Ivancevich en Matteson (1984) spreken in hun P-O stressmodel naast Type A gedrag ook over Type A omgevingen die de perfecte condities creëren voor Type A gedrag. Zij definieerden een Type A omgeving als een omgeving gekarakteriseerd door een hoge mate van beheersbaarheid, voortdurende tijdsdruk en uitdagingen in de job. Aangezien de job als directeur lijkt te beantwoorden aan diverse van deze karakteristieken zou men kunnen verwachten dat schooldirecteurs over het algemeen hoog scoren op Type A gedrag. In vroeger onderzoek werd inmiddels ondersteuning gevonden voor de verwachting dat schooldirecteurs een hoge mate van Type A gedrag tentoonspreiden (bijvoorbeeld Lim 1999). Binnen diezelfde studie werd aangetoond dat Type A gedrag op negatieve wijze samenhangt met jobsatisfactie en op positieve wijze met stress. Ook Gmelch & Gates (1998) kwamen tot een gelijkaardige bevinding. De sterkte van de correlaties binnen deze laatste studie waren evenwel klein wat er misschien op wijst dat Type A niet rechtstreeks invloed heeft op welbevinden maar het proces beïnvloedt. Verder kwamen Bergin en Solman (1988) tot de vaststelling dat directeurs met een lager welbevinden neigden tot Type A persoonlijkheden.

Doelmatigheidsbeleving

Zelfregulerende mechanismen liggen aan de basis van menselijk gedrag en functioneren. Deze mechanismen mediëren de invloed van externe factoren en vormen de basis voor doelgerichte acties. Menselijk gedrag wordt in de meeste gevallen op voorhand gereguleerd. Personen hebben overtuigingen over wat ze al dan niet kunnen doen, anticiperen op mogelijke uitkomsten van toekomstige acties en stellen in functie daarvan doelen op voor zichzelf. Deze zelfregulerende mechanismen werken in feite motiverend voor het toekomstig gedrag (Bandura, 1991). Eén van de zelfregulerende mechanismen die we terug vinden in de sociaal cognitieve theorie van Bandura (1991), is doelmatigheidsbeleving. Doelmatigheidsbeleving definieert hij als: *"…het geloof in de eigen capaciteiten waardoor men de motivatie, cognitieve bronnen, en acties kan aanboren die nodig zijn om aan de eisen uit de omgeving te beantwoorden."* Binnen deze

definitie staan drie aspecten centraal: **(1)** Doelmatigheidsbeleving houdt een uitgebreide samenvatting of evaluatie in van de gepercipieerde capaciteit om een specifieke taak uit te voeren. **(2)** Daarnaast omvat doelmatigheidsbeleving ook een dynamische component, m.a.w. de beoordeling van de eigen doelmatigheid wijzigt doorheen de tijd omdat men met nieuwe data wordt geconfronteerd en nieuwe ervaringen opdoet. **(3)** Ten slotte houdt doelmatigheidsbeleving tevens een mobiliserende component in waardoor mensen met dezelfde vaardigheden verschillend kunnen presteren of functioneren doordat ze verschillen in de bronnen die ze kunnen aanboren om te presteren.

Uit een onderzoek in het kader van de ontwikkeling van een instrument om de beroepstevredenheid te peilen bij leerkrachten en schooldirecteurs, bleek professionele doelmatigheidsbeleving een heel belangrijke factor te zijn voor ervaren jobtevredenheid. Dit werd gevonden voor leerkrachten en directeurs afkomstig uit Australië, Verenigd Koninkrijk, Nieuw-Zeeland en de VS (Scott & Dinham, 2003). Verder werd bij Dimmock en Hattie (1996) verondersteld dat directeurs die er van overtuigd zijn dat ze over de capaciteiten beschikken om met verandering en vernieuwing om te gaan ook een hogere mate van tevredenheid zullen ervaren. Indien ze dit gevoel niet hebben, zullen ze meer kwetsbaar zijn voor stress. Verder heeft onderzoek naar welbevinden bij Vlaamse leerkrachten uitgewezen dat doelmatigheidsbeleving de belangrijkste invloed heeft op algemeen welbevinden. Leerkrachten die zichzelf als meer doelmatig beleven in het werken met de leerlingen hebben een hoger algemeen welbevinden dan leerkrachten die zichzelf als minder doelmatig beleven (Aelterman et al., 2002). De invloed van doelmatigheidsbeleving op het algemeen welbevinden is dus vrij hoog te noemen.

3.3.2 ONDERZOEK NAAR RELATIE OMGEVINGSKARAKTERISTIEKEN EN (VERSTOORD) WELBEVINDEN

Binnen deze rubriek worden omgevingsfactoren die relevant zijn voor het voorspellen van welbevinden opgedeeld in factoren op het niveau van de omgeving (bijvoorbeeld overheid, schoolbesturen, scholengemeenschappen) en factoren op het niveau van de organisatie (structurele en organisationele elementen). Daarnaast bestaat er eigenlijk nog een derde niveau met name jobkarakteristieken (verloning, autonomie, werklast, rolconflict en rolambiguïteit), maar omwille van de sterke verwevenheid van dit niveau met het niveau van de omgeving worden deze karakteristieken dan ook behandeld op het niveau van de omgeving.

3.3.2.1 Factoren op het niveau van de omgeving in relatie tot (verstoord) welbevinden

Schooldirecties opereren in een complexe, vaak wijzigende en turbulente beleidsomgeving (Vandenberghe, 1992). Bijgevolg kan een onderzoek naar welbevinden van directies zich niet limiteren tot de analyse van de schooldirecteur los van de omgevingscontext waarin hij/zij functioneert. De omgevingsfactoren die het welbevinden van directies kunnen beïnvloeden werden gegroepeerd onder de noemer overheid (bijvoorbeeld centrale wetgeving, bevoegdheden, verloning, uitgebouwde ondersteuningsstructuren waaronder pedagogische begeleidingsdiensten, inspectie etc.), schoolbesturen (gemeenschapsonderwijs, officieel gesubsidieerd onderwijs, vrij gesubsidieerd onderwijs) en scholengemeenschappen. Literatuur over de specifieke

relatie tussen deze componenten met welbevinden is summier. Bijgevolg vormt het onderzoeken van deze relatie een toegevoegde waarde aan voorliggende studie. Op basis van de specifieke literatuur die voor handen is en de huidige situatie die de omgevingscontext karakteriseert, zullen we binnen dit rapport trachten een beeld te schetsen van hoe diverse omgevingskarakteristieken een invloed kunnen uitoefenen op het welbevinden bij directies basisonderwijs.

Implicaties van vrijheid van onderwijs en schoolfinanciering op het welbevinden.
De financiering van het aantal gesubsidieerde lesuren binnen het Vlaams onderwijs is bepaald door een aantal legale en statutaire regelgevingen (Verhoeven & Dom, 2002). Dit houdt onder meer in dat het werkingsbudget van scholen in belangrijke mate afhankelijk is van het aantal ingeschreven leerlingen. Dit impliceert dat scholen met een groter aantal leerlingen meer werkingsbudget krijgen waardoor de directie over meer middelen kan beschikken om de lokale werkomgeving te verbeteren. De beperking in werkingsbudget kan vervolgens de bewegingsruimte van de directeur hinderen en heel wat frustraties met zich meebrengen.

Implicaties van regelgeving, procedures en wetgeving op het welbevinden
De laatste jaren zijn heel wat vernieuwingen doorgevoerd binnen het Vlaamse onderwijslandschap. Dat het doorvoeren van vernieuwingen gevolgen kan hebben voor het welbevinden van directies blijkt uit de studie van Dinham en Scott (1998). Zij kwamen tot de vaststelling dat in het Australisch onderwijs vernieuwingen fungeerden als een dissatisfier. Directies hadden het gevoel weinig invloed te kunnen uitoefenen, weinig controle te hebben over beslissingen die van hogerhand hieromtrent werden genomen. Bekijken we de situatie in de Vlaamse onderwijscontext dan zien we dat daar vooral deregulering en decentralisatie gepredikt worden als producten van vernieuwing. Bedoeling is zo een zekere opportuniteit te creëren voor scholen om hun eigen beleid inzake samenwerking met ouders, samenwerking met andere scholen, professionalisering van personeel etc. zelf te bepalen. Bijgevolg impliceert deze vernieuwing meer autonomie voor directies basisonderwijs.

Binnen het jobkarakteristieken model (Hackman & Oldham, 1980) is nu net de mate waarin de job toelaat zelfstandig en onafhankelijk beslissingen te nemen (cfr. autonomie) een cruciale factor om een gevoel van betekenisvolheid en jobtevredenheid te creëren. Naast deze positieve berichtgeving over toegenomen autonomie is er evenwel een keerzijde, met name een stijging in de werklast ten gevolge van de extra verantwoordelijkheden. Met andere woorden deregulering en decentralisatie hebben er voor gezorgd dat meer beslissingen binnen het actieveld van de directies komen te liggen, waardoor directies geconfronteerd worden met een toegenomen druk om hun beslissingen m.b.t. de nieuwe verantwoordelijkheden te justifiëren (Vandenberghe, 1992). Dat decentralisatie en deregulering, waarbij een terugtredende overheid meer taken en bevoegdheden naar scholen doorschuift, een omgekeerd effect kan hebben op welbevinden wordt geïllustreerd door Green en collega's (2001). In 1993 werd in Australië het SoF programma (Schools of the Future) geïntroduceerd waarbij het de bedoeling was om meer beleidsautonomie en bevoegdheden van het departement van onderwijs te delegeren naar het niveau van de scholen. Nu blijkt de verschuiving van

verantwoordelijkheden van het departement van onderwijs naar de individueel zelfbesturende scholen samen te hangen met minder jobsatisfactie. Samengevat kan gesteld worden dat de nadruk op meer beslissingsautonomie voor directies zowel een positieve als negatieve uitwerking kan hebben op het welbevinden. Een ding staat in ieder geval vast, wanneer de toename in autonomie leidt tot een toename in de gepercipieerde werklast ten gevolge van meer verantwoordelijkheden die samenhangen met de positie van schooldirecteur, dan zal deze autonomiesering negatieve consequenties hebben voor het welbevinden. In tal van onderzoeken vinden we namelijk terug dat een te grote verantwoordelijkheid voor schooldirecties kan leiden tot stress en ontevredenheid (Borg, Riding, & Falzon 1991; Dinham & Scott, 1998; Green et al., 2001; Spooner, 1984). Immers, het dragen van grote verantwoordelijkheden doen directeurs liever niet alleen. Het willen hebben van een zekere autonomie binnen bepaalde beleidsdomeinen blijkt bovendien sterker te leven bij directies uit het secundair onderwijs dan bij directies basisonderwijs. Bij directies basisonderwijs is er minder behoefte aan bijkomende verantwoordelijkheden (Devos et al., 1999).

Implicaties van superviserende organen en ondersteunende instanties op het welbevinden

Uit onderzoek van Wilson en Otto (1988) bij directies basisonderwijs is gebleken dat de controle door het Australisch departement van onderwijs omtrent het functioneren van scholen bijdroeg tot het verklaren van verminderd welbevinden. Deze bevinding vindt ondersteuning in Herzberg's Motivator-Hygiene Theory (2003). Aspecten die verbonden zijn met supervisie worden beschouwd als 'dissatisfiers', uitlokkers van jobdissatisfactie. Binnen de Vlaamse onderwijscontext heeft de onderwijsinspectie een controlerende functie, waarbij hun hoofdtaak bestaat uit de doorlichting van de kwaliteit van het onderwijs in Vlaanderen. Het is dus mogelijk dat deze inspectie een zekere impact heeft op het welbevinden van directies. De verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs ligt wel in eerste instantie bij de scholen zelf. Opdat scholen zouden kunnen voorzien in deze kwaliteitszorg, werd door de overheid voorzien in het recht een eigen pedagogische begeleidingsdienst op te richten. Deze dienst heeft een belangrijke ondersteunende rol in het pedagogisch beleid van de school en kan de werkdruk van schooldirecties verminderen. Het is dan ook interessant om te onderzoeken of de pedagogische begeleidingsdiensten een gunstige invloed hebben op het welbevinden van directies. Binnen het Vlaamse onderwijslandschap mag van de pedagogische begeleidingsdiensten verwacht worden dat hun ondersteunende functie een buffer zal vormen tegen stress en burnout afkomstig uit taakoverbelasting. Binnen de onderwijssetting werd inmiddels aangetoond dat professionele ondersteuning van leerkrachten stressreducerend kan werken (Sarros & Sarros, 1992). Volgens House (1982) kan ondersteuning opgesplitst worden in **(1)** een emotioneel, affectief deel; **(2)** instrumentele hulp; **(3)** informationele hulp en **(4)** een cognitief deel. Van de pedagogische begeleidingsdiensten wordt verwacht dat ze vooral instrumentele en informationele ondersteuning bieden. Het belang van ondersteuning in relatie tot welbevinden is zo groot dat het als extra dimensie werd toegevoegd aan het veel geciteerde Job-Demand-Control model (Karasek & Theorell, 1990). Bijgevolg zal een veeleisende job in combinatie met weinig ervaren autonomie en weinig ondersteuning nefaste gevolgen hebben voor het welbevinden. Uit internationaal onderzoek is gebleken

dat een gebrek aan ondersteuning één van de vier hoofdbronnen van stress is waarmee schooldirecties geconfronteerd worden (Borg et al., 1991). Carr (1994) kwam tot de vaststelling dat een gebrek aan ondersteuning van het Australisch ministerie van onderwijs voor schooldirecties als enorm stresserend werd ervaren. Ook bij Gmelch en Gates (1998) werd geobserveerd dat ondersteuning bijzonder belangrijk was om rolgebaseerde stress (rolconflict en -ambiguïteit) in te tomen. De ondersteuning betrof daarom niet noodzakelijk instrumentele en/of informationele ondersteuning uit officiële organen. Emotionele ondersteuning van collega's, vrienden of familie bleek ook een heel belangrijke component te zijn in het optimaliseren van welbevinden bij directies.

Naast alle activiteiten en opdrachten die verbonden zijn met de verwezenlijking van het pedagogisch project staat de directie vaak ook in voor het beheer van financiële en administratieve taken. Vooral m.b.t. deze laatste taken hebben schooldirecties en schoolbesturen vaak hun ongenoegen uitgedrukt. Zo hebben directies, leerkrachten en schoolbesturen van het basisonderwijs de afgelopen jaren meermaals naar voren gebracht dat de basisscholen een te krappe omkadering, onvoldoende administratief personeel en te weinig beleidsondersteuning hebben[4]. Om de basisscholen in een betere omkadering te voorzien en dit binnen de budgettaire mogelijkheden werd vanuit de overheid een nieuw begrip geïntroduceerd met name scholengemeenschappen. De oprichting van deze scholengemeenschappen heeft tot doel de draagkracht i.v.m. middelen, mankracht en specifieke expertise van basisscholen te vergroten. Deze scholengemeenschappen zouden moeten leiden tot schaalvergroting waardoor bijgedragen kan worden tot een efficiënter beheer en gebruik van beschikbare middelen. Hoewel geen enkele basisschool verplicht wordt toe te treden tot een scholengemeenschap, worden ze toch door middel van financiële stimuli (een puntenenveloppe) hiertoe aangemoedigd. De scholen binnen de scholengemeenschap hebben bijgevolg de vrije keuze om deze puntenenveloppe te besteden aan ICT, zorgbeleid of administratieve ondersteuning. Het vormen van een scholengemeenschap biedt dus meer middelen tot het creëren van een administratieve kern voor de administratieve ondersteuning van alle scholen uit de scholengemeenschap, waardoor de taakbelasting van directies verlicht wordt waardoor ze zich meer kunnen richten op hun pedagogische kerntaken. Niet onbelangrijk aangezien een internationale studie (Gmelch, 1983; Gmelch & Swent, 1983) aantoont dat vijf van de 10 belangrijkste stressoren een administratief karakter heeft (voortdurend onderbroken worden door telefoontjes, vele vergaderingen moeten bijwonen, het afwerken van rapporten, het schrijven van memo's etc.). Een belangrijke kanttekening binnen het kader van implicaties van scholengemeenschappen op welbevinden is dat recent kwalitatief onderzoek heeft uitgewezen dat de voorlopig slechte omkadering van scholengemeenschappen te veel werklast met zich meebrengt in verhouding tot hetgeen men ervoor terugkrijgt (Van de Casteele, 2004). Dus het verhoopte succes van scholengemeenschappen moet nog bevestigd worden. De vraag die hier kan gesteld worden is in hoeverre de vorming van scholengemeenschappen een administratieve verbetering betekent voor de directeurs.

[4] Omzendbrief betreffende hertekening onderwijslandschap basisonderwijs van 18 april 2003 (BaO/2003/02).

Implicaties van de verloning op welbevinden

De verloning in een job is vaak een afspiegeling van de status en prestige die hiermee samenhangen. Verloning is vaak ook een indicatie van hoe goed men gepresteerd heeft in zijn job (Dinham & Scott, 1998; Herzberg, 2003). Het is m.a.w. een soort van feedbackmechanisme voor het eigen presteren. Binnen de Motivator-Hygiene Theory (Herzberg, 2003) wordt verloning beschouwd als een 'dissatisfier'. Dit houdt in dat wanneer men het subjectief gevoel heeft te weinig loon naar werk te krijgen, dit als een trigger fungeert die jobontevredenheid aanwakkert (Dinham & Scott, 1998). Uit vergelijkend onderzoek is bovendien gebleken dat de bestuursfuncties in het Vlaamse onderwijs ruim onder het marktgemiddelde liggen (Devos & Vanderheyden, 2002; Hay Group, 2001). In een poging om de erkenning voor de job als schooldirecteur in het Vlaamse basisonderwijs te bevorderen en meer af te stemmen op het marktgemiddelde werd vanaf 1 september 2002 beslist om de jaarwedde van directeurs met bepaalde bedragen te verhogen. Of deze verhoging al dan niet voldoende zal blijken, zal vooral afhangen van het subjectief ervaren evenwicht tussen de geleverde investeringen en 'return on investment' bij directies.

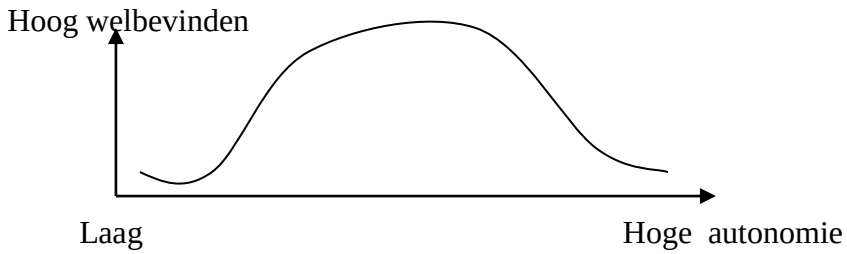
Implicaties van schoolbesturen op het welbevinden

Binnen dit deel behandelen we simultaan schoolbesturen en onderwijsnetten in relatie tot welbevinden. De reden daartoe is dat de vorm en karakter die schoolbesturen aannemen voortvloeit uit de netten waartoe ze behoren. Sommige schoolbesturen perken de bevoegdheden, verantwoordelijkheden en autonomie van schooldirecties in, terwijl anderen in verregaande mate bevoegdheden gaan toewijzen waardoor directeurs bijna als schoolbestuur fungeren (Devos et al., 1999). Deze verschillen worden voor een deel beïnvloed door het net waartoe het bestuur behoort. Zo stelden Devos en collega's (1999) vast dat sommige directies vooral pedagogische en administratieve coördinatoren zijn en slechts een minieme rol spelen in het financieel -en/of personeelsgebied. Daar is het meest de kans toe in scholen van een schoolbestuur van een grote stad. Andere directies hebben dan weer bijzonder veel bevoegdheden zowel binnen het financieel-, pedagogisch- als het personeelsdomein en staan er in principe bijna alleen voor. Dit bleek o.a. het geval in sommige scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs. In scholen waar directies bijna volledig alleen voor het schoolbeleid staan, heerst bovendien vaak ook enige ontevredenheid bij deze directies (Devos et al., 1999). Hoewel autonomie en verantwoordelijkheid bijdragen tot jobsatisfactie kunnen ze dus ook een omgekeerd effect hebben zoals ook te zien is in het Vitamine Model van Warr (1990). Dit model dat opgebouwd is naar analogie met de werking van vitamines stelt dat een teveel aan positief toegediende factoren op termijn een negatieve uitwerking kan hebben. Zo kan ook een teveel aan autonomie op termijn weinig bevorderlijk zijn voor het welbevinden. Een teveel aan autonomie kan een gevoel van isolement teweeg brengen bij directies.

Directies krijgen door de toegewezen autonomie ook meer taken voor hun rekening. Deze bijkomende werklast kan een verzadigingspunt overschrijden met ontevredenheid en stress tot gevolg. Tal van onderzoeken hebben uitgewezen dat juist die werklast bij schooldirecties vaak een bron van ontevredenheid en stress is (Bergin & Solman, 1988; Borg, Riding & Falzon 1991; Gmelch & Torelli, 1994; Scott & Dinham, 2003; Wilson & Otto, 1988). Anderzijds kan bij schooldirecties die te weinig autonomie en teveel

betutteling ervaren, een negatief welbevinden groeien. Ook hier analoog naar de werking van vitamines, kan een tekort aan bepaalde positieve aspecten een negatieve uitwerking hebben op het welbevinden. In de volgende figuur wordt de relatie tussen welbevinden en ervaren autonomie in kaart gebracht (zie Figuur 6)

FIGUUR 6 : WELBEVINDEN EN AUTONOMIE



Implicaties van het interpersoonlijk domein van functioneren (rolconflict en rolambiguïteit) op welbevinden

De relaties van jobkarakteristieken waaronder autonomie in de job, werkbelasting en verloning met welbevinden werden reeds besproken over de verschillende facetten van het omgevingsniveau heen. Aangezien deze factoren sterk beïnvloed en gestuurd worden door de omgeving - bijvoorbeeld verloning wordt bij de wet bepaald; nieuwe regels, decreten en procedures geformuleerd door de overheid hebben gevolgen voor de ervaren autonomie en werkbelasting - leek het evident om deze karakteristieken gespreid over het omgevingsniveau te bespreken. Naast deze jobkarakteristieken is er nog een vierde factor die gerelateerd is aan de job maar tevens sterk verweven is met het omgevingsniveau. Schooldirecties zijn werkzaam binnen een omgeving waarin veel met andere mensen wordt geïnterageerd. Denk aan de interactie met de leerkrachten, ouders, leerlingen, inspectie etc. Deze omgeving, ook wel het interpersoonlijk subsysteem genoemd door McGrath (1976), wordt gekarakteriseerd door rolconflict en rolambiguïteit in de job.

Rolconflict houdt in dat men een rol in zijn job moet uitoefenen die niet verzoenbaar is met het eigen waardensysteem, of twee rollen in een job moeten uitoefenen die in conflict met elkaar staan. Rolambiguïteit op zijn beurt houdt in dat de rollen die men moet spelen niet altijd duidelijk omschreven worden in termen van verwachte gedragingen en prestaties. Uit algemeen onderzoek kwam aan het licht dat rolconflict en rolambiguïteit belangrijke bronnen van stress en jobontevredenheid zijn (Beehr, Walsh & Taber, 1976; Rizzo, House & Lirtzman, 1970). Kahn en collega's (1964) merken op dat stress veroorzaakt kan worden door verschillende types rolconflicten: **(1)** een directeur wordt geconfronteerd met verwachtingen van ouders, leerlingen of leerkrachten die incompatibel zijn met zijn of haar waardensysteem; **(2)** een directeur komt vast te zitten tussen de verwachtingen van ouders en leerkrachten die niet met elkaar verzoenbaar zijn; **(3)** schooldirecties voelen zich niet in staat om de incompatibiliteit tussen de eigen verwachtingen en deze die inherent aan de job zijn, op te lossen; **(4)** de druk die schooldirecties ervaren ten gevolge van het niet samengaan van diverse rollen zoals ondersteunen versus het evalueren van leerkrachten en **(5)** directies worden geconfronteerd met teveel incompatibele rollen die uitgevoerd moeten worden binnen een te korte tijdspanne. Uit onderzoek van Gmelch en Torelli (1994) bij 250 schooldirecties is gebleken dat rolconflict en rolambiguïteit bijdragen tot conflictmediërende stress. Dit is stress die voortvloeit uit de poging van een directeur om conflicten op te lossen in de school zoals conflicten tussen leerlingen onderling, leerkrachten onderling, leerling-leerkracht conflicten en conflicten tussen de ouders en de school.

3.3.2.2 Factoren op niveau van organisatie in relatie tot (verstoord) welbevinden

Naast de invloeden vanuit de brede omgeving waaronder de overheid, schoolbesturen, scholengemeenschappen etc. zijn er ook nog een aantal specifieke factoren op het niveau van de organisatie die van significant belang kunnen zijn voor het voorspellen van welbevinden bij directies basisonderwijs. We verwachten dat een aantal structurele elementen alsook elementen van de schoolcultuur, bijdragen om het welbevinden van directies beter in kaart te brengen.

Implicaties van structurele en culturele karakteristieken op welbevinden

Binnen deze rubriek behandelen we de structurele en organisationele karakteristieken samen omdat de structuur en cultuur van een organisatie vaak sterk met elkaar verweven zijn. Bekijken we bijvoorbeeld scholen met een bureaucratische structuur dan zien we dat dit vaak ook scholen zijn die er een hiërarchische organisatiecultuur op nahouden waarbij waarden als orde, het naleven van regels, uniformiteit, voorspelbaarheid en procedures vaak centraal komen te staan. Hoewel een directeur een centrale rol speelt in het bepalen van een schoolcultuur (Devos et al., 2003), zullen bepaalde elementen die doorheen de geschiedenis de cultuur van een school gevormd hebben, ook een invloed uitoefenen op de directeur zelf. Er wordt dus uitgegaan van een transactioneel model waarbij de schooldirecteur een invloed heeft op de schoolcultuur, alsook de omgekeerd richting van toepassing is. Binnen onze studie hebben we vooral aandacht voor dit laatste aspect. Trouwens, Maslowski (2001) beschouwd schoolcultuur als een geheel van normen, waarden, overtuigingen en assumpties die de beslissingen van organisatieleden vormen en het functioneren van de school beïnvloeden.

In een recente Amerikaanse studie (Lund, 2003) werd een poging ondernomen om de relatie tussen de verschillende types organisatieculturen en de ervaren jobtevredenheid in kaart te brengen. De familiale organisatiecultuur waarin het accent ligt op participatie, teamwork, interpersoonlijke cohesie, loyaliteit, traditie, ontwikkelen van moreel en betrokkenheid; is een organisatiecultuur die op een positieve wijze geassocieerd is met jobsatisfactie. Dit geldt ook voor de innovatiegerichte cultuur die gekenmerkt wordt door de nadruk op ondernemend gedrag, creativiteit, innoveren en flexibel aanpassingsvermogen. Een verklaring voor de positieve invloed van de familiale cultuur op het welbevinden, is de aanwezigheid van een sterke band tussen alle organisatieleden. Dergelijke cultuur zorgt voor een sterke samenhang waarbij mogelijke bronnen van conflict geen voedingsbodem krijgen. Een directeur binnen een familiale schoolcultuur dient ook minder vlug de stresserende rol van conflictoplosser op zich te nemen. In dergelijke cultuur is ook participatieve besluitvorming waarin verschillende stakeholders betrokken worden bij de besluitvorming, een typerende eigenschap. De positieve impact van de innovatiegerichte schoolcultuur op het welbevinden van een directie kan verklaard worden door het flexibele karakter van dit cultuurtype dat makkelijk omgaat met recente vernieuwingen in het onderwijslandschap.

Culturen waarin hiërarchie, regels, uniformiteit, orde, stabiliteit en voorspelbaarheid voorop staan (hiërarchische, bureaucratische culturen), alsook culturen waarvan de centrale kenmerken competitiviteit en prestatiegerichtheid zijn, zijn op negatieve wijze gerelateerd aan jobsatisfactie. Eerder onderzoek (Tschannen-Moran, 2001) heeft uitgewezen dat leerkrachtenteams die weinig betrokken worden in de besluitvorming met betrekking tot schoolmateries - een eigenschap van hiërarchische culturen - vaker hun ongenoegen en ontevredenheid hierover zullen uiten. Binnen dergelijke hiërarchische cultuur neemt de directie op autoritaire wijze beslissingen waardoor ontevreden leerkrachten sneller rebelleren en subculturen gaan oprichten die haaks staan op de dominante cultuur van de directeur. Gevolg is dat het persoonlijk welbevinden van deze directie veel kwetsbaarder is doordat ontevreden leerkrachten hen overspoelen met klachten die in feite symptomatische uitingen zijn van hun beperkte betrokkenheid in het

nemen van beslissingen omtrent schoolmateries. Het belang van participatieve besluitvorming voor het welbevinden van directies mag dus niet onderschat worden. Canadees onderzoek (Knoop, 1995) heeft immers uitgewezen dat participatieve besluitvorming op positieve wijze gerelateerd is met het welbevinden van directies. Toch plaatsen we ook een negatieve kanttekening bij deze besluitvorming. Participatieve besluitvorming kan zeer tijdrovend zijn, waardoor een teveel aan participatie de kostbare tijd van een directeur gaat innemen met als gevolg dat deze het gevoel kan krijgen dat hij teveel moet doen binnen een te kort tijdsbestek. Naast het hiërarchische cultuurtype kan ook een sterk op competitiegerichte schoolcultuur een voedingsbodem zijn voor ontevredenheid. Dergelijke cultuur kenmerkt zich door een klimaat waarin leerkrachten elkaar onderling als concurrenten ervaren en waar wederzijdse ondersteuning tussen collega's ver te zoeken is. Het verstoord welbevinden die de leerkrachten ervaren zou wel eens getransfereerd kunnen worden naar verstoord welbevinden bij directies.

Afsluitend formuleren we nog een aantal bedenkingen omtrent de impact van de structurele kenmerken van een school op het welbevinden. Aangezien de financiële middelen en hiermee samenhangend de administratieve -en beleidsondersteuning afhankelijk zijn van de grootte van de scholen (cfr. programmatie en rationalisatienormen), kan verwacht worden dat in kleine scholen waar schooldirecties niet altijd over de nodige administratieve ondersteuning beschikken, de werklast van deze directies hoger ligt dan die van de schooldirecties van grotere scholen. Daarnaast komt er nog eens bij dat in kleine basisscholen de directie belast wordt met een onderwijsopdracht. Directies van grotere scholen worden dan weer geconfronteerd met andere problemen. In het onderzoek van Tichatonga (1999) werd geobserveerd dat directies uit de scholen in de steden - over het algemeen grotere scholen - vaak meer stress rapporteerden in vergelijking met directies van de scholen op het platteland -over het algemeen kleinere scholen. Voor de directies uit de scholen gelegen in de stad waren vooral de volgende factoren stresserend: omgaan met dwarsliggende leerlingen, leerlingen die zwak presteren en leerlingen die ongepast gedrag tentoonspreiden.

Ook de samenstelling van de leerlingenpopulatie kan een impact hebben op het welbevinden van directeurs. Sommige scholen zijn concentratiescholen waarin de leerlingenpopulatie hoofdzakelijk uit kinderen van migranten, anderstaligen, of gezinnen met een lage SES is samengesteld. Op basis van het decreet gelijke onderwijskansen krijgen deze scholen middelen toegewezen om hun eigen gelijke kansenbeleid uit te bouwen. Bijgevolg impliceert dit voor directies van concentratiescholen extra verantwoordelijkheden en werkbelasting.

DEEL II : ONDERZOEK

Binnen deel II wordt eerst de onderzoeksmethode besproken die aangewend werd om de data van dit project in te zamelen. Daarbij worden de gebruikte onderzoeksinstrumenten uitvoerig toegelicht (hoofdstuk 1). In hoofdstuk 2 worden de resultaten besproken voor de centrale onderzoeksvragen binnen deze studie:

(1) *Welke belevingsaspecten achten directeurs basisonderwijs relevant voor hun professioneel welbevinden?*

(2) *Welke individuele kenmerken, omgevingskenmerken en schoolgebonden kenmerken – inclusief schoolcultuur en welbevinden van leerkrachten – hangen samen met het welbevinden van directeurs?*

(3) *Vinden we de drie taakprofielen (regelgericht, vakgericht en leerlinggericht) bij directies terug? Welke persoons-, schoolgebonden (bijvoorbeeld schoolcultuur) en omgevingsgebonden karakteristieken typeren deze functioneringswijzen?*

(4) *Is er een verschil in het welbevinden van de directeurs naargelang hun taakprofiel? Zien we op basis van deze taakprofielen systematische gelijkenissen of verschillen in het functioneren en de persoonlijkheid van deze directeurs of op het niveau van de schoolorganisatie- en omgeving?*

(5) *Een tevreden schoolteam en een positief schoolklimaat. Wat zijn de kenmerken van de schoolcultuur en wie is de directeur?*

(6) *Welke zijn de opleidingsbehoeften van de directeurs?*

HOOFDSTUK 1: METHODE

1.1 ONDERZOEKSBENADERING

Om een antwoord te bieden op de centrale onderzoeksvragen werd gebruik gemaakt van een mixed-method design (Creswell, 2003). Door beroep te doen op verschillende datacollectiemethoden heeft voorliggende studie zich trachten in te dekken tegen diverse methodologische zwakten waaronder common method variance, een ernstige bedreiging voor de betrouwbaarheid en validiteit van de resultaten. Common method variance kan zich voordoen wanneer de data voor de onafhankelijke en afhankelijke variabelen door hetzelfde instrument bij dezelfde respondenten worden ingezameld. Vorig onderzoek heeft op grote schaal gebruik gemaakt van dergelijke single sourced data en self-report metingen met als gevolg dat de resultaten van deze studies terecht in vraag gesteld kunnen worden (Carr, 1994; Ross, 1999). Hoewel Scandura en Williams (2000) en McGrath (1982) aangeven dat het bijna een utopie is om een studie uit te voeren zonder enige zwakte, adviseren ze met het oog op de betrouwbaarheid en validiteit van een studie om diverse onderzoeksstrategieën te hanteren die elkaars zwakten compenseren. Door beroep te doen op zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethoden werd een veiligheidsmechanisme ingebouwd tegen eerder genoemde common method variance. Het kwalitatief luik binnen deze studie omvat een semi-gestructureerd interview waarin directeurs bevraagd worden over hun functioneren, welbevinden en een aantal omgevings- en schoolgebonden kenmerken (zie 1.3.2). Daarnaast is er ook een meervoudige gevalsstudie waarbij het taakprofiel van de directeur gereconstrueerd wordt in de context van de school Deze gegevens worden getrianguleerd met data uit de directievragenlijsten (zie 1.3.1.1) waarin via gestandaardiseerde, gevalideerde schalen zowel de centrale variabelen (functioneren en welbevinden) als de verklarende variabelen (factoren op niveau van individu, organisatie en omgeving) bevraagd worden. Naast deze vragenlijst omvat het kwantitatieve luik ook een vragenlijst voor leerkrachten (zie 1.3.1.2) waarin gepeild wordt naar hun welbevinden en de schoolcultuur. Samengevat is het mixed-method design dat hier gehanteerd wordt een combinatie van een sequentieel exploratief design waarbij kwalitatieve en kwantitatieve data op afzonderlijke tijdstippen ingezameld worden; en een geneste triangulatiebenadering (Creswell, 2003).

1.2 ONDERZOEKSPOPULATIE

De onderzoekspopulatie telt 56 directies die in het verleden meewerkten aan een onderzoek naar welbevinden bij leerkrachten (Aelterman et al., 2002). Deze 56 scholen vormen een representatieve steekproef van de basisscholen in Vlaanderen. Binnen voorliggend project werkten 46 scholen mee, waardoor de responsgraad heel hoog ligt (82%). De directies die niet meewerkten gaven als voornaamste redenen aan dat ze geen tijd hadden of overbevraagd werden door verschillende instanties. Hoewel alle niet-participerende scholen tot het vrij gesubsidieerd onderwijs behoren heeft deze steekproef een vrij correct beeld van de basisscholen in Vlaanderen (zie tabel 2). Ondanks deze uitval behoren 54% van de ondervraagde scholen tot het vrij gesubsidieerd onderwijs, 26% tot het officieel gesubsidieerd onderwijs, en 20% tot het gemeenschapsonderwijs. Wat schooltype betreft hebben de meeste scholen binnen deze steekproef zowel een

kleuter- als lager onderwijsafdeling (87%). De bevraagde scholen zijn mooi verspreid over de verschillende provincies van Vlaanderen variërend van typische dorpsschooltjes tot grote basisscholen binnen verstedelijkte gebieden. Hoewel de meerderheid van basisscholen slechts één vestigingsplaats telt (61%), is er een substantieel deel met minstens twee vestigingsplaatsen (39%). Tot slot variëren de scholen sterk in leerlingenaantallen met als extremen een school die slechts 20 leerlingen telt en een school die 513 leerlingen telt. Naast de bevraging van directies werden ook de leerkrachtenteams van de 46 scholen bevraagd. Twee scholen weigerden hun medewerking. Op een totaal van 934 leerkrachten kregen we een heel bevredigende respons (N = 700, 75%).

TABEL 2 : KENMERKEN 46 PARTICIPERENDE SCHOLEN.

	Onderwijsnet		*Schooltype*		*Provincie*		*Vestigingsplaatsen*	
	frequentie	%	frequentie	%	frequentie	%	frequentie	%
Onderwijsnet								
Gemeenschapsonderwijs	9	19.6						
Officieel gesubsidieerd onderwijs	12	26.1						
Vrij gesubsidieerd onderwijs	25	54.3						
Schooltype								
Kleuteronderwijs (KO)			3	6.5				
Lager onderwijs (LO)			3	6.5				
KO + LO			40	87				
Provincie								
Antwerpen					12	26.1		
Brussels Hoofdstedelijk Gewest					2	4.3		
Limburg					7	15.2		
Oost-Vlaanderen					11	23.9		
Vlaams-Brabant					5	10.9		
West-Vlaanderen					9	19.6		
Vestigingsplaatsen								
Één							28	60.9
Twee							13	28.3
Drie							4	8.7
Vier							1	2.2

1.3 ONDERZOEKSINSTRUMENTEN

1.3.1 KWANTITATIEVE LUIK

Twee types vragenlijsten werden afgenomen; **(1)** een vragenlijst die peilt naar het functioneren en welbevinden bij directies basisonderwijs enerzijds (zie Bijlage 1), en **(2)** een vragenlijst die de gepercipieerde schoolcultuur en welbevinden bij leerkrachten nagaat anderzijds (zie Bijlage 2). Achtereenvolgens worden eerst de schalen uit de vragenlijst bij directies en vervolgens de schalen uit de vragenlijst bij leerkrachten toegelicht.

1.3.1.1 Vragenlijst bij directies

Binnen de vragenlijst directies werden schalen opgenomen die peilen naar **(1)** burnout, **(2)** jobtevredenheid, **(3)** jobenthousiasme, **(4)** besluitvormingsstijl, en **(5)** persoonlijkheidskarakteristieken. In bijgevoegd schema (zie Tabel 3) zijn alle schalen met bijhorende items en descriptieve data opgenomen (cronbach's alpha, M en SD).

Schalen burnout

Burnout werd binnen deze studie opgenomen als indicator voor verstoord welbevinden. Om het multidimensionele karakter van burnout te meten, werd er beroep gedaan op de Nederlandse vertaling van de Maslach Burnout Inventory (MBI). De Utrechtse Burnout Schaal (UBOS) bestaat uit 16 items (Schaufeli & van Dierendonck, 2000) en is samengesteld uit drie schalen waaronder emotionele uitputting, depersonalisatie/cynisme en persoonlijke zelfverwezenlijking. De respondenten werden gevraagd om aan te geven in welke mate de 16 uitspraken betrekking hebben op hoe ze hun werk beleven en hoe ze zich daarbij voelen op een vijf-punten schaal (1 = nooit tot 5 = altijd). De drie subschalen vertonen een hoge interne consistentie (emotionele uitputting, cronbach's alpha = .94; cynisme/depersonalisatie, cronbach's alpha = .75; persoonlijke bekwaamheid, cronbach's alpha = .79).

Schaal jobtevredenheid

Een eerste indicator voor welbevinden is jobtevredenheid die een cognitieve maat is van welbevinden. Om de algemene jobtevredenheid bij directies te bevragen werd beroep gedaan op een subschaal uit de 'Occupational Stress Indicator' (Evers et al., 2000). Deze schaal vraagt aan de respondenten om zes specifieke jobgerelateerde aspecten te beoordelen op een vijf-punten Likertschaal (1 = helemaal ontevreden tot 5 = helemaal tevreden). Deze schaal heeft een goede betrouwbaarheid (cronbach's alpha = .77).

Schaal jobenthousiasme

Een tweede indicator voor welbevinden binnen deze studie peilt naar de affectieve zijde van welbevinden. Een schaal samengesteld uit zeven items werd ontworpen om te peilen naar het enthousiasme die respondenten ervaren voor hun job. De participanten werden gevraagd om aan te geven in welke mate ze akkoord gaan met zeven uitspraken (1 = helemaal niet akkoord tot 5 = helemaal akkoord). Een principale componentenanalyse en scree-test uitgevoerd op de zeven items, geeft ondersteuning aan het unidimensionele karakter van de schaal. De betrouwbaarheid van deze schaal is zeer goed (cronbach's alpha = .87).

Schalen besluitvorming

De Melbourne Decision Making Questionnaire (Mann et al. 1997) werd gebruikt om te peilen naar de geprefereerde besluitvormingsstijl van directies bij het omgaan met conflicten. Dit instrument heeft een goeie factoriële validiteit en bestaat uit 22 items. De vragenlijst bestaat uit vier schalen die corresponderen met vier verschillende besluitvormingsstijlen: **(1)** waakzaamheid/alertheid (vigilance); **(2)** doorschuiven (bucket-passing); **(3)** uitstellen (procastination); **(4)** overhaasten (hypervigilance). De 22 items hebben een vijf-punten Likert format (helemaal oneens – helemaal eens).

Waakzaamheid/alertheid

In vorige onderzoek werd aangetoond dat deze schaal een goede interne consistentie heeft (cronbach's alpha = .80) (Mann et al., 1997). De stijl die correspondeert met deze schaal is de ideale besluitvormingsstijl voor conflictsituaties. De schaal telt oorspronkelijk zes items. Na itemanalyse werd het item 'Ik pas erg op alvorens ik een keuze maak' uit de analyses weggelaten. De betrouwbaarheid van deze vijf items tellende schaal is goed (cronbach's alpha = .77).

Doorschuiven

Doorschuiven wordt gekenmerkt door het afschuiven van beslissingen en de bijhorende verantwoordelijkheden op anderen. Mann et al. (1997) stelden vast dat deze zes items tellende schaal een goede betrouwbaarheid heeft (cronbach's alpha = .87). Na itemanalyse werd het item 'Ik verkies dat mensen die beter geïnformeerd zijn in mijn plaats de beslissing nemen' uit de analyses weggelaten. De betrouwbaarheid van deze schaal samengesteld uit vijf items is heel goed (cronbach's alpha = .87).

Uitstellen

Net zoals de vorige besluitvormingsstijl is het uitstellen en vermijden van beslissingen tot het te laat is een weinig efficiënte besluitvormingsstijl. Deze schaal telt in totaal vijf items en heeft een hoge betrouwbaarheid zoals het onderzoek van Mann et al. (1997) heeft uitgewezen (cronbach's alpha = .81). Net zoals vorige twee subschalen is de interne consistentie van deze schaal goed (cronbach's alpha = .82).

Overhaasten

Bij deze besluitvormingsstijl nemen mensen te snel beslissingen doordat ze onder tijdsdruk staan. Belangrijke informatie wordt over het hoofd gezien bij het nemen van beslissingen. Overhaaste beslissingen worden genomen die op korte termijn een oplossing bieden maar op lange termijn toch niet zo goed blijken. We vonden dezelfde cronbach alpha voor deze schaal als Mann et al. (1997) (cronbach's alpha = .74).

Schalen persoonlijkheidskarakteristieken

Binnen deze paragraaf worden de schalen voor **(1)** doelmatigheidsbeleving, **(2)** locus of control, en **(3)** Type A gedrag besproken.

Algemene doelmatigheidsbeleving

De mate waarin directies overtuigd zijn van hun capaciteiten om met de verwachtingen uit de omgeving om te gaan, werd bevraagd door de 'New General Self-Efficacy Scale'

(NGSE). Deze schaal is samengesteld uit acht items met antwoordankers die variëren tussen helemaal oneens (1) tot helemaal eens (5). Onderzoek heeft uitgewezen dat deze schaal intern consistent, stabiel is en een unidimensioneel karakter heeft (Chen, Gully & Eden, 2001). In voorliggende studie wordt de sterke betrouwbaarheid van de schaal bevestigd (cronbach's alpha = .85).

Locus of control

Het best gekende en het meest gebruikte meetinstrument van locus of control is de 23 items tellende schaal van Spector (1988). Wij verkozen om een verkorte versie te gebruiken om te voorkomen dat de vragenlijst afgenomen bij directies te veel items zou omvatten. Lage scores op deze schaal verwijzen naar een interne locus of control. Deze schaal is samengesteld uit zeven items met een vijf-punten Likert antwoordformat (helemaal oneens (1) – helemaal eens (5)) en vertoont een goede betrouwbaarheid (cronbach's alpha = .79)

Type A-gedrag

Om de verschillende dimensies van Type A-gedrag bij directies basisonderwijs na te gaan, werd er beroep gedaan op de schalen uit de Nederlandstalige 'Occupational Stress Indicator' (OSI). Evers et al. (2000) maken het onderscheid tussen prestatie-oriëntatie, prikkelbaarheid en competitiegeest. Aan de respondenten wordt gevraagd of ze al dan niet akkoord gaan met 24 beweringen op een vijf-punten schaal (helemaal niet akkoord (1) tot helemaal akkoord (5)). De schaal die peilt naar prestatie-oriëntatie bestaat uit oorspronkelijk 8 items. Het item 'Ik werk sneller dan anderen' werd na itemanalyse uit de definitieve schaal weggelaten. De betrouwbaarheid van de schaal na uitsluiting van dit item stijgt van .69 naar .82. Binnen de schaal prikkelbaarheid werd het item 'Wanneer iemand een fout maakt, zal ik daar heel openhartig over zijn tegen hem/haar' uitgesloten waardoor de betrouwbaarheid van de 7 items tellende schaal aanzienlijk toeneemt van .68 naar .75. De subschaal competitiegeest telt oorspronkelijk 7 items. Na itemanalyse werd beslist om de items 'Wanneer ik mijn uiterste best doe hoef ik niet te concurreren met collega's' en 'Ik ga niet naar huis alvorens ik het geplande heb afgewerkt' niet op te nemen. Deze vijf items tellende schaal is voldoende betrouwbaar (cronbach's alpha = .71).

Algemene vragen

Naast de schalen die peilen naar persoonlijkheidskarakteristieken, burnout, jobtevredenheid, jobenthousiasme, en besluitvormingsstijl, werden een aantal algemene gegevens ingewonnen m.b.t. de directie en de school. De gegevens waren: **(1)** leeftijd directie; **(2)** geslacht directie; **(3)** schoolanciënniteit als directeur; **(4)** beroepservaring als directeur; **(5)** combinatie functie met lesopdracht; **(6)** gezinsituatie; **(7)** kinderen die nog thuis wonen; **(8)** statuut; **(9)** prestatie-opdrachtregeling; **(10)** diploma's en opleidingen; **(11)** grootte leerkrachtenteam; **(12)** samenstelling leerkrachtenteam naar leeftijd en geslacht; **(13)** aantal vestigingsplaatsen; en **(14)** aanwezigheid kernteam.

TABEL 3 OVERZICHT SCHALEN VRAGENLIJST DIRECTIES BASISONDERWIJS

Burnout (Maslach & Jackson, 1981; Schaufeli & van Dierendonck, 2000)

	Items	α	M	SD
A. Emotionele uitputting		.94	2.11	1.02
Item 6 Deel II	Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk			
Item 13 Deel II	Een hele dag werken vormt een zware belasting voor mij			
Item 14 Deel II	Ik voel me opgebrand door mijn werk			
Item 5 Deel II	Aan het einde van de werkdag voel ik me leeg			
Item 7 Deel II	Ik voel me vermoeid als ik ’s morgens opsta en weer een werkdag voor me ligt			
B. Cynisme/depersonalisatie				
Item 12 Deel II	Ik twijfel aan het nut van mijn werk	.75	1.83	.59
Item 1 Deel II	Ik merk dat ik teveel afstand heb gekregen van mijn werk			
Item 8 Deel II	Ik ben niet meer zo enthousiast als vroeger over mijn werk			
Item 9 Deel II	Ik wil gewoon mijn werk doen en verder niet worden lastig gevallen			
Item 4 Deel II	Ik ben cynischer geworden over de effecten van mijn werk			
C. Persoonlijke bekwaamheid				
Item 15 Deel II	Ik weet de problemen in mijn werk adequaat op te lossen	.79	3.62	.52
Item 2 Deel II	Ik heb het gevoel dat ik met mijn werk een positieve bijdrage lever aan het functioneren van de school			
Item 3 Deel II	Ik vind dat ik mijn werk goed doe			
Item 10 Deel II	Als ik op mijn werk iets afrond vrolijkt me dat op			
Item 11 Deel II	Ik heb in deze baan veel waardevolle dingen bereikt			
Item 16 Deel II	Op mijn werk blaak ik van zelfvertrouwen			

Jobtevredenheid (Evers et al., 2000)

	Items	α	M	SD
Item 1 Deel I.a	De persoonlijke ontwikkelingsmogelijkheden of groeimogelijkheden in de job als directeur	.77	3.53	.58
Item 2 Deel I.a	De werkomstandigheden			
Item 3 Deel I.a	De manier waarop conflicten opgelost worden binnen de school			
Item 4 Deel I.a	De taken en opdrachten eigen aan de functie			
Item 5 Deel I.a	Het psychologisch klimaat of gevoel die heerst binnen de school			
Item 6 Deel I.a	De superviserende stijl van controlerende instanties en organen (bijvoorbeeld inspectie)			

Jobenthousiasme

	Items	α	M	SD
Item 3 Deel I.b	Voor mij zijn de voordelen van mijn job groter dan de nadelen	.87	3.94	.60
Item 4 Deel I.b	Voor mij is er geen beter beroep dan dat van directeur			
Item 5 Deel I.b	Ik ben trots op mijn job			
Item 6 Deel I.b	Mijn job inspireert mij			
Item 7 Deel I.b	Ik ben enthousiast over mijn job			
Item 8 Deel I.b	’s Morgens ga ik met plezier naar mijn werk			
Item 9 Deel I.b	Ik ga volledig op in mijn job			

Besluitvormingsstijl (Mann et al., 1997)

	Items	α	M	SD
A. Waakzaamheid/alertheid				
Item 12 Deel III	Ik neem graag alle alternatieven in overweging			
Item 13 Deel III	Ik probeer de nadelen van elk alternatief te achterhalen	.77	4.25	.47
Item 3 Deel III	Ik overweeg hoe een beslissing best uitgevoerd kan worden			
Item 4 Deel III	Bij het nemen van beslissingen verzamel ik veel informatie			
Item 17 Deel III	Ik tracht eerst mijn objectieven duidelijk te stellen alvorens ik een keuze maak			
B. Doorschuiven				
Item 7 Deel III	Ik vermijd het nemen van beslissingen			
Item 18 Deel III	Ik neem geen beslissingen tenzij ik echt moet			
Item 14 Deel III	Ik verkies beslissingen over te laten aan anderen	.87	1.77	.65
Item 10 Deel III	Ik draag niet graag verantwoordelijkheid bij het nemen van beslissingen			
Item 11 Deel III	Indien een beslissing genomen kan worden door mezelf of door iemand anders dan laat ik het over aan de ander			
C. Uitstellen				
Item 21 Deel III	Ik verspil veel tijd aan banale zaken alvorens tot een definitieve beslissing te komen			
Item 6 Deel III	Zelfs wanneer ik tot een beslissing ben gekomen zal ik de daaropvolgende handelingen uitstellen			
Item 8 Deel III	Wanneer ik een beslissing moet nemen wacht ik lange tijd alvorens ik er over begin na te denken	.82	1.84	.62
Item 16 Deel III	Ik treuzel bij het nemen van beslissingen tot het te laat is			
Item 9 Deel III	Ik stel het nemen van beslissingen uit			
D. Overhaasten				
Item 1 Deel III	Telkens ik geconfronteerd word met een moeilijke beslissing heb ik het gevoel dat ik tot geen goede oplossing zal komen			
Item 19 Deel III	Ik heb het gevoel onder enorme tijdsdruk te staan wanneer ik beslissingen neem			
Item 20 Deel III	De kans dat een heel klein iets fout kan gaan veroorzaakt een abrupte ommekeer in mijn voorkeuren	.74	2.37	.73
Item 5 Deel III	Ik kan niet helder nadenken indien ik te snel een beslissing moet nemen			
Item 22 Deel III	Nadat een beslissing is genomen neem ik veel tijd om mezelf er van te overtuigen dat het een correcte beslissing was			

Doelmatigheidsbeleving (Chen et al., 2001)

	Items	α	M	SD
Item 4 Deel IV C	Ik ben in staat om de meeste doelen te bereiken die ik voor mezelf vooropgesteld heb	.85	3.76	.48
Item 1 Deel IV C	Wanneer ik word geconfronteerd met moeilijke opdrachten ben ik er van overtuigd dat ik ze zal verwezenlijken			
Item 2 Deel IV C	Over het algemeen denk ik dat ik de resultaten kan behalen die voor mij belangrijk zijn			
Item 5 Deel IV C	Ik geloof dat ik in iedere uitdaging kan slagen waarop ik mijn aandacht richt			
Item 6 Deel IV C	Ik zal in staat zijn om vele uitdagingen te overwinnen			
Item 3 Deel IV C	Ik heb er vertrouwen in dat ik op afdoende wijze kan presteren in vele verschillende opdrachten			
Item 7 Deel IV C	In vergelijking met anderen, kan ik de meeste opdrachten goed uitvoeren			
Item 8 Deel IV C	Zelfs indien zaken moeilijk zijn, kan ik goed presteren			

Locus of control (Rotter, 1966)

	Items	α	M	SD
Item 5 Deel IV B	De tegenslagen van mensen zijn het gevolg van de fouten die ze maken	.79	2.74	.61
Item 6 Deel IV B	Bekwame mensen die er niet in geslaagd zijn leider te worden, hebben hun mogelijkheden niet benut			
Item 1 Deel IV B	De meeste tegenslagen zijn het gevolg van een gebrek aan capaciteiten			
Item 2 Deel IV B	Op lange termijn krijgen mensen het respect dat zij verdienen			
Item 3 Deel IV B	Succes bereiken is vooral het resultaat van hard werken. Geluk heeft daar weinig mee te maken			
Item 4 Deel IV B	Er bestaat niet zoiets “als geluk hebben”, je maakt het			
Item 7 Deel IV B	Mensen hebben dikwijls schuld aan hetgeen hen overkomt			

Type A gedragspatroon (Evers et al., 2000)

	Items	α	M	SD
A. Prestatie-oriëntatie				
Item 1 Deel IV A	Ik eis van mezelf kwaliteitsvol werk			
Item 11 Deel IV A	Ik neem mijn job ernstig op	.82	4.52	.38
Item 12 Deel IV A	Ik hou van een uitdagende job			
Item 13 Deel IV A	Ik voel me verantwoordelijk voor mijn werk			
Item 15 Deel IV A	Ik tracht beter te worden in mijn werk			
Item 16 Deel IV A	Ik wil goed presteren in mijn werk			
Item 17 Deel IV A	Ik ben een plichtsgetrouwe werknemer			
B. Prikkelbaarheid				
Item 8 Deel IV A	Ik kan er niet goed mee omgaan wanneer mensen niet onmiddellijk mijn uitleg begrijpen			
Item 9 Deel IV A	Wanneer iemand mij ergert, zal ik kortaf zijn tegenover deze persoon			
Item 10 Deel IV A	Soms zeggen mensen dat ik gemakkelijk kwaad word			
Item 18 Deel IV A	Ik ben erg ongeduldig wanneer mensen te laat zijn voor een afspraak	.75	2.42	.63
Item 19 Deel IV A	Wanneer ik boos ben op iemand, wil ik niet meer met hem/haar samenwerken			
Item 20 Deel IV A	Ik kan niet samenwerken met mensen die moeilijk beslissingen kunnen nemen			
Item 3 Deel IV A	Wanneer mijn collega's even hard zouden werken, zouden we in staat zijn om veel meer te doen			
C. Competitiegeest				
Item 21 Deel IV A	Ik vergelijk altijd mijn successen op het werk met die van anderen			
Item 22 Deel IV A	Ik streef er naar om beter te zijn in mijn werk dan anderen			
Item 2 Deel IV A	Ik ben een prestatiegedreven persoon die de behoefte heeft om te winnen			
Item 24 Deel IV A	Ik vind het vervelend wanneer een collega promotie krijgt	.71	2.95	.75
Item 5 Deel IV A	Ik erger mij aan anderen die lui zijn, terwijl ik hard moet werken			
Item 6 Deel IV A	Ik doe mijn best om mijn oversten tevreden te stellen			

1.3.1.2 Vragenlijst bij leerkrachten

Binnen de vragenlijst leerkrachten werden schalen opgenomen die peilen naar schoolcultuur enerzijds en welbevinden bij leerkrachten anderzijds. Onderzoek naar schoolcultuur wordt gekarakteriseerd door een rijke onderzoekstraditie (Staessens, 1990; Maslowski, 2001; Devos et al., 2004; Hoy & Tarter, 1997). Rechtstreeks gevolg van deze rijke traditie is dat schoolcultuur vaak een multidimensioneel construct is, samengesteld uit diverse kenmerken. Devos et al. (2004) hebben de voornaamste kenmerken gebundeld onder vijf dimensies: (1) Doelgerichtheid: een gedeelde visie en doelstellingen; (2) Leiderschap: de rol van de directeur; (3) Participatie in besluitvorming van leerkrachten; (4) Samenwerking tussen leerkrachten; (5) Innovatie of vernieuwingen.
Voortbouwend en parallel aan het onderzoek naar welbevinden bij leerkrachten (zie Aelterman, 2002) werden binnen voorliggende studie een aantal schalen overgenomen die qua validiteit en betrouwbaarheid een goed rapport kunnen voorleggen. De drie schalen zijn respectievelijk algemeen welbevinden, ondersteuning door de directie, en ondersteuning bij professionele ontwikkeling. In Tabel 4 zijn alle schalen opgenomen.

Schalen schoolcultuur

Binnen deze paragraaf worden de schalen toegelicht die gebruikt werden om de schoolcultuur van de participerende scholen in kaart te brengen.

<u>Doelgerichtheid</u>

Scholen streven bepaalde kernwaarden, doelen of filosofieën na die de missie van deze scholen weerspiegelt. De mate waarin de organisatieleden (leerkrachten en directie) weten waar het pedagogisch project van de school voor staat geeft de doelgerichtheid van een visie aan. Hoe groter de eenduidigheid en consistentie in de doelstellingen van een school hoe homogener de cultuur binnen een school is (Devos, 2000: 49; Staessens, 1990). Een sterk homogene cultuur houdt in dat er één dominante cultuur is binnen de school die helder is en gevormd is door consensus. Om naar de doelgericht binnen onze scholen te peilen gebruiken we het instrument van Staessens (1990). Onderzoek heeft uitgewezen dat deze schaal een goede interne consistentie heeft (Devos, 2004; Staessens, 1990). Deze schaal telt 6 items en wordt gescoord op een vijf-punten Likertschaal (helemaal oneens – helemaal eens). Deze subschaal vertoont binnen voorliggende studie een goede betrouwbaarheid (cronbach's alpha = .80).

<u>Leiderschap: rol van de directeur</u>

De rol van de directeur binnen de school is één van de belangrijkste variabelen die een invloed hebben op de cultuur van de school. Hoy en Tarter (1997) benadrukken dat een directeur zich verschillend kan opstellen ten aanzien van de leerkrachten. Hij kan ten eerste sterk ondersteunend optreden, waarbij hij tracht zijn leerkrachten te motiveren, te helpen waar nodig en begaan is met hun welbevinden. Dit ondersteunend gedrag wordt gemeten door de schaal 'supportive principal behavior' van Hoy en Tarter (Devos et al., 2004). Deze schaal telt zeven items en wordt gescoord op een vijf-punten Likertschaal (helemaal oneens – helemaal eens). De betrouwbaarheid van deze schaal binnen voorliggende studie is zeer hoog (cronbach's alpha = .89). Naast dit relatiegerelateerde aspect van schoolleiderschap moet de directeur vaak een organisatorische, structurerende rol opnemen waarin duidelijke afspraken en doelen worden gemaakt met medewerkers en

waarbij de schoolleider ook opvolgt of de gemaakte afspraken en regels gerespecteerd worden. Dit aspect wordt bevraagd door de de schaal 'initiating structure' van Hoy en Tarter (1997). De oorspronkelijke schaal bestaat uit vijf items en heeft dezelfde antwoordformat zoals de vorige en overige schalen die naar schoolcultuur peilen. Na weglating van het item 'De directeur vraagt het onderwijspersoneel om regels en reglementen te volgen ' steeg de cronbach alpha van .62 naar .77.

Participatie in besluitvorming van leerkrachten

Scholen nemen beslissingen binnen verschillende beleidsdomeinen waaronder het pedagogisch beleid, het financieel beleid, het personeelsbeleid en beleid inzake infrastructuur (Devos et al., 1999). De wijze waarop de besluitvorming verloopt kan sterk verschillen naargelang het beleidsdomein. Uit Vlaams onderzoek is gebleken dat zowel directies als leerkrachten de betrokkenheid van de leerkrachten in besluitvorming heel belangrijk vinden (Verhoeven et al., 1992; Van Hooreweghe, 1991; Verhoeven & Gheysen, 1994; Devos, 1995). Om de participatieve besluitvorming van leerkrachten in de scholen te meten, gebruiken we de schaal uit de onderzoeken van Devos, Verhoeven, Maes & Vanpée (2001: 53) en Devos, Verhoeven, Kuhk en Rots (2002). De schaal 'participatie in besluitvorming' gaat na in welke mate er overleg is met de leerkrachten en is samengesteld uit drie items. Op basis van itemanalyse blijkt deze schaal voldoende betrouwbaar te zijn (cronbach's alpha = .74).

Samenwerking tussen leerkrachten

De cultuur binnen een school wordt in sterke mate gevormd door leerkrachten die op regelmatige basis met elkaar interageren. De samenwerking tussen leerkrachten kan twee vormen aannemen: ten eerste het professioneel samenwerken van leerkrachten en ten tweede de sociale contacten of de vriendschappelijke relaties tussen leerkrachten. De professionele samenwerking slaat op het optimaliseren van het klas- en onderwijsgebeuren terwijl de sociale contacten op hun beurt verwijzen naar de dagelijkse interacties die het schoolgebeuren vlot laten functioneren. De professionele samenwerking tussen leerkrachten wordt bevraagd door een schaal van Staessens (1990) 'de professionele relaties tussen de leerkrachten'. De goede betrouwbaarheid van deze schaal uit vorig onderzoek, wordt bevestigd binnen deze studie (cronbach's alpha = .84).
Om naar het informele sociale contact tussen leerkrachten te peilen doen we beroep op de schaal 'intimate behavior' van Hoy en Tarter (1997). Deze schaal telt drie items en vertoont een aanvaardbare interne consistentie (cronbach's alpha = .72).

Innovatief vermogen

Het onderwijslandschap in Vlaanderen is onderhevig aan tal van vernieuwingen waardoor scholen deze vernieuwingen moeten zien te implementeren. Bij deze implementatie moet met tal van factoren rekening gehouden worden. Veranderingen in een organisatie stuiten vaak op weerstand binnen organisaties omwille van de onzekerheid die gepaard gaat met vernieuwingen. Hoe groter die onzekerheid onder personeelsleden hoe groter de weerstand zal zijn tegen deze vernieuwingen (Geijsel et al., 2001: 155). Daarom is het belangrijk dat vernieuwingen gepaard gaan met een duidelijke gecommuniceerde visie, zodat leerkrachten de vernieuwing in hun schoolvisie kunnen kaderen, waardoor de onzekerheid afneemt. De schaal van Maslowski (2001: 54, 75) 'Adaptation and

innovation orientation' is overgenomen om na te gaan of de leden van de school bereid zijn om te veranderen en of ze een open attitude vertonen ten aanzien van onderwijsvernieuwingen. Deze schaal telt oorspronkelijk zeven items. Na itemanalyse werd het item 'Onze school probeert voorop te lopen waar het nieuwe technologieën in het onderwijs betreft.' uitgesloten. De betrouwbaarheid van deze zes items tellende schaal is hoog (cronbach's alpha = .80).

Schalen welbevinden bij leerkrachten

De antwoordcategorieën voor de drie schalen die peilen naar welbevinden bij leerkrachten hebben hetzelfde antwoordformat (1 = helemaal oneens tot 5 = helemaal eens).

Algemeen welbevinden

Uit onderzoek van Aelterman et al. (2002) is gebleken dat deze negen items tellende schaal een goeie betrouwbaarheid heeft (cronbach's aplha = .83) en dat Vlaamse leerkrachten over het algemeen vrij positief scoren op algemeen welbevinden. Deze goede interne consistentie vinden we ook terug binnen deze studie (cronbach's alpha = .81).

Ondersteuning door de directie

Deze schaal telt vier items en is een ingekorte versie van de schaal gebruikt door Aelterman et al. (2002). Uit dit onderzoek is gebleken dat Vlaamse leerkrachten gemiddeld vrij positief zijn over de ondersteuning die ze van directies krijgen. Deze drie items tellende schaal heeft een goede betrouwbaarheid (cronbach's alpha = .78).

Ondersteuning bij professionele ontwikkeling

Deze schaal is net zoals de overige twee schalen gebaseerd op het onderzoek van Aelterman et al. (2002), telt vier items en vertoont dezelfde trend zoals bij de ondersteuning door de directie. In bovengenoemd onderzoek waren Vlaamse leerkrachten gemiddeld positief over de ondersteuning op vlak van professionele ontwikkeling. Itemanalyse op deze schaal leverde een aanvaardbare betrouwbaarheid op (cronbach's alpha = .71).

TABEL 4 OVERZICHT SCHALEN VRAGENLIJST LEERKRACHTEN

Aspecten van schoolcultuur

	Items	α	M	SD
A. Doelgerichtheid (Staessens, 1990)				
Item 14 Deel I	Ons schoolteam is enthousiast om er iets van te maken	.80	3.66	.67
Item 15 Deel I reversed	Niet alle leerkrachten hebben dezelfde mening over wat belangrijk is voor onze school			
Item 29 Deel I	Alle leerkrachten werken hier in dezelfde geest aan de doelen van onze school			
Item 1 Deel I	Iedereen in onze school trekt aan hetzelfde zeel			
Item 30 Deel I	De leerkrachten in onze school steunen datgene wat we met de school willen bereiken			
Item 38 Deel I reversed	Sommige leerkrachten houden er hier ideeën op na die niet echt passen binnen de school			
B. Ondersteunend Leiderschapsgedrag (Hoy & Tarter, 1997)				
Item 36 Deel I	De directeur geeft het voorbeeld door zelf hard te werken	.89	4	.69
Item 2 Deel I	De directeur geeft positieve feedback aan de leerkrachten			
Item 3 Deel I	De directeur helpt de leerkrachten			
Item 37 Deel I	De directeur motiveert de kritiek die hij aan leerkrachten geeft			
Item 16 Deel I	De directeur is beschikbaar na de schooluren voor de leerkrachten			
Item 17 Deel I	De directeur geeft constructieve kritiek			
Item 18 Deel I	De directeur hecht veel belang aan het welbevinden van zijn personeel			
C. Structuurinitiërend Leiderschapsgedrag (Hoy & Tarter, 1997)				
Item 12 Deel I	De directeur maakt zijn/haar opvattingen duidelijk aan het personeel	.77	3.91	.63
Item 13 Deel I	De directeur laat het personeel weten wat hij/zij van hen verwacht			
Item 27 Deel I	De directeur hanteert duidelijke doelstellingen voor het presteren van leerkrachten			
Item 28 Deel I	De directeur organiseert het werk dat uitgevoerd moet worden			
D. Formele relaties leerkrachten (Staessens, 1990)				
Item 25 Deel I	Onder collega’s zoeken we samen naar nieuwe en andere methoden	.84	3.81	.66
Item 7 Deel I	Het overleggen met collega’s betekent voor mij een grote steun			
Item 8 Deel I reversed	Van mijn collega’s ondervind ik weinig belangstelling voor datgene waarmee ik in mijn klas bezig ben			

Item 26 Deel I	Ik vertel aan mijn collega's hoe ik een bepaald probleem heb aangepakt			
Item 33 Deel I	Om mijn werk beter te kunnen doen, werk ik veel met collega's samen			
Item 34 Deel I	Collega's vragen mij waarmee ik voor het ogenblik bezig ben in mijn klas			
Item 35 Deel I	Als ik eens iets nieuws geprobeerd heb in mijn klas vragen mijn collega's hoe het verlopen is			
E. Informele relaties leerkrachten (Hoy & Tarter, 1997)				
Item 9 Deel I	Leerkrachten kennen de familiale achtergrond van andere leerkrachten op onze school	.72	3.38	.81
Item 10 Deel I	Leerkrachten nodigen thuis andere leerkrachten van onze school uit			
Item 24 Deel I	Leerkrachten ontmoeten elkaar regelmatig informeel buiten de schooluren			
F. Participatie in besluitvorming door leerkrachten (Devos et al., 2001; Devos et al., 2002)				
Item 21 Deel I	In onze school betrekt de directeur de personeelsleden bij de beleidsvoorstellen	.74	3.74	.75
Item 22 Deel I	In onze school overlegt de directeur met het volledige personeelskorps voordat er belangrijke beslissingen genomen worden			
Item 23 Deel I	In onze school stimuleert de directeur personeelsleden tot het nemen van initiatieven			
G. Innovatie- en vernieuwingsgerichtheid (Maslowski, 2001)				
Item 31 Deel I	Bij ons op school staan leerkrachten positief tegenover onderwijsvernieuwingen	.80	3.91	.54
Item 5 Deel I	Onze school probeert alert op maatschappelijke veranderingen te reageren			
Item 6 Deel I	Bij ons op school wordt van leerkrachten een innovatieve instelling verwacht			
Item 32 Deel I	Onze school probeert zoveel mogelijk in te spelen op actuele gebeurtenissen			
Item 19 Deel I	Van leerkrachten bij ons op school wordt verwacht dat ze durven te experimenteren			
Item 20 Deel I	Bij ons op school wordt een flexibele houding van alle medewerkers verwacht			

Aspecten van welbevinden bij leerkrachten (Aelterman et al., 2002)

	Items	α	M	SD
A. Algemeen welbevinden		.81	4.26	.54
Item 7 Deel II	Ik heb het naar mijn zin op deze school			
Item 10 Deel II	Ik ben gelukkig in mijn job als leraar			
Item 8 Deel II	Er bestaat geen beter beroep dan dat van leraar			
Item 2 Deel II reversed	Als ik opnieuw zou kunnen kiezen, dan zou ik het lerarenberoep inruilen voor ander werk			
Item 12 Deel II	Ik sta graag voor de klas			
Item 3 Deel II	Aan het einde van de zomervakantie verlang ik er naar om de kinderen terug te zien			
Item 1 Deel II reversed	Ik sta vaak tegen mij zin voor de klas			
Item 13 Deel II	Ik wil graag in het onderwijs blijven			
Item 6 Deel II reversed	Het dagelijkse lesgeven valt me zwaar			
B. Ondersteuning bij professionele ontwikkeling				
Item 4 Deel II	Beginnende leerkrachten worden op mijn school goed begeleid	.71	3.83	.70
Item 9 Deel II	Ik word door de schoolleiding voldoende ondersteund			
Item 11 Deel II	Op onze school word je aangemoedigd om nascholing te volgen			
Item 5 Deel II	Ik krijg voldoende de kans om tijdens de uren nascholing te volgen			
C. Ondersteuning door directie				
Item 14 Deel II	Mijn inspanningen worden voldoende gewaardeerd door de schoolleiding	.80	4	.78
Item 15 Deel II	De directie steunt mij voldoende bij conflicten met ouders en kinderen			
Item 16 Deel II	Mijn directeur weet wat er onder de leerkrachten leeft			

1.3.2 KWALITATIEVE LUIK

Eerder beargumenteerden we onze keuze voor een mixed-method design (Creswell, 2003). Naast het kwantitatief onderzoek werd ook een kwalitatief onderzoeksluik ingelast. Het kwalitatief onderzoeksgedeelte is ten aanzien van het kwantitatief gedeelte aanvullend en verdiepend. Voordeel van de kwalitatieve onderzoeksbenadering is dat gebeurtenissen bestudeerd kunnen worden in de eigen omgeving en context. Volgende onderzoeksmethoden komen aan bod: het semi-gestructureerd interview en de meervoudige gevalsstudie.

1.3.2.1. Semi-gestructureerd interview

We kiezen ervoor de informatie over het functioneren en het welbevinden van directies, alsook enkele factoren op het niveau van het individu, de organisatie en de omgeving, te verzamelen aan de hand van semi-gestructureerde interviews. Dit soort interviews kenmerkt zich door een aantal thema's die worden behandeld met vooropgestelde vragen. Tegelijkertijd is het echter mogelijk veranderingen aan te brengen in de sequentie of de vraagvormen om het verhaal van de geïnterviewde te volgen (Kvale, 1996). Het komt er dus op neer dat een interviewleidraad gehanteerd wordt waarin de te behandelen thematieken worden aangegeven maar waarin de concrete volgorde van vragen niet op voorhand vastligt. Door gebruik te maken van deze manier van interviewen sluiten we aan bij de perspectieven en interpretaties van de geïnterviewden. Een belangrijke meerwaarde in vergelijking met gestructureerde interviews die meer een beeld geven van hoe de onderzoeker de werkelijkheid percipieert (Merriam, 1997) en ongestructureerde interviews die eerder leiden tot zwakke en oppervlakkige data (Miles & Huberman, 1994). Bijkomend voordeel van semi-gestructureerd interviewen is dat aangeknoopt kan worden bij de antwoorden van de respondent wat een vlot gesprek toelaat.

De geformuleerde onderzoeksvragen en het conceptueel kader (zie Deel I hoofdstuk 1) in voorliggend onderzoek, laten toe om vooraf reeds te bepalen wat de voornaamste items zijn waarover we informatie willen verzamelen. Op deze manier kunnen we gerichter te werk gaan. Ook Miles en Huberman (1994) wijzen erop dat dergelijk kader de belangrijkste theoretische concepten op de voorgrond plaatst en de onderzoeker aanzet om selectief te zijn. Beide onderzoekers stellen dat een theoretisch kader concreet richting geeft aan het ontwerpen van interviews waardoor meer betrouwbare en valide gegevens verkregen worden. Bijgevolg geeft het de onderzoeker de mogelijkheid betere conclusies te formuleren. Het gebruik van interviews houdt in dat we tevens rekening moeten houden met een aantal factoren die de consistentie en geloofwaardigheid in het gedrang kunnen brengen zoals sociaal wenselijke antwoorden, onduidelijkheden in de gebruikte woordenschat of een verkeerde interpretatie hiervan; alsook het formuleren van suggestieve vragen (Kvale, 1996; Denzin & Lincoln, 2000). Om de eerste beperking te minimaliseren legden we tijdens de afname van het interview sterk de nadruk op het waarborgen van de anonimiteit en vertrouwelijkheid van de gegevens van het onderzoek. We probeerden ook zoveel mogelijk een privé gesprek te houden zonder aanwezigheid van derden. Ook de interviewer kan een cruciale rol spelen in het beïnvloeden van sociale wenselijkheid door net geen instemming of afkeuring te laten blijken. Er werd dan ook geprobeerd om een positieve relatie op te bouwen met de deelnemende directies, de vragen duidelijk te formuleren en rekening te houden met het non-verbaal gedrag van de participant (Kvale, 1996; Denzin & Lincoln, 2000). Om te zien in hoeverre we aan al deze beperkingen tegemoet kwamen, werden 10 proef interviews afgenomen. De bedoeling hiervan was na te gaan of de hoofdvragen voldoende duidelijk en eenduidig geformuleerd waren, de vragen de gewenste informatie opleverden en uit te testen of de opeenvolging van de vragen een natuurlijk verloop van de tekst toeliet. Het

vooronderzoek was voor de onderzoekers tevens een gelegenheid om met het instrument vertrouwd te geraken.

1.3.2.2 Topiclijst en interviewleidraad

Vanuit het theoretisch kader werden een topiclijst en interviewleidraad opgesteld. Voor de topiclijst en de volledige leidraad verwijzen we naar bijlage 3 en 4. Een zestal topics kunnen onderscheiden worden, die ieder op zich een aantal te bevragen items bevatten. Het eerste topic omvat een korte inleiding **(1)** waarin de onderzoeker zichzelf voorstelt en waarin de deelname aan het onderzoeksproject gewaardeerd wordt. Ook de doelstelling van de studie halen we aan. Het onderzoek wordt aan de respondenten ingeleid als een vervolgonderzoek op het OBPWO-project 00.06 rond het welbevinden van leerkrachten waar de betrokken scholen reeds eerder aan deelnamen. Daarbij wordt er duidelijk op gewezen dat voorliggend onderzoek zich toespitst op directies basisonderwijs. De ondervraagden kenden de concrete onderzoeksvragen niet, doch wel de bekommernissen zoals blijkt uit volgende illustratie: "*Om een duidelijk beeld te krijgen van de taken die u moet uitvoeren en na te gaan welke aspecten u relevant vindt voor uw eigen welbevinden, nemen we een interview en een vragenlijst af. Dit gebeurt bij iedere directeur die betrokken is bij het onderzoek. De vragenlijst hebt u reeds ontvangen en kunnen invullen. Nu rest ons nog het interview. Daarin ga ik u enkele vragen stellen waarbij ik peil naar uw ervaringen en gevoelens mbt. uw directiefunctie … Er wordt zeker geen oordeel geveld over uw functioneren. Wat we willen verkrijgen is een totaalbeeld van het functioneren en welbevinden van directies binnen het basisonderwijs en dit volledig losstaand van uw persoon".* Verder wordt ook een korte uitleg gegeven bij de wijze van registratie en worden anonimiteit en vertrouwelijkheid gegarandeerd. Hierna krijgt de directeur de mogelijkheid om vragen te stellen. Na de inleiding vangt het interview aan met het navragen van een aantal gegevens van de school **(2)** waarin de directeur werkzaam is. Het betreft hier variabelen zoals het aantal vestigingen, de socio-economische status en het algemeen prestatieniveau van de schoolpopulatie. Via deze informatie kunnen we het profiel van de deelnemende participanten verder aanvullen en de informatie die we verkrijgen uit de andere delen beter situeren. Ook de subjectieve belevingscomponent wordt hier niet achterwege gelaten. Er wordt met name gepeild naar de tevredenheid van de directies met eerder genoemde aspecten. In een volgende topic wordt gepeild naar het opnemen van de directiefunctie **(3)**. Nagegaan wordt hoe men ertoe gekomen is directeur te worden van de school en of hierbij al dan niet twijfels waren. Ook de manier waarop men zich heeft voorbereid op de directiefunctie, alsook de reacties vanuit de omgeving op de beslissing om directiefunctie te aanvaarden, worden bevraagd. Zo krijgen we reeds een beeld over de doelmatigheidsbeleving van de persoon en de ervaren steun vanuit de omgeving. Dergelijke aspecten kunnen een invloed hebben op het welbevinden. Met het topic functioneren **(4)**, waarin de vier sleutelcomponenten (cfr. taakcomponenten, leiderschapsvaardigheden, besluitvaardigheid en timemanagement) bevraagd worden, gaan we in de eerste plaats na wat de opdrachten zijn die een directeur basisonderwijs uitvoert. Hiervoor worden de verschillende taakcomponenten (cfr. regelgeving, onderwijsinhoud en people management) bevraagd. Dit laat ons toe een taakprofiel van de directeur op te stellen. Hierbij wordt ruim aandacht besteed aan de subjectieve belevingscomponent, met name de tevredenheid met de jobinhoud, doelmatigheidsbeleving wat betreft het omgaan met vernieuwingen en veranderingen die vanuit de overheid worden doorgevoerd; en de ervaren vrijheid in het nemen van beslissingen (cfr. autonomie). De leiderschapsstijl -en vaardigheden van de directeur worden bevraagd aan de hand van een aantal vragen die peilen naar de rol van de directie als leider binnen het team, de aanwezigheid en functie van het kernteam binnen de school en het delegeren van bevoegdheden naar andere personen binnen de school. Teneinde een leiderschapsprofiel van de directeur te kunnen opstellen, willen we weten vanuit welke

invalshoek de leidersrol opgenomen wordt (cfr. manager, strateeg, mentorrol of vernieuwer). Vervolgens vragen we hoe de besluitvorming verloopt wanneer een beslissing genomen moet worden en hoe die besluitvorming ervaren wordt. Als laatste item binnen het topic functioneren vragen we hoe directies hun tijd indelen, welke taken prioriteit krijgen en aan welke activiteiten de meeste tijd gespendeerd wordt. Deze informatie geeft een idee van de werkbelasting en de doelmatigheidsbeleving betreffende timemanagement van directeurs basisonderwijs. Aan de hand van het topic schoolcultuur **(5)** gaan we de visie, visieontwikkeling, doelgerichtheid en het innovatief vermogen van het schoolteam na. We peilen ook naar de overlegcultuur en sfeer binnen de school. Ook de rol van de directeur in de professionele ontwikkeling van de leerkrachten wordt bevraagd. Op deze manier krijgen we een beeld van de organisatiecultuur van de school waarin de respondent tewerkgesteld is. Samen met de topic functioneren vormt de topic welbevinden **(6)** de essentie van het interview. Hiermee willen we de subjectieve beleving van het functioneren in kaart brengen en zicht krijgen op het ervaren welbevinden van directies basisonderwijs. We gaan na welke jobaspecten een positieve invloed hebben op het welbevinden en welke een negatieve invloed hebben. Hiertoe dienen directies een aantal belevingsfactoren te rangschikken. Andere items die onder deze laatste topic vallen en waarvan verwacht wordt dat ze een invloed hebben op het welbevinden van directies zijn werkdruk, ondersteuning en doelmatigheidsbeleving. We gaan hierbij na of directies al dan niet een werkdruk ervaren en indien ja, hoe zij die druk verklaren. Ook het ondersteuningsaanbod wordt bekeken en door de directies beoordeeld aan de hand van de ervaren steun en noden. Tenslotte wordt stilgestaan bij de algemene doelmatigheidsbeleving van de directeur wat betreft zijn functie en het uitvoeren daarvan. Het gesprek wordt afgerond door te vragen of de directeur nog iets wil toevoegen aan het interview. Tenslotte bedanken we de directeur voor zijn medewerking en benadrukken we nogmaals de anonimiteit van het onderzoek.

Bij het opstellen en het afnemen van de interviews werd geprobeerd om zoveel mogelijk suggestieve en meervoudige vragen te vermijden. Vragen rond eenzelfde topic werden bij elkaar geplaatst. Wij ervaarden dit laatste niet als een belemmering in het gesprek gezien de respondenten zelf spontaan gingen terugblikken op vorige thema's. Op deze manier krijgen we een beeld van de accenten die de respondent wilde leggen. In de interviewleidraad werden verschillende type vragen opgenomen waarbij we ons baseerden op het werk van Spradley (1979). Een eerste categorie vragen die Spradley onderscheid, zijn beschrijvend van aard. Dergelijke vragen zijn meestal zeer open en zijn weinig bedreigend; bijgevolg functioneren deze vragen goed als inleiders. Een aantal voorbeelden: "*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?*"; "*Kunt u eens een typische dag uit uw leven als directie omschrijven?*". In het laatste voorbeeld vragen we als het ware aan de directeur of we hem op een denkbeeldige manier, tijdens zijn werkdag mogen vergezellen. Spradley duidt deze beschrijvende vraag ook aan als een grand-tour-vraag. Dergelijke vragen informeren naar hoe de dingen zijn, zoals volgende vragen illustreren: "*Zou u een omschrijving kunnen geven van de leerlingenpopulatie?*", " of ze pijlen naar patronen van gebeurtenissen: "*Hoe bent u ertoe gekomen directeur te worden van deze school?*", "*Hoe heeft u zich voorbereid met het oog op de functie van directeur?*", "*Stel u moet een beslissing nemen ivm. de keuze van de agenda of het rapport. Hoe verloopt die besluitvorming dan?*" etc. Mini-tour-vragen gaan kleinere aspecten van ervaringen na zoals volgende vragen laten zien: "*Hoe ervaart u het indelen van uw tijd?*", "*De laatste jaren komen er alsmaar meer signalen vanuit directies in verband met werkdruk. Hoe ervaart u dit zelf?*". Een tweede categorie vragen zijn structurele vragen en hebben tot doel informatie te krijgen over een specifiek domein: "*Wat vindt u van de ondersteuning die deze instanties bieden? Bent u daar tevreden mee?*", "*Zijn er zaken die u*

graag veranderd zou zien waarvan u denkt dat ze zouden kunnen bijdragen aan een hoger welbevinden?", "*Binnen welke domeinen biedt het schoolbestuur u precies ondersteuning?*".Ook voorbeeldvragen die informeren naar voorbeelden komen aan bod in het interview: "*Leggen leerkrachten op een personeelsvergadering, vragen of problemen voor die ze zelf ervaren op pedagogisch vlak? Kunt u daar eens een voorbeeld van geven?*". Daarnaast doen we ook ruim beroep op ervaringsvragen gezien het belang van de subjectieve beleving van de respondenten in het onderzoek. Via deze vragen werd aan directies gevraagd naar wat ze meemaakten in specifieke situaties: "*Hebt u een andere specifieke opleiding gevolgd voor deze functie? Voelde u zich voldoende voorbereid met deze opleiding?*", "*Hoe ervaart u het administratieve gedeelte van uw job?*", "*Hoe ervaart u de contacten met de ouders*", "*Hoe ervaart u de contacten met de leerlingen*", "*Hoe ervaart u de contacten met de leerkrachten?*" etc.

De ervaringen tijdens het vooronderzoek toonden aan dat het belangrijk was te starten met de minst bedreigende en gemakkelijke vragen, om zo de interviewer en de respondent de gelegenheid te geven zich aan elkaar aan te passen. Vragen die peilden naar gevoelens werden achteraan geplaatst vanuit de vaststelling dat de respondenten, naarmate het interview vorderde, meer vertrouwd geraakten met de interviewer en zijn interviewstijl, en een meer ontspannen indruk maakten. We hebben er tevens voor gekozen om zoveel mogelijk variatie te brengen in de vragen, teneinde verveling te voorkomen. Een niet onbelangrijk gegeven in het licht van de duur van de interviews (1 tot 3 uren). Deze variatie verkregen we door beroep te doen op verschillende type vragen zoals eerder beschreven; en hier en daar de respondent actief aan het werk te zetten middels rangschikkingen die achteraf besproken werden. Een voorbeeld van een rangschikking die de respondenten moesten uitvoeren is die onder de topic timemanagement waarbij directeurs een aantal taakcategorieën (o.a. pedagogische taken, administratie, planning en organisatie etc.) moesten rangschikken in functie van de tijd die ze hieraan spenderen. Een gelijkaardige opdracht kregen ze onder de topic welbevinden waar ze een aantal onderscheiden instanties (o.a. de pedagogische begeleidingsdienst, het schoolbestuur, de scholengemeenschap, leerkrachten etc.) moesten rangschikken in functie van de ervaren steun. Ook wat betreft het ervaren welbevinden moesten directeurs uit een reeks jobaspecten waaronder autonomie, statutaire werkvoorwaarden, wetten en decreten, vernieuwingen; vijf aspecten kiezen die volgen hen een positieve invloed hebben op hun welbevinden. Deze vijf factoren dienden vervolgens gerangschikt te worden volgens de mate van invloed. Deze opdracht moest dan nog eens herhaald worden door de directeurs vanuit de andere invalshoek, namelijk die jobaspecten aanduiden die volgens hen een negatieve invloed hebben op hun welbevinden. Bij iedere rangschikking werd achteraf uitleg gevraagd. Het afwisselen van vragen met het geven van deze opdrachten zorgde voor de nodige variatie in het interview.

Terzijde merken we nog op dat het registreren van de gegevens en de wijze waarop dit gebeurt een belangrijke voorbereidende stap is voor de verwerking van de kwalitatieve gegevens. Belangrijk is dat de gegevens permanent zo volledig en nauwkeurig mogelijk worden bijgehouden (Denzin & Lincoln, 2000). We kwamen hieraan tegemoet door alle interviews op te nemen op cassette. Daarnaast namen we ook notitie van de hoofdlijnen van het gesprek om de volgende vragen hierop af te stemmen en in de gaten te houden of alle topics en bijhordende items bevraagd werden.

1.3.2.3 Kwalitatieve data-analyse

Teneinde de kwalitatieve data-analyse te vereenvoudigen, werden alle interviews volledig uitgetypt. De verwerking van de kwalitatieve data gebeurde op een interpretatieve wijze met

behulp van het programma ATLAS.ti (5.0). Dergelijke Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software stelt de onderzoeker in staat om op een effectieve manier zijn kwalitatieve data te beheren -een bijzonder nuttige eigenschap wanneer men geconfronteerd wordt met een grote hoeveelheid aan data zoals het geval is in dit onderzoek. Verder voorziet het programma in een aantal instrumenten waarmee men op een creatieve, flexibele en systematische manier betekenisvolle data kan uitlichten, vergelijken en onderzoeken (Lewins, 2001). Het programma ATLAS.ti behoort tot de 'code-based theory builders' die zich vooral focussen op de thematische analyse en interpretatie van tekstgegevens. Een dergelijk op code-gebaseerd programma laat de onderzoeker toe om aan bepaalde tekstfragmenten, sleutelwoorden of zinnen (cfr. codes), te koppelen die de data een label of een bepaalde betekenis meegeven. Deze codes hebben dus tot doel de betekenissen in de interviews te vatten. Terugkerende en belangrijke elementen die uit de interviews naar voor komen, worden zo op een abstracter niveau getild (Lewins, 2001). Technisch gezien zijn codes immers korte omschrijvingen die het abstracte idee achter de code uitdrukken zoals onderstaande illustratie laat zien waarin een tekstfragment uit een interview de code 'doelmatigheidsbeleving' krijgt:

> *"Goh je hebt allemaal wel eens in de loop van een jaar of van jaren moeilijke momenten. En zoals ik zei, soms twijfel ik ook eens van dat vele werk ligt dat niet aan mij? Plan ik wel goed of doe ik geen dingen fout? Ik doe nu wel dit en dit maar misschien had ik vanaf het begin meer moeten delegeren? Ik zeg nu maar zowat hé. Die twijfels heb ik dus ook, maar dat vind ik wel gezonde twijfels."*

Aan éénzelfde tekstfragment kunnen ook meerdere codes toegekend worden. In het volgende voorbeeld zijn aan het fragment de codes 'verstoord welbevinden' en 'administratie' toegekend:

> *"Veel te veel administratie. Hoewel ik twee administratieve medewerkers heb ben ik een groot deel van de tijd bezig met administratie en dit vaak ten kosten van de contacten. Indien er iets onze werkdruk zou kunnen verlagen is het vooral die administratieve rompslomp die bijvoorbeeld samenhangt met de arbeidsinspectie, inspectie preventie en bescherming op het werk etc."*

De eerste belangrijke stap in het kwalitatief verwerkingsproces, het toekennen van codes kan op verschillende manieren gebeuren. Vertrekkend vanuit de Miles en Huberman benadering voor kwalitatieve analyse (1994) kozen we ervoor om aan de hand van de topiclijst, het theoretisch kader en de aanvullende literatuur over het onderzoeksonderwerp; een eerste codelijst samen te stellen die later aangepast en uitgebreid werd op basis van de gelezen interviews. Het aanbrengen van deze codes in de interviews zorgde voor een betere structuur waardoor de inhoudsanalyse makkelijker werd. De interviews werden afzonderlijk door beide onderzoekers gecodeerd en werden herhaaldelijk doorlopen om de consistentie in het gebruik van de codes te controleren. Tijdens het op elkaar afstemmen van de betekenisvolle tekstfragmenten (cfr.quotaties) en de codes werd op basis van een vijftal gecodeerde interviews, de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid aan de hand van een intercoder reliability berekend (Miles & Huberman, 1994). Bij het toekennen van de codes waren er 522 overeenkomsten en 91 verschillen. Dit geeft een intercoder reliability van 0.85 (BH=0.85). Dit is een aanvaardbare score die wijst op een goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Op basis van dit resultaat en teneinde de code-recode reliability te verhogen, werd besloten nog een aantal interviews gezamenlijk te coderen. Verschillen werden binnen het team uitgediscussieerd en de betekenissen van de codes werden nauwkeurig geregistreerd. Op deze manier verhoogden we de betrouwbaarheid van het codeerproces (BH= 0.90).

1.3.2.4 Meervoudige gevalsstudies

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvraag 'Welke karakteristieken typeren de taakprofielen?', werd geopteerd om het functioneren (cfr. taakprofiel) van een aantal directies inclusief hun scholen (cfr.schoolcultuur en welbevinden leerkrachten) in de diepte te bespreken aan de hand van een gevalsstudie. Dergelijke analyse waarin op een intensieve manier een verschijnsel binnen zijn natuurlijke situatie bestudeerd wordt, zodanig dat de verwevenheid van relevante factoren behouden blijft, is binnen voorliggend onderzoek aangewezen gezien het functioneren van een directeur niet te isoleren is uit zijn omgeving. Hierbij merken we op dat we niet streven naar een holistische analyse van het taakprofiel van een directeur. Er zijn immers altijd factoren die niet of minder relevant zijn voor de vraagstelling van het onderzoek. We willen echter een al te eenvoudig model van de werkelijkheid voorkomen. Het aantal te onderzoeken eenheden en de opzet van de interviews die tijdens het onderzoek werden afgenomen, leenden zich uitstekend voor een meervoudige gevalsstudie (Miles & Huberman, 1994). Tijdens het interview werd de vraagstelling toegespitst op het functioneren van de directeur en zijn beleving hiervan. Waar nodig werd doorgevraagd. Bij een onduidelijk of onvolledig antwoord werd naar meer informatie en uitleg gevraagd. Ook documenten van de school (cfr. inspectieverslagen) werden geanalyseerd. De interviews en deze documenten vullen elkaar aan. Doel van deze gevalsstudies is het taakprofiel van de directeur te reconstrueren in de context van zijn school. Door deze gevalsstudies uit te voeren, kunnen afzonderlijke scholen bestudeerd worden en is het mogelijk om verbanden met het functioneren van een directeur, die op basis van de vragenlijsten (zie vragenlijst leerkrachten en directies) werden waargenomen, te interpreteren en aan te vullen. De functie van de gevalsstudie in dit onderzoek is dus tweeledig: interpretatie en detaillering van de resultaten.

HOOFDSTUK 2: RESULTATEN

Binnen dit hoofdstuk worden de resultaten voor de volgende onderzoeksvragen afzonderlijk behandeld:

(1) *Welke belevingsaspecten achten directeurs basisonderwijs relevant voor hun professioneel welbevinden?*
(2) *Welke individuele kenmerken, omgevingskenmerken en schoolgebonden kenmerken – inclusief schoolcultuur en welbevinden van leerkrachten – hangen samen met het welbevinden van directeurs?*
(3) *Vinden we de drie taakprofielen (regelgericht, vakgericht en leerlinggericht) voor directies terug? Welke persoons-, schoolgebonden (bijvoorbeeld schoolcultuur) en omgevingsgebonden karakteristieken typeren deze functioneringswijzen?*
(4) *Is er een verschil in het welbevinden van de directeurs naargelang hun taakprofiel? Zien we op basis van deze taakprofielen systematische gelijkenissen of verschillen in het functioneren en de persoonlijkheid van deze directeurs of op het niveau van de schoolorganisatie- en omgeving?*
(5) *Een tevreden schoolteam en een positief schoolklimaat. Wat zijn de kenmerken van de schoolcultuur en wie is de directeur?*
(6) *Welke zijn de opleidingsbehoeften van de directeurs?*

De kwantitatieve data werden verwerkt met behulp van het statistische sofwarepakket SPSS (12.0) terwijl de kwalitatieve data-analyse uitgevoerd werd met behulp van het softwarepakket ATLAS.ti (5.0). Om tot een integratie te komen van beide types data werd in onderzoeksvragen 2 (zie 2.2) en 5 (zie 2.5) op basis van de gestandaardiseerde z-scores op de schalen jobenthousiasme, jobtevredenheid en de drie burnoutschalen voor iedere schaal 3 groepen gecreëerd (+ or -1SD mean). Vervolgens werden deze groepen (hoog, gemiddeld en laag: zie bijlage 5) voor iedere schaal afzonderlijk als ‘families’ ingegeven in het programma ATLAS.ti. Op hun beurt fungeerden deze families als basiscriterium waarlangs de kwalitatieve data met elkaar werden vergeleken en geïnterpreteerd.

2.1 WELKE BELEVINGSASPECTEN ACHTEN DIRECTEURS BASISONDERWIJS RELEVANT VOOR HUN PROFESSIONEEL WELBEVINDEN?

2.1.1 WERKWIJZE

Tijdens het interview kregen de directeurs de opdracht aan te geven welke aspecten van hun job een positieve en negatieve invloed hebben op hun welbevinden. Er werden 18 fiches gepresenteerd met daarop een aantal jobgerelateerde onderwerpen. De opdracht luidde als volgt:

> *"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."(interviewer)*

Vervolgens werd dezelfde vraag gesteld voor factoren die een negatieve invloed hebben op het welbevinden. De jobgerelateerde onderwerpen op de fiches sluiten aan bij de factoren uit het conceptueel referentiekader en literatuurstudie die we eerder uitvoerig besproken hebben.

1. autonomie
2. statutaire werkvoorwaarden
3. werkbelasting
4. inspectie
5. pedagogische begeleidingsdienst van het net
6. leerkrachtenteam
7. ouders en leerlingen
8. externe organisaties waar de school mee samen werkt
9. wetten en decreten
10. vernieuwingen
11. administratieve verplichtingen
12. pedagogische taken
13. kennis en vaardigheden om de school op effectieve wijze te leiden
14. schoolbestuur
15. collega directies
16. gezin
17. scholengemeenschap
18. algemene waardering

Na de rangschikking werd aan de directies gevraagd duidelijk aan te geven hoe en waarom deze aspecten al dan niet een positieve en/of negatieve invloed hebben op hun welbevinden.

2.1.2 BESPREKING RESULTATEN

TABEL 5 BELEVINGSFACTOREN WELBEVINDEN

Positief beïnvloedende factoren	frequentie[a]	Percentage
Leerkrachtenteam	41	89.1
Ouders en leerlingen	34	74
Kennis en vaardigheden	32	69.6
Autonomie	22	47.8
Pedagogische taken	20	43.5
Gezin	16	34.8
Collega directies	15	32.6
Pedagogische begeleidingsdienst	9	19.6
Vernieuwingen	8	17.3
Scholengemeenschap	7	15.2
Externe organisaties	5	10.8
Werkbelasting	5	10.8
Schoolbestuur	5	10.8
Algemene waardering beroep	4	8.7
Statutaire werkvoorwaarden	2	4.3
Administratieve verplichtingen	2	4.3
Inspectie	1	2.2
Wetten en decreten	0	0
Negatief beïnvloedende factoren		
Wetten en decreten	37	80.4
Administratieve verplichtingen	31	67.4
Inspectie	31	67.4
Werkbelasting	30	65.2
Statutaire werkvoorwaarden	17	37.0
Vernieuwingen	12	26.1
Algemene waardering beroep	11	23.9
Pedagogische begeleidingsdienst	8	17.4
Schoolbestuur	7	15.2
Scholengemeenschap	7	15.2
Gezin	6	13
Autonomie	6	13
Externe organisaties	6	13
Leerkrachtenteam	3	6.5
Ouders en leerlingen	3	6.5
Collega directies	2	4.3
Kennis en vaardigheden	2	4.3
Pedagogische taken	2	4.3

[a] Aantal keer vermeld binnen de top-vijf

2.1.2.1 Positief beïnvloedende factoren

De analyse van de positief beïnvloedende factoren wijst uit dat jobkarakteristieken zoals **(1)** contacten met mensen, **(2)** autonomie, **(3)** pedagogische taken en **(4)** opgedane kennis en vaardigheden, belangrijke belevingsaspecten zijn voor het positief welbevinden. Deze bevindingen worden gestaafd a.d.h.v. kwalitatieve data in de volgende paragrafen.

Contacten met mensen

Een eerste opvallende bevinding is dat de interpersoonlijke dimensie binnen de job van directeur belangrijk is voor hun welbevinden. Vooral de omgang met leerkrachten (89%) en omgang met ouders en leerlingen (74%) dragen volgens de bevraagde directies[5] bij tot hun welbevinden.

> *"Het leerkrachtenteam, ik denk dat die mensen op mijn welbevinden een bijzonder grote invloed hebben. Ik hoop omgekeerd ook […] Je doet het nog altijd voor de leerlingen en leerkrachten."*
>
> *"Het leerkrachtenteam heb ik nodig. Het is een eenzame job en moest je niet het aangename hebben van de mensen rondom u, dan zou je dat ook niet volhouden."*
>
> *"Ik doe het graag. Er zijn aan alle jobs voor- en nadelen, dat is ook hier. Maar de inhoud van de job is zo mooi dat ik er wel tevreden mee ben. Met mensen werken, doe ik heel graag, met kinderen werken doe ik nog liever en ik heb hier een combinatie van de 2 […] Ja, ik doet het zeer graag."*

Ondanks het feit dat een heel beperkt aantal directies binnen voorliggende studie de contacten en omgang met personeel, leerlingen, en ouders als moeilijk ervaren, geeft het merendeel van de bevraagde directies aan de omgang met personeel als verrijkend te ervaren.

Dat kleine tekens van appreciatie door het team een positieve invloed kunnen hebben op het welbevinden van de directeur, blijkt uit de volgende passage:

> *"Kijk, de Sint is geweest vorige week en in samenspraak met de Sint moest ik van een paar leerkrachten zo iets leuk geven, waar hij hen mee kon plagen. Ik heb dat gedaan en dat is echt leuk geweest en zij wisten daar niks van. Maar op dat zelfde moment -loontje komt om zijn boontje- werd ik daar ook op het matje geroepen. Ik wist nergens van, maar dat is dan het leuke van de zaak. Een klas had een gedichtje gemaakt over mij en daar hoorde dan een grote doos bij en daar zat een chocolade autootje bij, ik vond dat heel erg sympathiek. En dan een andere juf die weet dat ik dus verslingerd ben aan chocolade, die had een ander doosje gegeven […] en als ik dat dan opendeed zat er een klein kadertje in met een magneet, zodat ik dat op mijn bord kan hangen, 'er gaat niets boven een goede vriend, behalve een goede vriend met een doos chocolade'. Allé dat zijn zo van die kleinigheden die boekdelen spreken. Ik vond dat heel erg sympathiek."*

Onverwacht is deze positieve invloed van omgang met mensen niet aangezien de school een ontmoetingsplaats is van en voor mensen, waar het goed functioneren afhankelijk is van alle participanten (leerkrachten, leerlingen en ouders). Samengevat zal een sterk ondersteunend team dus een belangrijke invloed hebben op het functioneren en daarmee samenhangend het welbevinden van de directie.

Kennis en vaardigheden

Van groot belang voor het welbevinden van een directie is ook de opgebouwde kennis en vaardigheden die samenhangen met de job (70%). Door deze kennis en vaardigheden hebben directies het gevoel dat ze hun job beter uitvoeren en de problemen waarmee ze geconfronteerd worden, beter kunnen aanpakken.

[5] In de tekst gebruiken we de mannelijke persoonsvorm wanneer we over directies spreken. Dit impliceert niet dat er geen vrouwelijke directies aan dit onderzoek hebben deelgenomen. Omdat vrouwelijke directies echter een minderheid vormen binnen deze studie en we absolute anonimiteit willen verzekeren van de participanten, wordt in de tekst ook naar vrouwelijke directies verwezen onder de mannelijke persoonsvorm.

> *"Hoe meer kennis je hebt en hoe meer dat je die kennis kan omzetten in vaardigheden om je school te leiden; hoe gemakkelijker en hoe prettiger het wordt om dat te doen. Ik merk dat soms dat ik gebrek aan kennis heb om dingen goed te gaan begeleiden."*

Deze extra kennis die opgedaan wordt in vergelijking met voor de klas staan, geeft directies het gevoel dat ze hun vlakke loopbaan van leerkracht hebben kunnen doorbreken en dat ze iets meer weten dan hun collega-leerkrachten.

> *"Kennis-ervaring: ik vind toch wel dat dat belangrijk is. Dat je ook toch wel iets meer kennis en vaardigheden krijgt door de jaren heen, dat vind ik wel plezant. Ik weet een beetje meer."*

Autonomie

Naast de omgang met mensen, en opgebouwde kennis en vaardigheden blijken de ervaren vrijheid binnen de job, de mogelijkheid om zelf richting te geven aan het schoolbeleid, en de autonomie in het bepalen van pedagogisch methodes; enorm motiverend te zijn (48%):

> *"Die autonomie om dingen te kunnen doen los van die structuren zoals de Vlaamse overheid of scholengroep. Ik vind die autonomie heel belangrijk om dingen te kunnen verwezenlijken. Nu word je geremd. Met autonomie bedoel ik ook dat je financieel onafhankelijk bent. Er moeten reglementen zijn maar geen overreglementering. En dat vind ik heel belangrijk. Om alles goed te doen bollen tussen mensen. Eigenlijk is het zo ook in onze visie. Het gaat allemaal om mensen. Geef mij gewoon een stuk onafhankelijkheid, financieel en materieel, om de werking tussen die groepen goed te doen verlopen."*

> *"Nu moeten we zelf instaan voor het beheer van onze gelden. Vroeger had je dat ook, maar dan had je dus de opvoeder-huismeester […] We deden ook wel bestellingen, maar hij hield alle rekeningen bij. Dus hij hield dat bij van dag tot dag. En wilden we iets bestellen, dan belden we eens en vroegen we: kan het wel of kan het niet? Maar nu zijn dat dingen die we allemaal heel strikt moeten bijhouden. Dat soort zaken. Dus ook de selectie van het personeel. Vroeger werd dat ook gedaan door die lokale raden, nu moeten de directeurs dat ook zelf doen. Dus dat is toch ook al een wijziging maar hebben daar ook wel meer inspraak in. En dat vind ik positief tegenover vroeger."*

Sommige directies beschouwen hun autonomie als heel belangrijk.

> *"Welja, omdat je doordat je de vrijheid hebt om tamelijk autonoom hier de boel te regelen en te doen, dat heeft voor mij toch een positieve invloed voor de job te doen. Moest je altijd hele dagen moeten zeggen […] Iemand komt en dan mag je […] Dat je soms hoort van collega's uit het vrij onderwijs dat men gezegd heeft dat mag niet, dat mag niet en die van dat en dat en dat […] Bij mij zou dat niet lukken, die autonomie is wel van zeer groot belang."*

Pedagogische taken

Tot slot is het pedagogische aspect dat deel uitmaakt van de job een niet onbelangrijke factor die bijdraagt tot het welbevinden van directies basisonderwijs (43.5%). Ongeacht hun profiel zijn heel wat directies het er mee eens dat de pedagogische taak een belangrijk aspect van de job is, die bijdraagt tot jobtevredenheid en enthousiasme.

> *"Je bent opgeleid om pedagogisch te functioneren, dus hoe meer dat je pedagogische taken kan uitvoeren, hoe beter dat je je daar bij voelt. Ik voel mij altijd goed als ik iets voor de leerlingen heb gedaan: Wij praten over leerlingen. Als wij een MDO doen over leerlingen en je hebt daar een bijdrage in, wel dat is nuttige tijdbesteding geweest."*

"[…] Pedagogische taken, omdat ik dat ook zeer graag doe. Gelukkig dat dat er nog is. Ik zou het al lang opgegeven hebben. Stel dat ze zouden gezegd hebben 'Er komt hier iemand en die gaat vanaf nu de pedagogische taken op zich nemen', ik zou zeggen: 'Ge moogt iemand anders zoeken'."

"Pedagogische taken, je hebt er ook plezier aan hé, als je pedagogische dingen kunt verwezenlijken."

"Pedagogische taken vind ik heel goed, want mijn doel is om mijn school pedagogisch zodanig naar boven te brengen. Dus als ik daar in slaag, hoe weinig ook, in ondersteuning of begeleiding in die taken; dan voel ik me daar zeer goed mee."

"[…] als het gaat over het pedagogische. Dat is uiteindelijk wel de hoofdzaak, vind ik. En als ik die kan overbrengen op mijn school, op mijn leerkrachtenteam, op mijn leerlingen, dan voel ik me daar goed bij."

2.1.2.2 Negatief beïnvloedende factoren

De analyse van negatieve belevingsaspecten toont aan dat vooral zaken uit de omgeving waar directies geen of weinig controle over hebben een negatief effect hebben op hun welbevinden. De belangrijkste bronnen van frustratie en burnout zijn: **(1)** wetgeving en regulering, **(2)** administratieve verplichtingen, **(3)** inspectie, **(4)** werkbelasting en **(5)** statutaire werkvoorwaarden. De wijze waarop deze vijf factoren een negatieve invloed hebben op welbevinden wordt in de volgende paragrafen geïllustreerd aan de hand van citaten.

Wetgeving en regulering

Duidelijk afgescheiden en de grootste bron van frustratie bij directies basisonderwijs zijn de wetten en decreten (80%) en dit ondanks de trend naar deregulering die ingezet werd door het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997. De meerderheid van bevraagde directies hebben op verschillende niveaus een probleem met centrale wetgeving. Ten eerste hebben diverse directies een probleem met de inhoud van bepaalde wetten en stellen deze dan ook in vraag:

"De schoolraad dat is nu zoiets dat mij eigenlijk wel een beetje dwars ligt, dwars omdat je zo weinig informatie vindt, want die klassenraad ik vind het goed van overleg te hebben en al van die dingen maar, als ik lees van die ouderraad en die pedagogische raad en de schoolraad, en voor mij is het nog niet allemaal heel duidelijk. Dan zeg ik van mensen waar zijn wij mee bezig. Ik vind dit van, er mogen en moeten overlegstructuren zijn maar het mag niet zo zijn dat je op den duur eigenlijk bijna op je knieën moet gaan smeken van de ene groep naar de andere. Op den duur heb je zoveel dat het niet gemakkelijk is denk ik om het allemaal te kunnen en dan sta je ook tegenover je personeel en je moet proberen van heel je bazaar, het is misschien plat uitgedrukt, van dat niet op uw personeel te droppen want daar hebben die mensen geen boodschap aan."

"Op kortere termijn beangstigt mij dat een beetje of heb ik het er wat moeilijk mee met het verschuiven van bevoegdheden. Zoals nu die schoolraad die gaat komen, waar eigenlijk geen vraag naar is maar waar we toe gedwongen worden… en een hoop extra vergaderingen… de scholengemeenschapvergadering, nu die schoolraad, ik heb een ondernemingsraad… de hoeveelheid van extra vergaderingen blijft zich opstapelen."

"Dingen doen waar ik de zin niet van inzie. Bijvoorbeeld ik krijg hier nu papieren toegestuurd, stagiairs die op de school komen, moeten nu ingelicht worden over de risico's die ze lopen en zouden dus ook een soort medisch onderzoek moeten krijgen, betaald door de school. Dan vraag ik mij af, welke risico's lopen zij hier op school? Wat moeten wij daaraan doen? Ook het ganse systeem van de preventie, en gans dat […] Daar zie ik het nut niet van in. Want al de risico's kan ik zo gaan opsommen, wat helpt het als je de dingen op papier hebt staan als je geen financiën hebt om het te verhelpen."

> *"Maar heel de problematiek van veiligheid, gans die preventie en wat weet ik allemaal, dat vind ik echt overdreven tot en met. Ik ervaar dat we stilaan in het paraplusysteem komen van Amerika. Ik geef een voorbeeld. Mijn schoonzoon werkt nu in Amerika, maar de eerste keer dat hij naar Amerika ging, was er een collega die met hem meerijdt en hij zei, ik heb een aansteker nodig, stop hier eens bij dat benzinestation. Hij kwam in de auto en zei, ik ga nu eens kijken wat er op die aansteker staat, als er niet op geschreven staat dat ik hem in de microgolfoven mag steken, dan steek ik hem in de microgolfoven en dan kan ik de verzekering aanspreken. Hij zei dat al lachend hé. Wil ik u de mentaliteit schetsen van gans dat paraplusysteem dat hier ook zijn opgang vindt. Men moet tegenwoordig voor alles en nog wat papieren hebben om te bewijzen dat… Kijk, die kinderen rijden op een eenwieler, eigenlijk zou dat niet mogen, eigenlijk zouden alle speeltoestellen niet mogen. Maar waar mogen ze dan nog mee spelen? Wij hebben gekozen voor speeltoestellen in het kader van - ik weet niet of je dat weet - maar kinderen met dyslexie, als hun hersenen veel getraind worden op evenwicht, is dat beter voor hen- Wij hebben dus allerlei toestellen aangekocht, kwestie van evenwicht, dat zijn loopcrossen en andere toestellen. Voor de grote klassen hebben we dat aangekocht, je zou eens moeten zien, die éénwielers staan hier nog maar twee maanden hé, en die rijden hier al rond. Maar ze kunnen vallen hé. En vroeger zou een ouder daar nooit over gevallen zijn, maar tegenwoordig moet je je dus indekken langs alle kanten. En dat vind ik dus echt overdreven."*

Ten tweede vormen zowel de snelheid en de hoeveelheid waarmee de wetten en decreten directies overspoelen als het taalgebruik in deze regelgeving een belangrijke bron van ongenoegen:

> *"Soms die wetten en decreten, als je iets moet opzoeken, alleen al de taal waarin zo iets is geformuleerd, dat is een jargon apart. Soms frustreert mij dat zodanig als je de paragraaf leest, dat je hem tien keer moet lezen, en dat je nog moet gaan vragen is het nu zo of zo dat het moet geïnterpreteerd worden, snap ik er nu niets van of kan ik geen Nederlands meer lezen."*

> *"Wetten en decreten, om dat nog te volgen, dan moet je eigenlijk een jurist zijn. Ik denk dat de meeste directies ook zeggen van 'ja, laat maar op ons afkomen en we zien wel'. Dikwijls als het te laat is, maar goed, het is zo."*

> *"[…] er komen zeer veel wetten en decreten binnen of wijzigingen. Ik heb ze nu vorige week geteld in mijn oudercomité: wijzigingen in wetten sinds 1/9 -dan is het nieuw schooljaar begonnen- tot hier: 34, die alleen betrekking hebben op het basisonderwijs. Dat is een hoop papier bijeen."*

Bijgevolg stellen sommige directies zich dan ook vragen bij de taakbetekenisvolheid van hun job wanneer ze meer tijd moeten spenderen aan het analyseren en begrijpen van wetten en decreten dan datgene waarvoor ze eigenlijk echt opgeleid zijn.

> *"[…] wetgeving van het onderwijs, dat zijn dus rampen. Het staat vol met verlofstelsels, afwezigheidsmogelijkheden enz. en daar ken je dus niks van. En daar gaat men ook te weinig op in. Ik vraag me eigenlijk nog af, want we zijn er nu zwaar mee bezig, dat is een decreet van 50 bladzijden over loopbaanonderbreking. Dat is dus maar 1 verlofstelsel. Ik vraag mij dus af of er nog iemand is die er aan uit geraakt aan die zaken. Maar mensen komen bepaalde dingen vragen: Hoe moet ik dat doen? Hoe kan ik dat doen? Wat is de beste manier voor mij? Begin maar en je moet ook zien dat je de mensen niks wijsmaakt. Puur wettelijk kennis, wat mag en niet mag, daar ontbreekt er ongelofelijk veel aan. Ze sturen u het bos in en er is niemand die u zegt van bekijk dat en bekijk dat."*

> *"[…] Ja, en ook omdat je daar niet voor opgeleid bent. Ik heb geen opleiding om daar mee om te gaan en hoe het gesteld wordt, als je een decreet binnenkrijgt, dat is geen taal die je zomaar effe leest en waarbij er dan ook veel vragen en onduidelijkheden zijn. Bijvoorbeeld de scholengemeenschap moet vanaf volgend*

> *jaar beginnen met leerkrachtenadministratie samen te voegen, maar wettelijk is daar voor nog niets geregeld, er staat nog niets op papier hoe wij dat moeten doen, begin maar […] Het moet wel tegen 1/9 klaar zijn, dan zeg je: 'met alle plezier he, maar hoe?'"*

Inspectie en administratieve verplichtingen

Het verstoord welbevinden die voortvloeit uit deze wetten en decreten hangt ook samen met de irritaties en frustraties die voortvloeien uit administratieve verplichtingen (67%), en inspectie (65%). Heel wat directies klagen over de enorme papierberg die komt kijken bij het opvolgen van wetten en decreten, en het doorvoeren van kwaliteitscontroles door diverse inspecties. Op de vraag waarom onderwijsinspectie wordt aangeduid als een negatieve bron van welbevinden volgden reacties als:

> *"Onderwijsinspectie die vraagt te veel papierwerk. Vroeger moesten wij dat niet doen. Als ik vergelijk, mijn taak als directie met de taak van directeur vroeger, hetgeen dat er nu allemaal bijgekomen is aan papierwerk, vroeger moest je maar 2 keer naar een vergadering gaan. In het begin van het schooljaar en op het einde."*

> *"Het tweede is de inspectie. Hierdoor zijn we gefrustreerd hé. Bijvoorbeeld mijn ervaring met het GOK dossier: dat is allemaal op papier. Wij geraken daar dus niet door, door die papierstapel. Wij doen dat allemaal, maar we krijgen het gewoonweg niet op papier omdat we er niet de tijd voor hebben."*

Directies geven ook aan dat ze niet zozeer problemen hebben met onderwijsinspectie op zich, maar wel met de manier waarop de controle gebeurt. Kwaliteitscontrole is een noodzaak maar de manier waarop dit gebeurt komt vaak te bedreigend en te betuttelend over.

> *"Maar […] ik vind altijd met dat vingertje afkomen en ze zijn zelf een aantal jaar directeur geweest […] en ze gaan dan nu alles gaan zeggen en zitten te keuteren. Het is overdreven dat je zegt van: 'Waar zijn we mee bezig?' Als je nu ziet dat de mensen tevreden zijn, uw leerlingen zijn tevreden, de leerkrachten zijn tevreden, de ouders zijn tevreden en dan gaan ze nog gaan keuteren. Het is echt triestig en overdreven. Als ze iets kunnen vinden -ik denk dat dat eigen is aan onze Vlaamse mentaliteit- het is niet te geloven maar ze gaan het vinden. Dat is het meest negatieve van heel mijn beroep. Ik heb altijd graag -het is m'n 40e jaar dat ik werk- in het onderwijs gestaan […] Het is jammer, het zou anders kunnen. Tuurlijk, er moet controle zijn, dat weet ik ook. Maar het moet op een menselijke manier. Als je dat ziet, bijvoorbeeld die ene inspecteur, wat wij eigenlijk volgens hem zouden moeten doen, dan moeten wij hele dagen rondlopen met een blad papier en kruisjes zetten, dat stopcontact zit niet goed […] dat […] overdreven, al die regeltjes, overdreven. Dat brengt die werkbelasting."*

Verder geven nogal wat directies aan dat andere inspecties naast de onderwijsinspectie zoals hygiëne-inspectie, veiligheidsinspectie etc. op de heupen kunnen werken. Het probleem met deze inspecties is vooral de tijd en kostbare middelen die men moet stoppen om voor deze inspecties in orde te zijn, en dit terwijl er geen extra middelen voor handen zijn om aan deze opeenstapeling van extra non-core business reguleringen te voldoen.

> *"Ik heb het soms wel een keer lastig met de arbeidsinspectie, met de hygiëne-inspectie, dat ze […] Kijk bijvoorbeeld als de inspectie op de eetwaren komt en wij moeten dat allemaal […] dat vind ik soms te veel. Laatst kreeg ik hier inspectie van de legionella, staat hij daar 10 minuten met zijn thermometer onder de warm waterkraan, dat moet 55° hebben, dat gaat van 54.8 naar 55.3 dat gaat dan weer naar 54.8, zegt hij: 54.8 is niet in orde, je gaat er iets moeten aan doen, dan kan ik mij daar dood aan ergeren. Ik zou liever hebben: een dienst die onze gebouwen beheert en dat al die inspecties, dat dat op hen valt."*

"Het is vooral de administratie die komt kijken bij het langskomen van bijvoorbeeld arbeidsinspectie, hygiëne-inspectie. En dat komt maar op ons af maar uiteindelijk krijgen wij daar vanuit die verschillende ministeries geen mankracht of verloning of financies voor om dat te realiseren. En zo gaat het altijd maar verder en verder. Moest je ons jaaractieplan zien van preventie en welzijn dan is dat ongelooflijk, maandelijks moeten wij in actie schieten om rapporten te maken, verslagen te maken, controles uit te voeren. Het is enorm de laatste jaren. Nu ook de buitenspeeltuin die moeten gekeurd worden. Dat kun je zelf doen maar je moet er verslagen van maken. Dat is enorm zo die regelgeving die op u afkomt."

"Veel te veel administratie. Hoewel ik twee administratieve medewerkers heb ben ik een groot deel van de tijd bezig met administratie en dit vaak ten koste van de contacten. Indien er iets onze werkdruk zou kunnen verlagen is het vooral die administratieve rompslomp die bijvoorbeeld samenhangt met de arbeidsinspectie, inspectie preventie en bescherming op het werk etc."

Werkbelasting

De last die komt kijken bij administratieve verplichtingen en uitgevoerde controles door inspecties, samen met het feit dat men als directeur 1001 taken moet zien te verwezenlijken waaronder de rol van brandjesblussser, klusjesman, verpleger, opvang, surrogaat ouder, boekhouder, secretariaat, pedagoog, onderhandelaar etc. zorgt ervoor dat de werkbelasting bij directies basisonderwijs stijgt. Werkbelasting (67%) wordt dan ook beschouwd als een belangrijke bron van verstoord welbevinden.

"[…] Omdat je uiteindelijk voor alles alleen staat en je mag nog zo een goed team hebben, waaraan je dingen kan delegeren. Ik heb daar persoonlijk ook altijd last van, dat ik zeg: ja, maar die mensen hebben al zo veel werk. Dus voor een stuk geef je dat niet af, doe je het zelf en dan creëer je werkbelasting. Ook als de inspectie komt, wie controleren ze? Niet de school. Het is wel een schooldoorlichting maar het is de directeur die gecontroleerd wordt. En ik ben hier technisch adviseur, pedagogisch adviseur, psycholoog, dokter[…] Je moet alles kunnen oplossen waarvoor ze bij jou komen en je kan niets gaan afschuiven."

"Het CLB zei dan tegen mij: ja, ik heb nog een lijvig boek van in mijn opleiding als logopediste, neem dat door. Maar als kleuterleidster, wanneer moeten wij dat allemaal doen? Zij hebben de opleiding genoten, ze komen dan met boeken af […] Op de duur hebben we geen vakantie meer om een keer er uit te zijn. Tijdens de klasuren of tijdens je uren, heb je daarvoor geen tijd. Dat bedoel ik, dat is soms overbelastend. Ze vragen soms toch te veel. Je bent niet alleen kleuterleidster, ze vragen ook dat je logopediste bent, ergotherapeut, dat je ook specialist zou zijn in andere zaken."

Wat wel is, dat is dat de verschillende taken die je moet doen, dat dat het veel maakt. Ik heb hier een keer een lijstje gemaakt, ik ga u dat dan een keer geven. Ik heb dat gewoon voor mezelf gedaan; ik heb een keer de taken op een rijtje gezet die je in een groot bedrijf moet doen en dan de taken die in een school door de directeur moeten gedaan worden en dan houd ik het lijstje voorlopig nog beperkt. Je bent een algemene directeur, secretariaatsmedewerker -aangezien ik ook 2-3 dagen de telefoon moet opnemen en de deur opendoen- Personeel, al wat dat personeel is, mag ik ook doen. Veiligheidsadviseur mag ik ook doen, klantenverantwoordelijke, communicatie-adviseur, contacten leggen, mag ik dus ook doen […] Boekhouding, is ook allemaal voor mij, al wat dat computer is, is ook voor mij. Technische dienst, heb ik niet, dus als er een onderhoud moet gebeuren, mag ik dat ook doen. Sociale dienst en medische dienst, mag ik ook doen en al wat dat reclame is mag ik ook doen."

De werkbelasting die samenhangt met het vervullen van administratieve verplichtingen gaat ook vaak ten koste van de tijd die gespendeerd kan worden aan het pedagogische luik.

"[…] maar ze verwachten het te zien op papier. […] Die werkbelasting zit er dan altijd in omdat zij het op papier willen geformuleerd zien. Daardoor vind ik dat er minder tijd is om zelf creatief met kleuters om te gaan. Kijk, gelijk nu in de vakantie, anders zou ik een poppenspel of zo geschreven hebben vroeger of een versje. Maar nu ging mijn tijd allemaal naar het in orde moeten doen van die mappen, zodanig dat je iets kan voorleggen."

"Iedereen spreekt over planlastvermindering, maar daar voel ik niks van. Er zijn wel zaken die wegvallen, maar dan krijg je 2 andere in de plaats. Bijvoorbeeld vroeger waren de BuO-formulieren zo uitgebreid, dat moesten wij allemaal in drievoud gaan laten tekenen bij de burgemeester, dat was een pak papier, dat is verminderd, godzijdank. Dat is positief. Maar daarnaast komen zoveel andere zaken. Een school, dat zal nu wel niet meer bestaan, maar een school zonder administratieve ondersteuning, dat kan dus niet meer. Ik kan zonder A. niet en dat is niet alleen omdat zij op de computer alles doet, maar voor zoveel andere zaken. Dat kan dus niet meer een eenmanszaak zijn en wij zijn nochtans maar een klein schooltje, maar dat is, daar komt zodanig veel bij kijken."

"[…] Als een last. Dat is iets dat, vind ik, helemaal zou moeten kunnen overgedragen worden aan iemand anders. Aan de administratieve medewerker dan, in dit geval. Die uren zijn wel vermeerderd. Dus het ministerie heeft daar wel een goede zaak in gedaan, maar eigenlijk is dat nog te weinig. Bij mij is dat dus om de week een keer 2 dagen en een keer 3 dagen, wel die andere dagen sta je daar nog alleen voor. En moest je dat allemaal kunnen laten, dat ge u daarvan niets meer moet aantrekken, kunt ge veel meer pedagogisch bezig zijn en klasbezoeken, wat ik heel belangrijk vind […]"

Statutaire werkvoorwaarden

Een laatste belangrijke bron van ongenoegen bij directies is hun verloning (37%).

"Ik vind sowieso, hoe graag ik mijn job ook doe […] voor het loon dat je daar voor krijgt en de uren die je daar insteekt en de verantwoordelijkheid die je draagt, vind ik dat niet in verhouding. En ik ben nu absoluut niet een geldbelust persoon of erg kapitalistisch ingesteld maar als ik dat […] mijn echtgenoot die heeft in de privé gewerkt en die zegt: moest gij die uren kloppen in de privé en die verantwoordelijkheid hebben in de privé, dan zou je drie keer meer verdienen. En nu gaat het mij niet alleen om dat geld, maar het is wel zo dat […] Als je vergelijkt […] de wedde van een leerkracht of van een directeur met zoveel meer verantwoordelijkheid en zoveel meer uren te kloppen, dan vind ik dat weinig."

"Ik ben niet zo tevreden over de verloning. Als ik mijn uren tel en ik zie wat ik verdien, dan vind ik dat te weinig. Tegenwoordig is dat toch overal zo dat het diploma niet alleen ter zake doet maar ook hetgeen je presteert. Die verloning is absoluut nergens naar. Maar het is niet zo dat ik me daar elke dag druk over maak. Het is alleen een kwestie van eerlijkheid."

"Statutaire werkvoorwaarden: het is nog altijd niet in orde, de verloning van de directie basisonderwijs. Er zijn onderwijzers die meer verdienen dan […] Er zijn weken dat ik 56 à 60 u presteer en ik vind dat ik dan ook de verloning mag krijgen van directie middenschool. De wedde van regentaat en onderwijzer moet gelijk geschakeld worden, dat is nog altijd niet het geval."

"Ook één van de dingen waar ik dus boos op ben door de vakbonden. Er zijn 2 systemen van verloning voor directie. Vanaf 350 leerlingen krijg je meer, wat waanzin is. Want om te beginnen heeft hij meer administratieve omkadering, dus in feite wordt dat toch verholpen. Heb je er 600, dan hebben we een adjunct-directeur, dus dat probleem is ook een stuk opgelost en ik vind het schandalig, want die directeur die pas begint en nog een klas heeft, moet waarschijnlijk veel harder werken dan die met zijn 600 leerlingen. En dat men daar een onderscheid in gemaakt heeft, daarvoor ben ik boos op de vakbonden."

> *"De verloning, dat zei ik daarstraks al. Dat vind ik niet zo echt […] Vakantie- en pensioenregeling […] Wat mijn welbevinden heel negatief beïnvloed heeft, is het optrekken van de pensioenleeftijd. Niet dat ik daar toen mee bezig was maar ik vond dat heel lelijk dat in één keer de pensioenleeftijd met drie jaar wordt opgetrokken."*

2.1.2.3 Conclusie

Een heel belangrijke vaststelling die afgeleid kan worden op basis van de bevindingen naar aanleiding van deze onderzoeksvraag is dat de belevingsaspecten die bijdragen tot positief dan wel verstoord welbevinden totaal verschillend zijn (zie Tabel 5). De positieve belevingsaspecten zoals omgang met mensen, autonomie, kennis en vaardigheden, en pedagogische taken zijn ook die factoren die het minst aangegeven worden als bronnen van frustratie. Dit kan niet gezegd worden van wetgeving en regulering, administratie, inspectie, werkbelasting, en statutaire werkvoorwaarden, allen belangrijke elementen die stress of burnout kunnen veroorzaken indien er niet op de gepaste wijze mee wordt omgegaan. Deze negatieve belevingsaspecten dragen op hun beurt weinig bij tot jobtevredenheid of –enthousiasme. Deze tweedeling tussen positieve en negatieve belevingsaspecten is een perfecte illustratie van Herzberg's (2003) onderscheid tussen satisfiers en dissatisfiers. De satisfiers in deze studie zijn de positieve belevingsaspecten die voornamelijk samenhangen met de werkinhoud zelf, zoals de autonomie en verantwoordelijkheid in de job, mogelijkheid om nieuwe kennis en vaardigheden op te doen, en etc., terwijl de dissatisfiers of negatieve belevingsfactoren vooral samenhangen met de werkcontext zelf (i.e. regelgeving en procedures, verloning, en etc.).

Het belang van omgang met personeel voor positief welbevinden kan vreemd lijken, aangezien de literatuur aangeeft dat binnen deze interpersoonlijke dimensie van functioneren heel wat stresserende situaties kunnen voordoen, zoals de directie die conflicten moet oplossen tussen leerkrachten onderling, tussen ouders en leerkrachten, en etc. (Gmelch & Torelli, 1994; McGrath, 1976; Vandierendonck et al., 2003). Onze bevindingen daarentegen tonen aan dat de omgang met personeel; waaronder het leerkrachtenteam; bijdraagt tot het positief welbevinden. Dit komt doordat omgang met personeel door de ondervraagde directies vooral gekaderd wordt binnen de context van schoolklimaat en verkregen ondersteuning. Een leerkrachtenteam dat sterk samenhangt, dezelfde schoolvisie deelt, en de directie zowel professioneel als emotioneel weet te ondersteunen, draagt bij tot een hoger welbevinden van de directeur. Deze uitkomst ligt in de lijn van Lund's bevindingen (2003) die aangeeft dat een familiale cultuur met accent op participatie, cohesie, loyaliteit en traditie samenhangt met positief welbevinden.

In overeenstemming met de literatuur is autonomie een essentiële factor voor het welbevinden van de directeur (Karasek & Theorell, 1990). Ook niet onbelangrijk is dat directies voldoende tijd kunnen vrijmaken om bezig te zijn met het pedagogische gedeelte van hun job waaronder klasbezoeken, uitwerken van een schoolwerkplan, kiezen van geschikte pedagogische methodes, etc. Tot slot moeten de directies de kans krijgen om hun kennis en vaardigheden verder uit te diepen aangezien dit bij hen het gevoel aanwakkert dat ze daardoor beter in staat zijn om met professionele problemen om te gaan. De mogelijkheid verder te groeien door accumulatie van kennis en vaardigheden draagt bij tot een hoger doelmatigheidsbeleving. Deze persoonlijkheidskarakteristiek 'doelmatigheidsbeleving' is een belangrijke bron van jobtevredenheid (Dimmock & Hattie, 1996; Scott & Dinham, 2003).

Een belangrijke bron van frustratie bij directies is de enorme massa aan regulering en wetgeving waarmee ze overspoeld worden, en het feit dat wetgeving niet op maat wordt gemaakt. Nogal wat directies hebben het gevoel dat de wetten en decreten opgelegd worden zonder na te gaan wat er leeft bij de directies. Met andere woorden nogal wat directies voelen zich gepasseerd wanneer nieuwe wetten en reguleringen die op hen of de school van toepassing zijn, geïntroduceerd worden. Zo stuit de wetgeving rond participatie- en overlegorganen bij nogal wat directies tegen de borst omdat dergelijke structuren reeds informeel aanwezig zijn en goed functioneren binnen heel wat scholen. Dergelijke wetgeving werkt dus een grote werkbelasting in de hand door de administratie die er bij komt kijken. Daarnaast klagen directies ook over de gebruikte terminologie in de wetteksten. Deze teksten zijn geschreven in de taal van juristen en aangezien directies niet opgeleid zijn om dergelijke teksten te analyseren, vergt het hen heel wat inspanning en tijd om de inhoud van deze teksten te vatten. Ook in de literatuur wordt gewezen op het feit dat het zich moeten neerleggen bij regels en procedures genomen op het niveau van de overheid, één van de belangrijkste stressoren is waarmee directies onderwijs geconfronteerd worden (Brimm, 1981, 1983; Gmelch, 1983; Gmelch & Swent, 1981). Verder bevestigen de klachten over administratieve verplichtingen heel sterk de bevindingen in de literatuur (Brimm, 1981, 1983; Gmelch, 1983; Gmelch & Swent, 1981). Volgens de ondervraagde directies zou de vereenvoudiging van administratie een heuse verlichting inhouden van de werkbelasting. Hoewel kwaliteitscontrole binnen het Vlaamse onderwijslandschap erkend wordt als een absolute must door directies basisonderwijs, wordt de manier waarop dit doorgevoerd wordt dikwijls als te betuttelend ervaren. De ergernis die samenhangt met de inspectie beperkt zich niet tot de onderwijsinspectie. Heel wat directies drukken hun ongenoegen uit over de hygiëne- en arbeidsinspectie. Verder pleiten nogal wat directies voor een evolutie naar een jobinhoud waarin ze zich primordiaal kunnen toespitsen op het pedagogische luik want tot op heden komen ze daar te weinig aan toe. De inspectie speelt daar volgens directies een rol in. De inspectie brengt met name administratie met zich mee die de werkbelasting verhoogt en de autonomie verkleint om zelf te bepalen dat men meer met pedagogische taken bezig kan zijn. Tot slot wordt ook geklaagd over de statutaire werkvoorwaarden die niet in verhouding staan tot de geleverde inspanningen. Analoog aan de bevindingen van Dinham et al. (1998) heeft een te lage verloning een negatieve impact op het welbevinden van directies.

2.2 WELKE INDIVIDUELE KENMERKEN, OMGEVINGSKENMERKEN EN SCHOOLGEBONDEN KENMERKEN – INCLUSIEF SCHOOLCULTUUR EN WELBEVINDEN VAN LEERKRACHTEN – HANGEN SAMEN MET HET WELBEVINDEN VAN DIRECTEURS?

2.2.1 WELKE FACTOREN OP HET NIVEAU VAN HET INDIVIDU ZIJN GERELATEERD AAN (VERSTOORD) WELBEVINDEN?

Uit de kwalitatieve en kwantitatieve analyses wordt afgeleid dat een aantal persoonlijkheidskarakteristieken een belangrijke bijdrage leveren in het verklaren van zowel positief als verstoord welbevinden. Twee persoonlijkheidskenmerken met name doelmatigheidsbeleving en de mate van prestatieoriëntatie (Type A gedrag) hangen samen met zowel positief (jobtevredenheid – en enthousiasme) als verstoord welbevinden (emotionele uitputting, cynisme/depersonalisatie, persoonlijke bekwaamheid). Dit kan niet gezegd worden van de persoonlijkheidstrekken interne locus of control, prikkelbaarheid (Type A gedrag) en competitiegeest (Type A gedrag).

Wat de demografische karakteristieken betreft zijn er aanwijzingen dat het aantal jaren schoolanciënniteit als directeur samenhangt met verstoord welbevinden (emotionele uitputting). Daarnaast tonen de resultaten aan dat het al dan niet nog thuis wonen van kinderen gerelateerd is met positief welbevinden (jobenthousiasme) en verstoord welbevinden (emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie). Van de overige demografische karakteristieken zijn noch het statuut (al dan niet vastbenoemd), noch de leeftijd en geslacht van de directie, noch het aantal jaren ervaring als directeur, noch het al dan niet gevolgd hebben van een specifieke opleiding, noch de basisopleiding, noch het al dan niet combineren met een lesopdracht, en noch de gezinssituatie (alleenwonend versus samenwonend of gehuwd) op belangrijke wijze gerelateerd met welbevinden (zie Tabel 6)

De hierboven vernoemde variabelen op individueel niveau, die dus bijdragen tot het beter begrijpen van het welbevinden bij directies basisonderwijs, worden nader besproken binnen de volgende paragrafen en zijn weergegeven in Figuur 7.

TABEL 6 VERBANDEN VARIABELEN INDIVIDUEEL NIVEAU – (VERSTOORD) WELBEVINDEN

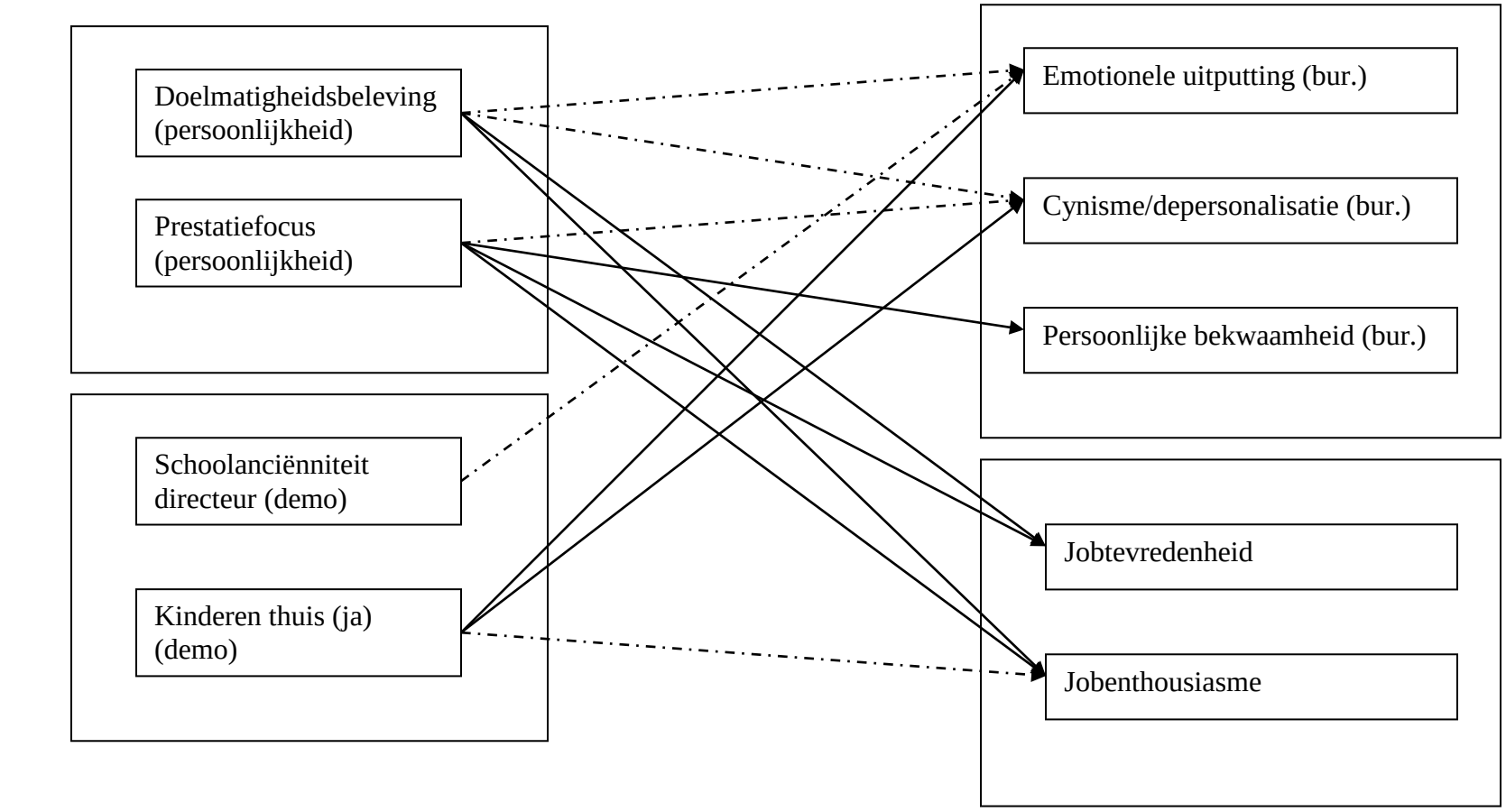
Factoren Individueel Niveau	**Datacollectie methode[a]**	**EMO[b]**	**CYN/ DEP**	**PER BEK**	**JOBSAT**	**JOBENT**	**Significantie toets kwantitatieve data (Kruskal Wallis of Chi square)**	**Mean ranks Kruskal Wallis toets**
A. Persoonlijkheidskar.								
1. Doelmatigheidsbeleving	Kwan+Kwal	--	--	00	0+	0+	EMO H(2) = 4.835; p<.10 CYN H(2) = 8.224; p<.05	L EMO = 33/ G EMO = 25/ H EMO = 16 L CYN = 31/ G CYN = 24/ H CYN = 11
2. Prestatie-oriëntatie (Type A-gedrag)	Kwan	0	-	+	+	+	CYN H(2) = 6.004; p<.05 PER BEK H(2) = 15.395; p<.001 JOBSAT H(2) = 5.002; p<.10 JOBENT H(2) = 12.300; p<.01	L CYN = 34/ G CYN = 22/ H CYN = 17 L PER = 13/ G PER = 23/ H PER = 41 L JOBS = 17/ G JOBS = 23/ H JOBS = 36 L JOBE = 12/ G JOBE = 24/ H JOBE = 34
3. Prikkelbaarheid (Type A-gedrag)	Kwan	0	0	0	0	0	n.s.	
4. Competitiegeest (Type A-gedrag)	Kwan	0	0	0	0	0	n.s.	
5. Locus of control	Kwan	0	0	0	0	0	n.s.	
B Demografische kar.								
6. Schoolanciënniteit als directie	Kwan	-	0	0	0	0	EMO H(2) = 4.921; p<.10	L EMO = 21/ G EMO = 26/ H EMO = 14
7. Kinderen die thuis wonen	Kwan	+	+	0	0	-	EMO Chi square (2) = 7.710; p<.05 CYN Chi square (2) = 5.484, p<.10	Niet toepasbaar

							JOBE Chi square (2) = 5.286, p<.10	
8. Leeftijd directie	Kwan	0	0	0	0	0	n.s.	
9. Geslacht directie	Kwan	0	0	0	0	0	n.s.	
10. Statuut	Kwan	0	0	0	0	0	n.s.	
11. Beroepservaring als directeur	Kwan	0	0	0	0	0	n.s.	
12. Vastbenoemd	Kwan	0	0	0	0	0	n.s.	
13. Diploma	Kwan	0	0	0	0	0	n.s.	
14. Specifieke opleiding	Kwan	0	0	0	0	0	n.s.	
15.Gezinssituatie	Kwan	0	0	0	0	0	n.s.	
16. Combinatie met lesopdracht	Kwan	0	0	0	0	0	n.s.	

[a] Kolom ‘datacollectiemethode’ geeft aan op welke wijze de data ingezameld zijn.

[b] Kolommen EMO t.e.m JOBENT geven een overzicht van de verbanden of de invloed van de factoren op de drie niveaus met de vijf subschalen van welbevinden. Een – teken staat voor een negatief verband, een + teken voor een positief verband, en een 0 voor het ontbreken van een verband. Indien er twee tekens voorkomen binnen deze kolommen dan slaat het eerste teken op het verband die gebaseerd is op kwantitatieve data, en het tweede teken op het verband die gebaseerd is op kwalitatieve data.

FIGUUR 7 VERBANDEN VARIABELEN INDIVIDUEEL NIVEAU MET BURNOUT, JOBENTHOUSIASME EN JOBSATISFACTIE (KWN+KWL)



2.2.1.1 Belangrijke persoonlijkheidskarakteristieken

Doelmatigheidsbeleving

Doelmatigheidsbeleving is een belangrijk zelfregulerend mechanisme die personen in staat stelt om te evalueren of ze al dan niet in staat zijn om toekomstige acties uit te voeren, alsook die motivationele en cognitieve bronnen kunnen aanboren die noodzakelijk zijn om met de eisen en vragen uit de omgeving om te gaan. De analyses tonen aan dat directies die weinig doelmatigheid beleven ook meer kans hebben om mentaal uitgeput te raken door hun job (emotionele uitputting, burnout), en/of toenemende twijfels hebben over het nut van hun werk en zich bijgevolg vlugger vervreemd voelen in hun job (cynisme/depersonalisatie, burnout). Bijvoorbeeld twee directies die geclassificeerd werden met een hoge score op emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie, hebben niet het gevoel over de nodige capaciteiten te beschikken om problemen op te lossen die zich aandienen op vlak van omgang met personeel, het financiële luik van de job, administratie t.g.v. regelgeving, en etc…

Case 1: Een directie met drie jaar ervaring, binnen een grote basisschool (ongeveer 400 leerlingen en 28 leerkrachten) rapporteert het volgende m.b.t. doelmatigheidsbeleving:

> *"Boekhouden en economie, dat is mijn ding niet. En nu word ik daar enorm mee geconfronteerd. Dat is één van de zwaarste opdrachten voor mij omdat ik daar geen verstand van heb. En je krijgt alles en je moet alles uitleggen."*
>
> *"Alles met administratie en financiën is moeilijk voor mij. En als ik dat aan mijn schoolbestuur moet voorleggen, begrotingsvergelijk […] de begroting voor volgend jaar moet ik dan verantwoorden. Ik vind dat ontzettend moeilijk. Ook al die zaken die wij binnenkrijgen van correspondentie […] electrabel, gas en elektriciteit. En dan zoveel kubieke meter […] Je krijgt een brief en je denkt dan: ik denk dat dat interessant is voor ons want we gaan een reductie krijgen. Dan moet je dat lezen en dan versta je de helft niet."*
>
> *"Op gebied van computer […] ik mis enorm veel knowhow."*
>
> *"Bij al die financiële zaken. Ik heb daar te weinig kaas van gegeten. Ik heb dat al gezegd. Ook naar ICT toe. Ik ben ook niet zo gelukkig daarmee."*
>
> *"Heel veel dingen worden gelanceerd en je moet daaraan meedoen. Je moet een enquête invullen op de computer. Hoe moet ik dat doen. Ik vind dat een tekort. Het komt altijd op hetzelfde neer hé. Heel die administratie, al die decreten. Ik kan dat niet. En ik heb geen tijd om dat door te lezen. Ik schiet daarin tekort."*
>
> *"Ik heb de klas altijd heel graag gedaan. En ik ben niet te oud om dat nog te doen. Soms komt die gedachte wel eens naar boven. Als je zo iets heel moeilijks hebt, of een conflict of een moeilijke ouder of zo. Of ja, een slechte personeelsvergadering. Slecht in die zin: je probeert alles uit te leggen en je slaagt er maar niet in om dat aan te brengen. Of ze hebben dat zomaar verworpen zonder na te denken. Dat is voor mij een slechte personeelsvergadering. En dan kan ik daar wel bang van zijn zo…"*

Case 2: Een directie met 12 jaar ervaring van een klein dorpsschooltje (91 leerlingen en een tiental leerkrachten) ervaart vooral twijfels omtrent 'Ga ik wel goed om met mijn leerkrachten, leerlingen en ouders?':

> *"[…] Toch wel het kanaliseren van al die mensen, die verschillende groepen mensen. Leerlingen, leerkrachten, ouders maar ook onderhoudspersoneel, administratief personeel. Het kanaliseren van […] het laten ineenvloeien dat dat harmonisch verloopt. Dat vind ik toch wel het moeilijkste."*

> *"Ik heb vier jaar geleden een doorlichting gehad met schitterende resultaten. Dus ik vond van mezelf dat ik een zeer goede directeur was. En sindsdien is dat bergaf gegaan. Dan zijn er een aantal problemen gekomen en wijzigingen met de uren en dingen in het leerkrachtenteam […] Mensen die veranderd zijn en waar je niet dezelfde binding meer hebt als vroeger en zodoende twijfel ik soms wel aan mezelf van ben ik wel nog een goede directeur. Ik zeg het eerlijk."*

Directies die daarentegen weinig emotionele uitputting ervaren of zich totaal niet vervreemd voelen van hun job, rapporteren ook een hoge mate van doelmatigheidsbeleving.

> *"Nee, ik twijfel niet aan mezelf als directeur. Zeker niet. Maar soms stel ik vragen bij het oplossen van een bepaald probleem of er is iets besproken, en ik zeg achteraf, goed we zijn geraakt waar ik moest geraken maar de volgende keer ga ik dat weglaten en dat meer opbouwen."*

> *"Ik vind eigenlijk niets moeilijk. […] Ik ben niet zo'n bang iemand, neen. Ik durf wel als het nodig is. En ik geef het ook niet rap op. Ik ben ook heel vasthoudend. Daar heb ik ook echt al dingen mee bereikt. Dingen die iedereen zou opgegeven hebben en die ik dan vol heb gehouden en tot een goed einde hebt gebracht. Dat zijn ook eens zaken waar je zo eens op kunt teren, kleine succesjes."*

> *Vindt u van zichzelf dat u een goede directeur bent? (Interviewer)*
> *"Ja. Ik denk het eigenlijk wel. Het klinkt zowat pretentieus denk ik hé. En dat is niet mijn bedoeling. Ik doe mijn werk heel gewetensvol. Ik plaats mijn werk nooit op de voorgrond, ik doe nooit iets voor persoonlijk gewin. Ook niet om heel mooi naar de buitenwereld over te komen. Dat is in alle oprechtheid nooit mijn bedoeling. Ik werk heel hard voor de kinderen en voor de leerkrachten. Nooit voor mijzelf." [Sommige directies geven aan af en toe nog wel eens geplaagd te worden door twijfels? Hoe is dit bij u? (Interviewer)]*
> *"Ik heb dat nooit gehad. Ik heb wel vaak wakker gelegen van problemen. Echt getwijfeld in de zin van: ben ik wel in staat om dat werk te doen? Dat heb ik nooit gehad, denk ik. Ik heb er wel vertrouwen in gehad dat ik dat wel kon, dat ik over de nodige capaciteiten beschik. Ik zie het vooral op het menselijke vlak dan. Ook voldoende algemene ontwikkeling en zo."*

De analyses tonen verder aan dat doelmatigheidsbeleving niet enkel gerelateerd is met verstoord welbevinden, maar ook samenhangt met positief welbevinden. Bijvoorbeeld twee directies met een hoge score op jobtevredenheid en/of jobenthousiasme geven ook aan over een hoge mate van doelmatigheidsbeleving te beschikken.

Case 1 handelt over een directie die met enorm veel tevredenheid en enthousiasme zijn job doet. Deze directie is 55 jaar en heeft vijf jaar ervaring als directeur van een middelgrote school met twee vestigingen. Deze directie is ook heel sterk overtuigd van zijn persoonlijke vaardigheden om op succesvolle wijze de school te besturen.

"Ik ben zeer gelukkig op mijn werk, ik heb een zeer goed welbevinden, ik heb hier op de school ook een succeservaring, in die zin dat ik hier in '99 hier in de blok 41 kleuters had, nu zitten er 70, dat is al het 3e jaar op rij, ik heb een vestiging in U. waar ik stand houdt, heeft te maken met de moeilijke uitbreiding van de wijk."

"Ik heb een goed gevoel, je werk […] Ik heb hier een ouder die in zijn brief schrijft, ze mogen een motivatie schrijven "waarom dat ze deelnemen aan de schoolraad, ik heb het oppervlakkig gelezen, maar hij schrijft hier op een bepaald ogenblik iets die over mij gaat: 'jeugdig enthousiasme en ervaren ruggengraat onder goede leiding […]. Het kind in de architect die weet hoe het moet'."

"[…] ik heb altijd het gevoel gehad dat ik het kon, ik heb dat gevoel altijd gehad. Toen ik aan sport deed en voetbalde, had ik ook het gevoel dat ik leiding kon geven en ik heb dat daar ook geleerd, ik moet eerlijk zijn."

"Laat ons zeggen dat ik goed ben."

Case 2 gaat over een 49-jarige directie van een kleuterschool. Deze directie is erg enthousiast over zijn job. Daarenboven is de directie sterk overtuigd van de eigen competenties en streeft er naar steeds beter te worden. In het begin van de carrière waren er wat twijfels, maar door een aantal succeservaringen is het zelfvertrouwen sterk gegroeid.

"Ik denk dat ik zelf voor een stukje geëvolueerd ben. Ik denk dat ik, en dat is ook mijn streven van begin af aan geweest [...] ik wil mezelf blijven. Ik wil mij persoonlijk niet veranderen omdat ik ben wie ik ben. Dat heb ik ook aan de collega's vrij snel, allé vrij snel, laten aanvoelen van kijk: ik ben zo, ik aanvaard jullie ook zoals jullie zijn. Iedereen heeft zo wel een gebrek. Maar ik denk dat ik dat op mijn hoed mag steken dat ik deze school eigenlijk heb omgevormd van [...] als ik hier aankwam was het allemaal vrijblijvend en gezellig en het was een juf en een mama en een directie, allé bij wijze van spreken [...] dat ik de ouders heb doen inzien dat wij wel degelijk goed werk leveren. Dat mijn collega's goed bezig waren maar er zich niet bewust van waren dat ze goed bezig waren. En dat ik dat eigenlijk tot een geheel gebracht heb. En ik denk dat dat ook het succes van onze school is. Dat mensen daar nu op af komen."

"[…] omdat ik leerbaar ben. Als er iets nieuws is, dan wil ik dat ook wel weten en leren. En dat gaat mij vrij vlot af. En als er een probleem is, dan kan ik het eigenlijk meestal wel oplossen."

"[…] ge moogt niet stoefen over uw eigen hé. Maar ik denk wel dat ik goed bezig ben. Ik heb toch dat gevoel."

"Ik denk toch dat ik goed bezig ben. Ik voel me er toch goed bij."

"Er zijn natuurlijk dingen waarvan ge zegt: ik zou daar meer moeten van weten. Ik wil daar iets meer aan doen."

Naast deze kwalitatieve data confirmeren de kwantitatieve analyses dat mensen met een lage mate van doelmatigheidsbeleving ook meer kans hebben om zich vervreemd te voelen in hun job en sneller emotioneel uitgeput raken. Er werden echter geen statistisch significante verbanden gevonden voor de relatie van doelmatigheidsbeleving met persoonlijke bekwaamheid, jobtevredenheid, en jobenthousiasme (zie Tabel 6).

Prestatie-oriëntatie

Mensen met een prestatiegerichte attitude zijn gemotiveerd en spannen zich sterk in om hun vooropgestelde objectieven te bereiken. Bijgevolg zijn ze erg veeleisend t.a.v. de eigen prestaties binnen de job. Daarnaast hechten ze enorm veel belang aan het uitdagende karakter van de job. Hoewel we over geen kwalitatieve gegevens beschikken die naar prestatie-oriëntatie peilden, is er kwantitatieve evidentie die aangeeft dat deze persoonlijkheidstrek een heel belangrijke bijdrage levert tot het verklaren van (verstoord) welbevinden.

Directies die aangeven minder veeleisend te zijn t.a.v. hun job, hebben ook vlugger twijfels over het nut van het werk dat ze uitvoeren (cynisme/depersonalisatie). Verder hebben directies met een lage score op prestatie-oriëntatie een negatief gevoel over de prestaties in hun job en de groeimogelijkheden binnen de job (lage persoonlijke bekwaamheid, verstoord welbevinden). Naast deze relatie met verschillende aspecten van verstoord welbevinden, zijn er belangrijke aanwijzingen dat mensen met een sterke prestatiefocus ook meer jobtevredenheid en jobenthousiasme rapporteren (zie Tabel 6).

2.2.1.2 Belangrijke demografische karakteristieken

Op basis van de kwantitatieve data zijn er aanwijzingen die doen vermoeden dat directies die minder lang in een school (weinig schoolanciënniteit als directie) staan vlugger gevoelens van emotionele uitputting zullen ervaren (zie Tabel 6). Opmerkelijk is wel dat deze geringe schoolanciënniteit niet samenhangt met andere elementen van verstoord welbevinden, zoals een gevoel van geringe persoonlijke bekwaamheid of positief welbevinden. De resultaten tonen ook aan dat het nog thuis wonen van kinderen samenhangt met hogere niveaus van emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie. Er is geen indicatie van een interactie tussen anciënniteit en het nog thuis wonen van kinderen op emotionele uitputting. Tot slot valt op dat de demografische karakteristieken zoals leeftijd directie, geslacht directie, beroepservaring, job van directeur al dan niet in combinatie met lesopdracht, gezinssituatie, statuut, vastbenoemd, diploma en specifieke opleiding geen bijdrage leveren tot het verklaren van het welbevinden bij directies basisonderwijs.

2.2.2. WELKE SCHOOLGEBONDEN KENMERKEN ZIJN GERELATEERD AAN WELBEVINDEN?

De schoolgebonden kenmerken kunnen in drie grote categorieën ingedeeld worden: **(1)** karakteristieken van de schoolcultuur; **(2)** welbevinden team; en **(3)** structurele kenmerken. In Tabel 7 wordt aangegeven welke variabelen binnen de drie grote groepen al dan niet gerelateerd zijn met positief en/of verstoord welbevinden. Daarnaast bevat deze tabel ook nog informatie over de wijze waarop alle schoolgebonden kenmerken bevraagd werden.

Op basis van de analyses en zoals afgeleid kan worden uit Tabel 7 en Figuur 8, bestaan er een aantal opmerkelijke verbanden tussen een aantal schoolcultuurdimensies en (verstoord) welbevinden. Ten eerste is de doelgerichtheid van het schoolteam zowel gerelateerd met de drie componenten van burnout (emotionele uitputting, cynisme/depersonalisatie, en persoonlijke bekwaamheid) als met jobenthousiasme (positief welbevinden). Ten tweede hangt participatie van leerkrachten in besluitvorming samen met verstoord welbevinden (hoge persoonlijke bekwaamheid) en positief welbevinden (jobenthousiasme). Een derde component van schoolcultuur die samenhangt met het (verstoord) welbevinden van directies is de mate van samenwerking tussen leerkrachten. Samenwerking tussen leerkrachten is zowel gerelateerd met de twee aspecten van positief welbevinden (jobtevredenheid en jobenthousiasme) als met de mate van ervaren cynisme/depersonalisatie. Verder is de ondersteunende leiderschapsstijl van de directeur enkel gerelateerd met persoonlijke bekwaamheid (verstoord welbevinden) maar niet met positief welbevinden. Ten slotte is het opmerkelijk dat noch een structurerende leiderschapstijl, noch innovatief vermogen bijdragen tot positief of verstoord welbevinden van de directeur.

Ook betreffende de relaties tussen welbevinden van het leerkrachtenteam en het welbevinden van de directeur kwamen we tot een aantal interessante resultaten. Zo valt op dat een hoog algemeen welbevinden van het team in sterke mate ook samengaat met het hoog jobenthousiasme van de directeur. Daarnaast is er een negatieve samenhang gevonden tussen het algemeen welbevinden van het team met het ervaren cynisme/depersonalisatie van de directeur. Een belangrijk positief verband werd ook gevonden tussen ondersteuning bij professionele ontwikkeling voor leerkrachten en de jobtevredenheid van de directeur. Tot slot bleek de mate van ondersteuning door de directie voor leerkrachten een positieve samenhang te vertonen met persoonlijke bekwaamheid.

Voor het derde luik van schoolgebonden kenmerken (structurele kenmerken organisatie) werden slechts marginale of geen verbanden gevonden met welbevinden. Zo bleken noch het aantal vestigingsplaatsen dat een school telt, noch de kenmerken van de leerkrachten (samenstelling volgens geslacht en leeftijd), noch het al dan niet beschikken over een kernteam, noch het aanvullend personeel, noch de schoolgrootte bij te dragen tot een verklaring van hoger dan wel lager (verstoord) welbevinden. Over de effecten van kenmerken van leerlingen kunnen geen betrouwbare uitspraken gedaan worden omdat de samenstelling van de leerlingenpopulaties binnen de diverse scholen naar socio-economische achtergrond te weinig representatief was voor de totale scholenpopulatie.

TABEL 7 VERBANDEN VARIABELEN OP SCHOOLNIVEAU MET (VERSTOORD) WELBEVINDEN

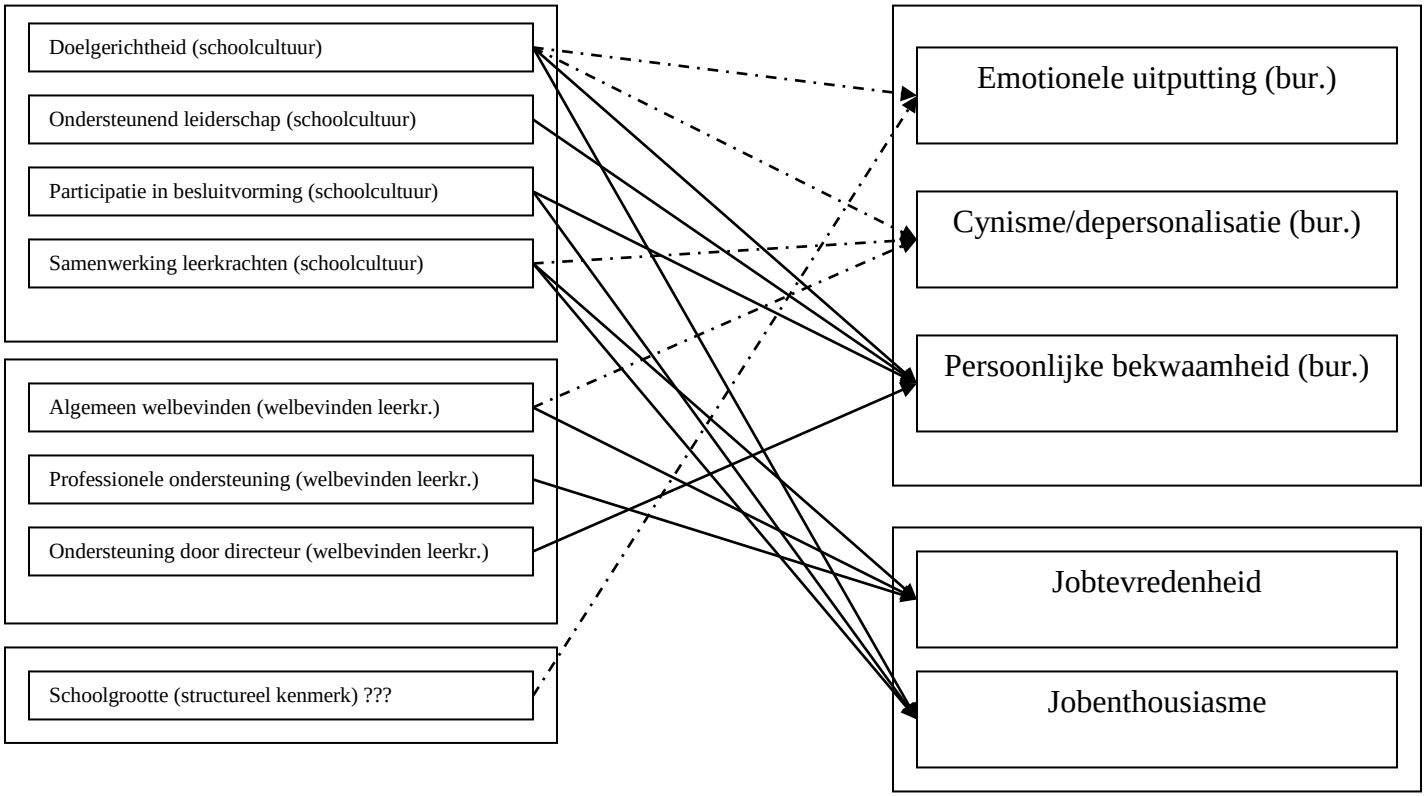
Factoren op schoolniveau	**Datacollectie methode**	**EMO**	**CYN/ DEP**	**PER BEK**	**JOB-SAT**	**JOB-ENT**	**Significantie toets kwantitatieve data (Kruskal Wallis of Chi-Square)**	**Mean ranks Kruskal Wallis toets**
A. Cultuurkenmerken								
1. Doelgerichtheid	Kwan+Kwal	0-	0-	++	00	0+	PER H(2) = 7.869, p<.05	L PER = 15/ G PER = 22/ H PER = 36
2. Leiderschap (onderst)	Kwan	0	0	+	0	0	PER H(2) = 8.542, p<.05	L PER = 18/ G PER = 21/ H PER = 38
3. Samenwerking leerkrachten	Kwan+Kwal	00	0-	00	0+	0+	n.s.	
4. Participatie in besluitvorming	Kwan+Kwal	00	00	+0	00	+0	PER H(2) = 6.030, p<.05 JOBE H(2) = 8.922, p<.05	L PER = 18/ G PER = 21/ H PER = 35 L JOBE = 25/ G JOBE = 19/ H JOBE = 35
5. Innovatief vermogen	Kwan	0	0	0	0	0	n.s.	
B Welbevinden leerkrachten								
6. Algemeen welbevinden	Kwan	0	-	0	+	0	CYN H(2) = 6.336, p<.05 JOBS H(2) = 8.473, p<.05	L CYN = 18/ G CYN = 25/ H CYN = 12 L JOBS = 9/ G JOBS = 25/ H JOBS = 21
7. Professionele ondersteuning	Kwan	0	0	0	+	0	JOBS H(2) = 6.816, p<.05	L JOBS = 10/ G JOBS = 24/ H JOBS = 26
8. Ondersteuning door directie	Kwan	0	0	+	0	0	PER H(2) = 7.721, p<.05	L PER = 20/ G PER = 23/ H PER = 38
C. Structurele kenmerken								
9. Schoolgrootte	Kwan	-?	0	0	0	0	EMO H(2) = 6.155, p<.05	L EMO = 41/ G EMO = 21/ H EMO = 26
10. Vestigingsplaatsen	Kwan+Kwal	00	00	00	00	00	n.s.	
11. Kenmerken leerlingen	Kwal	0	0	0	0	0	Niet toepasbaar	
12. Kenmerken	Kwan+Kwal	00	00	00	00	00	n.s.	

leerkrachten								
13. Aanvullend personeel	Kwal[a]	0	0	0	0	0	Niet toepasbaar	
14. Kernteam	Kwan+Kwal	00	00	00	00	00	n.s.	
15. Participatie en overlegorganen	Kwal	0	0	0	0	0	Niet toepasbaar	

[a] Omdat de kwantitatieve data onbruikbaar bleken te zijn werd enkel gekeken naar de kwalitatieve data.

Een – teken staat voor een negatief verband, een + teken voor een positief verband, en een 0 voor het ontbreken van een verband. Indien er twee tekens voorkomen binnen deze kolommen dan slaat het eerste teken op het verband die gebaseerd is op kwantitatieve data, en het tweede teken op het verband die gebaseerd is op kwalitatieve data. Het ?-teken in de tabel geeft aan dat er ernstig twijfels bestaan omtrent de significantie van de relatie tussen schoolgrootte en emotionele uitputting aangezien de analyses in omgekeerde richting geen significant verband aantonen.

FIGUUR 8 VERBANDEN SCHOOLGEBONDEN KENMERKEN MET BURNOUT, JOBENTHOUSIASME EN JOBSATISFACTIE (KWN+KWL)



Positief verband

Negatief verband

2.2.2.1 Belangrijke schoolcultuurdimensies

Doelgerichtheid

Een schoolcultuur met een sterke doelgerichtheid impliceert dat er een eenduidige visie aanwezig is, die gedragen wordt door het volledige leerkrachtenteam. De analyses wijzen uit dat binnen scholen met een lage doelgerichtheid, dus waar geen homogene cultuur maar diverse subculturen domineren, de directeur hoog scoort op emotionele uitputting, cynisme/depersonalisatie, en laag scoort op persoonlijke bekwaamheid. De volgende citaten illustreren dat directies die mentaal uitgeput zijn door hun job (hoge score op emotionele uitputting) en/of zich in toenemende mate vervreemd voelen van hun job (hoge score op cynisme) aangeven dat ze heel wat tijd moeten investeren in het overbrengen van de schoolvisie, en/of moeite hebben om het leerkrachtenteam op één lijn te krijgen.

> *Hoe zit het met de ontwikkeling van de schoolvisie. Loopt dit vlot of hebt u soms het gevoel dat u als enige aan de kar trekt? (interviewer)*
> *Dat loopt niet vlot. Maar dat is zo iets. Iedereen zou daar zo wat zijn ding in moeten kwijt kunnen en dat is moeilijk hé. We hebben ook zo mensen in […] je hebt trekkers, en renners en volgers […] Twaalf verschillende types en dat zit daar in. Je hebt ook mensen die zwijgen en die pas in gang schieten als het allemaal achter de rug is. Dat is de tamste soort, noem ik dat hé. Pas op, ik mag niet klagen hé. Maar er zitten er altijd tussen hé. Ik zou naïef zijn moest ik zeggen, dat heb ik hier niet. Maar zo, ik heb daar al een paar keer op de personeelsvergadering aangekaart van die visie en wat zijn onze sterktes, wat zijn onze zwaktes […] Er is een conferentie rond zelfevaluatie. Dat is allemaal goed. Maar dan onze visie verwoorden en op papier zetten, dat is nogal wat anders. En dan zeggen: en daarmee komen wij naar buiten. Dan heeft iedereen schrik. Want als je vraagt: wat vind je belangrijk in onze school. Dan zeggen ze: dat en dat en dat […] Dus ik ga eens herhalen: wij vinden dat en dat belangrijk. Ja, maar ik vind dat je dat zo moet formuleren. En zo ben je eindeloos bezig. Er is nog altijd niets. Ik troost me met te zeggen: je hebt er toch al eens over nagedacht. We hebben een visie maar die visie is niet van de leerkrachten, die is van het schoolbestuur. Dat vind ik een beetje […] Ik zou willen dat dat van de mensen komt die het ook moeten waarmaken.*

> *Hoe zit het met de ontwikkeling van de schoolvisie. Loopt dit vlot of hebt u soms het gevoel dat u als enige aan de kar trekt? (interviewer)*
> *Ja, dat gevoel heb ik dikwijls, ja. Ik heb dikwijls wel eens het gevoel dat de mensen meer met hun eigen zaakjes bezig zijn dan eigenlijk met de globale visie.*

Uit de analyses blijkt analoog aan de bevindingen voor emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie, dat directies met een lage persoonlijke bekwaamheid aangeven dat ze vaak veel tijd moeten stoppen om hun leerkrachtenteam mee te krijgen in de verwezenlijking van de schoolvisie of langetermijndoelstellingen.

> *Vindt u het makkelijk om uw team te betrekken bij het ontwikkelen van doelen? (interviewer)*
> *Ik vind dat heel moeilijk. Ik vind dat heel moeilijk.[Hoe komt dat denkt u? Hebt u daar een verklaring voor? (interviewer)]. Omdat iedereen zijn eigen idee heeft en zo. Ze kunnen zij wel zeggen: ja, het is allemaal goed. Maar toch. In de aard blijft dat toch allemaal een beetje…*

Hoe zit het met de ontwikkeling van de schoolvisie. Loopt dit vlot of hebt u soms het gevoel dat u als enige aan de kar trekt? (interviewer)
Het is moeilijk om leerkrachten op een klasoverstijgend niveau te krijgen en ze mee te trekken naar het schoolniveau. Voor een aantal dingen lukt dat, als die impact hebben op hun klas. Voor een aantal dingen, als het echt naar visie gaat en lange termijn, is het moeilijk om hen daar bij betrokken te krijgen. Zij vragen wel ergens naar… Waar gaan we ergens naar toe? Hoe zit dat? Hoe gaan we verder werken? Maar meestal is het: wat zijn de gevolgen voor ons. En dat schooloverstijgende, kijken naar verdere dingen. Dat is dikwijls toch moeilijk. Dat is iets wat ik met mijn beleidsondersteuner en coördinator geregeld bespreek. Maar dat is moeilijk.

Naast deze relaties tussen doelgerichtheid en verschillende aspecten van verstoord welbevinden (emotionele uitputting, cynisme/depersonalisatie, persoonlijke bekwaamheid), tonen de resultaten aan dat directies die heel enthousiast zijn over hun job (jobenthousiasme, positief welbevinden) werkzaam zijn binnen een scholen waar een sterke doelgerichtheid aanwezig is onder de teamleden.

Vindt u het gemakkelijk om uw team te betrekken bij de eerder aangehaalde langetermijndoelstellingen? (interviewer)
Ja, hoewel ik er niet naïef in mag zijn. Niet iedereen draagt diezelfde visie altijd 100 %, toch heb ik het gevoel door een aantal mensen die nieuw ingestroomd zijn, en dat zijn er op een team van 30-tal een 7 à 8-tal, 22 andere mensen willen wel die visie meedelen en meedragen, maar goed ze hebben soms door al 30 jaar in het vak te staan een aantal zaken voor de zoveelste keer gehoord. Dus is het moeilijk? Nee, omdat men ook altijd voor ogen houdt, is het haalbaar en realistisch. Als we het doen, laten we het dan ook au sérieux nemen en laten we het niet op een papieren beslissing houden, in de trant van 'wij staan voor aandacht voor sociale vaardigheden' en daar blijft het bij. Laten we een aantal methodes aanreiken, een aantal projectweken inschakelen in de jaarplanning, laten we een aantal mensen navorming daarvoor volgen, laten we een aantal gangmakers hebben voor zo'n project. Dat het gedragen wordt door meer dan loze beloftes. [Spendeert u veel tijd aan het overbrengen van de visie? (interviewer)]. Door een stukje de gangmakers strategisch te kiezen, in die zin dat er in de eerste graad een gangmaker is, de tweede, de derde… denk nu concreet aan het project contactsleutels. Door die mensen een stukje gangmaker te maken heb je meteen een troef in handen. We hebben ook in de jaarplanning, die eind juni doorgaat met heel deel van het team een aantal punten, momenten vastgelegd. Door het feit dat die mensen een stukje de verantwoordelijkheid krijgen en ze ook wel willen nemen, zo is dat voor een aantal projecten binnen onze school. Ik denk bijvoorbeeld aan integratie derde kleuter - eerste leerjaar. Dat is meer dan de kinderen rond mei – juni naar de klas te laten komen. en dan een beetje hopen dat ze het jaar daarop naar het eerste komen. Daar hebben we 4 momenten in het jaar voor vastgelegd, een vier-vijftal leerkrachten die zeggen kijk wij vormen de gangmakers daarvoor. Ze hebben dan ook de verantwoordelijkheid om tijdig samen te komen daarrond, en ik moet daar niet veel tijd voor vrijmaken door het feit dat het in de planning zit dat mensen die deelverantwoordelijkheid krijgen. Zo is dat voor veel engagementen die op school worden genomen, ik denk maar aan de MOS-werking daar hebben we een MOS-werkgroep, die komt een 2 à 3-tal keer per jaar samen, die nemen een aantal initiatieven. Ik denk dat elk initiatief dat je een beetje op school als nieuw introduceert moet gedragen worden door een aantal mensen die zeggen 'kijk beschouw me als gangmaker en ik neem het engagement om daar een paar keer per jaar de koppen voor samen te steken en dat door te dragen naar mijn graad, mijn afdeling waar ik zit'. Zo hebben we dat voor verkeerswerking op school, engagementen, werkgroepen […] Soms noem je het engagementen soms noem je het

werkgroepen. Ik denk dat telkens er nieuwe initiatieven zijn, we overdrijven daar niet in maar de laatste jaren zijn er toch enkele genomen, we daar telkens een aantal mensen aan koppelen die hun schouders daaronder steken en dat wordt dan wel opgevolgd dat het draaiende blijft, dat het geen papieren gangmakers zijn. We steken daar tijd in, maar ik heb heel veel vertrouwen in de mensen die zeggen vertrouw het maar aan mij toe, ik neem de deelverantwoordelijkheid op en dat draait.

Vindt u het makkelijk om uw team te betrekken bij de ontwikkeling van de door u eerder aangehaalde doelen? (interviewer)
Ja, dat denk ik wel. Een jaar of vijf geleden, toen leefde het idee dat zij voornamelijk een groene school waren terwijl ik merkte dat de inhoud helemaal anders was. Hun accenten lagen toen al bij die sociale vaardigheden. En dan heb ik proberen te zeggen van kijk, jullie zeggen dat wel maar jullie doen bijvoorbeeld dat en dat niet rond milieu. Maar jullie doen dat en dat wel rond sociale vaardigheden. En oké, dat zijn onze sterke punten. En op die manier is dat dan verder ontwikkeld.[Hoe zit het met de ontwikkeling van de schoolvisie. Loopt dit vlot of hebt u soms het gevoel dat u als enige aan de kar trekt? (interviewer)] Neen, neen. Dat loopt heel vlot. Want het is zelfs zo dat ik [...] eigenlijk wou ik het eerste jaar dat ik hier directie was, wou ik het allemaal rustig op zijn beloop laten. Dat lukte gewoon niet. Collega's kwamen hier toe: kijk, wij willen dit en wij willen dat uitwerken en ik heb dat gehoord. Dus ik heb dat niet kunnen doen. En zij hadden inderdaad iemand nodig om te zeggen: oké goed, probeer maar. En dat kan iedereen aan. [Spendeert u nog veel tijd aan het overbrengen van deze visie? (interviewer)] Neen. Dat zit bij alle collega's ingebakken. Ook bij de werksters. Wel in het bijsturen van die visie [...] ik noem dat de verfijning of het prutswerk hé. Respect voor kinderen, voor collega's, voor materiaal.

Opmerkelijk is dat de bevindingen op basis van de kwalitatieve data voor doelgerichtheid met emotionele uitputting, cynisme/depersonalisatie, persoonlijke bekwaamheid en jobenthousiasme niet allemaal geconfirmeerd worden door de kwantitatieve data. Er werd één statistisch significant verband gevonden, met name de mate van doelgerichtheid met persoonlijke bekwaamheid. Ten slotte werd noch voor de kwalitatieve noch voor de kwantitatieve data een eenduidige verband gevonden tussen doelgerichtheid en de tevredenheid van de directeur in zijn job.

Samenwerking tussen leerkrachten

Een belangrijke cultuurdimensie naast doelgerichtheid is de mate en soort samenwerking tussen leerkrachten. De cultuur van een school wordt in sterke mate gevormd door de manier waarop leerkrachten regelmatig met elkaar interageren. In het kader van de interviews werden een aantal vragen gesteld om naar dit specifiek topic van schoolcultuur te peilen (i.e. Hoe zou u de sfeer op school omschrijven? Hoe verloopt de samenwerking tussen leerkrachten onderling? Hoe verloopt de samenwerking tussen leerkrachten en directie?). De schriftelijke bevraging van leerkrachtenteams maakte een opsplitsing tussen twee vormen van samenwerking met name professionele samenwerking tussen leerkrachten enerzijds, en sociale interacties tussen leerkrachten buiten het schoolgebeuren anderzijds. Opmerkelijk is dat m.b.t. deze laatste data (kwantitatieve data) geen statistisch significante verbanden gevonden werden met de diverse componenten van positief of verstoord welbevinden. Een diepte analyse van de interviews met directies, daarentegen, doet vermoeden dat samenwerking tussen leerkrachten gerelateerd is aan het positief en verstoord welbevinden. Zo wijzen de

analyses uit dat directies (3/6) die zich vervreemd voelen in hun job of de mensen op hun werk als objecten behandelen (hoog cynisme/depersonalisatie), ook vaker aangeven dat de samenwerking tussen leerkrachten onderling of samenwerking tussen leerkrachten en directie niet altijd bijster goed verloopt. Vooral de samenwerking tussen de kleuterafdeling en de lagere afdeling binnen deze scholen gebeurt niet altijd even vlot. Verder geven deze directies aan dat ze zich alleen voelen in hun job.

> *Hoe verloopt de samenwerking tussen het team van leerkrachten en de kleuterleiders? (interviewer)*
> *Iets minder, maar ja, ik bedoel. Het zijn twee verschillende niveaus. Dat is ook normaal, denk ik, dat mensen van het lager wat meer met hun mensen bezig zijn. [En de samenwerking met u? (interviewer)] Die is ook goed maar zoals ik zei: ik sta daar toch een beetje buiten maar dat moet ook, vind ik. Ik bedoel. Ik heb goede contacten met de een en de andere leerkracht. Beter met de andere, maar dat is ook normaal. Maar ik sta niet tussen hen. Dat kan ook niet. Ik sta er een klein beetje boven.*

> *Zou u de sfeer op school eens kunnen omschrijven? We zitten met een kleuter en een lagere school, in het lager loopt alles zeer vlot. In het kleuter heb ik soms wat malaise. Ze zijn ook wel met wat minder, maar de karakters zijn anders. Ik moet daar toch wel wat bijsturen. […] Kijk, ik heb nu dinsdag een bijzondere personeelsvergadering alleen met kleuterleidsters. We willen bewustzijnsoefeningen maken. Normaal heb ik de donderdag, kleuterdag, dat ik naar de kleuterleidsters ga voor koffie te drinken enzo. Maar het moet een beetje van beide kanten komen. En het is ook zo, als ze 's middags eten, kleuterleidsters zitten daar niet bij. Dat is hier zo gegroeid, dat was vroeger ook al. Als ik ze zou kunnen motiveren om samen te eten, al is het maar een ½ uurtje dat die contacten tussen lager en kleuter, dat dat beter zou zijn.*

> *Hoe verloopt de samenwerking tussen de directie en leerkrachten (interviewer)*
> *Dat is moeilijk. Ik denk dat het op sommige momenten wel goed is, op andere momenten niet. Het is moeilijk om dat duidelijk te zeggen. Ik probeer toch zo mogelijk […] Ik probeer zo mogelijk geen te grote afstand te hebben met het team.*

Een cross-case analyse van de interviews wijst uit dat directies die tevreden en/ of enthousiast zijn over hun job ook aangeven dat binnen hun school een heel goeie sfeer heerst waarbij directie en leerkrachten goed met elkaar opschieten. De volgende reacties werden ingezameld op de volgende vragen "Zou u de sfeer op school eens kunnen omschrijven?" Hoe verloopt de samenwerking tussen leerkrachten onderling?"

> *"Heel positief, heel enthousiast. Een open team, die voor elkaar gaat. Soms een beetje minder, soms een beetje meer, en die elkaar redelijk goed verstaan. En soms zijn er wel eens scherpe kantjes. Maar ik moet eerlijk toegeven, dat is niet voor niets dat bepaalde leerkrachten die overtollig zijn in andere scholen heel graag naar hier willen komen. Waarom? Omdat er hier een heel goede sfeer is. Op dit moment hé, nu hé, en ik hoop dat ik het zo kan houden."*

> *"Goed tot zeer goed. Dat is een beetje het verhaal ook dat ik al de hele tijd doe, met de contacten tussen de leerkrachten met mezelf en omgekeerd en ook onderling en ik koester dat ook want ik denk dat dat het meest fragiele is om stuk te lopen vroeg of laat. Dat zit vrij goed, en ik merk dat in een aantal facetten. De bereidheid van mensen is groot, de bereidheid naar heel wat elementen, bijvoorbeeld de bereidheid om voor zorgkinderen of ouders die*

naschools toch nog eens een contact willen is groot. Maar onder elkaar ook om te leren van elkaar. We hebben twee nieuwe mensen in de eerste jaren sedert vorig jaar, twee jonge mensen en één dame van 55 die toch al bijna 30 jaar in het vak staat. En gisteren was ik nog met die twee mensen E. en T. na de vergadering een glas gaan drinken, we hadden het over het feit 'kijk we doen nu al twee jaar het eerste leerjaar, vorig jaar konden we nog eens terugvallen op vorig jaar maar hadden we C. niet gehad die zo bereid was om voor ons heel open te staan, heel veel van haar ervaringen door te geven of tips, details te vertellen, voor een stuk te coachen dan stonden we niet zo ver. We gingen het eerste leerjaar ook doorsparteld hebben maar veel meer op onze neus hebben gekregen'. En zo hebben we dat gevoel in het zesde leerjaar ook waar een nieuwe leerkracht is toegekomen en een leerkracht die toen al 15 jaar in het vak staat zegt 'oef ik heb eens iemand waar ik mee in dezelfde richting kan werken en het klikt en het gaat en we groeien in ons vak'. We hebben dat in een aantal leerjaren, ook in de kleuterschool hebben we dat, waar er een bereidheid is om nieuwe mensen op te nemen, om na 16u eens van gedachten te wisselen in elkaars klas, beetje keuvelen waarschijnlijk ook over koetjes en kalfjes maar heel dikwijls toch ook van probeer het zo eens of zo, en ook de ervaring van die lessen, dus eigenlijk elkaar voor een stuk stimuleren en helpen. En elke vogel zingt uiteraard zoals hij gebekt is hé, de ene persoon gaat zijn nieuwe collega alles kunnen vertellen op een kwartier maar er is geen sfeer van 'trek je plan als mijn deur toe is ben ik weer baas in mijn klas'. Er is bereidheid rond overleg van de proefwerkenregeling, gezamenlijke proefwerken, maatregelen die we nu voor het eerst toepassen…"

"Ik mag dat eindelijk zeggen na 12 jaar, dat er een zeer goede sfeer is. Ik zie het en ik ondervind het, niet alleen aan de vaste leerkrachten, maar vooral aan de tijdelijken, de stagiairs die zeggen 'kunnen we hier aub blijven?'. De sfeer is echt gemoedelijk. Ik denk dat je dat best kunt nagaan door aan de mensen te vragen. Het is moeilijk voor mij. Maar ik denk dat het hele team allemaal dezelfde lijn trekken. Ik tracht die sfeer te houden door zo veel mogelijk bij de mensen aanwezig te zijn, in de speeltijden, ook iedereen te betrekken, ik zou niet kunnen verdragen dat er mensen bijvoorbeeld nooit naar de leraarskamer komen. Ik hoor ook sommige stagiairs zeggen dat ze op sommige scholen niet in de leraarskamer mogen omdat ze stagiair zijn. Ik kan mij dat niet voorstellen dat dat hier zo zou zijn."

Tot slot werd voor deze cultuurdimensie geen eenduidige verband gevonden met de mate van emotionele uitputting en persoonlijke bekwaamheid.

Leiderschapsrol directeur

Een derde belangrijke component die vorm geeft aan de schoolcultuur, is de leiderschapsrol die de directeur opneemt. Er werd een onderscheid gemaakt tussen ondersteunend leiderschap en structurerend leiderschap. Een directie die overwegend een ondersteunend leider is, hecht veel belang aan het motiveren, ondersteunen en het welbevinden van de leerkrachten, terwijl een structurerende leider duidelijk de doelstellingen formuleert, duidelijk aangeeft wat van de leerkrachten wordt verwacht. Om het verband van deze leiderschapsrollen met welbevinden na te gaan werd enkel beroep gedaan op kwantitatieve data.[6] Opmerkelijk is dat slechts één statistisch significant verband werd teruggevonden. Indien het leerkrachtenteam aangeeft dat hun

[6] In het interview werden ook een aantal vragen gesteld die peilen naar de leiderschapsrollen die directies basisonderwijs opnemen. Deze leiderschapsrollen worden vooral bestudeerd vanuit een functioneringsperspectief en dus niet zozeer binnen de context van schoolcultuur. Leiderschap in de context van functioneren komt aan bod binnen de laatste onderzoeksvraag.

directie een ondersteunend leider is, weerspiegelt zich dit ook in de ervaren persoonlijke bekwaamheid van de directie. Dus een hogere persoonlijke bekwaamheid werd genoteerd bij sterk ondersteunende directies.

Participatieve besluitvorming

Naast de doelgerichtheid van het team, de mate van samenwerking binnen het team, en de leiderschapsrol van de directeur, is een vierde indicator voor schoolklimaat, de mate waarin het leerkrachtenteam door de directie betrokken wordt in het besluitvormingsproces. Zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens werden ingezameld m.b.t. deze variabele. Binnen het interview werd bijvoorbeeld gepeild naar hoe de besluitvorming binnen school verloopt. Omdat binnen de interviews vooral sociaal wenselijk werd geantwoord op deze vraag, zijn de resultaten gebaseerd op puur kwantitatieve data. Opmerkelijk hierbij is dat wanneer de leerkrachtenteams aangeven sterk betrokken te worden in het nemen van beslissingen door hun directie, de mate van participatieve besluitvorming zowel samenhangt met een component van verstoord welbevinden (persoonlijke bekwaamheid) als positief welbevinden (jobenthousiasme). Directies die hun leerkrachten nauwelijks betrekken in besluitvorming hebben ook een lagere score op persoonlijke bekwaamheid. In scholen daarentegen waar een sterke participatieve besluitvormingscultuur heerst, zijn de directies ook heel enthousiast over hun job. Ten slotte werden er geen statistisch significante verschillen vastgesteld voor emotionele uitputting, cynisme/depersonalisatie, en jobtevredenheid.

Innovatief vermogen

Een laatste belangrijke dimensie van schoolcultuur is het innovatief vermogen van het schoolteam en werd uitsluitend bepaald aan de hand van kwantitatieve data. Het innovatief vermogen is de bereidheid en openheid van het team om zich aan te passen aan vernieuwingen binnen het onderwijs en deze op efficiënte wijze te implementeren, of het eigen initiatief om vernieuwingen door te voeren (zie Tabel 7). Geen significant verband werd gevonden tussen innovatief vermogen en positief of negatief welbevinden. Directies liggen dus niet wakker van het al dan niet op eigen initiatief doorvoeren van vernieuwingen, of het inspelen op de vernieuwingen opgelegd door de overheid.

2.2.2.2 Het welbevinden van het leerkrachtenteam

Algemeen welbevinden, ondersteuning door directie en ondersteuning bij professionele ontwikkeling

Op basis van de data afkomstig uit de vragenlijsten werden een aantal sterke verbanden afgeleid tussen diverse indicatoren voor het welbevinden van het leerkrachtenteam met de verschillende schalen die peilen naar het welbevinden bij directies. Een eerste belangrijke bevinding heeft betrekking op het algemeen welbevinden van het team dat nagaat in hoeverre het leerkrachtenteam het naar zijn zin heeft op school. Directies die zich vlugger vervreemd voelen binnen hun job of de neiging vertonen om hun collega's als objecten te benaderen (cynisme/depersonalisatie), werken vaak op een school waar er een laag welbevinden heerst onder het leerkrachtenteam. Omgekeerd wanneer het team een hoog welbevinden heeft, dan is de directeur ook vaker tevreden over zijn jobinhoud. Verder werden geen statistisch significante verbanden vastgesteld tussen het algemeen

welbevinden binnen een team met emotionele uitputting, persoonlijke bekwaamheid en jobenthousiasme.

Een tweede belangrijke uitkomst is dat de mate van ondersteuning gegeven door directies aan het team samenhangt met de persoonlijke bekwaamheid van de directeur. M.a.w. in scholen waar leerkrachtenteams aangeven dat hun inspanningen gewaardeerd worden door de directie, blijkt dat de directie ook een hogere mate van persoonlijke bekwaamheid ervaart. Overigens werden geen statistisch significante verschillen vastgesteld voor emotionele uitputting, cynisme/depersonalisatie, jobtevredenheid, en jobenthousiasme.

Tot slot, een derde bevinding handelt over de gevonden verschillen in jobenthousiasme wanneer de mate van professionele ondersteuning of navorming aangeboden aan het leerkrachtenteam hoog of laag is. De kans dat een directie tevreden is over zijn job is groter wanneer het team aangeeft voldoende begeleid te worden, gesteund te worden voor nascholing dan wanneer dit niet geval is. Geen significante verbanden werden vastgesteld met de overige indicatoren van welbevinden (emotionele uitputting, cynisme/depersonalisatie, persoonlijke bekwaamheid en jobenthousiasme).

2.2.2.3 Structurele kenmerken

De analyses tonen aan dat de invloed van structurele kenmerken heel beperkt is. Een marginale relatie tussen schoolgrootte en emotionele uitputting werd gevonden hoewel de significantie van dit resultaat ernstig in vraag gesteld moet worden. Wanneer de relatie in omgekeerde richting wordt bekeken dan wordt deze relatie immers niet-significant.

Samengevat, is het verband tussen structurele kenmerken en welbevinden heel zwak. Naast schoolgrootte zijn de overige structurele kenmerken waaronder aantal vestigingsplaatsen, kenmerken leerlingen (socio-economische achtergrond), kenmerken leerkrachten (samenstelling naar geslacht en leeftijd), kernteam, en participatie- en overlegorganen niet gerelateerd met jobenthousiasme, jobtevredenheid en de drie componenten van burnout.

2.2.3 WELKE OMGEVINGSKENMERKEN ZIJN GERELATEERD AAN WELBEVINDEN

Het functioneren van een directeur gebeurt niet losstaand van zijn omgeving. Binnen deze onderzoeksvraag werd inmiddels aangegeven dat er een samenhang bestaat tussen diverse factoren op het niveau van de school en het welbevinden van de directeur. De factoren op het niveau van de school maken vooral deel uit van de directe omgeving waarin de directie functioneert. Binnen het huidig onderwijslandschap wordt echter een trend vastgesteld waarbij de omgeving waarbinnen de directie opereert zich niet beperkt tot de geïsoleerde situatie van de school onder de kerktoren. De omgeving van de directie is ruimer en omvat de volgende factoren binnen voorliggende studie: **(1)** de rol van de overheid; **(2)** de onderwijsnetten; **(3)** de scholengemeenschap; **(4)** de schoolbesturen; **(5)** het professionaliseringsaanbod; en **(6)** steun van collega directies, ouders en gezin.

Naast de belangrijke bevindingen die genoteerd werden omtrent de verbanden van factoren op het niveau van het individu en schoolorganisatie met welbevinden, komen er uit de analyses over omgevingskenmerken een aantal opmerkelijke resultaten naar boven. Alvorens een overzicht te geven van de belangrijkste resultaten is het belangrijk om te vermelden dat deze resultaten hoofdzakelijk gebaseerd zijn op kwalitatieve analyses van data afkomstig uit de semi-gestructureerde interviews. Slechts één verband werd nagegaan door middel van kwantitatieve data-analyse. Zo werd gecheckt of het welbevinden van directies verschilt naargelang het onderwijsnet waarvan ze deel uitmaken.

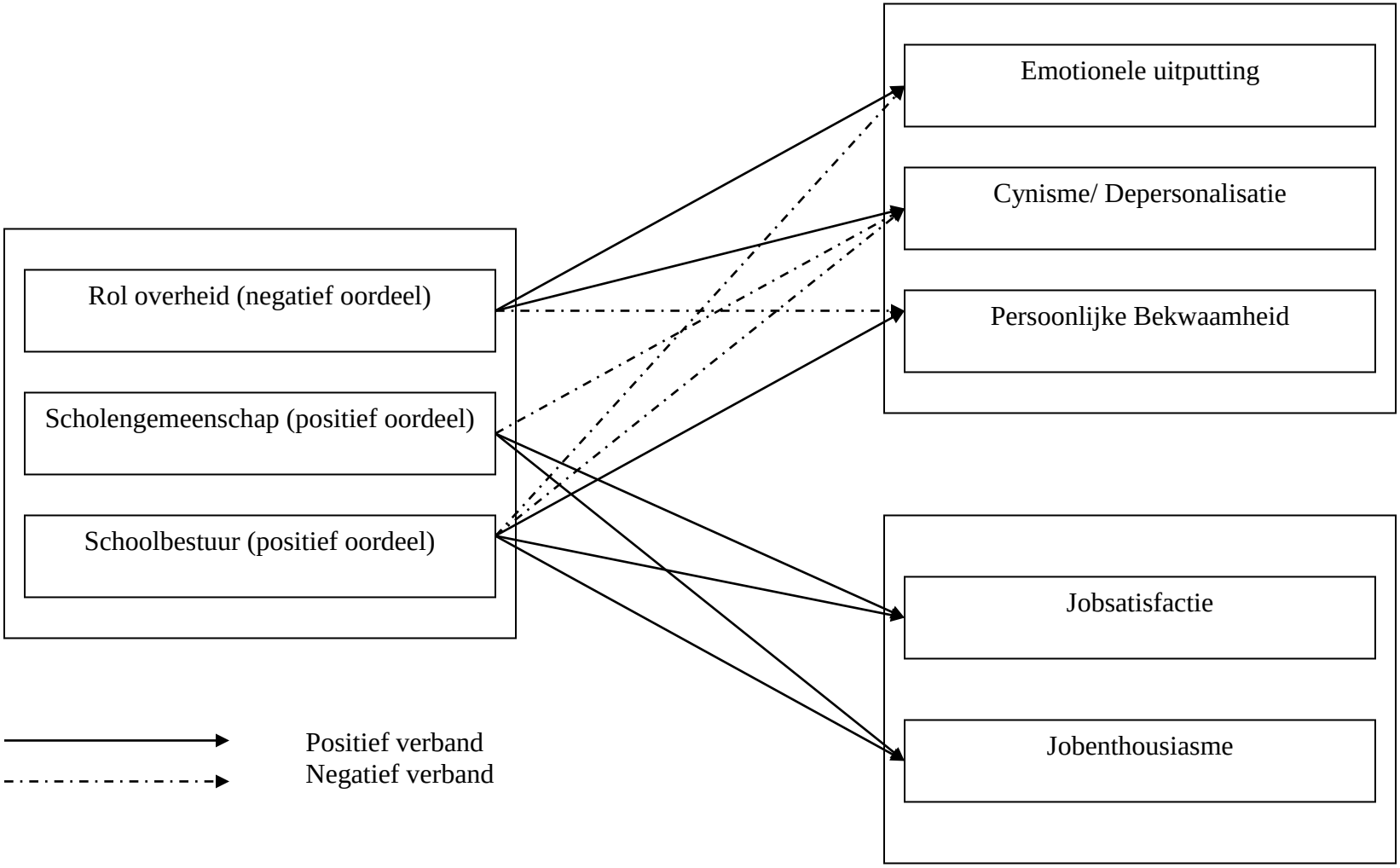
Een eerste belangrijke bevinding is dat de rol van de overheid een negatieve invloed heeft op het welbevinden van de directeur. Vooral de opgelegde administratie die komt kijken bij wetgeving, en de extra werklast die gepaard gaat met controles door diverse inspecties werkt verstoord welbevinden in de hand (hoge emotionele uitputting, hoge emotionele uitputting en lage persoonlijke bekwaamheid). Een tweede opmerkelijk resultaat houdt in dat het behoren tot een welbepaald onderwijsnet (gemeenschapsonderwijs, vrij gesubsidieerd onderwijs en officieel gesubsidieerd onderwijs) geen verschillen noteert voor de drie componenten van burnout als voor de twee indicatoren van positief welbevinden. Het ontbreken van dergelijke verschillen in verstoord welbevinden en positief welbevinden werd ook vastgesteld voor ondersteuning geboden door collega directies, ouders van kinderen en het gezin. Hoewel voor de ondersteuning geboden door deze instanties dus geen directe relatie wordt gevonden met welbevinden, is het interessant om vast te stellen dat ongeacht de directies hoog of laag scoren op (verstoord) welbevinden de tevredenheid over ondersteuning geboden door collega directies hoog wordt ingeschat. Ten vierde laten de analyses uitschijnen dat zowel het schoolbestuur als de scholengemeenschap, beide organen zijn die een belangrijke rol vervullen in het positief en verstoord welbevinden van de directeur. De tevredenheid over en ruimte die men krijgt van het schoolbestuur hangen samen met zowel persoonlijke bekwaamheid, emotionele uitputting, cynisme/depersonalisatie (verstoord welbevinden) alsook met jobtevredenheid en jobenthousiasme. Wat de scholengemeenschap betreft werden verbanden vastgesteld met cynisme/depersonalisatie, jobtevredenheid en jobenthousiasme. Tot slot tonen de analyses aan dat klachten of tevredenheid over de tijd die men kan stoppen in navorming niet samen voorkomen met een hoger dan wel lager

(verstoord welbevinden). In Tabel 8 en Figuur 9 wordt een synthese gegeven van de belangrijke bevindingen. In wat volgt worden de hierboven besproken resultaten uitgediept en geïllustreerd a.d.h.v. passages uit de interviews.

TABEL 8 VERBANDEN VARIABELEN OMGEVINGSNIVEAU MET (VERSTOORD) WELBEVINDEN

Factoren Omgevingsniveau	**Datacollectie methode**	**EMO**	**CYN/ DEP**	**PER BEK**	**JOBSAT**	**JOBENT**
1. Rol overheid (negatief)	Kwal	+	+	-	0	0
2. Onderwijsnetten	Kwan	0	0	0	0	0
3. Scholengemeenschap (positief)	Kwal	0	-	0	+	+
4. Schoolbestuur (positief)	Kwal	-	-	+	+	+
5. Professionaliserings-aanbod	Kwal	0	0	0	0	0
6. Steun collega directies/ ouders en gezin	Kwal	0	0	0	0	0

FIGUUR 9 VERBANDEN VARIABELEN OMGEVINGSNIVEAU MET BURNOUT, JOBENTHOUSIASME EN JOBSATISFACTIE (KWL)



2.2.3.1 De rol van de 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. Bijgevolg vallen de organen die instaan voor de kwaliteitszorg van zowel onderwijs- als niet-onderwijsgerelateerde materies onder de noemer 'rol van de overheid'. Aangezien uit de analyses naar belevingsfactoren is aangetoond dat diverse componenten die samenhangen met de rol van de overheid vooral verstoord welbevinden (hoge emotionele uitputting, hoog cynisme/depersonalisatie) in de hand werken, verwijzen we voor een uitgebreide beschrijving van de effecten over de rol van de overheid naar onderzoeksvraag 1. Op basis van deze analyses komt duidelijk naar boven dat directies nog altijd het gevoel hebben overspoeld te worden met moeilijk geformuleerde wetgeving en regulering. Daaraan gekoppeld hebben de directies overwegend het gevoel dat ze niet betrokken of gehoord worden in de ontwikkeling van regulering en wetgeving, waardoor ze zich moeilijk kunnen verzoenen of het nut niet inzien van deze nieuwe reguleringen. Bovendien veroorzaakt de introductie van nieuwe wetgeving voor toegenomen administratie. De negatieve invloed op het verstoord welbevinden (3 componenten van burnout) t.g.v. wetgeving komt bijvoorbeeld ook tot uiting in het ongenoegen uitgedrukt door directies omtrent de ongelijkheid in middelen die het basisonderwijs krijgt in vergelijking met gelijkaardige scholen (qua schoolgrootte) uit het secundair onderwijs. Bijgevolg voelen een aantal directies zich onrechtvaardig behandeld.

> *"[…] wij vinden wel dat het basisonderwijs wat stiefmoederlijk behandeld wordt. Als men kijkt naar het basisonderwijs en die basis is net zo belangrijk, dan krijgen wij eigenlijk het minste."*
>
> *"Wij zijn sinds vorig jaar onder één VZW gekomen, secundair en basisschool. Dus deze basisschool hangt daar nu mee aan. Maar het secundair heeft veel meer omkadering. Die hebben daar een volwaardig secretariaat. Die hebben daar een volwaardig economaat."*
>
> *"Als je dat allemaal vergelijkt met wat het secundair onderwijs, die heeft wel ondersteuning terwijl zij precies hetzelfde moeten als wij toch."*
> *"Ik mag echt niet klagen van het secretariaat. Maar als ik vergelijk met de ondersteuning van secretariaten in een middenschool, of in voortgezet onderwijs […] dan is dat enorm."*
>
> *"Dat een kleuterleidster met 30 kleuters zit, waar dat er meer en meer nu ook niet proper zijn als ze komen. Want dat is veel verslechterd buiten vroeger. En daar is er dan geen hulp voor. En dan zie je in het secundair, sommige klassen met 3 leerlingen zitten en een leerkracht, dat je zegt: dat gaat toch niet op, ga eens gaan kijken in het kleuteronderwijs. […] Dat verschil, als een leerling naar het 1e middelbaar gaat, krijgt die bijna het dubbele van subsidies van het 6e leerjaar. En toch moeten ze alles kopen. Dus wat doen die mensen in het middelbaar met hun subsidies, ik weet het niet, maar ik stel mij er vragen bij."*
>
> *"Ik zie dat, naar directies toe, de verloning eigenlijk te weinig is in verhouding met hetgeen we moeten doen. Zeker in vergelijking met secundaire scholen. Als ik zie wat collega directies uit het secundair kunnen, en ik gun het ze van harte, als ik zie dat die om half vier samen met hun collega's in de auto stappen en naar huis rijden. Ik zie die ook nooit in het weekend […]. Dan zijn er nog die werkvoorwaarden die in verhouding met secundaire scholen niet correct zijn. Bijvoorbeeld de scholengemeenschappen, daar kruipt ook wat tijd*

in. Als je dat fatsoenlijk wil uitbouwen […] De voorzitter van het secundair heeft daar wel extra uren voor."

De werklast en frustratie die voorvloeit uit administratie, is één van de belangrijke redenen waarom diverse inspecties (onderwijs-, arbeids- hygiëne-inspectie) door directies als negatief worden ervaren. Om in orde te zijn met de inspectie moet heel wat papierwerk in orde gebracht worden.

2.2.3.2 Het schoolbestuur

Het schoolbestuur is een orgaan dat de eindverantwoordelijkheid draagt voor diverse beleidsaspecten van een school of een scholengroep en vooral belangrijk is in het bepalen van de ruimte en ondersteuning die de directie krijgt binnen verschillende beleidsdomeinen.

Directies met een hoog positief welbevinden (hoge jobtevredenheid en jobenthousiasme) of laag verstoord welbevinden (laag emotionele uitputting, laag cynisme en hoog persoonlijke bekwaamheid) zijn tevreden over de vrijheid en ondersteuning die ze krijgen van hun schoolbestuur.

"Vindt u dat u als directie voldoende vrijheid hebt om zelf onafhankelijk beslissingen te nemen? (interviewer)
Nu wel. In deze school wel. Ik heb een zeer goed schoolbestuur die mij vertrouwen en vrijheid geeft. En dat wil ik ook niet misbruiken. Ik had in mijn vorige school een zeer eng schoolbestuur dat mij constant op de vingers tikte. Ik moest al bellen als ik naar de post ging om te vragen of ik mocht gaan. Van dat kleinerend gedoe. Hier doe ik eigenlijk wat ik wil. Ik moet het natuurlijk aan mijn baas verantwoorden maar dat is mijn probleem. Maar ik heb een volledig vertrouwen en dat is heel belangrijk voor directies. Uw schoolbestuur is heel belangrijk. Tenslotte ben jij de enige die dikwijls alleen zit. Ik moet zorgen dat mijn leerkrachten welbevindend zijn. Ik moet zorgen dat mijn leerlingen welbevindend zijn. Ik moet zorgen dat mijn onderhoudspersoneel welbevindend is. Iedereen komt met zijn klachten en zijn gezever bij mij maar ik ga er mee naar huis. Als je geen ondersteuning hebt van uw schoolbestuur dan ben je een dikke sukkelaar. Mijn schoolbestuur heeft mij kansen gegeven. En ik vind dat heel belangrijk."

"Ja. Ik moet zeggen het schoolbestuur die wij hebben, en dat hangt misschien ook van school tot school af, zijn competente mensen. Het enige dat we nog missen is een jurist. Er zit iemand technisch bij, iemand uit het onderwijs bij, iemand uit het bankwezen bij, een psycholoog bij. Ze luisteren, maar geven mij carte blanche. En als het moet geven ze mij een paraplu. Ze zeggen ook van, wat zouden wij weten van het dagelijks gebeuren van een school. Het is de directie die het moet weten. Als jij het maar doorgeeft aan ons, en alles verloopt goed, is er geen probleem. Als er wel problemen zijn, breng ze naar voor en we zien in welke mate we kunnen helpen."

"Ik hou rekening met hun beperkingen hé. En als ik daar rekening mee houd, dan ben ik daar tevreden over. Het kan altijd beter hé. Die mensen hebben ook hun beperkingen. Zo simpel is het. Dat is vooral vrijwilligerswerk."

"Wel, ik weet dat sommige directeurs alles wat uitstappen naar openluchtcentra en dergelijke betreft, allemaal zelf moeten organiseren en zoeken. Dat wordt ons uit handen genomen, dus dat is wel makkelijk. Ook wat aankopen betreft en het verdelen van de gelden enzovoort nemen zijn toch ook nog een deel voor hun rekening en dat is dan ook wel meegenomen."

De ondersteuning geboden door deze schoolbesturen kan zowel professionele, instrumentele als affectieve ondersteuning zijn.

> *Binnen welke domeinen biedt het schoolbestuur u precies ondersteuning? (interviewer)*
> *"Op heel veel domeinen. Ik bedoel niet alleen het financiële en infrastructurele. Dus niet alleen de praktische zaken. Maar het is iemand (de voorzitter) waar ik naar toe kan gaan en ook eens emotioneel een gesprek mee kan hebben. Ik kan mij eens ventileren. Ik kan bij hem terecht om een probleem. Ze staan open om problemen te bekijken en om even na te denken. Pedagogisch kan ik bij hem terecht. Ik kan daar terecht om te zeggen: wij vinden dat. Kan dat eventueel? En als het dan pedagogisch ondersteund is, is dat geen enkel probleem. Het is ook iemand die waarderend naar u kijkt. Die u af en toe eens een pluim geeft. Dat vind ik altijd plezant, als je een compliment krijgt van uw schoolbestuur. Het is een persoon die kritisch is, maar positief kritisch kan zijn."*

Omgekeerd vinden we dat directies die hoog scoren op verstoord welbevinden (hoog emotionele uitputting, hoog cynisme, en laag persoonlijke bekwaamheid) en laag op positief welbevinden (laag jobtevredenheid en laag jobenthousiasme) aangeven belemmerd te worden in hun autonomie door hun schoolbestuur. Bovendien vinden ze de geboden ondersteuning vaak ondermaats. Daarnaast vinden ze dan weer dat hun schoolbestuur te veel zaken op hen afschuift.

> *"Eén van de ambetantste dingen waar ik op deze moment mee zit, dat is: je realiseert een bouw samen met de Dienst Investeringen van het net. Daar is iets mis mee. Een onderaannemer heeft zijn werk niet goed gedaan. Een stuk dak lekt en is slecht gelegd. Nu zitten we al met een tweede advocaat omdat die onwillig zijn daar iets aan te doen. Eigenlijk is dat het werk van het schoolbestuur. Je doet een hoop werk voor het schoolbestuur. Als het schoolbestuur zijn opdracht serieus zou nemen hé. Maar ja, wat is een schoolbestuur, welke middelen krijgen die? Die mensen hebben wel gezond verstand en die zijn dan de toetssteen voor het beleid. Zij zijn uiteindelijk mijn baas, maar ik doe hun werk."*

> *"Belemmeringen in mijn vrijheid voor personeelsbeleid, dat is het schoolbestuur. Want die hebben duidelijke afspraken van […] het moet eerst binnen de gemeente bekeken worden en dan gaan we verder. Het schoolbestuur belemmert dus de keuze van mijn personeel."*

> *"We zijn onder éénzelfde schoolbestuur gekomen met vier scholen. In het begin verliep dat vrij aardig maar nadien kwamen er botsingen. En die botsingen die kwamen omdat iedereen toch maar met zijn eigen beperkte schooltje zat en probeerde dat te projecteren naar de grote gemeenschap. En dat is niet hoe ik werk. Als ik werk, werk ik open en ga ik er voor. Dat was nog wat bekrompen en dat is misgelopen."*

> *"Ik zou kunnen zeggen dat ik het meest tegenkanting kan krijgen van mijn eigen schoolbestuur. En dat heeft te maken met het verleden dat nog niet helemaal is uitgewist. Die strubbelingen die er geweest zijn omwille van het behoud. En dat iedereen ons liever kwijt dan rijk was. Ik ervaar soms de kortzichtigheid van leden van het schoolbestuur. Normaal gezien draagt het schoolbestuur een eindverantwoordelijkheid. Zo hoort het ook, het is een VZW. Maar zij delegeren dus alles naar de directie toe. Dat kan dus niet hé. Zij remmen soms te erg af. Onder andere dat aspect van veiligheid en preventie. Onder andere naar de dubbele boekhouding toe en de wetgeving op de VZW's.*

Ook de bouwwerken. Ik heb zo soms de indruk dat ze […] Het zal wel wederzijds zijn dat we niet goed overeenkomen."

"Ik heb zo het gevoel tegenwoordig dat je alles moet vragen voor je iets […] En dan vooral op financieel gebied ook. Te weinig ondersteuning bij […] De moeilijkheden bij mijn secretariaat, dat is voor een deel veroorzaakt door het schoolbestuur door de voorzieningen die zij getroffen hebben waar ik totaal niet mee akkoord ben."

2.2.3.3 De scholengemeenschap

Net zoals schoolbesturen een belangrijke invloed hebben op het positief welbevinden van directies basisonderwijs (jobenthousiasme en jobtevredenheid), is de positieve perceptie van de scholengemeenschap op belangrijke wijze gerelateerd met de mate waarin directies tevreden en enthousiast zijn over hun job. Directies met een hoge mate van jobtevredenheid en/of jobenthousiasme zien de scholengemeenschap als een belangrijk middel om te kijken hoe collega directies problemen aanpakken. Door deze scholengemeenschappen in het leven te hebben geroepen, hebben deze directies veel minder het gevoel alleen te staan.

Ik vind wel, nu met de vergroting van scholengemeenschap, dat we meer bij elkaar komen zitten en meer met elkaar kunnen praten, dat we met elkaar kunnen in overleg gaan. Daar leer ik enorm veel uit. Dus ik begin wel de invulling van de job meerwaarde te krijgen door regelmatig overleg en contacten. Een school moet buiten zijn muren gaan. Als je alleen maar in uw schooltje zit, word je op de duur afgestompt. En nu, de meerwaarde is dat we leren met mekaar overleg te plegen, afspraken maken. Wij doen studiedagen, we geven mekaar een beetje ondersteuning, we evalueren. Bij ons is dat zeker een verrijking. We spreken af, we verdelen taken, we vullen taken in. De ene doet preventie, de andere doet evalueren, een ander doet schoolraad, de ander is meer boekhoudkundig. Dus die zaken worden een beetje gedelegeerd en dat is zeker een meerwaarde.

Als directeur sta je uiteindelijk alleen. Je hebt de leerkrachten waar je wel eens vriendschappelijk mee kan omgaan. En je hebt de ouders en de inrichtende macht maar uiteindelijk sta je daar alleen. Vandaar dat die collega-directeurs in die scholengemeenschappen zo belangrijk zijn.

Daarnaast hebben de scholengemeenschappen ook een negatieve keerzijde en zorgen voor minder tevredenheid in de job, lager jobenthousiasme en meer cynisme/depersonalisatie. De negatieve reacties over de scholengemeenschappen omvatten: **(1)** iets waarin heel veel tijd kruipt in verhouding tot hetgeen men terugkrijgt; **(2)** een aantasting van de autonomie; **(3)** een geforceerde structuur die te kunstmatig aanvoelt.

"De scholengemeenschap is een geforceerd iets. Ze moeten wat groter worden. Oké, regionaal bekeken is er een school bijgekomen. Ik heb collega-directies hier ook liggen, in de derde cluster omdat wij hier in een cultuur zitten waarin elke school zijn eigen ding doet. Ik ben dus zelf, samen met diegene die nu in scholengemeenschap mee ingestapt is, in de verwachting van samen te werken, want het is een apart schooltje […] Ik ben op zoek gegaan naar nog aparte schooltjes die eigenlijk samen willen werken. Dus niet op basis van regionale akkoorden […] Maar we hebben dus een samenwerking gemaakt, inofficieel met vier scholen waarbij we zeggen: kunnen we samen

eens niet bij mekaar gaan visiteren en weet ik veel. Dat kan ik hier binnen mijn scholengemeenschap, dus de VZW vier scholen mag niet. […] Ik zit al in een scholengemeenschap van vier scholen, al tien jaar, waar dat je absoluut bij mekaar niet over het muurtje mag kijken. Wat doen wij? Er is een gemeenschappelijkheid rond het bepalen van tewerkstelling en zo en wetten en decreten. Vanaf dat je zegt: kunnen wij samen niet iets doen. Ola, afblijven. Ieder op zijn eigen stek. Nu, dat is helemaal mijn cultuur niet."

"De scholengemeenschap die vraagt de eerste jaren zeer veel tijd omdat een klein beetje te organiseren, om daar de violen gelijk te stemmen. We zijn daar met zes scholen. Met vier loopt het zeer goed, met de vijfde redelijk maar met de zesde niet goed. Daar kruipt heel veel tijd in."

"De directies zijn zo verschillend. Want dat is een punt waarop de scholengemeenschap bij ons moeilijk ligt. Wij zijn met vier directies en ik zie dan dat met mijn positieve ingesteldheid: we hebben alle vier onze kwaliteiten. Maar we zijn echt zo verschillend dat dat wel dikwijls botst."

"Scholengemeenschap is een uitvinding van de overheid. Dat betekent voor ons een boel administratie meer. Dat betekent ook een centralisering van het personeelsbeleid waar we zeker niet altijd gelukkig mee zijn. Het tast onze autonomie aan, het gevoel van het in handen te hebben. We zitten ook in de eerste twee jaren van de scholengemeenschap, de proefjaren. En we overwegen zeer sterk van daar uit te stappen want het tast de autonomie aan. En het heeft dan ook wel negatieve gevolgen."

"Scholengemeenschap, vind ik totaal zinloos, vind ik echt, als er iets is van de minister dat ik ik wil totaal afschieten van de vorige minister, dan is het de scholengemeenschap. Dat ze zeggen […] het is echt tijdverlies, schrijf het maar allemaal op eh, tijdverlies."

2.2.3.4 Het professionaliseringsaanbod

Of directies al dan niet een specifieke directieopleiding hebben gevolgd, hangt niet samen met het positief of verstoord welbevinden. Daarnaast is het gevoel van eerder onvoorbereid in de functie gedropt te zijn niet gerelateerd met jobenthousiasme, jobtevredenheid, en de drie componenten van burnout. Hoewel er ook klachten worden genoteerd over gebrek aan praktische opleidingen en/of het ontbreken van de nodige tijd om nascholingsprogramma's te volgen, is er geen duidelijke lijn vastgesteld dat beide klachten samen voorkomen met hoger dan wel lager (verstoord) welbevinden. Tot slot opmerkelijk is dat directies met een hoge score op emotionele uitputting, of cynisme/depersonalisatie, of een lage score op persoonlijke bekwaamheid, jobtevredenheid en jobenthousiasme een specifiek patroon vertonen m.b.t. de nood aan extra professionalisering. Hierbij valt op dat goeie praktische opleidingen over: **(1)** Hoe motiveer en coach ik mensen? **(2)** Hoe voer ik goeie functioneringsgesprekken? **(3)** Hoe neem ik de leiding op binnen een school? **(4)** Hoe ga ik op efficiënte wijze om met administratie en financiële aspecten inherent aan de job?, heel erg gewaardeerd worden.

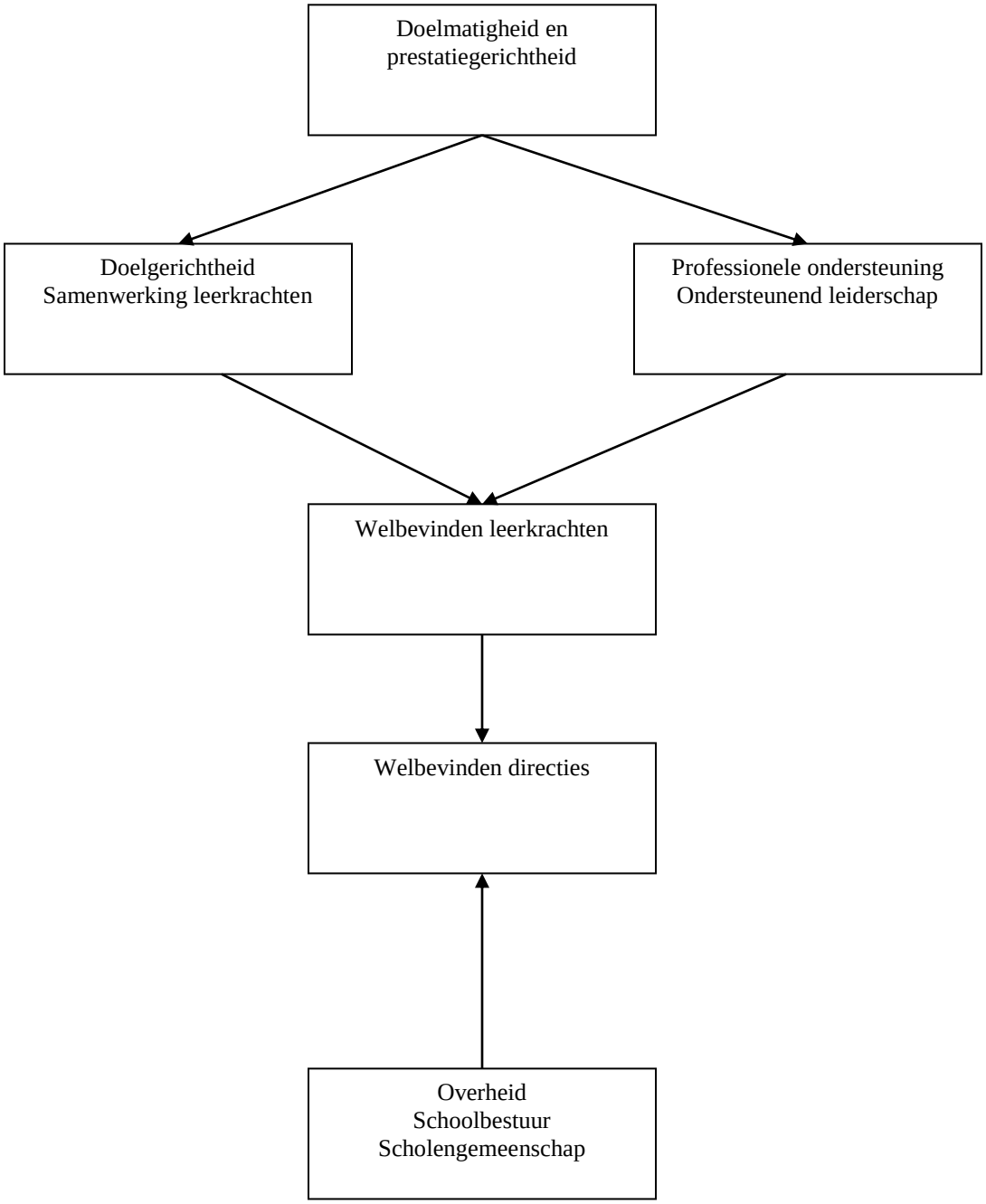
2.2.4 BESLUIT

Op basis van de resultaten besproken in 2.2.1, 2.2.2 en 2.2.3 pogen we hier de bevindingen te integreren in één hypothetisch verklaringsmodel (zie Figuur 10). Het

model is een hypothetisch verklaringsmodel omdat het deels gebaseerd is op de objectieve empirische bevindingen van de studie en een interpretatie van deze uitkomsten. Dit model kan als eerste leidraad fungeren om het welbevinden bij directies basisonderwijs te verklaren. Bijkomend onderzoek is nodig om het model te falsifiëren. Aangezien welbevinden een complex fenomeen is en we een poging ondernemen om de realiteit zo sterk mogelijk te benaderen introduceren we een model dat zich niet enkel beperkt tot de beschrijving van bivariate relaties tussen de drie grote groepen antecedenten met welbevinden, maar nemen we ook een standpunt in hoe deze factoren met elkaar kunnen samenhangen. In de lijn met McGrath's subsystemen model (McGrath, 1976) vervullen zowel een aantal factoren op het niveau van het individu, schoolorganisatie en omgeving een belangrijke rol tot het beter begrijpen van het welbevinden bij directies basisonderwijs (voor een overzicht van de cruciale variabelen verwijzen we naar Figuur 10).

Twee persoonlijkheidskarakteristieken (doelmatigheidsbeleving en prestatieoriëntatie) hangen op significante wijze samen met welbevinden. Dat doelmatigheidsbeleving - dus de overtuiging over de nodige capaciteiten te beschikken om met de eisen en problemen uit de omgeving om te gaan - samenhangt met welbevinden wordt uitvoerig in de literatuur bevestigd (Aelterman et al., 2002; Dimmock & Hattie, 1996; Scott & Dinham, 2003). Mensen die meer overtuigd zijn van hun eigen kunnen zullen ook sneller een hoger welbevinden hebben. Door de kennis en vaardigheden die ze opbouwen doorheen de tijd voelen ze zich beter in staat om problemen op succesvolle wijze aan te pakken. De ervaren successen versterken op hun beurt het welbevinden. Deze vaststelling ligt trouwens in de lijn van de onderzoeksvraag rond positieve belevingsaspecten. Daar werd inmiddels vastgesteld dat 'kennis en vaardigheden' een heel belangrijke component is voor het welbevinden van de directeur. Deze kennis en vaardigheden is functie van een leerproces doorheen de tijd. Daarop aansluitend werd gevonden dat directies met meer anciënniteit binnen hun huidige functie op school, een hoger welbevinden rapporteren in vergelijking met directies met een lagere schoolanciënniteit. Dat prestatie-oriëntatie, dus een facet van Type A-gedrag, leidt tot een hoger welbevinden kan op het eerste zicht vreemd lijken omdat de literatuur vaak aangeeft dat Type A-gedrag vaak resulteert in lager welbevinden (Bergin & Solman, 1988; Gmelch & Gates, 1998; Lim, 1999). Hoewel onze bevinding deels de literatuur tegenspreekt, is het toch niet zo vreemd dat mensen die van zichzelf kwaliteitsvol werk eisen ook een hoger welbevinden rapporteren. Door hun gedrevenheid en motivatie om te presteren zullen directies met een sterke prestatie-oriëntatie vlugger succeservaringen boeken die vervolgens een belangrijke voedingsbodem is voor een sterke doelmatigheidsbeleving.

FIGUUR 10 HYPOTHETISCH VERKLARINGSMODEL WELBEVINDEN DIRECTIES



Naast deze rechtstreekse invloed van beide persoonlijkheidskarakteristieken op welbevinden, hebben beide persoonlijkheidstrekken ook een indirect effect via hun invloed op schoolcultuur en welbevinden van leerkrachten. We veronderstellen dat prestatiegeoriënteerde directies die overtuigd zijn van hun eigen kunnen ook vlugger geneigd zullen zijn om tijd te investeren in een sterk organisatieklimaat. Door hun gedrevenheid en motivatie slagen ze er in om hun team op één lijn te krijgen, de samenwerking tussen de leerkrachten te bevorderen, het team te motiveren en tot slot professioneel te ondersteunen. Binnen dergelijke culturen zal het welbevinden van het team ook hoger liggen. Uit onderzoek van Lund (2003) is naar boven gekomen dat werknemers binnen gelijkaardige culturen, die gebaseerd zijn op loyaliteit, cohesie, ondersteuning, engagement en participatie, vaak een hoog welbevinden rapporteren. Dat het welbevinden van een leerkrachtenteam bijgevolg een rechtstreeks effect heeft op het welbevinden van de directie is niet onverwacht. Het is altijd leuker in een omgeving te werken waar collega's of werknemers tevreden zijn i.p.v. constant klagen of hun irritaties en ongenoegen uiten. Ontevredenheid onder teamleden kan zich vertalen naar conflicten die voor directies vaak heel erg mentaal belastend zijn, aangezien van hen verwacht wordt als 'problem solver' op te treden. Naast het direct effect van welbevinden van leerkrachten is een belangrijke vaststelling het ontbreken van een effect van structurele kenmerken. Noch het aantal vestigingsplaatsen, noch de kenmerken van leerkrachten en leerlingen, noch de aanwezigheid van een kernteam, noch de schoolgrootte, en etc. hebben nauwelijks of geen invloed op het welbevinden van de directeur.

Naast de factoren op niveau van het individu en schoolorganisatie wijzen onze analyses uit dat de omgevingsfactor ook een belangrijke bijdrage levert tot het beter begrijpen van het welbevinden bij directies basisonderwijs. De overheid binnen de bevraagde onderzoeksgroep werkt vooral negatief in op het welbevinden. Voor de uitvoerige bespreking van de rol van de overheid verwijzen we naar de onderzoeksvraag rond belevingsaspecten. Verder vervult het schoolbestuur een heel belangrijke functie in het welbevinden van een directie. Schoolbesturen bepalen vaak de autonomie die directies krijgen op gebied van onderwijsbeleid, financieel beleid en personeelsbeleid. Deze autonomie heeft een grote impact op de ervaren vrijheid of belemmering van het functioneren van een directie en is bijgevolg ook een cruciale factor voor welbevinden binnen de job. Ook de verkregen of het ontbreken aan ondersteuning van schoolbesturen m.b.t. bovengenoemde beleidsdomeinen is bepalend voor het welbevinden. Tot slot worden de contacten en het delen van ervaringen met collega directies binnen de scholengemeenschappen heel positief gewaardeerd.

2.3 VINDEN WE DE DRIE TAAKPROFIELEN (REGELGERICHT, VAKGERICHT EN LEERLINGGERICHT) VOOR DIRECTIES TERUG? WELKE PERSOONS-, SCHOOLGEBONDEN EN OMGEVINGSGEBONDEN KARAKTERISTIEKEN TYPEREN DEZE FUNCTIONERINGSWIJZEN?

2.3.1 WERKWIJZE

Om een antwoord te bieden op hoe de drie soorten directies functioneren en wat hen van elkaar onderscheid, werden uit de 46 scholen drie prototypes geselecteerd. Bij de selectie van de cases werden directies met een extreem hoog en laag welbevinden (zie resultaten vragenlijst directies) uitgesorteerd. De verdere selectie gebeurde op basis van de interviewvragen onder de topic taakcomponenten. Meer bepaald werd gekeken naar de vraag waarin gepeild wordt naar de dagtaakinvulling van de directeur. Ook de prioriteiten en de tijdsindeling werden in acht genomen alvorens het taakprofiel toe te kennen. Doel van deze selectie is a.d.h.v. drie cases te bespreken welke persoonlijkheids-karakteristieken deze directies typeren, in welk soort schoolcultuur ze functioneren, hoe ze omgaan met diverse stakeholders, welke leiderschapsrollen ze opnemen, hoe ze tot besluitvorming komen en of ze er in slagen om op effectieve wijze hun tijd in te delen. Naast de afzonderlijke bespreking van de cases wordt binnen de laatste rubriek (algemene bevindingen) een synthese gemaakt waarin de drie profielen tegenover elkaar geplaatst worden en de belangrijkste conclusies m.b.t. de relatie tussen taakprofielen met timemanagement, leiderschap en besluitvorming uiteengezet worden.

Op basis van de analyses over de 46 directies kwamen twee van de drie profielen duidelijk naar voor. De leerlinggerichte directie en regelgerichte directie werden teruggevonden. Het profiel van een vakgerichte directie kwam niet zo uitdrukkelijk naar voor. Dergelijke directies situeren zich tussen het leerlinggericht en regelgericht profiel. Bijgevolg voorzien we hiervoor het label ‘gematigd directieprofiel’.

2.3.2 DE LEERLINGGERICHTE DIRECTEUR

2.3.2.1 Achtergrondinformatie casus

De directie die gekozen werd als casus voor het leerlinggericht profiel is drieënvijftig jaar oud, heeft vierendertig jaar onderwijservaring waarvan zes jaar als directeur van een middelgrote school. Deze gemeenschapsschool heeft over de 250 leerlingen en telt twee vestigingsplaatsen. Vestigingsplaats 1 ligt aan de rand van de stad aan een drukke verkeersweg. De tweede vestigingsplaats ligt in het dorpscentrum van een deelgemeente. De schoolpopulatie binnen de twee vestigingen is verschillend. In vestigingsplaats 1 valt duidelijk op dat de leerlingen afkomstig zijn uit meer gegoede milieus terwijl in vestigingsplaats 2 er een grotere aanwezigheid is van kansarmen.

> *“Wij hebben dus een leerlingenpopulatie, een beetje verschillend op de 2 vestigingen. Hier (ABC) hebben we meer bewoners uit de villawijk en appartementen, middenkaders. Terwijl we in XYZ te doen hebben met een sociaal lagere klasse, er is ook een sociale woonwijk rond, het is ook gelegen in een gedeelte van de stad dat een beetje ouder is en de populatie daar is een klein beetje verschillend in vergelijking met hier. Kinderen zijn voor mij*

hetzelfde dat leidt geen twijfel, maar we constateren toch dat er minder kinderen zijn met een goede thuis daar dan hier. (directeur)"

Volgens een recente enquête in het kader van de GOK-doorlichtling, voldoet 39% van de leerlingenpopulatie aan de GOK-criteria waarvan 90% valt onder het criterium: "de moeder heeft geen secundair onderwijs genoten." Sinds de aanstelling van de directie in 1999 is het leerlingenaantal gestegen, hoewel de laatste twee jaren op enkele kleine schommelingen na het aantal status quo is gebleven en dit ondanks het dalende geboortecijfer in Vlaanderen.

Het team is samengesteld uit een twintigtal leerkrachten waarvan de meerderheid vrouwen zijn. De directie is onderwijzer van opleiding en is vastbenoemd in zijn functie. Daarnaast is de directie volledig ontlast van zijn lesopdracht.

2.3.2.2 Een leerlinggerichte directeur

Een belangrijke indicator voor het profiel van een directeur is de wijze waarop zijn dag wordt ingevuld. Spendeert de directeur het meest tijd aan het administratieve, het interpersoonlijke (contacten leerkrachten, leerlingen en ouders) of het pedagogische luik van de job? En aan welke van deze drie functionele domeinen wordt het meest belang gehecht? De taken van deze directeur zijn heel uitlopend gaande van pure administratie, over contacten met ouders, klasbezoeken, nascholing, vergaderen, en activiteiten in het kader van zorgverbreding tot het uitwerken van een schoolwerkplan.

"Vandaag hebben wij een typische dag, ik was van plan verder te werken aan mijn dossiers betreffende de vaste benoemingen, dan was ik van plan de schoolraadverkiezingen af te werken, de brieven controleren en helpen klaarmaken. Dan was ik van plan in de namiddag nog eens samen met de zorgcoördinator te overlopen wat men ons eventueel zou kunnen vragen op de Gok-doorlichting die op komst is. En om 16u tot 18u hebben we o.l.v. Mevr W. van het CGO een nascholing betreffende zelfevaluatie. Woensdag heb ik dan tot 13u een college van directeurs. Woensdagnamiddag, dat is de heilige koe in het onderwijs. Ik denk dat men die binnenkort zal afschaffen om de teamcultuur nog te verstevigen, denk ik. Ik voel dat aankomen. Waarom? Omdat men nu bijvoorbeeld een zorgcoördinator laat functioneren in 36 uren i.p.v. 24 lestijden. Donderdag, we hebben deze week een sinterklaasfeest, donderdag zal dan grotendeels in teken staan van verdere organisatie van dat sinterklaasfeest en vrijdag is dan dat sinterklaasfeest met alle pedagogische waarden die daar rond zijn. Maar ik mag wel zeggen: ik zou u ons nascholingsprogramma kunnen tonen, dat dat er een is om u tegen te zeggen, in die zin dat wij vooraleer dat wij een teamnascholing doen, dat ik het jaar voordien een kernteam daar naar toe laat gaan om te kijken wat de inhoud is, wat er bruikbaar is voor ons om een meerwaarde te hebben voor onze school. Maar het is dus […] Ik wil dus niet zeggen dat het elke week 60 uur is, het is niet waar. Bijvoorbeeld 2 weekends geleden, we waren ingestapt in een project van Geo-art, dan zijn we de vrijdag na de school naar X geweest omdat het daar de vernissage was, de opening. We zijn om 16u30 vertrokken, we zijn om 21u teruggekomen. Toen was er een schoolfeest bezig, waarbij de proclamatie gebeurde van de poëziewedstrijd en de rebuswedstrijd, dat was toch weer tegen dat de zaal opgekuist was 1u – 1u30, […] (directeur)"

Zoals het een leerlinggerichte directeur betaamt hecht deze directie het meest belang aan het pedagogische aspect van zijn job. Bijgevolg wordt er eerst prioriteit gegeven aan pedagogische taken vooraleer puur administratieve opdrachten af te handelen.

> *"Ik denk dat ik het meest tijd moet spenderen aan emotionele zorgverbreding naar kinderen toe en dat vind ik zeer belangrijk. Als ik de administratie kan uitstellen…wanneer de kinderen op school zijn, gaan zij voor. Als ik mijn administratie na 16u kan doen, dan denk ik dat mijn dag geslaagd is. (directeur)"*

Deze directie geeft ook zelf aan een onderwijskundig leider te zijn en is er van overtuigd een belangrijke invloed te kunnen uitoefenen op de prestaties van leerlingen.

> *"Hoe ervaart u het administratieve gedeelte in uw job? (interviewer)*
> *Ik doe dat niet zo graag, ik ben meer een pedagogisch directeur. Maar ik werk dat af, maar niet met groot enthousiasme. (directeur)."*
>
> *Vindt u van uzelf dat u een invloed kan uitoefenen op de prestaties van leerlingen? (interviewer)*
> *"Opvoedkundig toch wel hé, opvoedkundig natuurlijk. Als ik overloop dat wij bepaalde projecten uitwerken, vorig jaar hebben wij er een uitgewerkt rond afval. Dan is die betrokkenheid van de kinderen zeer groot op dat gebied. Dit jaar gaan we er een uitwerken over gezonde voeding en het project van Tijl Uilenspiegel uitwerken, een kunstenproject. Dat zijn allemaal initiatieven, daar kruipt veel tijd in. Ik kan je dat verzekeren, dat is niet je agenda invullen en dan nadien je les geven en naar huis gaan. Maar zo een publiek aan leerkrachten heb ik, die zeggen: directeur, we gaan dat een keer doen en we gaan dat een keer mooi maken. Die dus…ik mik wel naar een zekere kwantiteit van, maar ik wil ook hebben met de leerlingen die we hebben, dat we kwaliteit proberen aan te bieden." (directeur)*

Verder wordt de visie van de school enorm sterk gedragen en gestuurd door de directeur waarbinnen het pedagogische een centrale pijler vormt.

> *"[…] Mijn schoolvisie is dat we aan procesanalyse doen. Maar procesanalyse houdt in dat je zeer flexibel bent, dat je flexibel omgaat met kinderen, maar wij sturen altijd processen bij, als wij aan zelfevaluatie gaan doen, is dat ook een procesanalyse die wij maken van onszelf. Productanalyse zou zijn: 'dat is de afspraak, doen we dat? (directeur)'"*
>
> *"We weten dat de schoolinput nogal kan verschillen naargelang de regio of de buurt waarin de school gesitueerd is en dat dit een invloed kan hebben op de resultaten van de leerlingen. Bent u tevreden met het algemene prestatieniveau van de leerlingen op school? (interviewer)*
> *Aangezien wij werken volgens ons pedagogisch project en sterk geloven in de meerwaarde van procesanalyse, is uw vraag een beetje moeilijk voor mij omdat ik niet zo sterk geloof in productanalyse. Productanalyse zou inhouden dat elk kind op hetzelfde moment hetzelfde resultaat moet kunnen halen volgens zijn leeftijd. Wij gebruiken de productanalyse om het proces te sturen en uit ervaring weet ik dat kinderen in een product sterk kunnen verschillen, maar volgens mij is dat niet belangrijk, moet je aan het proces van elk kind werken en dit doen we, rekening houdend met de waarde van ons pedagogisch project en daarin wordt duidelijk geformuleerd: rekening houden met uniek zijn van elk kind. Vandaar dat wij ook op school werken met de taalmethode en rekenmethode, de wiskundemethode met het BHV-model, basisleerstof, herhalingsleerstof en verdiepingsleerstof. We werken ook sterk gedifferentieerd naar beneden toe, we doen aan zorgverbreding. Maar ook naar boven toe, hebben we oog voor de zorgbreedte. We verwerken dat in onze hoekenwerking en we verwerken dat in het contractwerk, een contractwerk bij ons op school is dus op niveau."*

Doordat de directeur zo sterk doordrongen is van het pedagogisch project ziet hij toe op de naleving van de pedagogische waarden en maakt hij duidelijk aan het team welke koers de school vaart.

> *"Het belangrijkste is, ik heb dat altijd gezegd tegen mijn collega's toen ik hier toekwam, je moet weten wat je visie is en ze moeten dus sterk de waarden van ons pedagogisch project integreren in hun lesgeven."*

Naast het typerende kenmerk 'sterke focus op onderwijskundig beleid' waaronder leerlingenbegeleiding, keuze onderwijsmethodes, uitstippelen pedagogisch project, klasbezoeken, uitwerken van leerplannen etc…, hangt het leerlinggericht directieprofiel op bijzondere wijze samen met de schoolcultuur (Devos, 2000). Binnen de volgende rubriek wordt daar dieper op ingegaan.

2.3.2.3 Schoolcultuur en welbevinden team, directie

Uit onderstaande tabel (zie Tabel 9) wordt duidelijk waar de directie met het leerlinggericht profiel zich positioneert op de verschillende dimensies van schoolcultuur in vergelijking met de overige directies uit de steekproef.

TABEL 9 POSITIONERING CASUS T.O.V. OVERIGE DIRECTIES OP CULTUURDIMENSIES (5), WELBEVINDEN TEAM (3), EN WELBEVINDEN DIRECTIE (5).

	Score casus	**Ranking in steekproef**	**Gemiddelde steekproef (SD)**	**Minimum score**	**Maximum score**
Vragenlijst leerkrachten					
Doelgerichtheid	4.72	1	3.70 (0.47)	2.57	4.72
Ondersteunend leiderschap	4.69	3	4.02 (0.43)	3.12	4.81
Structurerend leiderschap	4.52	3	3.89 (0.41)	3.02	4.61
Formele relaties	4.47	4	3.80 (0.35)	2.97	4.66
Informele relaties	4.19	3	3.38 (0.45)	2.63	4.42
Participatieve besluitvorming	4.50	2	3.78 (0.42)	2.95	4.75
Innovatie en vernieuwingsgerichtheid	4.51	2	3.90 (0.35)	2.88	4.58
Algemeen welbevinden	4.62	1	4.23 (0.21)	3.77	4.62
Ondersteuning bij professionele ontwikkeling	4.58	1	3.83 (0.40)	3.03	4.58
Ondersteuning door directie	4.75	3	4.30 (0.45)	2.92	4.97
Vragenlijst directie					
Jobenthousiasme directie	5	1	3.94 (0.60)	2.29	5
Jobtevredenheid directie	4.67	1	3.53 (0.58)	2	4.67
Emotionele uitputting directie	1.60	27	2.11 (1.02)	1	4.80

Cynisme/depersonalisatie directie	1.40	30	1.83 (0.59)	1	3.60
Persoonlijke bekwaamheid	4.67	1	3.62 (0.52)	2.50	4.67

Wat opvalt op basis van deze kwantitatieve data is dat deze leerlinggerichte directie zich karakteriseert door **(1)** een sterk leiderschap (hoge score op ondersteunend en structurerend leiderschap) en **(2)** actief is binnen een sterke schoolcultuur waar sterke professionele en niet-professionele banden bestaan tussen leerkrachten, er een positieve attitude heerst tegenover vernieuwing, er een sterke betrokkenheid is van het leerkrachtenteam bij de besluitvorming, en tot slot dat er éénsgezindheid bestaat over het gevolgde traject van de school.

De directie is er sterk van overtuigd dat er een sterke homogene cultuur (doelgerichtheid) aanwezig is binnen de school, een cultuur die geënt is op de pedagogische waarden.

> *En heeft u het gevoel dat u voldoende invloed kan uitoefenen om dat pedagogisch project waar te maken? (interviewer)*
> *"Ja, maar de collega's geloven er ook allemaal in. Je zou mogen rondvragen…je zou moeten zeggen: 'collega's ken je je pedagogisch project, zet de waarden die daar de pijlers van zijn op en zeg hoe dat je dat ombuigt naar je klasgebeuren toe'. Bijvoorbeeld wij werken rond actualiteit, elke week brengen kinderen een artikel mee, de ene knipt dat uit, de andere dat. De juffrouw stelt dat voor, ik heb hier nu 15 artikels, het zijn er een keer die geen meehebben, die hun krant wat later hebben […] Je hebt hier 15 artikels, veronderstel dat ze met 15 zijn, iedereen komt z'n artikel presenteren, ze moeten voorbereiden. De juf schrijft die artikels op, zegt ze 'kijk, wij maken een jaarkalender, een actualiteitenkalender, we kunnen niet alle artikels daar opkleven, maar toch gaan we er eentje opkleven. 1 of 2? Wij gaan daarvoor kiezen. Dat is een les in democratie hé, dat je geeft op dat moment, dat is kinderen leren: 'jij bent er niet bij, misschien een volgende keer, kun je nu aanvaarden dat we dat artikel nemen? Ja, want die heeft de meeste stemmen'. Dan koppelen wij daar aan het artikel bijvoorbeeld een waarde van ons pedagogisch project aan, ik zeg nu maar iets he: 'recentelijk komen uitspraken van de islamcultuur wel eens in botsing met de rechten van de vrouw bij sommige fundamentalisten'. Dan koppelen wij daar de waarde aan, die bij ons op school geldt: 'gelijkwaardigheid tussen jongens en meisjes'. En zo geven wij geïntegreerd in onze lessen de waarde van ons pedagogisch project mee. Er zijn hier kinderen die dogmatisch opgevoed worden, maar er zijn kinderen die als vrijzinnig opgevoed worden en dat is een meerwaarde, maar ze respecteren mekaar." (directeur)*
>
> *Vindt u het makkelijk om uw team te betrekken bij de verwezenlijking van langetermijndoelstellingen? (interviewer)*
> *"Ik constateer dat wij een pedagogisch project hebben om u tegen te zeggen. Waarom, zou ik dan […] Ik voel me er thuis in. Mijn collega's voelen zich er thuis in, ik zie niet in […]" (directeur).*
>
> *U moet dan ook niet veel tijd spenderen aan het overbrengen van deze visie op uw leerkrachten? (interviewer)*
> *"Ik heb, toen ik hier toegekomen ben, hebben wij daar de nodige tijd aan gespendeerd." (directeur)*
>
> *Maar nu? (interviewer)*

"Dat is geïntegreerd he. Dat is een keer actualiseren en zeggen: 'kijk collega's, wat daar gebeurd, dat zijn de waarden van ons pedagogisch project he." (directeur)

Binnen de school heerst er een goeie sfeer tussen de leerkrachten enerzijds en de directie anderzijds (relaties).

Zou u de sfeer op school voor mij eens willen omschrijven? Bijvoorbeeld de samenwerking tussen de leerkrachten onderling? (interviewer)
"Op school is er een prettige sfeer, een gemoedelijk sfeer. Iedereen kent zijn plaats, ik zeg altijd: ik ben een collega, maar ik heb een andere functie en zij aanvaarden dat er iemand die andere functie moet invullen." (directeur)

Op basis van de beoordelingen door het team (vragenlijsten leerkrachten) is deze directeur duidelijk een transformationele leider, iemand die in staat is om zowel te faciliteren, te ondersteunen en te motiveren enerzijds als iemand die regels en afspraken bewaakt, structuur aanbrengt en knopen doorhakt. Vooral uit de klasbezoeken komt het structurerend vermogen van de directeur duidelijk naar boven door de nadruk die gelegd wordt op de bewaking van pedagogische waarden.

"Ik kom heel veel in de klas, zonder de leerkrachten onder druk te zetten, ik blijf 10 minuten staan, onverwachts, ik zie altijd iets, ik toets dat dan aan de afspraken die wij gemaakt hebben om verticaal te coördineren. Bijvoorbeeld bij ons, op school, hebben wij 1 manier om een algoritme, om open en gesloten lettergrepen aan te leren, werkwoordvervoegingen aan te leren, dat hebben wij allemaal gecoördineerd, de terminologie bij het verwoorden van bewerkingen, hebben wij gecoördineerd. Je gaat me zeggen: is dat nodig? Dat is preventief werken voor zwakke leerlingen. Ik ga concreet zijn: als je op een bepaald ogenblik het woord 'bal' en je zou zeggen, dat is een enkele klank of dat is een korte klank en je hebt dat niet afgesproken, dan sticht dat verwarring bij minder begaafde kinderen. Als je in het 2e woord 'bal', dat is een korte klank, in een 3e, in een 4e, dat zijn korte klanken, dan is dat voor die leerlingen duidelijk. En dat is mijn grote opdracht, om alles goed te coördineren, daar een visie over te hebben en die heb ik." (directeur)

Op de vraag welke leiderschapsrol vaak wordt opgenomen, geeft de directie aan zich eerder te bevinden langs de zijde waarbij flexibiliteit, verandering, ondersteuning en empowerment centraal staat.

"[…] Ik voel mij zeer sterk aangesproken tot rol 3, coachen, motiveren, altijd klaarstaan. Ik zeg hen bijvoorbeeld ook altijd duidelijk: 'er zijn geen slechte vragen, collega's, als je twijfelt aan iets moet je dat kunnen en durven vragen'. Ze worden betrokken bij de beslissingen, wij hebben een zeer strikt vergaderschema om de 14 dagen, zodus het is niet 'we gaan een keer vergaderen omdat het moet', het is omdat wij de noodzaak aanvoelen. Teamwork draag ik hoog in het vaandel, maar langs de andere kant ben ik ook gecharmeerd door innovatie en creativiteit en dat we regelmatig bestaande hangbare regels durven bijsturen. Ik denk vooral aan de toekomst van de school en vind het belangrijk dat we mee zijn met onze tijd. Feitelijk 4, maar toch [….] teamwork en coachen, daar voel ik me sterk toe aangesproken, maar 4 […] we leven in een innoverende maatschappij, het heeft geen zin te zeggen dat we daar geen oog voor hebben. Nu moeten we ook zeer kritisch zijn tegenover vernieuwingen, vernieuwen om te vernieuwen, dat doen we ook niet. Maar we doen toch regelmatig, we hebben toch [...] Ik denk op het gebied […] als ik bekijk welke stappen dat onze school al gezet heeft op het

gebied van procesanalyse, dan denk ik dat wij een voorbeeldschool zijn." (directeur)

Het belang die gehecht wordt aan vernieuwingen zoals blijkt uit bovenstaande interviewpassage wordt ook gedragen door het team. De hoge score op innovatie- en vernieuwingsgerichtheid bevestigd dit (4.51/5).

Een belangrijke factor die bijdraagt tot de gelijkgerichtheid en opdat een op innovatiegerichte politiek gedragen zou worden, is de mate van participatieve besluitvorming. Een leerkrachtenteam die actief betrokken wordt in het besluitvormingsproces, inspraak krijgt en gehoord wordt in belangrijke beslissingen zal zich vlugger kunnen scharen achter de koers die een directie wil varen. Hoewel de ondervraagde directie belangrijke beslissingen niet delegeert, heerst er een overlegcultuur binnen de school.

Gebeurt het soms dat u bepaalde beslissingen naar anderen delegeert? (interviewer)
"Neen, maar ik heb wel overlegd. En ik zal wel altijd vragen: 'Is er iemand die daar een andere mening op nahoudt'? Ik functioneer dus perfect volgens de waarden van het pedagogisch project. Dat ben ik me heel bewust, dat is m'n referentiekader." (directeur)

Stel u moet u keuze maken i.v.m de agenda of een rapport? Hoe verloopt de besluitvorming? (interviewer)
"Dat is na overleg met de collega's. Van rapporten hebben wij daar al heel sterk over gepraat in die zin dat de evaluaties nog altijd met cijfers gebeuren." (directeur)

Ook het team confirmeert de aanwezigheid van sterke participatiecultuur zoals blijkt uit de hoge score op participatieve besluitvorming (4.5/5).

Samengevat werkt deze leerlinggerichte directeur binnen een school met een sterke schoolcultuur die gedragen wordt door **(1)** sterk leiderschap (transformationeel leiderschap), door **(2)** sterke professionele en niet-professionele banden tussen leerkrachten, door **(3)** een homogene cultuur waarin iedereen zich schaart achter de kernwaarden en schoolvisie, door **(4)** een overlegcultuur waar leerkrachten en directeur rekening houden met elkanders input, en tot slot door **(5)** een open attitude tegenover vernieuwing binnen het onderwijslandschap. Deze cultuurmix kan ook als belangrijke indicator fungeren voor het welbevinden van de leerkrachten en de directeur zelf. Uit tabel 6 kan afgeleid worden dat deze directie een uitermate tevreden team onder zijn hoede heeft. Van alle participerende scholen binnen dit project heeft dit achttienkoppig leerkrachtenteam de hoogste score op algemeen welbevinden (4.62/5). Bovendien heeft het team het gevoel voldoende gewaardeerd te worden, voldoende kansen te krijgen tot navorming, en professioneel ondersteund te worden door de directie (professionele ondersteuning = 4.58; ondersteuning door directie = 4.75). In het kader van nascholing ziet de directeur er zelfs nauwgezet op toe dat leerkrachten een kwaliteitsvolle professionele ondersteuning kunnen genieten.

Speelt u zelf een rol in de professionele ontwikkeling van de leerkrachten? Op welke manier? (interviewer)

"Absoluut. Omdat ik de nascholing uitstippel. In samenspraak met m'n zorgcoördinator. En die is gebaseerd op: niet nascholen om na te scholen, want er is heel wat minderwaardige nascholing op de markt. Maar die is gebaseerd op wetenschappelijke basis. Ik volg alleen nog maar nascholingen die afhangen van universiteiten. Ik werk sterk samen met het centrum voor geestelijke gezondheidszorg, met de universiteit van Gent. Die twee, dat is ook Leuven, zodus." (directie)

Verder in de lijn van de verwachtingen kan het niet anders dan dat deze directie tevreden is over zijn job. Het team is gemotiveerd en tevreden, er heerst een schitterende schoolklimaat en bovendien kan de directie heel wat satisfactie puren uit het pedagogische luik van de job. Dan is het ook evident dat de directeur enorm tevreden is over zijn jobinhoud en heel enthousiast is over zijn job (jobtevredenheid = 4.67/5 en jobenthousiasme = 5/5).

2.3.2.4 Het persoonlijkheidsprofiel van deze directie

TABEL 10: POSITIONERING CASUS T.O.V. OVERIGE DIRECTIES OP DE PERSOONLIJKHEIDSKARAKTERISTIEKEN DOELMATIGHEIDSBELEVING, LOCUS OF CONTROL EN TYPE-A GEDRAG

	Score casus	Ranking in steekproef	Gemiddelde steekproef (SD)	Minimum score	Maximum score
Vragenlijst directies					
Doelmatigheidsbeleving	3.88	16	3.75 (0.48)	2.50	4.63
Locus of control	3.86	1	2.73 (0.61)	1.29	3.86
Prestatie-oriëntatie	5.00	1	3.71 (0.38)	3.71	5.00
Prikkelbaarheid	2.00	38	2.41 (0.62)	1.00	3.86
Competitiegeest	3.60	9	2.95 (0.74)	1.40	4.40

Een opvallende bevinding is dat deze directie enorm overtuigd is van zijn eigen capaciteiten en de waarde en effectiviteit van het pedagogisch project waarvoor hij en de school staat. Deze directie heeft zich vanaf het begin klaar gevoeld om de functie van directeur op te nemen.

Heeft u ooit twijfels gehad om deze functie op te nemen? (interviewer)
"Nee, ik heb het altijd willen doen, ik heb altijd -het klinkt misschien overdreven maar- ik heb altijd het gevoel gehad dat ik het kon, ik heb dat gevoel altijd gehad. Toen ik aan sport deed en voetbalde, had ik ook het gevoel dat ik leiding kon geven en ik heb dat daar ook geleerd, ik moet eerlijk zijn." (directeur)

Eigenlijk is deze directie zo overtuigd van zijn capaciteiten dat de job als makkelijk wordt opgevat. Bovendien wordt de betekenisvolheid van de job hoog ingeschat.

Wat ziet u als uw makkelijkste taak in uw opdracht als directie? (interviewer)
"Ik vind de job feitelijk niet zo heel moeilijk, maar ik doe het graag."(directeur)

Hebt u soms het gevoel overbodig werk te verrichten? (interviewer)
"Neen, ik heb dat gevoel niet, maar ik zou nog meer met m'n kinderen willen bezig zijn wat betreft zorgbreedte en zorgverbreding. Zorgbreedte ook, naar

boven toe, verdiepingsleerstof aanbieden en bij zwakkere kinderen altijd goed een analyse kunnen maken van hun beginsituatie en daarop verder bouwen. Het is ook zo dat er hier in B. een relatief verloop is van leerlingen." (directeur)

Dit zelfvertrouwen wordt extra gesterkt doordat de directie er in slaagt de vooropgestelde doelen te bereiken.

Slaagt u erin om de vooropgestelde doelen te bereiken? (Interviewer)
"Ik heb een goed gevoel daarover. "(directeur).

Samengevat ervaart deze leerlinggerichte directie een hoge mate van doelmatigheid (3.88/5) die nauwelijks op de proef wordt gesteld door twijfels.

Vindt u van zichzelf dat u een goede directeur bent? (interviewer)
"Ik vind en als ik rekening houdt met mijn collega's, dat ik als ik de telefoontjes aanhoor als ze een keer in de problemen zitten op een bepaald gebied, dat er toch regelmatig wel een keer iemand belt naar mij. Laat ons zeggen dat ik goed ben." (directeur)

Ervaart u ook twijfels? (interviewer)
"Niet bepaald." (directeur)

Naast deze hoge doelmatigheidsbeleving is deze directie ook ambitieus. De directie wil dat de school blijft verbeteren en is dan ook helemaal niet te vinden in het nastreven van status quo.

"Zulke aspecten spreken me minder aan. De doelstelling 'dat een school draaiende blijft', dat lijkt mij weinig ambitie hebben." (directie)

Deze ambitieuze ingesteldheid wordt ook geconfirmeerd door de kwantitatieve data. Zo behaald deze directie de maximum score op de schaal prestatiegerichtheid (5/5), wat aangeeft dat deze enorm veel belang hecht aan de kwaliteit van het eigen werk, verantwoordelijkheid voor het werk en uitdagendheid van de job. Ondanks deze hoge mate van doelmatigheidsbeleving en ambitie, vindt deze directeur dat zaken of dingen die hem overvallen vaak moeilijk te controleren zijn. Bijgevolg is er dan ook de neiging om hetgeen hem overkomt toe te schrijven aan externe factoren (externe locus of control = 3.86/5).

2.3.2.5 Relatie van directie met verschillende stakeholders

Naast het persoonlijkheidsprofiel van de leerlinggerichte directeur en de cultuur waarbinnen hij werkzaam is, wordt het succes van een leerlinggerichte school gedragen door de actieve inbreng van de verschillende stakeholders tot het onderwijsbeleid van de school. Aangezien de leerkrachten de rechtstreekse implementeerders zijn van het schoolbeleid, is het belangrijk dat de directeur goede relaties onderhoudt met zijn team. De omgang met personeel is heel belangrijk voor deze leerlinggerichte directeur en vormt de op één na belangrijkste factor voor het eigen welbevinden.

"Ik doe dat dus wel bijzonder goed met mijn leerkrachten, met de ouders en de leerlingen, voel ik me heel goed."

Dus naast de goede omgang met leerkrachten heeft de directie een heel goede relatie met de ouders en leerlingen.

> *"Professionele mensen hebben de werking van die ouderraad doorgelicht en zijn tot het besluit gekomen dat dat voorbeeldig is. Ik ga een keer een voorbeeld geven. Als je nog een ouderraad vindt, die zulke verslagen maakt met duiding en al naar de ouders toe, kijk, zie je dat, bijvoorbeeld het gaat hier op een bepaald ogenblik over het project Tijl Uilenspiegel, dat wordt uitgelegd naar de ouders toe. Daar wordt duiding gegeven. Er wordt duiding gegeven bijvoorbeeld bij welke geschenkjes dat ze kunnen meebrengen voor een verjaardag op school. Dat dat geen snoep moet zijn. Dat zijn verslagen, vind ik, om u tegen te zeggen." (directeur)*
>
> *Dan hebben we ook nog de participatieraden op school? (interviewer)*
>
> *"Schoolraden bij ons ja. We zijn momenteel bezig aan de verkiezingen daarvan. Er start een nieuwe […] Het is om de 4 jaar op 1 april, van 1/12 dat is vanaf woensdag, dan moet ik de kiesbrieven meegeven. U heeft hier gezien dat de stadssecretaris kandidaat is, ik moet eerlijk zijn voor mij is dat een beetje sturen, omdat ik niet om het even wie…je moet een beetje een voorbeeldfunctie hebben. Ik heb […] Dat zijn mensen die toch een beetje […]" (directeur)*

Andere belangrijke stakeholders waarmee de directie regelmatig geconfronteerd wordt zijn de scholengemeenschap en het schoolbestuur. Het belang van het onderhouden van een goede communicatie met beide organen is niet weg te cijferen aangezien beide organen en vooral het schoolbestuur vaak sterk toeziet en controle uitoefent op de toewijzing van o.a. financiële middelen, materieel of zich inmengt in het personeelsbeleid en pedagogisch beleid van de school. Daarom is het van belang dat een directeur op goede voet leeft met deze instanties aangezien zij in belangrijke mate de autonomie van een directie bepalen. De openheid van deze leerlinggerichte directie is ongetwijfeld een belangrijke factor die bijgedragen heeft tot de verstrekte ruimte voor autonoom handelen door deze organen.

> *"Wij hebben overal een ernstige inspraak. Ons systeem is van die aard dat wij op meso-niveau een serieuze inspraak hebben. Maar wij moeten natuurlijk overeenkomen, je hebt een bepaald budget, je hebt 43 scholen en je moet dat in eer en geweten correct verdelen. Het financiële bijvoorbeeld, daarvoor hebben wij ook criteria opgesteld: infrastructuur, daken hebben prioriteit, elektriciteit heeft prioriteit, verfraaingswerken als er iets over is. Pedagogisch: ik mag wel zeggen dat wij in onze scholengroep, wat betreft de pedagogische adviseur voor de lagere afdeling, als voor de kleuterafdeling 2 begenadigde mensen hebben, die heel wat knowhow in huis hebben. Dat is Mijnheer V. voor de lagere en Mevr V. voor de kleuters. Heel veel bagage die ons heel goed ondersteunen. Het is ook vraaggestuurd, we zijn er altijd welkom, ik vind dat wel een meerwaarde voor ons." (directeur).*

Naast de ruimte die ze laten krijgt de directie van beide organen vaak administratieve ondersteuning. Over deze geboden ondersteuning is de desbetreffende directeur heel tevreden.

> *"Schoolbestuur, ik heb daar de nodige steun van, als ik dat nodig heb, bijvoorbeeld dossiers opmaken, regelgeving, ik breek mijn hoofd niet meer met de regelgeving te volgen." (directeur)*

"Scholengemeenschap, doen wij ook heel verdienstelijk werk mee." (directeur)

Door zijn goede sociale vaardigheden in combinatie met zijn charismatische uitstraling slaagt deze leerlinggerichte directie er als een dirigent in om de violen van de diverse stakeholders op elkaar af te stemmen. Hoewel de directie prioriteit legt op het pedagogische slaagt hij er in om met elke stakeholder op te schieten of dit nu de overheid, het leerkrachtenteam, de leerlingen, de ouders, het ondersteunend personeel, de collega directies, of het onderwijsnet is. Deze goede relatie met diverse instanties impliceert echter niet dat hij geen kritiek heeft op de attitude of werking van bepaalde stakeholders.

> *"De maatschappij verwacht, heeft een heel hoog verwachtingspatroon van de school. Ik ga een voorbeeld geven: op een bepaald ogenblik zegt men op school, we gaan een fruitdag invoeren, ik ben daar voor, goed, we voeren een fruitdag in. Ik zeg ja, maar de ouders zorgen ervoor dat hun kinderen op de woensdag fruit mee hebben. Nu zijn er daar al enkele ouders die zeggen: 'directeur, het schijnt –het net is toegangbaar voor iedereen- dat er een project bestaat 'tutti frutti' en voor 6-7-8 euro naargelang de leverancier, kun je een heel jaar door fruit krijgen. En dat wordt geleverd op school en dan moeten wij dat ons niet aantrekken'. Zodus op een bepaald ogenblik had ik gewild, ik wil het nog altijd, het zal zo blijven, dat de ouders verantwoordelijk zijn tegenover hun kinderen en dat zij van thuis uit de eetgewoonten bijsturen. Zodus ze moeten maken dat ze fruit in huis hebben, de hele week. Dat is mijn visie erachter. En dan niet op de rug van de school schuiven en zeggen: 'jullie zorgen voor fruit en wij gaan wel betalen'. Je moet dat weten, er zit daar fruit bij die gemakkelijk te verdelen is, maar in de kleuterschool, moet je alles schillen. Is dat dan nog de taak van een kleuteronderwijzeres om 20 appelen te gaan schillen, peren, we gaan dan nog niet spreken van kiwi of van het fruit dat kinderen niet kennen en niet lusten. Het gaat in die richting, men vraagt altijd iets meer van de school. Je mag niet vergeten: de school staat in voor ochtendbewaking van 7u tot 18u30. We doen nog geen weekendbewaking."*
> *(directeur)*

> *"Externe organisaties. Probleem met externe organisaties gelijk CLB, revalidatiecentra, is dat er eerst ernstige coördinatie zou moeten komen wat betreft het verwerken van testen, toetsen en ook het remediëren, dat er bepaalde afspraken zouden moeten komen. Ik had hier een privé logopediste en ze was in het 3e leerjaar die open en gesloten lettergrepen en zij sprak van: 'kijk eens, dat is een enkele klank' Als wij op school spreken van een korte klank, is dat niet duidelijk voor dat kind. Daar heb ik soms wel een keer […]" (directeur)*

> *"Moest ik de job van directeur van een basisschool een beetje anders kunnen invullen, dan zou ik op meso-niveau -van de scholengroep, wij vormen allemaal het college van directeurs- dat zou ik daar naar streven dat er, kwestie van onderhoud en infrastructuur, dat er daar een cel voor functioneert voor al onze scholen. Ik moet nu aanbestedingen uitgeven om radiatoren te laten veranderen, ik moet aanbestedingen maken om mijn dak te vernieuwen, ik zou bijv het stedelijke net heeft dat niet, die directeurs hoeven zich daar niks van aan te trekken. Zijn er schilderwerken op school, ik moet dat organiseren enz." (directeur)*

2.3.2.6 Het functioneren van de leerlinggerichte directeur: timemanagement, gehanteerde besluitvormingsstijl en leiderschapsstijl

Naast de vaststelling binnen deze case dat een sterke schoolcultuur samenhangt met een leerlinggericht directieprofiel zijn er ook een aantal aanwijzingen dat dit leerlinggericht

profiel een invloed heeft en beïnvloed wordt door de wijze waarop de directie zijn tijd invult, beslissingen neemt en zijn team leidt.

Uit onderstaande tabel (Tabel 11) kan afgeleid worden dat de leerlinggerichte directie er in slaagt om het meest tijd te stoppen in datgene waarnaar de persoonlijk voorkeur uitgaat. Hoewel de directeur geen fulltime administratieve ondersteuning heeft (25 uur) slaagt hij er heel goed in om slechts een marginaal deel van zijn kostbare tijd te spenderen aan beheerstaken waaronder administratie en schoolbeheer. Hoewel ook deze directeur aangeeft dat hij nog vrij veel administratie in orde moet brengen, is hij mentaal in staat de knop om te draaien en heel veel tijd te stoppen in zijn leerlingen en het pedagogische. De directeur handelt niet tegen zijn natuurlijke aard in, waardoor hij ook minder vlug in conflict zal komen met zichzelf en bijgevolg tevreden door het leven gaat.

TABEL 11 RANGSCHIKKING TIJD GESPENDEERD AAN DIVERSE ACTIVITEITEN (LEERLINGGERICHTE CASUS)

Activiteiten	**ranking**
Pedagogische taken (werken aan pedagogisch project, een pedagogisch didactische aanpak uitwerken)	1
Planning en organisatie (vastleggen van vergaderingen, regelen van opvang, regelen van toezichten, vastleggen van schoolactiviteiten etc.)	5
Administratie (documenten met gegevens leerlingen/personeel in orde brengen)	10
Contacten met personeel	3
Contacten met ouders	4
Contacten met leerlingen	2
Vergaderingen	6
Beheer van de school (financiën, onderhoud gebouw etc.)	7
Persoonlijke professionele ontwikkeling	8
Lesgeven in de klas	9
Klusjes	11

Samengevat slaagt deze leerlinggerichte directie er in om op efficiënte wijze zijn tijd in te vullen zodat alle opdrachten, activiteiten en vooropgestelde doelen tot een goed einde gebracht worden. Het kan uiteraard altijd eens gebeuren dat bepaalde zaken niet verwezenlijkt worden door onvoorziene gebeurtenissen die zich voordoen. Door zijn goed timemanagement klaagt de directeur totaal niet over een gebrek aan vrije tijd.

> *Vindt u dat u over voldoende vrije tijd beschikt? (interviewer)*
> *"Ik vind dat ik vrije tijd genoeg heb, want ik doe graag wat ik doe. Ik voel me goed in m'n vel, ik ben hier nu 5 jaar, ik ben geen dag thuis gebleven. Vorig jaar[...]" (directeur)*

Doordat de leerlinggerichte directeur er moet in slagen om stakeholders met uiteenlopende belangen op elkaar af te stemmen is het van belang om naast goede sociale en communicatieve vaardigheden ook in staat te zijn om op rationele wijze beslissingen te nemen wanneer zich conflictueuze situaties voordoen. De besproken directeur binnen deze casus neemt graag zijn tijd en alle mogelijke alternatieven in overweging vooraleer

tot een beslissing te komen. Duidelijke objectieven worden gesteld en uitgebreide informatie wordt ingezameld om de beslissing voldoende te staven (alerte besluitvorming = 5/5). Deze rationele vorm van besluitvorming in combinatie met participatieve besluitvorming moet garant staan voor succesvolle besluitvorming. De leerlinggerichte directie voelt zich binnen de context van persoonlijk gemak niet geroepen om beslissingen door te schuiven naar anderen (doorschuiven = 1/5).

Ten slotte zoals eerder werd aangegeven (rubriek 'schoolcultuur en welbevinden) hangt het leerlinggericht profiel van deze directie samen met de transformationele zijde van leiderschap waarbij intrinsiek motiveren, ondersteunen en innovatiegerichtheid heel belangrijk is.

2.3.3 DE GEMATIGDE DIRECTEUR

2.3.3.1 Achtergrondinformatie casus

De vrouwelijke directeur in onderstaande casus heeft een overwegend gematigd profiel. Ze is 53 jaar oud, onderwijzer van opleiding en heeft reeds een vierendertigtal jaren onderwijservaring achter de rug, waarvan 17 jaar als directeur. Ze is vastbenoemd en heeft momenteel een voltijdse directieopdracht. Gedurende haar hele loopbaan is ze in dezelfde school tewerkgesteld geweest. Deze landelijk gelegen school maakt deel uit van het gesubsidieerde gemeentelijke onderwijsnet, heeft één vestiging en telt een vijftigtal leerkrachten. Het aantal leerlingen ligt boven de 300. We stellen vast dat in beide vestigingen een groot aantal leerlingen afkomstig is uit gezinnen met een lage socio-economische achtergrond.

> *"Er zijn nogal wat sociale gevallen. Wij rekruteren nogal wat kinderen uit sociale woonwijken en dat betekent dat het peil van de kinderen doorgaans ook wel ietsje lager ligt dan scholen uit buurten waar geen sociale woonwijken zijn. Dus wij hebben nogal wat gezinnen met problemen. Ik vermoed dat dat zich situeert tussen de 25 en de 50 %.... Dat geldt voor beide vestigingen... Ook heel veel vreemden, vooral Marokkanen, Turken en ook nog Italianen."*

Wanneer we culturele achtergronden van de leerlingenpopulatie op deze school bekijken zien we ook dat deze vrij heterogeen samengesteld is.

> *"behalve de context waaruit we rekruteren... is het ook nog zo dat deze school kinderen met probleemgevallen een beetje aantrekt, heb ik de indruk. Wij krijgen bijvoorbeeld elk jaar een aantal inschrijvingen van kinderen die hier normaal niet moeten doorstromen. Zo hebben we verleden jaar in september meer dan 60 kinderen ingeschreven die hier normaal niets moeten zitten. En dan tel ik dus die kinderen van de eerste kleuterklas, die normaliter toch zouden worden ingeschreven, niet erbij. Dus ik heb de telling gemaakt vanaf de tweede kleuterklas tot en met het zesde studiejaar. Dat is één element omdat ze menen, of dat de indruk hebben dat de kinderen hier individueel goed begeleid worden. Wat ook een beetje speelt, is dat wij hier een humaniora-afdeling hebben tot 18. Dan wordt er ook wel eens gedacht: als hij daar zit, kan hij blijven tot 18."*

2.3.3.2 Een gematigd directeur

De invulling van een doorsnee werkdag geeft al een belangrijke indicatie van het directieprofiel. Deze directie houdt zich met een waaier van taken bezig. Naast het

onderhouden van contacten met zowel leerkrachten, ouders als externe organisaties (zie de vele vergaderingen en overlegmomenten); houdt deze directeur zich ook dag aan dag bezig met taken die verband houden met het beheer van de school. Ook administratieve opdrachten worden dagelijks uitgevoerd.

> *"Een gewone, doordeweekse dag? Wat heel vaak gebeurt… ik ben 's morgens hier om kwart na acht en dan, eer dat het negen uur is, dan heb ik soms al zes, zeven mensen binnengehad of telefoon van kleine probleempjes. Het kan zijn dat er ergens iets mankeert aan een gebouw. Het kan zijn dat er ouders bij zijn, dat er ergens een opmerking gemaakt is tegen een leerling. Die neemt dat niet. Een beetje wrevel… met punten of met een leeruitstap of iets. Of iemand komt nog vlug iets vragen of er is iets misgelopen met… dus eigenlijk, kleine probleempjes of afspraken. Maar nogal van uiteenlopende aard. Dan vergaderingen, heel veel… Er is directievergadering. Dat is tijdens de uren. Er is vergadering van de scholengemeenschap, directeurenoverleg, dat is nog iets anders dan die gewone directievergaderingen. Dus we hebben directievergaderingen hier van het stedelijk onderwijs. We hebben een directeuroverleg van de scholengemeenschap. We hebben dan nog een onderwijsplatform. Dat zijn de vergaderingen met de directies van de verschillende netten. Dan hebben we nog het lokaal overlegplatform, dat is het LOP. Dat gebeurt ook. Dat zijn werkgroepjes. Dan hebben we binnen de gemeente ook… als het gaat over de begroting, die dingen. Daar gaat tegenwoordig heel veel tijd naar. Dan de bespreking met de leerkrachten daar houd ik me aan van daar elke keer bij te zijn. Die zijn dus nogal zeer frequent. Er zijn veel klassen. Dan oudercontacten en de MDO's minstens twee keer per jaar. Dat duurt drie weken aan een stuk voor ze allemaal geweest zijn. Dan volgen we dat op. Dan uit elke klas zijn er ouders die worden opgeroepen. Ook al is dat zonder problemen. Door het feit dat wij hier een school zijn die veel kinderen rekruteert… Wat gebeurt er dan? Dat we die ouders van die nieuwe kinderen toch willen zien. En dus na die MDO's worden die ouders uitgenodigd. En voor elk ouderpaar moet je toch een half uur uittrekken. Tien minuten of een kwartier, dat gaat niet. Dus daar ben ik eigenlijk heel veel mee bezig, ook met afspraken, met overleg… vooral overleg. Overleg met ouders, leerkrachten. De leerkrachten hebben hier dus ook allemaal ingebouwd overleg in hun lesrooster. Ze zijn twee uur na elkaar lesvrij. Dus alle eerstes, tweedes, derdes maar ook kleuters... Dat betekent dat er elke dag overleg is en daar probeer ik ook elke dag bij te zijn. Daarom geen twee lestijden aan een stuk, maar toch een aantal ja. Voor de rest is het de gewone administratie controleren. Wat er binnenkomt."*

Wat opvalt in deze casus is de aandacht die uitgaat naar de taakcomponent peoplemanagement. Een positieve omgang met ouders, leerkrachten en leerlingen worden door deze directeur hoog in het vaandel gedragen. Bovendien wordt dit ook extern gepromoot. De directeur beschouwt het omgaan met mensen als een prioriteit. Vooral het belang dat gehecht wordt aan contacten met ouders, springt in het oog.

> *"De contacten met ouders, leerlingen en leerkrachten wel... Ik heb heel veel contacten met ouders en met leerlingen … Contacten met leerlingen. dat gebeurt, niet zo veel maar het gebeurt regelmatig. Wel genoeg. Ze weten dat ze hier binnen kunnen… En met de leerkrachten sowieso omdat wij gestructureerd overleg hebben. Als er ouders zijn die iets willen komen zeggen. die bellen, die komen binnen. Dat is ook onze slogan, allé slogan… Het staat ook in onze brieven dat iedereen welkom is. Ik vind, als er problemen zijn, dan moeten ze niet wachten maar onmiddellijk naar school komen. Dus dat doe ik ook het liefst. Met ouders praten, met kinderen praten als er dingen mankeren."*

Niet tegenstaande de focus op de taakcomponent peoplemanagement, neemt deze directeur ook pedagogische taken voor haar rekening. Wanneer we volgend citaat lezen, zien we duidelijk het belang dat gehecht wordt aan het onderwijsaanbod. Niet onlogisch, gezien deze component in belangrijke mate bijdraagt aan het imago van de school.

> *"Pedagogische taken, dat zijn dingen wat… bijvoorbeeld opvolging van kinderen. Waar ik altijd bang voor ben, is dat er eentje verzuipt in de groep. Dus dat: de individuele opvolging. En de rest, wat er op de werkvloer gebeurt… dat er wat continuïteit is van eerste kleuterklas tot en met zesde. En als wij niet… Dat ze in het eerste studiejaar zeggen: ik zeg maar iets, ik denk aan wiskunde een andere vorm van gebruiken en in het tweede weer iets anders. Daar zijn wij nu bezig mee aan te werken want dat moet nu continu in het oog gehouden worden. En dan. Naar de vorm. Daar werken wij aan bijvoorbeeld contractwerk, hoekenwerk… het onderwijs eigenlijk een beetje uitdagender maken. Want kinderen onthouden niet later een gewone stomme wiskundeles. Ze onthouden andere dingen, vind ik. Daar waar ze wat creatiever in kunnen zijn. Pedagogische taken dat is ook zorgbeleid uitstippelen hé. Op lange termijn… het eerste doel dat is eenvormigheid en continuïteit op punt stellen van de eerste kleuterklas tot het zesde qua werkvormen. We zijn daar mee bezig maar dat loopt nog niet overal. En qua, hoe moet ik zeggen, pedagogisch-didactische aanpak. Afspraken, leerinhouden. We zijn nu bezig met klassikale wandplaten te maken zodat voor alle vakken ook dezelfde terminologie gebruikt wordt… van die dingen. En ook dat er een opbouw is, ook naar werkvormen. Het zijn soms maar kleinigheden… maar in het vierde studiejaar wordt bij taalbeschouwing een bepaalde manier van aanbrengen gehanteerd terwijl ik dan zie dat in het vijfde het anders gebeurt. Ja, dat mag niet. Dat is eigenlijk nu het eerste doel. Eenvormigheid en continuïteit."*

Ook administratieve taken worden uitgevoerd. Deze directeur beschouwt haar administratieve opdracht echter niet als prioriteit maar zorgt er wel voor dat alles in orde is, in het belang van de school:

> *"Persoonlijk doe ik administratief werk niet zo graag … Ik vind dat er nogal dingen genoteerd worden. Omdat men bang heeft dat er bepaalde dingen… ja, voor de inspectie er niet zullen zijn. En dat is hetzelfde bij de leerkrachten. En we proberen van dat zo efficiënt mogelijk te doen maar dat verhindert toch niet dat er een aantal dingen bijna dubbel gebeuren. Er gebeurt enorm werk aan het klasseren, aan het bijhouden… als ik dat zie, hé. Leeruitstappen, personeelsvergaderingen, noem het maar op. Bang om iets niet bijgehouden te hebben wat men zou kunnen vragen…"*

> *"Het gewone administratief werk, de gewone leerlingenadministratie, wordt gedaan door iemand van de administratie. Die doet dat zelfstandig… Wat ik zelf aan administratie doe… dat is lestijdenpakket, berekening van het lestijdenpakket, de verdeling van de uren bij het begin van het schooljaar. Daar zijn we toch wel een aantal weken mee bezig. En al de rest… ja, de organisatie van de personeelsvergaderingen, de opvolging daarvan… als dat administratie moet zijn. Maar dan is het vooral pedagogisch-didactisch, dat doe ik ook."*

We stellen vast dat deze directeur een dynamische persoonlijkheid is, die erin slaagt om haar aandacht over de verschillende taakcomponenten (administratie, onderwijsinhoud en peoplemanagement) te verdelen waarbij de voorkeur vooral uitgaat naar het relationele aspect van de job, met name het omgaan met mensen. Daarbij wordt het imago van de

school waar mogelijk in de verf gezet en wordt het belang van de eigen school niet uit het oog verloren. Terzijde merken we op dat van een gematigd directeur verwacht kan worden dat deze zich ook bezighoudt met het financieel –en materieel beleid. In deze case is dit echter niet het geval omdat de school deel uit maakt van het gemeentelijk onderwijs en bijgevolg de gemeente deze zaken voor zijn rekening neemt.

2.3.3.3 Schoolcultuur en welbevinden team, directie

Uit de volgende tabel (Tabel 12) kunnen we afleiden waar deze directeur met het gematigde profiel zich positioneert op de verschillende dimensies van schoolcultuur in vergelijking met de andere directies uit de steekproef.

TABEL 12 POSITIONERING CASUS T.O.V. OVERIGE DIRECTIES OP CULTUURDIMENSIES (5), WELBEVINDEN TEAM (3) EN WELBEVINDEN DIRECTIE (5)

	Score casus	Ranking in steekproef	Gemiddelde steekproef (SD)	Minimum score	Maximum score
Vragenlijst leerkrachten					
Doelgerichtheid	3.56	30	3.70 (0.47)	2.57	4.72
Ondersteunend leiderschap	3.81	32	4.02 (0.43)	3.12	4.81
Structurerend leiderschap	3.94	20	3.89 (0.41)	3.02	4.61
Formele relaties	3.92	15	3.80 (0.35)	2.97	4.66
Informele relaties	3.24	27	3.38 (0.45)	2.63	4.42
Participatieve besluitvorming	3.56	32	3.78 (0.42)	2.95	4.75
Innovatie en vernieuwingsgerichtheid	4.08	14	3.90 (0.35)	2.88	4.58
Algemeen welbevinden	4.42	7	4.23 (0.21)	3.77	4.62
Ondersteuning bij professionele ontwikkeling	3.68	28	3.83 (0.40)	3.03	4.58
Ondersteuning door directie	3.91	24	4.30 (0.45)	2.92	4.97
Vragenlijst directie					
Jobenthousiasme directie	3.29	38	3.94 (0.60)	2.29	5
Jobtevredenheid directie	4	7	3.53 (0.58)	2	4.67
Emotionele uitputting directie	1.20	36	2.11 (1.02)	1	4.80
Cynisme/depersonalisatie directie	1.60	25	1.83 (0.59)	1	3.60
Persoonlijke bek. directie	2.83	42	3.62 (0.52)	2.50	4.67

Uit bovenstaande tabel (Tabel 12) leiden we af dat deze gematigde directeur actief is binnen een schoolcultuur waarin de relaties tussen de leerkrachten eerder professioneel van aard zijn dan vriendschappelijk. Toch moet gezegd worden dat ook op professioneel

vlak, het samenwerken van de leerkrachten niet altijd even optimaal is (zie de eerder middelmatige score op de schaal formele relaties). Wat de participatieve besluitvorming betreft zien we dat overleg gepleegd wordt en leerkrachten betrokken worden bij het nemen van beslissingen; maar ook hier geen extreme positie ingenomen wordt in vergelijking met de andere scholen. Bij de missie van de school zien we dat er eenduidigheid en consistentie is in de doelstellingen die door de leerkrachten nagestreefd worden maar het niet om een echt sterk homogene schoolcultuur gaat. Dit leiden we af uit de eerder middelmatige score op de schaal doelgerichtheid. Met andere woorden er is geen sterke consensus of eensgezindheid binnen het team. Het gaat hier dus om een minder sterke schoolcultuur waarin wel afspraken en doelen geformuleerd worden door de directeur, doch dit niet in die mate gebeurt dat het binnen het team tot duidelijke eensgezindheid leidt zoals blijkt uit de eerder middelmatige score op de schaal structurerend leiderschap. Ook inzake ondersteunend leiderschap neemt deze directeur geen extreme positie in. Opvallend is dan weer de score op de schaal innovatie en vernieuwingsgerichtheid, die in vergelijking met de meeste directeurs uit de steekproef, hoger ligt.

De directeur in deze case is zich bewust van de minder sterke schoolcultuur binnen haar school maar voelt zich wel gesteund door haar leerkrachten. Mede door het vele onderhandelen en overleg, weten de leerkrachten volgens haar waar het pedagogisch project voor staat en wordt dit met succes naar de buitenwereld gepromoot.

> *"Ik heb eigenlijk nooit het gevoel dat ik als enige aan de kar trek. Nooit. Dat heb ik nog nooit gehad. Elke personeelsvergadering komt die visie aan bod. In alles wat je doet, komt die visie aan bod. Wij zijn een school waar ouders de indruk van hebben dat we de kinderen goed opvolgen. En allé, vooral het individu en ook vooral het socio-emotionele. Kinderen moeten de kans hebben om zich te kunnen uiten en om dat te durven… de ouders komen hier en ik beloof altijd dat we ons best doen om het kind te begeleiden en om de problemen op te lossen."*

Toch ervaart deze directeur dat het niet altijd even makkelijk is om haar personeel achter de schoolvisie geschaard te krijgen of om tot consensus te komen.

> *"Praktische zaken verwezenlijken zoals de klaswerking, dat gaat goed om iedereen daarin mee te krijgen. Iedereen ziet dat ook. Als het gaat om leerinhoud… Als het gaat om een ontwikkelingslijn naar werkvormen te brengen, dan is dat moeilijker omdat dan van de leerkracht een andere onderwijsstijl gevraagd wordt. En die onderwijsstijl past niet altijd bij die leerkracht even goed. En daar moet je ze dan voor kunnen motiveren en dat lukt niet altijd even goed."*

Het relatief geringe belang dat deze directeur aan participatieve besluitvorming hecht, kan de minder homogene schoolcultuur deels verklaren. Een leerkrachtenteam dat immers niet consequent betrokken wordt in het besluitvormingsproces, inspraak krijgt en gehoord wordt in belangrijke beslissingen, zal zich minder vlug kunnen scharen achter de koers die een directie wil varen. Ook de directeur ervaart dat niet alle leerkrachten zich kunnen vinden in de beslissingen die ze neemt.

> *"Er zal er hier en daar ook wel eentje zijn die dat niet vindt, dat kan. Daar heb ik nu ook niet zoveel problemen mee. Er zijn altijd leerkrachten, zeker bij zo'n grote groep, die waarschijnlijk zullen menen dat ze te weinig inspraak hebben, hé."*

Wanneer we de besluitvorming van naderbij bekijken dan zien we dat leerkrachten vooral betrokken worden bij pedagogische en praktische zaken. Beslissingen die verband houden met het personeelsbeleid neemt de directeur liever zelf.

> *"Leerkrachten worden betrokken bij de keuze van doelstellingen. Dat gaat vooral over het pedagogisch-didactische. Leerkrachten kiezen ook volledig hun eigen materiaal in de klas. Wat ze nodig hebben. De bestellingen doen ze volledig zelf… behalve de methode. Methode kiezen ze ook zelf. Dat zijn leerkrachten die naar info-avonden gaan, dat wordt langs elkaar gelegd. En zij zeggen dan: ik wil liever die methode hebben. Alle dingen wat ze willen en kunnen gebruiken, daar beslissen ze zelf over. Schoolreizen. Waar ze naar toe gaan, hoe ze daar naar toe gaan, dat beslissen de leerkrachten zelf. Gaan ze al dan niet zwemmen. Dat niet, dat is door de hele school. Wij hebben bijvoorbeeld op het einde van het eerste trimester een algemene sportdag volksspelen. Dan gaat het zwemmen niet door. Dat beslist de turnmeester met de leerkrachten, zo'n dingen … De plaatsing van het personeel. Daar beslis ik over. Dat doet het personeel niet. Neen. Er wordt wel op voorhand met die leerkrachten dan wel gepraat… als we bijvoorbeeld iemand een andere jobinvulling geven, dan wordt er wel over gepraat op voorhand. Met die leerkracht alleen. Daar beslissen we zelf over. Ook over het feit of wij uren besteden aan taakklas of niet. Want anders wordt er gezegd: oh, kleinere klasjes. Ik wil geen 25 kinderen, ik wil er maar 19. Ja, er zijn toch een aantal dingen waar ik over beslis, ja."*

Het feit dat deze directeur zijn personeel niet betrekt in het personeelsbeleid, moet ook hier weer gezien worden in het belang van de school. Deze directeur merkt voorzichtig op dat beslissingen steeds in het belang van de school genomen moeten worden en leerkrachten daar niet altijd toe in staat zijn.

> *"Maar de leerkrachten zullen bepaalde dingen en dat is heel menselijk, niet doen omdat het gemakkelijker is. […] Als ik het dan moest laten, dan was het schoolfeest afgeschaft. Het sinterklaasfeest in het zesde studiejaar ook want ze zien daar toch een beetje tegen aan. En dan wordt er eens gezegd: de kinderen zijn te groot. Als je dan ziet, de kinderen zijn daar wel in geïnteresseerd en vinden dat geweldig."*

Deze directeur neemt duidelijk, wanneer ze het nodig acht een duidelijk standpunt in. Toch is er ook een bekommernis aanwezig ten aanzien van het personeel, wat verwacht kan worden bij een gematigd directeur. Zo zien we af en toe in het gesprek, een bezorgdheid doorschemeren over de samenwerking tussen de leerkrachten onderling. Eerder merkten we op dat de leerkrachten in deze school eerder formeel dan vriendschappelijk met elkaar omgaan.

> *"De samenwerking tussen de leerkrachten van hetzelfde studiejaar loopt heel goed. Omdat zij al jaren gewoon zijn van twee uur per week gewoon samen te zitten en dat gaat prima. Overal. Samenwerking tussen de verschillende studiejaren is minder omdat het niet structureel is ingebouwd. Maar dat loopt eigenlijk ook goed. Natuurlijk, er zijn tijden dat het allemaal wat hectisch is en dat iedereen lange tenen heeft. Dat zijn de maanden november en december…*

> *dat zijn sowieso de ambetantste maanden. Sinterklaasfeest, kerstfeest, daar gebeurt van alles. En op het einde van het schooljaar is er schoolfeest. Maar over het algemeen is hier een open, gezellige sfeer."*

> *"Hier is dus een zeer goede werking tussen de verschillende parallelleerkrachten. Maar door het feit dat het overleg niet is ingebouwd van één tot en met zes, dat ervaren we zelf, dat dat minder goed loopt. Dus de afspraken van één tot en met zes… soms is er wel ergens ene waar we iets moeten bijsturen voor de continuïteit. Maar dat komt omdat dat overleg niet is uitgebouwd. Dat zou dus nog beter moeten."*

Wanneer we even terugblikken, dan stellen we vast dat deze directeur erg begaan is met het onderwijsaanbod en het imago van de school. Het verrast ons dan ook niet echt om op basis van de beoordelingen van het team (vragenlijsten leerkrachten) te moeten vast stellen dat deze directeur er een transactionele leiderschapsstijl op nahoudt. Deze directeur herkent zich ook het best in de leiderschapsrol van een strateeg:

> *"Het ontwikkelen van een schoolvisie, deze omzetten in schooldoelen en het formuleren van bijhorende verwachtingen naar het personeel toe, staan centraal in het leiden van mijn school. Onderhandelen, dat neemt een belangrijke plaats in. Als ik zie hoe hier de overlegstructuur ingebouwd is…Het personeel heeft vast één keer per maand personeelsvergadering. Daarbuiten hebben ze nog, als dat met die werkgroepjes is, dat is daarbuiten apart. Zorgteam, dat is ook apart. En het overleg, het wekelijks overleg, dat is structureel ingebouwd. Dat is dus buiten die personeelsvergaderingen. Ik hecht veel belang aan stabiliteit en daarom wil ik een sterke school met een duidelijk profiel. Ik voel me daar ook voor verantwoordelijk. De doelstelling die ik mij voorop stel is dat de school een goede indruk maakt naar de buitenwereld. Dat is nu niet de prioriteit. De perceptie is niet het belangrijkste. Maar het is wel zo dat wij een goeie indruk maken naar de buitenwereld."*

De focus op de buitenwereld is bij deze directeur nooit veraf zoals uit volgende citaat blijkt.

> *"Ik wil een sterke school met een duidelijk profiel. Dat is ook de indruk die de ouders hebben. Als ik zie waarom dat zoveel ouders met kinderen naar hier komen, dan vraag ik altijd: maar mevrouw, meneer, waarom verandert ge van school. Dan is het altijd: ja, we hebben gehoord dat dat hier een goeie school is. En ik zeg: wat is dat dan, een goeie school? En dat gaat het altijd over: dat de kinderen goed opgevangen worden, dat de kinderen zich hier goed voelen en dat er aan gewerkt wordt. Dat ze veel aandacht krijgen. Die indruk heb ik."*

Kenmerkend voor een strateeg is dat hij in het belang van de school stabiliteit en controle beoogt. Deze directeur ziet zichzelf dan ook als verantwoordelijk voor het verzekeren van de stabiliteit en controle binnen de school. Dat blijkt o.a. uit volgende citaat waarin ze aangeeft nauwgezet te waken over het onderwijsaanbod.

> *"Het eerste doel dat is eenvormigheid en continuïteit op punt stellen van de eerste kleuterklas tot het zesde qua werkvormen. Dat. We zijn daar mee bezig maar dat loopt nog niet overal. En qua, hoe moet ik zeggen, pedagogisch-didactische aanpak. Afspraken, leerinhouden. We zijn nu bezig met klassikale wandplaten te maken zodat voor alle vakken ook dezelfde terminologie gebruikt wordt… van die dingen. En ook dat er een opbouw is, ook naar werkvormen. Gelijk met klimwerken zijn we bezig, dat kan nu al beginnen in de kleuterschool maar dat wil zeggen… afspraken. Als ik dat niet opvolg wat*

> *ervaar ik dan… dat het na twee, drie jaarweer terug verwatert, weer terug naar het hele frontale lesgeven. Ja, dat moet je blijven opvolgen … Het zijn soms maar kleinigheden… maar in het vierde studiejaar wordt bij taalbeschouwing een bepaalde manier van aanbreng gehanteerd terwijl ik dan zie dat in het vijfde het anders gebeurt. Ja, dat mag niet."*

Vanuit de leiderschapsrol die deze directeur opneemt en inherent daaraan het belang dat gehecht wordt aan stabiliteit binnen de organisatie, zouden we een lage score op de schaal innovatie en vernieuwingsgerichtheid verwachten. De school neemt daarin dan ook een middenpositie in, hoewel we toch een vrij positieve attitude waarnemen wat betreft onderwijsvernieuwingen. Mogelijk kan dit verklaard worden door het belang dat deze directeur hecht aan het imago van de school naar de buitenwereld toe. Bepaalde vernieuwingen worden als positief en als een meerwaarde ervaren, waar de school baat bij heeft.

> *"Een grote verandering… Dat is, hoe zou ik het zeggen, de mondigheid van de kinderen ook. Zij mogen nu ook dingen zeggen, waarom ze zich niet goed voelen. Dat werd vroeger niet gedaan, het socio - emotionele. Wij werkten hier bijvoorbeeld met dagboekjes waar kinderen kunnen in schrijven, als ze ergens mee zitten. De juffrouw schrijft terug. Van die dingen. De open sfeer, naar kinderen toe, naar ouders toe, ook naar leerkrachten opdat ze samen kunnen werken. Vroeger had iedereen zijn klas… de leerkracht van het vijfde werkte zo. De leerkracht van het andere vijfde werkte helemaal anders. Dat dus niet. Meer oog voor… ja, wat eenvormigheid. Vroeger was het allemaal ieder zijn eigen klas binnen de vier muren."*

Samengevat werkt deze gematigde directeur binnen een minder homogene schoolcultuur die gedragen wordt door **(1)** een redelijk sterke leider (transactioneel leiderschap) en **(2)** professionele banden tussen leerkrachten. Het is tevens **(3)** een cultuur waarin ten aanzien van de kernwaarden en schoolvisie geen uitgesproken consensus leeft. Het is **(4)** een schoolcultuur waarin overleg gepleegd wordt en waarbij beslissingen door de directie steeds afgewogen worden aan het belang van de school. Er **(5)** leeft tevens een open maar toch voorzichtige attitude ten aanzien van vernieuwingen waarbij ook hier de directeur waakt over de goede gang van zaken binnen de school. Deze kenmerken van de schoolcultuur zijn belangrijke indicatoren voor het welbevinden van de leerkrachten en de directeur.

We stellen vast dat het algemeen welbevinden van het team leerkrachten op deze school hoog is in vergelijking met de meerderheid van de scholen. Verder voelen leerkrachten zich middelmatig ondersteund en gewaardeerd door de directeur (ondersteuning door directie = 3.91). Ook de ondersteuning bij hun professionele ontwikkeling ervaren ze als middelmatig (=3.68). De directeur zelf hecht veel belang aan professionele ondersteuning maar ziet het huidige aanbod als weinig efficiënt gezien de vaak korte duur van de activiteiten. Bijgevolg wordt navorming tot een minimum beperkt.

> *"Het kan toch niet dat een leerkracht met navorming begint, af en toe eens met een halve dag… dat beklijft niet, dat brengt niets bij, dat is niet genoeg. En voor de rest is het natuurlijk zo dat ik bepaalde zaken op een personeelsvergadering overbreng natuurlijk. Maar dat is te kort, dat blijft nog te theoretisch. Ik vind altijd… je moet je omringen met deskundige mensen … Er zijn mensen die een universitaire opleiding hebben en die weten veel meer*

> *dan ik en die kunnen dat ook veel beter stofferen. Laat die dat doen. En dan zou het onderwijs ook beter worden. Maar niet met zo één of twee dagen."*

Professionaliseringsactiviteiten op school aanbieden wordt door deze directeur evenmin als een alternatief beschouwd vanwege de organisatorische gevolgen die daarmee samenhangen, waardoor de stabiliteit op school in het gedrang komt. Buitenschoolse nascholingsactiviteiten worden door deze directeur afgewezen. Als alternatief probeert ze dan weer de personeelsvergaderingen zo leerrijk mogelijk in te vullen.

> *"Als het beleid iets wil doen, dat ze daar ook in godsnaam meer centen voor geven. Je zit altijd in de school, in de leeszaal. Comfort is er niet. En dan moet je daar een ganse dag nascholing volgen. Het is eigenlijk goed dat de mensen uit de school getrokken worden en ergens anders gaan, volledig los, ja op een relaxte manier. Dan is dat heel anders. En een paar dagen achter mekaar en niet zomaar een paar uurtjes. En dan moet je denken… toezicht heb ik moeten wisselen, ik heb dat moeten doen en dat… dat gaat niet. En met de ganse groep. Want als het nu nascholing is tijdens de schooluren, dan moet je eerst de hele school op zijn kop zetten om ze vrij te maken en dan stuur je er twee of drie. Die moeten dat nog eens doorgeven aan de hele groep. Dat is dus tweedehands hé. Dat kan niet. Twee uurtjes, dat is veel te vluchtig. Je kunt niet… en dan zijn vooral wat theorieën. Mensen zouden dat zelf moeten aan den lijve ondervinden."*

De directeur geeft ook aan dat het voor de leerkrachten soms wel wat teveel wordt. De vraag die hier gesteld kan worden is of dit niet het gevolg is van de druk die de directeur op de leerkrachten legt om het imago van de school naar buiten te promoten. We stellen bijvoorbeeld vast dat nogal wat activiteiten georganiseerd worden die buiten de schooluren vallen.

> *"Als er al weerstand is, dan is het als het hun een beetje te veel wordt. Van… als er een aantal evenementen zijn waar hun medewerking gevraagd wordt, dat ze wel eens zouden kunnen zeggen: ja, maar zeg…"*

Gezien de minder homogene schoolcultuur, de leiderschapsstijl die de directeur erop nahoudt en de marketeerrol die inherent is aan het gematigd profiel van deze directeur, verwachten we dat zijn algemeen welbevinden eerder laag zal zijn. We stellen vast dat deze gematigde directeur inderdaad niet overdreven enthousiast is (jobenthousiasme = 3.29). Ook het gegeven dat deze directeur zich minder bekwaam voelt (Persoonlijke bekwaamheid =2.83) speelt daar mogelijk een rol in. Van een gematigd directeur, in dit geval een directeur met een strategische leiderschapsstijl, verwachten we dat deze enorm veel belang zal hechten en zeer goed zal zijn in het behalen van resultaten, onderhandelen en het motiveren van anderen teneinde de vooropgestelde doelen te bereiken. Ook de directeur wijst op het belang van deze vaardigheden en merkt op dat dit een belangrijke voorwaarde is om zich goed te voelen.

> *"Kennis en vaardigheden om de school op effectieve wijze te leiden… als men niet competent is, dan mislukt de hele boel, vind ik. Dat is een eerste voorwaarde om je goed te voelen in je job."*

Het behalen van de vooropgestelde doelen, het verkrijgen van eensgezindheid binnen het team, blijken bij deze gematigde directeur echter niet altijd even evident te zijn. De directeur wijt dit deels aan de kenmerken van het team, maar geeft tegelijkertijd toe dat

haar persoonlijke competenties daar eveneens een rol in kunnen spelen. Het motiveren van de leerkrachten valt bijvoorbeeld niet altijd even goed mee. De directeur wijst in verband hiermee op de nood aan extra professionalisering, maar merkt terzijde wel op dat oudere leerkrachten gewoon moeilijker mee te krijgen zijn.

> *Slaagt u erin om met uw team de doelen die u voorop heeft gesteld te bereiken?" (interviewer)*
> *"Neen, niet altijd, neen. Ik vind… gelijk nu, met dat schoolwerkplan… dat duurt veel te lang. Dat loopt nog niet gelijk het zijn moet. Dus neen … leerkrachten motiveren dat lukt niet altijd even goed." (directeur)*

> *Stel u mag zelf een ondersteuningsaanbod creëren voor directies in de vorm van een opleiding, welke thema's zou u dan aan bod laten komen? (interviewer)*
> *"Gelijkvormigheid binnen een school. Dan heb ik het vooral over niet alleen de leerlijnen maar ook de didactische werkvormen die ge binnen in scholen kunt hanteren en hoe dat ge daar een ontwikkelingslijn in kunt maken of volgen. En om iedereen mee te krijgen daarin. Dat ge uw personeel kunt motiveren want ge hebt natuurlijk ook al wat leerkrachten die al wat ouder zijn en die daar tegen aan zien." (directeur)*

Toch is deze directeur zeker niet ontevreden (jobtevredenheid = 4.00). Deze gematigde directeur put haar tevredenheid o.a. uit de contacten met de buitenwereld. Vooral de ouders die als de belangrijkste stakeholders worden gezien, spelen een belangrijke rol in het persoonlijk welbevinden van deze directeur.

2.3.3.4 Het persoonlijkheidsprofiel van deze directie

TABEL 13: POSITIONERING CASUS T.O.V. OVERIGE DIRECTIES OP DE PERSOONLIJKHEIDSKARAKTERISTIEKEN DOELMATIGHEIDSBELEVING, LOCUS OF CONTROL EN TYPE-A GEDRAG.

	Score casus	**Ranking in steekproef**	**Gemiddelde steekproef (SD)**	**Minimum score**	**Maximum score**
Vragenlijst directies					
Doelmatigheidsbeleving	4.00	11	3.75 (0.48)	2.50	4.63
Locus of control	3.00	16	2.73 (0.61)	1.29	3.86
Prestatie-oriëntatie	3.86	43	3.71 (0.38)	3.71	5.00
Prikkelbaarheid	2.43	20	2.41 (0.62)	1.00	3.86
Competitiegeest	3	22	2.95 (0.74)	1.40	4.40

In het vorige deel wezen we op de lage score van deze directeur wat betreft persoonlijke bekwaamheid. De hoge score op de algemene doelmatigheidsbeleving (doelmatigheidsbeleving= 4.00) is dan ook verrassend. Buiten enige twijfels in verband met het streven naar gelijkgerichtheid binnen het team en het motiveren van de leerkrachten geeft deze directeur aan dat ze haar job vrij makkelijk vindt.

> *"Ik vind eigenlijk niets erg moeilijk. Ik kan niet iets zeggen van: dat vind ik nu echt moeilijk."*

Hier en daar zien we ook vragen oprijzen in verband met het nut van bepaalde taken van een directeur (cfr. taakbetekenisvolheid).

> *"Er zijn een aantal zaken wat moet gebeuren. Dat begrijp ik ook wel. Leerlingen tellen, wat de verificateur doet. Daar hebben we nu tegenwoordig wel een programma voor… dat loopt wel. Voor het personeel, er zijn inderdaad aantal zaken die moeten gebeuren… dat is dan wat vereenvoudigd. Dat puur administratieve, naar organisatie van de school, naar leerkrachtenadministratie. Ik denk niet dat dat nog simpeler zou kunnen worden. Dat denk ik niet. Maar de administratie die men vraagt, om te bewijzen als school waaraan men werkt, hoe men werkt in de klassen. Dat zou wat simpeler moeten zijn. Nu gaat men bijna dwingen leerkrachten… Het is zo, de sfeer is zo dat leerkrachten bang zijn om iets te vergeten op te schrijven. Terwijl, die tijd konden ze beter gebruiken aan bezig zijn met de kinderen. Daar moeten een aantal elementaire zaken genoteerd worden maar het moet niet zo uitgebreid,"*

Het gevoel als directeur van betekenis te kunnen zijn, wordt meebepaald door de ervaren graad van autonomie. We stellen met name enige ontevredenheid vast over de vrijheid (cfr. autonomie) in het nemen van bepaalde beslissingen. Deze gematigde directeur heeft vaak het gevoel niet zelfstandig en onafhankelijk beslissingen te kunnen nemen.

> *"Ik ben gebonden aan het stadsbestuur. Ik kan niets. Ik kan zelfs mijn interimaris niet kiezen… Dat is ook een vorm van beleefdheid in dit geval, ook van stijl van omgang… Heb ik een zieke leerkracht, dan bel ik de schepen: mevrouw de schepen, ik heb een zieke leerkracht, wie moet ik aanvragen. Ik stel dan wel iemand voor maar dan wordt er toch altijd gekeken naar mensen bijvoorbeeld die dan van stad X zijn. Er wordt niet altijd gekeken naar… in eerste instantie van dat is een goede leerkracht, die zou ik willen hebben. Dat heb ik niet. En dan… alles wat met geld te maken heeft, met het uitgeven daarvan… moet ik mij verantwoorden. Daar heb ik niets op tegen, maar dat hangt… is toch ook een beetje binnen bepaalde banen geleid hé."*

De beslissingen van hogerhand worden door deze gematigde directeur duidelijk niet altijd gewaardeerd. Zo voelt ze zich in haar personeelsbeleid beknot door het gemeentebestuur wat ze als een groot nadeel beschouwt voor de werking en het imago van de school.

> *"Als ik nu kijk naar mijn leerkrachtenteam, dan, dat is logisch… je zit met uitstekende leerkrachten en je zit ook met leerkrachten die minder zijn, gelukkig is dat een zeer kleine minderheid maar ja je hebt er toch ook altijd in zo'n grote groep die niet zo goed functioneren. Die heb ik vroeger niet aangesteld. Maar ge sleept die mee, jaar na jaar, en dat zijn dan toch zwakke punten in een school. Terwijl als je nu als hoofd van een school daar ook iets aan te zeggen had, dan kon je ze zo verplaatsen…"*

We besluiten dat deze directeur een hoge doelmatigheidsbeleving heeft, waar enkel bij de taakcomponent peoplemanagement en de betekenisvolheid van de job, soms wat twijfels de kop op steken. In het algemeen voelt deze directeur zich vrij geslaagd in haar job.

> *Vindt u van zichzelf dat u een goede directeur bent? (interviewer)*
> *"Goh, dat is een moeilijke vraag. Dat weet ik niet. Maar dat moeten anderen beoordelen. Maar ik denk dat het niet slecht is, neen … ik vind dat wij toch ook al heel wat bereikt hebben op die tijd als ik dat vergelijk met tien, twintig jaar geleden."*

2.3.3.5 Relatie van directie met verschillende stakeholders

Naast eerder genoemd persoonlijkheidsprofiel en omschrijving van de schoolcultuur waarin deze gematigde directeur werkzaam is, wordt het succes van een gematigd school, mee bepaald door de samenwerking en relaties met de verschillende stakeholders. Deze directeur beseft goed dat leerkrachten voor een groot deel het imago van een school mee bepalen. Het is dan ook van belang dat er een goede relatie en samenwerking is met het team om de werking op school zo vlot mogelijk te laten verlopen teneinde een positief beeld van de school naar buiten te kunnen brengen. Hoewel deze directeur aangeeft dat de relaties met de leerkrachten goed zijn, is ze hier toch niet steeds consequent in.

> *Hoe verloopt de samenwerking tussen u en de leerkrachten? (Interviewer)*
> *" Die verloopt goed. Ik krijg medewerking, ik hoef maar wat te vragen. Dat is eigenlijk altijd goed. Er zal nooit iemand zijn die zegt: neen, dat doe ik niet. Dat gebeurt eigenlijk niet."*
>
> *"Dat loopt, allé van mijn kant uit, ook goed. Ik zeg niet bij allemaal. Er zal er hier en daar ook wel eentje zijn die dat niet vindt, dat kan. Daar heb ik nu ook niet zoveel problemen mee. Er zijn altijd leerkrachten, zeker bij zo'n grote groep, die waarschijnlijk zullen menen dat ze te weinig inspraak hebben, hé. Maar als je dan gaat navragen: waar bestaat die inspraak in. Dan is dat bijvoorbeeld: waarom moet het schoolfeest altijd in juni, waarom moet elk jaar schoolfeest, waarom moet… Dan komt het toch meer en meer op dingen die werk vragen. Maar voor de rest denk ik wel, ja. We hebben eens ooit, is dat verleden jaar of twee jaren geleden, een onderzoek gehad en daar ging het dan ook in over omgang directie en leerkrachten. Ik weet niet meer van welke universiteit…"*

Ook een goede omgang met ouders is belangrijk. Ouders vernemen vaak via andere ouders die reeds een kind op school hebben, hoe het er op die betreffende school aan toegaat. Aangezien deze mond aan mond reclame een niet onbelangrijk informatiekanaal is voor het promoten van een school, is het nodig dat een goede relatie met de ouders van de leerlingen bewerkstelligd wordt. Ouders zijn niet alleen belangrijke stakeholders, ze zijn ook voor een stuk het uithangbord van een school. De gematigde directeur in deze case is zich hier terdege bewust van.

> *Wat vind je het belangrijkste? (interviewer)*
> *"Dat zijn de mensen waar je mee moet werken hé. Gelijk de ouders ook. De ouders hebben bepaalde verwachtingen en de ouders moeten ook de aandacht krijgen, vind ik. Als je nu gewoon economisch bekijkt, het zijn onze klanten. En klanten moet je bedienen. Zo is het hé." (directeur)*

Ook in de werking van de school zijn de ouders belangrijk. Vooral van het oudercomité krijgt deze directeur veel steun. Het valt op dat ouders eerder betrokken worden bij praktische zaken dan bij het schoolbeleid.

> *"De mensen van het oudercomité. Die zijn altijd bereid om hulp te bieden. Op alle gebied eigenlijk. En het is ook zo… als we dingen organiseren… om praktische organisatie, om mee te helpen, met auto's te rijden… en ook het feit dat ze bereid zijn mee te werken. We hebben ook een leesstimuleringsproject, we hebben nu een ouderavond in de bibliotheek. Ja, de ouders komen. Als ze niet willen meewerken en nooit zouden komen dan ... Dat vind ik wel, dat ze daar bij wat kunnen ondersteunen."*

Een andere belangrijke stakeholder waarmee deze directeur geconfronteerd wordt, is het schoolbestuur. Voor deze gematigde directeur is een goede relatie met het schoolbestuur uitermate belangrijk. Niet alleen vanwege de controle maar vooral omdat in het gemeentelijk onderwijsnet, scholen sterk gebonden zijn aan het schoolbestuur wat betreft het financieel –en personeelsbeleid. Hoewel deze directeur niet echt lovend is over haar relatie met het schoolbestuur, zijn de financiële en administratieve steun zeer welkom.

> *"Het schoolbestuur ondersteunt op financieel gebied het gemeentelijk onderwijs toch wel wat extra … Met het financiële bedoel ik ook: als er dingen moeten hersteld worden, dat daar bijvoorbeeld een gemeentelijke dienst voor kan ingeschakeld worden."*

> *"We hebben een onderwijsdienst binnen de gemeente en wij hebben dus van de gemeente voor de basisscholen van het gemeentelijk onderwijs iemand voor ¾ in dienst en die doet de personeelsadministratie. Dus als iemand ziek is, dan bel ik naar de onderwijsdienst en ik zeg: die en die persoon is ziek. En die maakt dan de papieren en ik teken ze. Dus daar hoef ik zelf geen tijd aan te besteden. Ik vind ook, dat zou eigenlijk wel moeten. Want als je dat als directeur ook nog allemaal moet doen, dat is gewoon niet te doen."*

Toch dient opgemerkt te worden dat de werking van het schoolbestuur door deze directeur soms ook als een belemmering wordt ervaren. Dit kan deels verklaard worden vanuit het belang dat deze directeur hecht aan autonomie. Vooral de gebondenheid aan het schoolbestuur wat betreft het personeelsbeleid zit deze directeur hoog, temeer daar een goede werking van de school met dergelijke bevoegdheidsverdeling, volgens haar niet gegarandeerd is.

> *"Het schoolbestuur belemmert de keuze van het personeel … De beslissing voor de aanstelling van personeel, dat wordt gedaan door het schoolbestuur. Ze vragen dan wel mijn advies maar de beslissing gebeurt op het schepencollege en op de gemeenteraad. Daar kan ik niet over beslissen. Belemmeringen in mijn vrijheid voor personeelsbeleid, dat is het schoolbestuur. Want die hebben duidelijke afspraken van het moet eerst binnen de gemeente bekeken worden en dan gaan we verder. En dan het systeem op zich. Van het moment dat iemand vast benoemd is, is het natuurlijk, ja goed, zit die persoon gebeiteld. Dus daar heb ik totaal geen vrijheid. Als ik dus, ja hoe moet ik het zeggen… je moet altijd als schoolhoofd… tegenwoordig vraagt men van het schoolhoofd of van directeurs dat ze manager zijn van een bedrijf zonder de mogelijkheden van een manager. Vooral naar personeelsbeleid. Want ik vind… als je het personeelsbeleid… als je uitstekend werkend personeel hebt, dan loopt de rest wel goed. Dat is eigenlijk het fundament. En als je de pech hebt om een aantal leerkrachten erbij te hebben die niet goed functioneren en die misschien de zaken boycotten… Gelukkig is dat hier niet, maar ik heb toch ook wel een paar mensen die niet de zaak boycotten maar die niet goed functioneren. Dat gaat niet."*

Ook de relatie met de pedagogische begeleidingsdienst wordt door deze directeur in vraag gesteld. Van steun is er niet echt sprake.

> *"Pedagogische begeleidingsdienst, vind ik… Misschien mag ik dat niet zeggen. Ik denk dat die veel te veel scholen hebben. Daar hebben we niet echt ondersteuning van. Men kan daar wel ondersteuning van krijgen als men dat vraagt. Maar ze zijn een beetje ver van alles af. Sinds de scheiding van*

begeleiding en inspectie… Het klinkt logisch en niet logisch. Diegene die u controleert, moet u niet begeleiden. Dat was in eerste instantie het idee. Van de andere kant vind ik dat diegene die u controleert, toch ook beschikt over een aantal dingen of tips om dat op te lossen. Want die stelt ook vast wat er mis is. Dus dat zou beter aan mekaar moeten gekoppeld worden. Als ik echt problemen zou hebben, ik weet het niet…"

Naast het schoolbestuur en de pedagogische begeleidingsdienst, is er ook de scholengemeenschap. In vergelijking met de andere stakeholders staat deze directeur hier vrij positief tegenover.

"De scholengemeenschap …dat bestaat nog niet zo lang dat is een beetje de werking op mekaar afstemmen. Gelijk, we hebben een arbeidsreglement opnieuw bekeken en gemaakt. Ook een schoolreglement voor de leerkrachten… een huishoudelijk reglement… omdat we toch, in de toekomst zullen we personeel wat wordt aangeworven… dat gaat functioneren binnen de scholengemeenschap. En zo zijn we ook bezig naar methodes toe, van die dingen. En dan het uitwisselen van gegevens. Hoe werkt men in die school bijvoorbeeld ICT-werking uit, van die dingen. Zodat we van elkaar ook wat kunnen leren ook. Voordeel van de scholengemeenschap, dat is de verzameling punten. En bij die verzameling punten[7] is er een klein overschotje dat je kan gebruiken. Maar voor de rest is dat niet echt veel. Maar het is het feit dat je kunt samenwerken met de directies, dat ge steun hebt aan mekaar."

Vooral de contacten met collega-directies en de mogelijkheid om ervaringen met hen uit te wisselen, dragen bij aan de positieve waardering van de scholengemeenschap.

"Hoe schat u de waarde in van collega-directies? Heel belangrijk. Want ze hebben toch bijna altijd allemaal dezelfde ervaringen en iedereen heeft misschien andere oplossingen, geeft tips. Ze zitten ook allemaal in hetzelfde schuitje. Ze zitten allemaal in dezelfde functie. Ze hebben dezelfde ervaringen, dus daar kunt ge heel veel van leren, van mekaar."

De kritiek die de directeur laat horen ten aanzien van een aantal stakeholders, meer bepaald de vraag die gesteld wordt ten aanzien van de meerwaarde die bepaalde instanties al dan niet bieden; vinden we ook terug in haar houding tegenover de inspectie.

"De inspectie. Ja, dat is toch wel een stressfactor.Dan heb ik het over de onderwijsinspectie. Want die inspecteren niet alleen het pedagogisch-didactische maar ook veiligheid en… ik vind dat ze nogal heel wat papiertjes nodig hebben toch… En ja, ze moeten het inspecteren maar ik vind dat zij… wat ik daar van ervaren heb. Ik heb één grote doorlichting meegemaakt, input output. Dat was dan dat systeem al. Dat zij toch veel meer naar de vorm kijken en dat zij uitgaan van gesprekken van leerkrachten en nu zullen ze wel professioneel genoeg zijn om daar dingen uit te halen. Maar het is toch zo dat een leerkracht die verbaal goed is, dat geeft toch een heel ander effect dan een leerkracht die dat niet zo is. Terwijl een leerkracht die heel goed met kinderen om kan en die echt een persoonlijkheid heeft waarvan kinderen later met plezier aan terugdenken, dat zit daar toch niet in. En dat vind ik dan ook weer verkeerd. Terwijl vroeger was dat meer. Nu is het echt zo puur controle en echt controleren en mensen proberen op foute antwoorden te vangen. Want wat ik dus meegemaakt heb, dat zeggen mijn leerkrachten ook… zij

[7] Scholengemeenschappen krijgen vanuit de overheid een aantal punten toegekend waarmee personeel aangeworven kan worden. De scholen die deel uit maken van een scholengemeenschap kunnen hiervan mee profiteren.

beluisteren iemand. Zij beluisteren persoon twee maar ze vragen aan persoon twee dingen wat persoon één gezegd heeft, om het te controleren. Zo gaat dat. En die manier van doen. Dat komt niet zo motiverend over, vind ik. Er moet controle zijn maar het moet ook niet demotiverend werken. En gelijk het nu is, vind ik dat het demotiverend werkt. Plus het gebeurt maar om de zes, zeven jaar. Het kon iets vaker op een andere manier en korter. In 1998 hebben we drie weken vier inspecteurs hier gehad. Dat is niet zo prettig. Heel de school staat op zijn kop. Ge moet u continu vrijmaken. Dat is voor de mensen een grote stressfactor."

We besluiten dat deze gematigde directeur een zeer kritische houding aanneemt ten aanzien van de verschillende stakeholders. Van zodra de werking, de stabiliteit en het imago van de school in het gedrang komen, horen we een kritische noot. De directeur beseft goed dat het succes van een gematigde school meebepaald wordt door de inbreng van de verschillende stakeholders. Deze directeur probeert dan ook steeds tot een goede verstandhouding te komen, ondanks het feit dat ze het soms liever anders had gezien. De vele vergaderingen waarop deze directie aanwezig is, bevestigen nog maar eens dat externe relaties zeker niet verwaarloosd worden.

2.3.3.6 Het functioneren van de gematigde directeur: timemanagement, gehanteerde besluitvormingsstijl en leiderschapsstijl

Onderstaande tabel geeft een beeld van de tijd die deze gematigde directeur spendeert aan de verschillende taken die zij moet uitvoeren. Net zoals bij de leerlinggerichte case, zijn er indicaties dat het profiel van deze directeur een invloed heeft en beïnvloed wordt door de wijze waarop de directie haar tijd invult, beslissingen neemt en haar team leidt.

TABEL 14: RANGSCHIKKING TIJD GESPENDEERD AAN DIVERSE ACTIVITEITEN (GEMATIGDE CASUS)

Activiteiten	**ranking**
Pedagogische taken (werken aan pedagogisch project, een pedagogisch didactische aanpak uitwerken)	5
Planning en organisatie (vastleggen van vergaderingen, regelen van opvang, regelen van toezichten, vastleggen van schoolactiviteiten etc.)	2
Administratie (documenten met gegevens leerlingen/personeel in orde brengen)	7
Contacten met personeel	3
Contacten met ouders	4
Contacten met leerlingen	6
Vergaderingen	1
Beheer van de school (financiën, onderhoud gebouw etc.)	9
Persoonlijke professionele ontwikkeling	8
Lesgeven in de klas	11
Klusjes	10

In vorige subparagrafen werd reeds herhaaldelijk gewezen op de waarde die deze directeur beweert te hechten aan peoplemanagement. Men zou dan ook verwachten dat deze taakcomponent helemaal bovenaan zou staan. Dit is echter niet het geval. Uit bovenstaande tabel blijkt dat deze directeur heel wat tijd besteedt aan het bijwonen van

vergaderingen. Ondanks het feit dat zij zich bewust is van het belang van het bijwonen van al deze vergaderingen, teneinde externe relaties in stand te houden, gaat haar persoonlijke voorkeur hier -naar eigen zeggen- niet naar uit.

> *"Ik kan wel zeggen wat ik het vervelendste vind. Dat is die vele vergaderingen… schoolgemeenschap, directievergadering, directeurenoverleg waar heel vaak gepraat wordt, twee, drie uur waarvan ik vind dat het op tien minuten of een kwartier kon. Dat zijn zo van die algemene organisatorische vergaderingen omdat men daar de wereld moet bij betrekken. Noem het maar op. Daar zit de school op zich, daar zitten andere mensen… de andere domeinen dan ook nog. Als ge het SID, stedelijke integratiedienst, ja en… daar wordt heel veel gezegd zonder echt inhoud. Gewoon om daar te zijn en… er moet overleg zijn. We leven in een overlegcultuur maar ik vind dat ze daarin wat overdrijven. Daar wordt wat afgeluld, zeg ik tegenwoordig."*

Deze directeur investeert veel tijd in plannen en organiseren. Mogelijk ligt dit voor een stuk aan het feit dat ze zich niet aan haar planning kan houden, waardoor de dingen steeds opnieuw gepland en georganiseerd of zelfs gereorganiseerd moeten worden.

> *"Een vaste planning is moeilijk om mij daar aan te kunnen houden. Omdat die doorkruist wordt door onverwachte zaken. Die wordt continu doorkruist door kleinigheden… zoals kunt ge dat efkes nalezen. Dat gebeurt natuurlijk veel hé. Ik heb ook geen plaats. Ge ziet, ik zit hier en de administratie zit bij mij. Ik heb geen plaats. Iedereen loopt hier binnen. En dat doorkruist mijn zaak."*

Een andere verklaring die de directie geeft, is dat ze bepaalde organisatorische taken niet kan delegeren door een gebrek aan competent personeel. Bijgevolg dient ze deze zelf uit te voeren. Hierdoor gaat ook weer heel wat kostbare tijd verloren.

> *"Dat ik nu in de lagere school een secretariaat zou hebben, het hoeft daarom nog niet zoveel uren te zijn als in het secundair, maar wat zou het beter uitgebouwd zijn met competent personeel dat dat zelfstandig zou kunnen. Dat zou wel gaan. Want wat heb ik nu gemerkt. Ik heb nu een licentiate toegepaste economische wetenschappen. Maar die wil betaald worden gewoon als een A1 maar die kan zelfstandig werken. Terwijl die andere die ik heb… die moet ik elke keer bijstaan. Want ze vragen gewoon secundair onderwijs als diplomavereiste; ik moet elk briefje voorschrijven in het klad, die typt het en dan moet ik het nalezen. Ik kan die dus niet alleen een brief laten maken, laten drukken en rondgeven want dan staan er misschien fouten in. En daar gaat een hoop tijd in, wat niet efficiënt is…"*

Ondanks de tijd die uitgaat naar vergaderen, plannen en organiseren, moet toch gezegd worden dat deze gematigde directeur ook veel tijd spendeert aan de taakcomponent peoplemanagement (contacten met leerkrachten, ouders en leerlingen). Indien noodzakelijk wordt hier zelfs prioriteit aan gegeven.

> *Kunt u iets meer vertellen over de taken waar u prioriteit aan geeft? (interviewer)*
> *"Dat zijn eigenlijk contacten met de verschillende participanten. Met ouders, leerkrachten en kinderen." (directeur)*

Toch is ze niet tevreden met de tijd die ze aan de verschillende taken kan spenderen.

> *"Ik had het liever anders gezien. Er zijn veel vergaderingen waar ik… die niet dadelijk resultaat hebben… wat ook korter kon. Maar ja, door de structuur ook van het onderwijs… dat vind ik. Ik zou meer tijd nog willen hebben nog voor het overleg met de leerkrachten. En dat staat hier eigenlijk toch wel redelijk boven. En gelijk dit hier, pedagogische taken, klassen bezoeken: dat komt er gewoon niet van. Want ja, ge kunt wel tien minuten, een kwartier in een klas zijn maar daar zijt ge niks mee. Ge zou daar een ganse of een halve dag in een klas moeten meedraaien maar dat gaat niet want ge wordt er tien keer uitgeroepen als ge dat doet. Voor van alles en nog wat. Ik zou meer tijd willen hebben voor de pedagogische taken… dan vraag ik mij soms af: als ge echt zou willen, dan zou je naar de klas maar dan ben ik voor niemand beschikbaar… ge moet niet afkomen of geen telefoon opnemen. Maar continu zijn er dingen. Gelijk hier staan er dingen zoals bal van het dak halen, lamp indraaien. Dan komen ze binnen. De WC loopt door… dan moet ik de onderhoudsman gaan zoeken, gaan bellen. Ja, die dingen.* "

Samengevat lukt het voor deze gematigde directeur zeer moeilijk om haar tijd efficiënt in te delen waardoor vooropgestelde doelen niet altijd bereikt worden. Hierdoor moeten heel wat taken buiten de schooluren afgewerkt worden. Ze heeft dan ook niet echt het gevoel voldoende vrije tijd te hebben. Opvallend is het plichtsgevoel ten aanzien van verschillende stakeholders, waardoor een overladen agenda als een logisch gegeven wordt beschouwd.

> *"Ik zou graag een beetje meer vrije tijd willen hebben. Dat is zeer persoonlijk, hé, vrije tijd. Ik doe het werk… ik heb veel na de school hé. Als schoolhoofd ben je… bijvoorbeeld ik krijg straks om twaalf uur telefoon: inbraakalarm. Dan moet ik dus naar hier komen. Ik woon niet zo ver van de school. Vier kilometer moet ik dan rijden. En dan is de politie hier en dan is er toch geen alarm, echt. Dus dat al. Is er iets te doen, dan ben ik de eerste man hier en de laatste die vertrekt. Is er een receptie, is er einde schooljaar met het zesde studiejaar, dan moet ik zitten sjouwen en meehelpen. De mensen van het oudercomité werken enorm hard aan het Sinterklaasfeest. Wie is de laatste om de deuren te sluiten en de boel op te ruimen? Het schoolhoofd. En plus heel veel vergaderingen. Dus oudercomité daar moet ik bij zijn, personeelsvergaderingen, directievergaderingen, noem ze maar allemaal op. Als je die allemaal op één maand zet, dan ben je continu elke dag bezig…"*

Het plichtsgevoel en een groot verantwoordelijkheidsgevoel gaan hand in hand. Deze directeur probeert zo goed mogelijk rekening te houden met de verschillende structuren in het onderwijssysteem en de verschillende stakeholders. Daarbij wordt de werking van de eigen school nooit uit het oog verloren. Het behalen van goede resultaten die bijdragen tot een positief imago van de school is enorm belangrijk voor deze gematigde directeur. Het hangt samen met haar strategische leiderschapsstijl. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de directeur in deze case er een alerte besluitvormingsstijl op nahoudt (= 4.40). Ze neemt bovendien graag zelf de beslissingen. Eerder wezen we er al op dat deze directeur leerkrachten niet altijd even bekwaam vindt voor het nemen van beslissingen.

2.3.4 DE REGELGERICHTE DIRECTEUR

2.3.4.1 Achtergrondinformatie casus

De vrouwelijke regelgerichte directeur in deze casus is 41 jaar, onderwijzer van opleiding en staat reeds 21 jaar in het onderwijs, waarvan 6 jaar als directeur. Ze is vastbenoemd en hoeft haar directiefunctie niet te combineren met een onderwijsopdracht. De school waarin deze directeur tewerkgesteld is, maakt deel uit van het vrije onderwijsnet en is gesitueerd in de stad. De betreffende school heeft twee vestigingen, telt een dertigtal leerkrachten en heeft over de 450 leerlingen. De directeur merkt op dat het aantal leerlingen dat afkomstig is uit gezinnen met een laag sociaal-economische achtergrond, de laatste jaren sterk toegenomen is. Wat betreft de culturele achtergrond van de leerlingen, zien we dat deze populatie vrij homogeen samengesteld is.

> *"Wij zitten nog echt met heel veel kansarme gezinnen. Zichtbaar kansarme gezinnen hebben wij niet. Er zitten wel kansarme gezinnen tussen waarvan wij dat voelen aan hun betalingen … dus dan spreek ik over financieel kansarme gezinnen … Is dat groot? Neen, maar dat procent is vergroot, dat procent groeit aan als ik dat zie over de jaren heen."*

> *"We hebben geen migranten, we hebben misschien een paar kinderen die hier komen via het OCMW maar die passen zich aan, en er zijn hier al migranten geweest maar dat is dan twee op heel de lagere school en eentje of twee op de kleuterschool. Maar dat zijn dan mensen die er echt bewust voor kiezen om hun kinderen naar geen migrantenschool, alé het is niet schoon uitgedrukt maar enfin… naar geen concentratieschool te sturen."*

Het leerkrachtenteam in deze school bestaat uit 25 vrouwelijke en 5 mannelijke leerkrachten. De directeur geeft aan dat binnen het team twee leeftijdsgroepen onderscheiden kunnen worden. Met name een aantal oude rotten in het vak en een groep beginnende leerkrachten.

> *"Ons team is zo samengesteld dat we heel veel mensen hebben van mijn leeftijd, de oudere leerkrachten en dat ik ook heel wat jongere mensen heb."*

2.3.4.2 Een regelgerichte directeur

Onderstaand citaat geeft een idee van de domeinen waar deze directeur belang aan hecht (administratie, peoplemanagement of het pedagogische luik) en van de wijze waarop ze haar dag invult.

> *"Mijn deur staat gewoonlijk altijd 's morgens open zodanig dat ik iedereen zie toekomen maar ook dat iedereen kan binnenkomen bij mij. Dat is tot 8u30 dat ze zo komen… telefoon opnemen, kinderen die iets komen halen. Als het belt ga ik meestal naar de rijen toe naar de lagere school. Dan zeg ik ook zeker tegen iedereen goedemorgen. Ik heb wel graag dat kinderen als het gebeld heeft dat het stil is in de rij. Dus ik eis ook wel een beetje tucht, een beetje discipline en dat helpt wel als je daar als directie staat. Ik vind dat toch. Meestal ga ik nadien ook naar de kleuterschool. Dit uurwerk staat om praktische redenen een tweetal minuutjes voor. Niet alleen voor mij maar ook als kinderen zich moeten verplaatsen van hier naar daar. Bijvoorbeeld naar de klas. Ook voor als ouders hun kinderen van het lager staan op te wachten. Dus als het hier een beetje vroeger belt dan moeten die mensen minder lang wachten … Dan kom ik naar hier. Meestal neem ik mijn post door en vlug vlug*

> *vlug mijn e-mail openen, kijken wat er is. Dan doe ik tot 9 u de courante zaken en dan zie ik wel wat ik doe. Het is te zien wat ik gepland heb, of ik mijn dag verder indeel. Ofwel is dat een hele voormiddag administratie ofwel zullen dat andere zaken zijn. Je verdiepen in één of andere materie. Een klasbezoek maar ik heb daar niet zoveel tijd voor. Het verwerken van een vergadering."*

We stellen vast dat deze directeur nogal wat tijd spendeert aan administratieve taken. De directeur vindt de regelgerichte taakcomponent bovendien aangenaam om te doen.

> *"Dat is van nature uit niet iets dat mij afstoot. Dus het stoot mij niet af. Ik doe dat ook graag, ik doe graag administratieve taken, ik doe graag boekhouding."*

Omgaan met mensen is volgens deze directie dan weer iets dat gewoon hoort bij de job van een directeur. Dat neem je er met al zijn voor- en nadelen bij. Een prioriteit is het zeker niet en over eventuele relationele problemen die inherent zijn aan de taakcomponent peoplemanagement, maakt deze directeur zich weinig zorgen.

> *"Ik zou zeggen: ik heb niet echt problemen met contacten met mensen. Het is inherent aan de job dat je niet altijd gaat ja knikken en dat je ook eens op weerstand botst. Contacten met leerkrachten verlopen eigenlijk vlot. Het is afhankelijk je hebt niet met elke leerkracht dezelfde hoe zou ik het moeten zeggen… het gaat niet met elke leerkracht even vlot. Ik denk dat dat ook een realiteit is. Je hebt mensen die zich heel vlug enerveren bij het minste dat je zegt en dan laat je dat efkes bekoelen. Ze weten dat en met ouders heb ik dat eigenlijk ook."*

De pedagogische taakcomponent komt weinig in beeld. We stellen vast dat de regelgerichte directeur in deze case, er belang aan hecht dat leerlingen goed functioneren in de klas, zich goed voelen en zich volgens eigen mogelijkheden kunnen ontplooien.

> *"De belangrijkste taken in onze visie zijn dat we proberen van elk kind op zijn niveau aan te pakken, dat we proberen van te zorgen dat elk kind zich goed voelt, het welbevinden eigenlijk en dat we proberen kwaliteitsonderwijs te geven We zijn ook een katholieke school en we proberen dus ook via waarden die zaken mee te geven."*

Ook al worden deze waarden vooropgesteld, van een vertaling ervan in een gericht pedagogisch project wordt niet gerapporteerd. Van een pedagogisch project is er niet echt sprake. De praktische uitwerking van deze taakcomponent is nogal beperkt. De directeur verwees eerder naar klasbezoeken en merkte onmiddellijk op daar eigenlijk geen tijd voor te hebben. Wanneer we verder doorvragen naar de inhoud van deze taakcomponent wordt enkel verwezen naar het bijwonen van multidisciplinair overleg waarop alle leerlingen besproken worden.

> *"Gelijk klasbezoeken ik kom er zelf niet toe, ik ga gewoon bij jonge leerkrachten die ik moet doen maar voor de rest heb ik daar geen tijd voor. Moest ik daar meer tijd voor hebben dan zou ik dat effectief ook verder kunnen invullen en meer gestructureerd kunnen doen, maar dat is iets dat er bij mij niet is. Langs de andere kant werk ik wel op een andere pedagogische manier mee door heel veel MDO's met de zorgcoördinator bij te wonen. Op die manier probeer ik dat toch op te vangen… Er gaat heel veel tijd naar het kind toe. Naar de bespreking van kinderen, naar de opvolging van kinderen en naar contacten met CLB's… Alhoewel dat nu een stukje door de zorgcoördinator gebeurt. "*

De directie merkte op dat het werken aan het pedagogisch project van een school geen sinecure is; ze ervaart het als een straatje zonder einde.

> *"Eigenlijk is dat het moeilijkste omdat je altijd maar verder wilt bouwen en eraan wilt werken, je hebt zo nooit het gevoel van, en nu ben ik er. Je bent er nooit, want je gaat altijd maar verder en het evolueert altijd maar dus ik vind het geen gemakkelijke taak. Maar ik doe het wel graag maar ik vind het niet zo makkelijk. Net dat ik er echt onder lijdt maar als je zegt gemakkelijk… neen."*

Belangrijker is dat de school draaiende blijft en bestaande regels nageleefd worden. Dit is dan ook een prioriteit.

> *"Zeker zorgen dat organisatorisch… daar moet alles in orde zijn, Ik vind anders kunnen mensen niet werken. Dat neemt misschien niet veel tijd in beslag om iets te doen maar het moet gebeuren."*

We besluiten dat deze directeur wel belang hecht aan de pedagogische taakcomponent maar dat de voorkeur vooral uitgaat naar administratie en het aanpakken van praktische en organisatorische taken: de regelgerichte taakcomponent. Dit ligt volledig in de lijn van het profiel van een regelgerichte directeur.

2.3.4.3 Schoolcultuur en welbevinden team, directie

Onderstaande tabel (zie Tabel 15) geeft aan waar de directie met het regelgerichte profiel zich positioneert op de verschillende dimensies van schoolcultuur in vergelijking met de overige directies uit de steekproef.

TABEL 15: POSITIONERING CASUS T.O.V. OVERIGE DIRECTIES OP CULTUURDIMENSIES (5), WELBEVINDEN TEAM (3) EN WELBEVINDEN DIRECTIE (5).

	Score casus	**Ranking in steekproef**	**Gemiddelde steekproef (SD)**	**Minimum score**	**Maximum score**
Vragenlijst leerkrachten					
Doelgerichtheid	2.57	44	3.70 (0.47)	2.57	4.72
Ondersteunend leiderschap	3.12	44	4.02 (0.43)	3.12	4.81
Structurerend leiderschap	3.43	38	3.89 (0.41)	3.02	4.61
Formele relaties	3.03	43	3.80 (0.35)	2.97	4.66
Informele relaties	3.03	35	3.38 (0.45)	2.63	4.42
Participatieve besluitvorming	2.95	44	3.78 (0.42)	2.95	4.75
Innovatie en ver-nieuwingsgerichtheid	3.30	43	3.90 (0.35)	2.88	4.58
Algemeen welbevinden	4.07	35	4.23 (0.21)	3.77	4.62
Ondersteuning bij	3.07	43	3.83 (0.40)	3.03	4.58

professionele ontwikkeling					
Ondersteuning door directie	3.36	41	4.30 (0.45)	2.92	4.97
Vragenlijst directie					
Jobenthousiasme directie	3.86	25	3.94 (0.60)	2.29	5
Jobtevredenheid directie	3.00	36	3.53 (0.58)	2	4.67
Emotionele uitputting directie	1.20	36	2.11 (1.02)	1	4.80
Cynisme/depersonalisatie directie	1.20	40	1.83 (0.59)	1	3.60
Persoonlijke bekwaamheid directie	3.83	15	3.62 (0.52)	2.50	4.67

De kwantitatieve gegevens in bovenstaande tabel bevestigen het ontbreken van een sterke schoolvisie en een sterk schoolbeleid (zie lage scores op ondersteunend en structurerend leiderschap). Er is dan ook weinig eensgezindheid bij het team wat betreft de nagestreefde waarden, de visie binnen de school zoals blijkt uit de lage score op doelgerichtheid. Kortom deze regelgerichte directeur staat aan het hoofd van een schoolorganisatie met een weinig homogene schoolcultuur waarin de samenwerking tussen de leerkrachten overigens niet optimaal is (zie lage scores op formele en informele relaties). Men staat niet echt open voor vernieuwing en verandering (zie lage score op innovatie en vernieuwingsgerichtheid) en leerkrachten worden verder ook weinig betrokken bij het nemen van beslissingen (zie lage score op participatieve besluitvorming).

Opvallend is de geringe consensus binnen het team (doelgerichtheid = 2.57) over de nagestreefde doelen, wat erop wijst dat niet iedereen zich in het "papieren" pedagogisch project waarop de schoolwerking gebaseerd zou moeten zijn, kan vinden. Ook de directie is zich bewust van het gebrek aan gelijkgerichtheid binnen het team en geeft aan dat ondanks de energie die ze steekt in het overbrengen van de schoolvisie, dit niet voor iedereen zo vanzelfsprekend is. De directeur wijt dit voor een stuk aan de samenstelling van haar team waar oudere leerkrachten soms wel wat weerstand durven bieden of bepaalde standpunten in vraag stellen.

> *"Jongere mensen zijn enthousiaster voor al die dingen dan iemand die ouder is. Het is geen algemene regel maar het is zo … bepaalde mensen die ouder zijn hebben het soms, ik zal niet zeggen soms, hebben het moeilijker met al die zaken en gaan ook dikwijls in die zin reageren van is dat wel allemaal nodig en moeten wij dat wel allemaal doen."*

Haar team achter eenzelfde schoolvisie scharen, ervaart deze directeur als een moeilijke taak. Ze beschrijft het als een werk van lange adem. De geïnvesteerde tijd bij het overbrengen van die schoolvisie, rendeert naar haar gevoel onvoldoende. De vraag die we ons kunnen stellen is of deze tijd wel werkelijk hieraan gespendeerd wordt?

> *"Ik denk dat je daar zelf samen aan bouwt, je gaat samen, je werkt samen aan iets. Daar moeten we op letten, dat gaat soms over jaren heen. Daar gaan*

jaren over heen en ja… Dat vraagt inspanning maar men gaat ook meedenken en meedoen, ook al wordt dat woordje schoolvisie niet altijd uitgesproken. Ik denk moest je aan de mensen vragen wat is onze schoolvisie? Ja, dat bij sommigen gewoon hun mond gaat openvallen maar uiteindelijk ben je daar wel alle dagen mee bezig."

Het feit dat de visie die deze directeur nastreeft, niet volledig gedragen wordt door het team, kan te wijten zijn aan het ontbreken van een participatieve schoolcultuur (participatieve besluitvorming = 2.95). De leerkrachten op deze school worden immers in vergelijking met de leerkrachten op andere scholen beduidend minder betrokken in de besluitvorming. Leerkrachten worden dus niet steeds gehoord en kunnen zich dan ook niet steeds in de genomen beslissingen vinden. Enkel bij beslissingen in verband met de pedagogische taakcomponent worden leerkrachten betrokken. Voor het overige neemt de directie zelf de beslissingen zonder voorafgaand overleg. Ouders hebben helemaal geen inspraak.

"Soms moet je zelf beslissingen nemen. Niet zozeer beslissingen van pedagogische aard, die ga ik altijd in overleg nemen maar andere beslissingen omtrent praktische zaken, die ga ik dan meer zelfstandig nemen wat dat ook inherent is aan de job… Beslissingen waar ouders bij betrokken worden? Ik zoek een voorbeeld, dat is lang geleden, dat is veel te lang geleden, daar kan ik niet meer over oordelen. Effectief dat we een vragenlijst meegeven aan ouders omtrent jullie beslissen mee, dan zeg ik neen."

Het ontbreken van een participatieve schoolcultuur in combinatie met relatief weinig structurerend leiderschap van deze directeur (structurerend leiderschap = 3.43), werken de lage doelgerichtheid van het team in de hand. Er worden geen duidelijke doelen geformuleerd. Deze regelgerichte directeur brengt m.a.w. haar opvattingen en verwachtingen niet duidelijk over naar het team. Eerder wezen we al op het ontbreken van een vastomlijnd pedagogisch project. Kenmerkend voor een directeur met een regelgericht profiel is dat deze zorgt dat de school dag aan dag draaiende blijft, zonder zelf een beleid te ontwikkelen. Het ontbreken van een duidelijke schoolvisie en de kenmerken van het beleid in deze regelgerichte school wijzen erop dat deze directie een zwakke leider is; het verrast ons dan ook niet echt dat deze directeur het moeilijk heeft om aan te geven in welke leiderschapsrol ze zich het best herkent. Deze directeur is ook niet altijd consequent in haar antwoorden en spreekt zich vaak tegen.

"Van mezelf vind ik niet dat ik een echt leidersfiguur ben … Ik denk dat ik ook zo geen uitgesproken leiderstype ben. Zorgen dat alles in orde is, dat vind ik dus normaal bij mijn job en daar heb ik geen probleem mee. Zeggen dat al mijn tijd uitgaat naar administratieve opdrachten dat is dus ook niet waar. Het hoort erbij. Ik ga ook zeker overleggen en mensen steunen waar ik kan. Motiveren is ook het formuleren van verwachtingen. Misschien neemt onderhandelen een belangrijke plaats in ik ga niet zeggen dat dat mijn eerste bekommernis is, dat ik niets anders doe dan onderhandelen, dat is niet waar. Ik ga ook bij sommige beslissingen een stuk mij informeren en overleggen en de beslissing in consensus nemen maar bij sommige zaken moet je zelf een beslissing nemen."

Zelf twijfelt ze tussen de rol van manager en de mentor. De manager stelt typische managementpraktijken en handelingen zoals organiseren, plannen, controleren, coördineren en evalueren voorop en spits zich vooral toe op beheersmatige en administratieve opdrachten. Bij een mentor ligt de nadruk vooral op het coachen,

motiveren en ondersteunen van de medewerkers. Zowel de manager als de mentor zijn gericht op hetgeen zich afspeelt binnen de organisatie. De manager focust zich dan weer eerder op stabiliteit, controle en voorspelbaarheid; terwijl de mentor een flexibele omgeving vooropstelt waarin participatie en ondersteuning centraal staan. Uit de kwantitatieve data en het gesprek leiden we af dat deze directeur eerder neigt naar een transactionele leiderschapsstijl waartoe de managementstijl behoort. Deze directeur heeft net als een manager een voorkeur voor beheersmatige en administratieve opdrachten. Ook stabiliteit binnen de organisatie is belangrijk voor deze leider. De kwantitatieve resultaten bevestigen dit. Een flexibele houding van leerkrachten wordt door deze directeur helemaal niet na gestreefd. Men is weinig bereid om te veranderen en er is niet echt een open attitude ten aanzien van vernieuwingen (innovatie -en vernieuwingsgerichtheid = 3.30). Verder geeft deze regelgerichte directeur ook aan dat op organisatorisch vlak alles in orde moet zijn. Afspraken en regels dienen dan ook nageleefd te worden. De directeur heeft ook wat de schoolvisie betreft het gevoel zelf aan de teugels te moeten trekken.

> *"Bij de ontwikkeling van de schoolvisie moet je eigenlijk veel aan de kar trekken, je moet."*

> *"Ook organisatorisch, daar moet alles in orde zijn. Ik vind anders kunnen mensen niet werken, dat neemt misschien niet veel tijd in beslag om iets te doen maar het moet gebeuren … Dat wij een school hebben die uiteindelijk heel goed functioneert, waar kinderen graag komen waar leerkrachten graag komen en waar ook goed gewerkt wordt. Dat is een algemeen doel…. Kijk vanmorgen was ik niet op school, en men had mij gesignaleerd dat een leerkracht te laat was gekomen. Ze had geen les en had zomaar zonder te verwittigen gezegd: ik zal maar een beetje thuis blijven. Dat kan gewoon niet, dan voel ik mij gewoon op mijn tenen getrapt. Ik heb dat vanmorgen uitgepraat. Waarom eis ik dat? Ja, maar zegt ze, er heeft daar niemand last van als ik dat uur thuis ben en mijn klas is overgenomen. Maar ik zeg: zo werkt dat niet, zo werkt dat niet, en wat ik wil zien is dat je om 9u op school bent en als dat niet kan […] dan verwittig je me. Ja maar, zegt ze; je was hier niet. Je verwittigt het secretariaat, je verwittigt de school. Goed."*

De zwakke schoolcultuur kan ook verklaard worden door het gegeven dat deze regelgerichte directeur ten aanzien van de leerkrachten weinig ondersteunend optreedt (ondersteunend leiderschapsgedrag = 3.12). Deze directeur heeft met name weinig aandacht voor de relationele component van het leiderschap. Het motiveren en ondersteunen van leerkrachten is geen prioriteit. Deze directeur stelt wel voor de leerkrachten als doel voorop, dat ze goed moeten functioneren in de klas maar volgt het eigenlijk niet op.

> *"Het goed functioneren binnen de klas is zeker en vast voor mij nogal belangrijk. Dat leerkrachten in 1ste instantie een beetje gezag hebben in de klas, als ze geen gezag hebben kunnen ze geen les geven. Het hangt er allemaal vanaf. In wezen… goed les geven is iets dat gestimuleerd moet worden. Iedereen heeft zijn diploma dus iedereen moet het eigenlijk kunnen."*

De leerkrachten zouden de weinige ondersteuning vanuit de directie kunnen compenseren, door onderling goed samen te gaan werken. Dit is echter niet zo evident gezien de directie de leerkrachten hier niet in stimuleert. Vooral de professionele

samenwerking tussen leerkrachten is belangrijk voor het optimaliseren van het klas –en onderwijsgebeuren. We stellen echter vast dat, in vergelijking met de meeste scholen, er weinig professionele samenwerking is tussen de leerkrachten. Er is met name weinig belangstelling voor elkanders functioneren. Ook de sociale contacten zijn gering. Wetende dat een sterke schoolcultuur gevormd wordt door teamleden die op regelmatige basis met elkaar interageren is de weinig homogene schoolcultuur dan ook niet verwonderlijk. Er is niet echt sprake van een samenhangende groep.

> *"Ik heb op school eigenlijk 2 groepen. Allé groepen, ik zal het zo zeggen ons team is zo samengesteld dat we heel veel mensen hebben van mijn leeftijd, de oudere leerkrachten en dat ik ook heel wat jongere mensen heb. Meestal is het zo dat wij samenwerken. We hebben geprobeerd althans samen te werken maar soms werken ook jonge mensen alleen. Jongere mensen zijn enthousiaster voor al die dingen dan iemand die ouder is… Als u de mensen zou ondervragen dan zouden sommigen zeggen, er zijn twee groepen op onze school. Dus is het daarom dat ik het ook zelf zeg … het is normaal in veel dingen. 's Middags dat jongere mensen meer gaan samen zitten en dat daar minder oudere leerkrachten bij zitten. Het is ook een andere cultuur."*

Samengevat werkt deze regelgerichte directeur in een school met een zwakke schoolcultuur. Van een sterk leiderschap is niet echt sprake. De samenwerking tussen de leerkrachten is gering. Er is geen overlegcultuur, noch een open attitude ten aanzien van vernieuwingen binnen het onderwijslandschap. Wegen we deze schoolcultuur af aan het welbevinden van de leerkrachten, dan is de middelmatige score op algemeen welbevinden (algemeen welbevinden = 4.07), die in vergelijking met de andere scholen beduidend lager ligt, niet verrassend. Leerkrachten voelen zich weinig gewaardeerd en hebben niet echt het gevoel professioneel ondersteund te worden (ondersteuning bij professionele ontwikkeling = 3.07, ondersteuning door directie =3.36). Gezien de geringe motivatie en het welbevinden van het team verwachten we dat ook het welbevinden van deze regelgerichte directeur laag zal zijn. De resultaten geven inderdaad aan dat de directie minder tevreden en enthousiast is (jobtevredenheid = 3.00, jobenthousiasme = 3.86) dan de meeste directeurs uit de steekproef.

> *"De druk die kan soms hoog zijn, maar ja. Ik denk dat je dat ook een stuk moet relativeren. Je kan vele jaren met druk omgaan, je kan dat tot op een zeker moment. Ik heb dat zelf ervaren 2 jaar terug toen heb ik ook gezegd stop, en ik ben 2 maanden gewoon thuis gebleven. Niet van je bent overspannen, maar ik heb gewoon gezegd tegen de dokter van kijk nu wil ik gewoon eens efkes rust, gewoon eens weer tot mezelf komen. Ik voel ik ben mezelf niet meer. Je voelt dat zelf aankomen. Toen ben ik 2 maanden thuis gebleven en nu functioneer ik sinds 2 jaar weer goed en heb ik ook weer veel plezier in mijn job. Maar ik denk dat na 10-12-13 jaar… ik weet niet, dat heeft zich dat bij mij gemanifesteerd en dat sluipt gewoon binnen. Je kan je niet altijd maar geven. Want dat doe je uiteindelijk als directie, je gaat altijd denk ik geven, altijd voor een ander."*

2.3.4.4 Het persoonlijkheidsprofiel van deze directie

TABEL 16: POSITIONERING CASUS T.O.V. OVERIGE DIRECTIES OP DE PERSOONLIJKHEIDSKARAKTERISTIEKEN DOELMATIGHEIDSBELEVING, LOCUS OF CONTROL EN TYPE-A GEDRAG

	Score casus	**Ranking in steekproef**	**Gemiddelde steekproef (SD)**	**Minimum score**	**Maximum score**
Vragenlijst directie					
Doelmatigheidsbeleving	3.75	22	3.75 (0.48)	2.50	4.63
Locus of control	2.00	40	2.73 (0.61)	1.29	3.86
Prestatie-oriëntatie	4.57	20	3.71 (0.38)	3.71	5.00
Prikkelbaarheid	3.14	6	2.41 (0.62)	1.00	3.86
Competitiegeest	2.20	38	2.95 (0.74)	1.40	4.40

De regelgerichte directeur in deze case heeft een middelmatige doelmatigheidsbeleving; dit leiden we af uit de twijfels die bij deze directie tijdens het interview naar boven komen, twijfels die er blijkbaar al waren nog voor de job aangevat werd. In het begin twijfelde deze directeur aan haar capaciteiten om de directieopdracht te combineren met haar gezinsleven.

> *"Ga ik het kunnen combineren met mijn gezin. Ik had toen 3 kleine kinderen. Staat mijn man erachter en zo van die dingen maar toen had ik niet veel keuze om te twijfelen want ze hadden het aan mij gevraagd."*

Ook nu nog steken twijfels af en toe de kop op. Vooral de eigen leiderschapsvaardigheden worden in vraag gesteld. Eerder wezen we al op het gegeven dat deze regelgerichte directeur een zwak beleid voert en er niet in slaagt om het volledige team achter de schoolvisie te krijgen. Mogelijk speelt dit een rol in doelmatigheidsbeleving van deze directeur.

> *"Waar ik soms aan twijfel is dat ik altijd ga proberen van zeer gematigd te zijn. Ik heb geen echte uitersten. Is dat positief of negatief, ik weet het niet. Van mezelf vind ik niet dat ik een echt leidersfiguur ben."*

Deze directeur is duidelijk niet overtuigd van haar leiderschapscapaciteiten. Dat weerspiegelt zich in haar behoefte aan professionaliseringsactiviteiten. Opvallend is dat ondersteuning gevraagd wordt bij een aantal leiderschapsvaardigheden, zoals communiceren en delegeren.

> *"Leren omgaan met weerstand is iets wat inherent is aan directie zijn. Ook communicatievaardigheden zijn heel belangrijk Delegeren ook. En dan ook het pedagogische, gedeelte, een stuk de pedagogische leiding nemen… Dat zijn de noden die ik ervaar. … Als directie moet je leren omgaan met weerstand. Bij*

> *iedere vernieuwing of verandering stoot je min of meer op weerstand en je moet dat proberen te leiden. Communicatie is ook enorm belangrijk in de samenwerking met mensen, met je team."*

De twijfels over het pedagogisch leiding nemen, zoals deze directeur het verwoordt, zijn niet echt verrassend. De lage doelgerichtheid binnen het team en het ontbreken van een vastomlijnd pedagogisch project, zijn indicatief voor de problemen op dat vlak. Het is vooral bij de pedagogische taakcomponent dat deze regelgerichte directeur een lage doelmatigheid beleeft. Ze geeft bovendien aan dat dit voor haar de moeilijkste taak binnen haar opdracht is. Zoals het een regelgerichte directeur typeert, probeert ze met alle pedagogische richtlijnen in orde te zijn. Het gaat echter in wezen om, 'de wensen van de overheid trachten te interpreteren en eraan voldoen', zonder dat dit betekenisvol kadert in een eigen sterke visie of onderbouwd pedagogisch beleid. De onzekerheid over het al dan niet goed uitvoeren van de pedagogische taken is dan ook een constante.

> *"Mijn gemakkelijkste taak is zeker niet de pedagogische taak want die is nooit af. Bijvoorbeeld nu gelijke kansenonderwijs … Wij hebben geprobeerd alles juist en goed te doen en echt, ik vind dat het goed functioneert en mijn zorgcoördinator, mijn taakleerkracht en de GOK-leerkracht vinden dat ook. We hebben ook een duidelijke structuur we hebben dat eigenlijk geprobeerd met de instructies, de informatie die we vanuit het ministerie gekregen hebben en vanuit de noden van ons eigen school. We hebben geprobeerd van die drie zaken te integreren als ik het zo mag stellen. Maar gaan we een positief verslag hebben? Ik weet het niet."*

Ondanks de twijfels en onzekerheid die deze regelgerichte directeur ervaart, voelt ze zich toch redelijk bekwaam in haar job (persoonlijke bekwaamheid = 3,83).

> *"Ik ga niet zeggen dat ik het helemaal slecht doe, neen, dat ik perfect goed doe ook niet. Ik denk dat ik gewoon zo een middelmaat ben. Ik probeer echt mijn best te doen. Ik doe het ook graag maar ik zal wel mijn negatieve kanten hebben."*

Mogelijk draagt het competentiegevoel m.b.t. de regelgerichte taakcomponent hiertoe bij. Wat de uitvoering van administratieve taken betreft, is deze regelgerichte directeur immers vrij zeker van haar stuk. Dit positief gevoel wijt de directeur deels aan de competente administratieve hulp waarover ze beschikt, en deels aan eigen competenties.

> *"Administratie. Ik heb eigenlijk een goede administratieve hulp dus ik kan daar niet over klagen. Ik vind dat dat eigenlijk goed gaat en van de administratieve zaken die ik zelf doe, vind ik ook dat ik ze goed doe."*

Mogelijk draagt ook de interne locus of control (locus of control = 2,00) bij aan het bekwaamheidsgevoel van deze directeur. De twijfels die deze regelgerichte directeur van tijd tot tijd ervaart, wegen niet zwaar door.

> *"Twijfels, ik denk dat we allemaal ons sterke kanten weten en onze zwakke kanten."*

Naast een middelmatige doelmatigheidsbeleving en interne locus of control, zien we bij deze directeur een middelmatig hoge prestatie-oriëntatie (= 4, 57). Dit wijst erop dat deze directie haar job serieus opneemt, kwaliteitsvol werk van zichzelf eist en ernaar streeft

een plichtsgetrouwe werknemer te zijn. Niet verrassend wanneer we weten dat het er bij een regelgerichte directeur op aankomt om in orde te zijn met de wetgeving en regels van het onderwijsnet. Verder is er bij deze directeur van een competitiegevoel niet echt sprake (competitie = 2,20). Dit verwachten we ook niet bij het profiel van deze directeur. Kenmerkend voor een directeur met een regelgericht profiel is immers dat hij de school draaiende houdt zonder zelf een beleid te ontwikkelen. Verder wordt vooral belang hecht aan het in orde zijn met de reglementen zoals ook bij deze directeur het geval is.

> *"Die wetten en decreten, ik vind die moeten er zijn, Ik probeer dat ook op te volgen… Arbeidscontracten dat is iets dat ik zelf opvolg. Dus ik bespreek met de administratieve hulp van hoe zit dat met het contract? Moet dat een tijdelijk contract zijn? Ook naar prioritairen toe en al van die dingen. Die wetgeving ken ik perfect. Dus wij bespreken dat samen. Zij voert uit en nadien krijg ik dat op mijn bureau en controleer ik dat."*

Tot slot wijzen we erop dat deze regelgerichte directeur in vergelijking met de andere directies beduidend prikkelbaarder is (prikkelbaarheid = 3,14).

2.3.4.5 Relatie van directie met verschillende stakeholders

Opvallend is de negatieve houding van deze regelgerichte directeur ten aanzien van externe organen, in het bijzonder controlerende instanties zoals de onderwijsinspectie en het schoolbestuur. Deze instanties zorgen bij de directeur voor extra stress.

> *"Ik kan die heel goed verdragen die controlerende instanties. Die moeten er zijn. Maar als men dan gaat zeggen van kijk je staat maar zover en dat is wat je maar bereikt hebt. Niet zo hé. Men moet een beetje mens blijven … Ik heb geen goed gevoel bij het systeem van doorlichting … Ik vind dat zo kunstmatig dat inspectiegedoe. Om de zoveel jaar die doorlichting en dan een hele week naar uw school komen dat vind ik echt kunstmatig. Ik zou veel liever hebben dat ze bijvoorbeeld zeggen ik kom dan of zelfs onaangekondigd komen.Want uiteindelijk heb je hier allemaal mensen die hele dagen hun best doen en dan is dat zo van die spanning, die stress van hoe gaat het op het verslag zijn en op basis van dat verslag word je dan, wordt uw werk beoordeeld en daar heb je dan 4 of 5 jaar moeten voor wachten en werken. Dus dat zit mij echt hoog. Ik ben langs geen kanten akkoord met heel dat systeem."*

Wat de relatie met het schoolbestuur betreft, is de directeur vrij sceptisch. Deze directeur krijgt naar eigen zeggen weinig steun van het schoolbestuur. Ze vindt dat ze onvoldoende gehoord wordt waardoor ze weinig invloed kan uitoefenen op beslissingen die van hogerhand komen. Van autonoom handelen is er dus niet echt sprake.

> *"Schoolbestuur dat functioneert niet zo goed, omdat directies daar niet zoveel inspraak hebben. Ik zou het persoonlijk veel beter vinden moesten directies bij de vergaderingen zijn, ook al was het maar iedere keer.op schoolbestuur dat er vertegenwoordiging is van de directie … Ik zou liever een beetje meer inspraak hebben."*

We merken op dat de regelgerichte directeur in deze case het gevoel heeft de speelbal te zijn van verschillende belanghebbende stakeholders die elk hun eigen regels, richtlijnen en eisen naar voor brengen, waar men uiteindelijk als directeur mee komt te zitten. De directeur ervaart dit als onnodige werkbelasting.

> *"Er mogen en moeten overlegstructuren zijn maar ze moeten het mag niet zo zijn dat je op den duur eigenlijk bijna op je knieën moet gaan smeken van de ene groep naar de andere om iets te kunnen verwezenlijken of te krijgen. Je hebt dan ook je schoolbestuur met de contacten met collega-directies. Meestal zit je met meerdere scholen in een vzw, waarmee dat je maandelijks een vergadering hebt en overlegt. Dat lukt ook goed, we hebben ook een goede samenwerking maar op den duur heb je zoveel dat het soms moeilijk is om het allemaal te kunnen volgen. Dan sta je tegenover je personeel en je moet proberen van heel de bazaar het is misschien plat uitgedrukt van dat niet op uw personeel te droppen want daar hebben die mensen geen boodschap aan."*

Ten aanzien van de organen en instanties die een begeleidingsfunctie hebben, is de directeur dan weer milder. Ondanks de bedenkingen die ze heeft over de werking en meerwaarde van de scholengemeenschappen, geeft ze deze het voordeel van de twijfel.

> *"De scholengemeenschap, dat vind ik, dat is kunstmatig. Ik zie daar momenteel nog echt het nut niet van in, het is niet hetzelfde als de vzw de scholengemeenschap, er zitten daar nog andere scholen bij… Om daar nog eens de nadruk op te leggen dat als vzw, de scholen jaar in jaar uit gegroeid zijn dan heb je ook dezelfde visie en begrijp je mekaar, nu komen daar andere scholen bij maar die verbondenheid moet nog groeien. Misschien over vijf jaar dat dat zo is, het staat nog in de startblokken dus dat is moeilijk te zeggen."*

Wetende dat de pedagogische taakcomponent een moeilijke opdracht is voor deze directie, is de steun van de begeleidingsdienst in deze meer dan welkom. Over de relatie met de pedagogische begeleidingsdienst geen negatief woord.

> *"We krijgen vrij veel informatie vanuit de pedagogische begeleidingsdienst en ook veel kansen tot nascholing."*

Andere stakeholders waarmee deze regelgerichte directeur in contact komt, zijn het schoolteam, de leerlingen en de ouders. De directeur is zich bewust van het belang van een goede relatie en samenwerking met deze actoren om de school draaiende te houden.

> *"Waar staat of valt dat allemaal mee uw school? Dat staat of valt met het goed kunnen samenwerken met de mensen die de job opnemen, die de taken opnemen. Dus als jij goed kunt samenwerken met uw zorgcoördinator, als jij goed kunt samenwerken met uw GOK-leerkracht, met uw takenleerkracht, dan lukt dat zo een beetje … Beleidsondersteunend personeel. Ik ervaar vanuit die mensen… dus de zorgcoördinator, GOK leerkracht, taakleerkracht, ICT-coördinator en zeker administratieve hulp… ik zou zeggen dat zijn mensen met wie dat goed klikt allemaal, dus ik heb daar eigenlijk veel steun aan."*

We besluiten dat instanties die de dagdagelijkse werking in het gedrang dreigen te brengen, door deze regelgerichte directeur negatief beoordeeld worden. Stakeholders die de schoolorganisatie ondersteuning kunnen bieden worden positief benaderd. Vanuit de focus op de interne werking van de organisatie –zie transactionele leiderschapsstijl (cfr. managementstijl)- is dit niet verrassend.

2.3.4.6 Het functioneren van de regelgerichte directeur: timemanagement, gehanteerde besluitvormingsstijl en leiderschapsstijl

Onderstaande tabel (Tabel 17) geeft een beeld van de tijd die deze regelgerichte directeur zegt te spenderen aan de verschillende taken die zij moet uitvoeren.

TABEL 17: RANGSCHIKKING TIJD GESPENDEERD AAN DIVERSE ACTIVITEITEN (REGELGERICHTE CASUS)

Activiteiten	**ranking**
Pedagogische taken (werken aan pedagogisch project, een pedagogisch didactische aanpak uitwerken)	1
Planning en organisatie (vastleggen van vergaderingen, regelen van opvang, regelen van toezichten, vastleggen van schoolactiviteiten etc.)	8
Administratie (documenten met gegevens leerlingen/personeel in orde brengen)	2
Contacten met personeel	5
Contacten met ouders	9
Contacten met leerlingen	6
Vergaderingen	4
Beheer van de school (financiën, onderhoud gebouw etc.)	7
Persoonlijke professionele ontwikkeling	3
Lesgeven in de klas	10
Klusjes	11

We stellen vast dat de regelgerichte directeur er niet in slaagt haar tijd te managen ten voordele van de regelgerichte taakcomponent waar haar voorkeur naar uit gaat. Verassend is dat de tijd die de directeur zegt te spenderen aan de pedagogische taakcomponent (ranking 1). Dit zou betekenen dat er veel tijd besteed wordt aan het pedagogisch project, het begeleiden van leerkrachten, het uitwerken van een didactische aanpak etc. Dit is echter in contradictie met de kwalitatieve data op basis waarvan we vaststelden dat de praktische uitwerking van de pedagogische taakcomponent nihil is. Ofwel gaat het hier om een sociaal wenselijk antwoord, ofwel is deze directeur inderdaad van mening dat de pedagogische taakcomponent de meeste tijd in beslag neemt maar blijft de uitwerking ervan beperkt tot een 'papieren pedagogisch project'. De pedagogische taken zijn immers niet de favoriete bezigheid van deze regelgerichte directeur wat enige ontevredenheid kan veroorzaken. Verder stellen we vast dat aan administratieve taken heel wat tijd gespendeerd wordt. Wanneer nodig wordt zelfs aan de regelgerichte taakcomponent prioriteit gegeven. Niet verrassend wanneer we de leiderschapsstijl van de directeur kennen (cfr. manager).

> *Kunt u iets meer vertellen over de taken waar u prioriteit aan geeft? (interviewer)*
> *"Zeker dat organisatorisch alles in orde moet zijn. Ik vind anders kunnen mensen niet werken. Dat neemt misschien veel tijd in beslag om iets te doen maar het moet gebeuren." (directeur)*

Aan de taakcomponent peoplemanagement (contacten met personeel, ouders, leerlingen) wordt dan weer heel wat minder tijd besteed. Opvallend is de hoeveelheid tijd die deze directeur steekt in eigen professionele ontwikkeling. Verrassend is dan ook dat wanneer

we peilen naar de tevredenheid van de directeur met zijn tijdsbesteding, hij o.a. aangeeft meer tijd te willen spenderen aan persoonlijke professionele ontwikkeling.

> *"Moest er meer tijd zijn om bij te scholen, gelijk rond autisme en hoogbegaafdheid -ik noem nu die 2 omdat we daar mee bezig zijn- dat zou natuurlijk meegenomen zijn. Maar ja, je moet dan ook nog de tijd hebben om het te verwerken want mijn bedoeling is ook altijd van als je naar de vergadering geweest bent, je maakt daar een verslag van en je brengt dat op een personeelsvergadering want anders heeft dat geen zin. Mensen weten anders ook niet waar je mee bezig bent."*

De nood aan extra tijd voor persoonlijke professionalisering kan verklaard worden door de onzekerheid en twijfels die de directeur ervaart bij het uitvoeren van de pedagogische taken. Vermits een regelgerichte directeur op de hoogte wil zijn van bestaande regels en afspraken, is het niet verwonderlijk dat ook deze directeur veel tijd steekt in het bijwonen en leiden van vergaderingen.

> *"Dus participatieraad daar ben ik voorzitter en dat vind ik ook zinvol alhoewel dat mensen die daar zitten van de oudervereniging, mensen die daar zitten vanuit het personeel, dat zij dikwijls hetzelfde moeten horen, want ik breng geen zaken op de participatieraad die niet vanuit de personeelsvergadering komen of vanuit oudervergadering, alhoewel dat daar dieper op ingegaan wordt. Ik heb ook vergadering met het schoolbestuur en met mijn collega directies. Momenteel ben ik de oudste van de directies. Twee jaar terug heb ik vier nieuwe collega's bij gekregen op 1 jaar tijd dat wil zeggen dat ik binnen die groep toch wel een vrij leidende rol inneem. Vooral als het gaat over ambten,lestijdenpakket en al van die dingen; dat gaan we daadwerkelijk helemaal in handen nemen en dan gaan we dat samen bekijken. Ook als er vaste benoemingen moeten gebeuren en van die dingen, dan bespreken we samen met onze collega's het voorstel en dan gaat dat naar het schoolbestuur, dat neem ik wel op. Dan is er ook de vergadering van milieu en drugpreventie… wat is er nog allemaal… die vergaderingen die ingericht worden door de gemeente of door een bepaalde dienst van de gemeente. Ik bekijk de agenda en als ik vind dat onze school er een boodschap aan heeft dan ga ik daar naar toe, als ik vind dat onze school daar geen boodschap aan heeft als ,ik zeg ja goed er staat eigenlijk niets op de agenda dat effectief bruikbaar of zinvol is voor de school, dan ga ik mij meestal verontschuldigen. Maar wij hebben hier ook binnen onze groep leerkrachten, leerkrachten waarmee binnen de schoolgemeenschap, afspraken gemaakt zijn dat die naar de vergadering van de gemeente gaan, bijvoorbeeld milieu. We hebben dat eigenlijk nu een paar maand terug verdeeld, zodanig dat we als directie daarvan ontlast zijn. Een collega-directie stuurt iemand naar vergadering rond milieu, iemand anders gaat naar drugs, iemand anders gaat naar… Dus dat is vermindering van werkdruk."*

Het organiseren, leiden en bijwonen van deze vergaderingen neemt zeer veel kostbare tijd in beslag. Daarenboven worden ook op school een aantal vergaderingen door de directie georganiseerd en geleid. De directeur ervaart dit als een werkbelasting, tijd die anders geïnvesteerd zou kunnen worden.

> *"Je hebt zo de indruk dat je dikwijls weg bent van je school en ik ben ook, nu in november ben ik heel veel weg geweest van 't school omdat die vergaderingen vrij geconcentreerd waren."*

We besluiten dat deze directie maar matig tevreden is met zijn tijdsindeling. Deze regelgerichte directeur ervaart bij heel wat opdrachten een verhoogde werkdruk.

> *"De druk, die kan soms hoog zijn. Ik denk dat ik redelijk rond kom. Pas op, van de week heb ik veel moeten werken en zondag heb ik hier ook gezeten en de woensdagnamiddag zit ik ook altijd op school. Dus het is wel werken. Het is ook niet van, je moet het doen. Ik kom de woensdagnamiddag graag om te werken. Ik heb zelden dat ik zeg nu zie ik het niet meer zitten. Dat wil niet zeggen dat je geen periodes meemaakt waarvan je zegt: verdorie, nu moet ik wel een keer rusten. Je kan periodes hebben dat het heel druk is dat er heel veel samen komt maar ja ik neem die daar dan bij … Ik heb geen vrije tijd."*

Uit het timemanagement van deze directeur is duidelijk geworden dat de tijd die gespendeerd wordt aan contacten met stakeholders binnen de school, gering is. Er gaat wel veel tijd naar administratieve taken en vergaderingen wat dan weer typerend is voor een directeur met een regelgericht profiel.

Tot slot stellen we vast dat bij het nemen van beslissingen, de directeur weinig tot niet alert is voor eventuele problemen (waakzaamheid / alertheid = 3,00). Dit is een typerend kenmerk voor directies met een regelgericht profiel die erom bekend staan problemen op te lossen zonder dat daar een rechte lijn insteekt.

2.3.5 ALGEMENE BEVINDINGEN

Wanneer we de drie cases naast elkaar leggen zien we duidelijke verschillen naar voor komen, zowel wat betreft de schoolcultuur en algemeen welbevinden van de leerkrachten, als inzake het leiderschap, algemeen welbevinden en de persoonlijkheids-karakteristieken van de directeur. Naargelang het taakprofiel zien we dat directies verschillend functioneren en hun tijd anders gaan indelen. In tabel 18 komt het taakprofiel van de directeurs duidelijk tot uiting. We bekijken deze drie taakprofielen nog eens van naderbij, waarbij we ons focussen op de relaties tussen het taakprofiel, het timemanagement, de leiderschapsvaardigheden en de besluitvorming van de directeurs. We willen er echter op wijzen, deze resultaten voorzichtig te benaderen. We willen ten stelligste vermijden dat deze resultaten veralgemeend worden. Vooral omdat per taakprofiel maar één casestudie uitgediept is. Verdere vergelijking van de verzamelde cases is dan ook aangewezen (zie resterende onderzoeksvragen waarover in het eindrapport verslag wordt gegeven).

De directeur met het leerlinggerichte profiel geeft prioriteit aan de pedagogische taakcomponent, de gematigde directeur zet de taakcomponent peoplemanagement bovenaan de lijst en de regelgerichte directeur beschouwt de regelgerichte taakcomponent dan weer als prioriteit. Dit ligt volledig in de lijn van de taakprofielen van de directeurs. Opvallend is dat de leerlinggerichte en gematigde directeur beter in staat zijn om hun aandacht over de verschillende taakcomponenten te verdelen (pedagogische taakcomponent, peoplemanagement en de regelgerichte taakcomponent) dan de regelgerichte directeur. Deze houdt zich vooral bezig met administratieve beslommeringen. In tegenstelling tot deze laatste kunnen de leerlinggerichte en gematigde directeur zich focussen op datgene waar hun voorkeur naar toe gaat binnen hun functioneren. Het gaat hier dus om personen die hun tijd beter kunnen managen ten voordele van datgene wat ze graag doen. Dit verklaart al voor een deel waarom deze directeurs meer tevreden zijn dan de regelgerichte directeur. Een ander punt waarin deze

directies van de regelgerichte directeur verschillen, zijn hun leiderschapsvaardigheden. Zij zijn beduidend sterkere leiders die afspraken maken, doelen formuleren en erin slagen hun teams achter de schoolvisie te krijgen. Vooral de leerlinggerichte directeur spant hierin de kroon. Het gaat om een sterk onderwijskundig leider die de schoolvisie niet alleen draagt maar ook stuurt. De regelgerichte directeur contrasteert hiermee in die zin dat er niet echt een schoolbeleid is, noch een duidelijke schoolvisie. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de doelgerichtheid van het team bij deze directeur zeer laag is. Aan de andere zijde van het continuüm –met daartussen de gematigde directeur- bevindt zich de leerlinggerichte directeur bij wie in de schoolcultuur sprake is van een grote gelijkgerichtheid en waarin eenduidigheid en consistentie in de doelstellingen door de verschillende teamleden worden nagestreefd. De participatieve schoolcultuur heeft een belangrijk aandeel in de doelgerichtheid van dit team. Zetten we daar de schoolcultuur van de regelgerichte directeur tegenover; dan zien we dat leerkrachten beduidend minder betrokken worden in de besluitvorming. Ook wat het ondersteunend leiderschap betreft komt de leerlinggerichte directeur het sterkst naar voor, gevolgd door gematigde directeur en pas dan komt de regelgerichte directeur. Dit wijst erop dat de directeur met het regelgerichte profiel het minst begaan is met het welbevinden van de leerkrachten en ten aanzien van hen ook het minst ondersteunend en motiverend is. Dit wordt bevestigd door de data die aangeven dat de leerkrachten op deze regelgerichte school zich minder (professioneel) ondersteund voelen door hun directie. Hun algemeen welbevinden is lager dan dat van de leerkrachten uit de leerlinggerichte en gematigde scholen en ook de samenwerking tussen de leerkrachten is er beduidend minder goed. Dit is niet het geval op de leerlinggerichte school waar leerkrachten zeer tevreden zijn en zeer goed samen werken. Deze leerlinggerichte school heeft duidelijk de sterkste schoolcultuur. De transformationele leiderschapsstijl speelt daar een niet onbelangrijke rol in. Dit is trouwens een belangrijk punt waarop deze directeur verschilt met de anderen. Zowel de gematigde- als regelgerichte directeur houden er een transactionele leiderschapsstijl op na met dat verschil dat de gematigde directeur veel belang hecht aan de taakcomponent peoplemanagement, waaronder de contacten met de leerkrachten. Dit is niet het geval bij de regelgerichte directeur. Gezien de leerlinggerichte directeur de sterkste schoolcultuur heeft en als de sterkste leider naar voorkomt is het niet verrassend dat het algemeen welbevinden van deze directeur hoger is dan bij de anderen. De leerlinggerichte directie is in vergelijking met de anderen ook het meest overtuigd van zijn eigen capaciteiten en schat de betekenisvolheid van de job hoog in. Ook bij het nemen van beslissingen onderscheidt deze directeur zich van de anderen. Wanneer een beslissing genomen moet worden, gaat de leerlinggerichte directeur duidelijke doelen vooropstellen en informatie inzamelen om de beslissing voldoende te staven. Dergelijke rationele vorm van besluitvorming ontbreekt bij de regelgerichte directeur wat kenmerkend is voor het zwakke beleid dat die voert. Leerkrachten worden in de regelgerichte school beduidend minder betrokken in de besluitvorming. De gematigde directeur kiest er dan weer voor om de leerkrachten niet altijd inspraak te geven in beslissingen omdat hun mening niet altijd garant staat voor een goede werking van de school. Deze gematigde directeur houdt er wel een alerte besluitvormingsstijl op na die opnieuw verklaard kan worden vanuit het belang dat gehecht wordt aan de interne schoolwerking. Wanneer we de besluitvormingsstijlen van deze directeurs aan elkaar afwegen dan is de stijl van de directeur met het leerlinggerichte profiel de meest succesvolle.

We besluiten dat de directeur met een leerlinggericht profiel er het beste in slaagt om zijn school te leiden. Deze directeur is het meest tevreden van allemaal. Dit geldt ook voor de leerkrachten op de leerlinggerichte school. De directeur met het regelgerichte profiel kunnen we aan de andere zijde van het continuüm plaatsen. In tegenstelling tot de leerlinggerichte directeur voert deze een zwak beleid en heeft deze weinig oog voor het welbevinden van de leerkrachten. De leerkrachten op de regelgerichte school zijn dan ook beduidend minder tevreden dan de leerkrachten op de leerlinggerichte en gematigde school. De gematigde school positioneert zich daar ergens tussenin. Ondanks het feit dat de leerlinggerichte directeur tevreden is, zien we wel dat deze in vergelijking met de andere directies meer kans maakt op een verstoord welbevinden. De leerlinggerichte directeur is emotioneel meer uitgeput dan de twee andere directies. Niet zo verwonderlijk wanneer we zien dat deze directie voor zichzelf de lat zeer hoog legt en zeer ambitieus ingesteld is.

TABEL 18: OVERZICHT VAN DE DRIE CASES (LEERLINGGERICHT, GEMATIGD EN REGELGERICHT) OP NIVEAU VAN (1) DE SCHOOLCULTUUR, (2) HET WELBEVINDEN VAN DE LEERKRACHTEN, (3) HET WELBEVINDEN VAN DE DIRECTIES EN (4) DE BESLUITVORMINGSSTIJL VAN DE DIRECTIES.

	Score leerling-gerichte casus	**Score Gematigde casus**	**Score Regelgerichte casus**	**Gemiddelde steekproef (SD)**	**Minimum score**	**Maximum score**
Kenmerken schoolcultuur						
Doelgerichtheid	4.72	3.56	2.57	3.70 (0.47)	2.57	4.72
Ondersteunend leiderschap	4.69	3.81	3.12	4.02 (0.43)	3.12	4.81
Structurerend leiderschap	4.52	3.94	3.43	3.89 (0.41)	3.02	4.61
Formele relaties	4.47	3.92	3.03	3.80 (0.35)	2.97	4.66
Informele relaties	4.19	3.24	3.03	3.38 (0.45)	2.63	4.42
Participatieve besluitvorming	4.50	3.56	2.95	3.78 (0.42)	2.95	4.75
Innovatie en vernieuwingsgerichtheid	4.51	4.08	3.30	3.90 (0.35)	2.88	4.58
Welbevinden leerkrachten						
Algemeen welbevinden	4.62	4.42	4.07	4.23 (0.21)	3.77	4.62
Ondersteuning bij professionele ontwikkeling	4.58	3.68	3.07	3.83 (0.40)	3.03	4.58
Ondersteuning door directie	4.75	3.91	3.36	4.30 (0.45)	2.92	4.97
Welbevinden directie						
Jobenthousiasme directie	5	3.29	3.86	3.94 (0.60)	2.29	5
Jobtevredenheid directie	4.67	4	3.00	3.53 (0.58)	2	4.67
Emotionele uitputting directie	1.60	1.20	1.20	2.11 (1.02)	1	4.80
Cynisme/depersonalisatie directie	1.40	1.60	1.20	1.83 (0.59)	1	3.60
Persoonlijke bekwaamheid directie	4.67	2.83	3.83	3.62 (0.52)	2.50	4.67
Persoonlijkheids-karakteristieken directeur						
Doelmatigheidsbeleving	3.88	4.00	3.75	3.75 (0.48)	2.50	4.63
Locus of control	3.86	3.00	2.00	2.73 (0.61)	1.29	3.86

Prestatie-oriëntatie	5.00	3.86	4.57	3.71 (0.38)	3.71	5.00
prikkelbaarheid	2.00	2.43	3.14	2.41 (0.62)	1.00	3.86
competitiegeest	3.60	3	2.20	2.95 (0.74)	1.40	4.40
Besluitvormingsstijl directeur						
Waakzaamheid / alertheid	5.00	4.40	3.00	4.24 (0.47)	3.00	5.00
Doorschuiven	1.00	2.20	1.60	1.77 (0.64)	1.00	3.40
Uitstellen	1.40	2.40	1.40	1.84 (0.61)	1.00	3.20
Overhaasten	2.20	2.60	1.80	2.36 (0.73)	1.00	4.00

2.4 IS ER EEN VERSCHIL IN HET WELBEVINDEN VAN DE DIRECTEURS NAARGELANG HUN TAAKPROFIEL? ZIEN WE OP BASIS VAN DEZE TAAKPROFIELEN SYSTEMATISCHE GELIJKENISSEN EN / OF VERSCHILLEN IN HET FUNCTIONEREN EN DE PERSOONLIJKHEID VAN DEZE DIRECTEURS OF OP HET NIVEAU VAN DE SCHOOLORGANISATIE –EN OMGEVING?

Het toekennen van de taakprofielen aan de directies in onze onderzoeksgroep gebeurde reeds in het kader van de derde onderzoeksvraag. Bij het vervullen van deze opdracht baseerden we ons op de dagtaakinvulling, de invulling van de taakcomponenten, het timemanagement en de prioritaire taken van de directeurs. Niet iedereen was even duidelijk over zijn prioritaire taken. Behalve de taken waar de directeurs prioriteit aan geven, werden ook de taken waar hun voorkeur naar uit gaat, bij de selectiecriteria opgenomen. Gezien niet alle directeurs eenduidig de vragen naar prioriteiten en voorkeuren beantwoordden, opteerden we na de selectie op basis van eerder genoemde criteria voor een cross-check van alle cases. Middels de geuite verwachtingen, plannen, aspiraties, ... geven de directies immers evengoed blijk van een zeker taakprofiel. Na het doornemen van de 46 interviews werden alle taakprofielen vastgelegd. Zowel het leerlinggerichte (n=8) als regelgerichte taakprofiel (n=10) werden teruggevonden. Het extern gerichte taakprofiel kwam niet als dusdanig naar voor. De groep directeurs die zich tussen eerder genoemde taakprofielen situeren duidden we aan als gematigde directies (n=28). Deze drie taakprofielen werden in onderzoeksvraag 3 aan de hand van drie cases beschreven en vergeleken. Deze analyse was bestemd om een prototypisch beeld te schetsen van de samenhang tussen de verschillende onderzoeksvariabelen en het taakprofiel van de directeur. Deze cases illustreerden duidelijke verschillen in het welbevinden van de leerlinggerichte, gematigde en regelgerichte directeurs (zie tabel 18). Verschillende verklaringen werden hiervoor gegeven. Vermits het hier echter om een analyse van drie typische cases ging, konden de resultaten niet veralgemeend worden. Op basis van deze resultaten zullen in functie van voorliggende onderzoeksvraag een aantal hypotheses geformuleerd worden die we gaan toetsen aan de hand van de gegevens van alle directeurs. Indien er een verschil blijkt te zijn in het welbevinden van de directeurs naargelang hun taakprofiel zal aan de hand van de beschikbare data een verklaring worden gegeven. Bovenstaande onderzoeksvraag is dus een vervolg op de derde onderzoeksvraag en zal meer veralgemeenbare uitspraken toelaten op basis van een volledige horizontale en verticale analyse van de 46 cases. De cases worden gegroepeerd op basis van het taakprofiel van de directeur. Dit resulteert in drie profieltabellen die elk een overzicht geven van de respectievelijke cases inzake **(1)** het welbevinden, **(2)** functioneren, **(3)** de persoonlijkheids- en demografische karakteristieken van de directeur, **(4)** de culturele en structurele kenmerken van de schoolorganisatie en **(5)** de onderwijsomgeving (zie bijlage 6). Enkel die variabelen die een belangrijke bijdrage leveren in het verklaren van zowel het positief als verstoord welbevinden, werden in de profieltabellen opgenomen. Deze factoren werden reeds uitvoerig besproken in onderzoeksvraag 2.

Bij de bespreking van de resultaten op bovenstaande onderzoeksvraag geven we eerst een beschrijving van de positieve en negatieve indicatoren van het welbevinden van de directeurs. We doen dit voor ieder taakprofiel afzonderlijk. Deze resultaten toetsen we aan een aantal vooropgestelde hypotheses die gebaseerd zijn op de resultaten uit onderzoeksvraag 3. Vervolgens leggen we de gegevens van de verschillende groepen directeurs naast elkaar en gaan we na wat de gelijkenissen en verschillen zijn in het welbevinden naargelang het taakprofiel. In een cross-case analyse gaan we op zoek naar patronen van variabelen die de vastgestelde overeenkomsten en verschillen kunnen verklaren.

2.4.1 IS ER EEN VERSCHIL IN HET WELBEVINDEN VAN DE DIRECTEURS NAARGELANG HUN TAAKPROFIEL?

Uit de analyse van de drie cases kwamen duidelijke verschillen naar voor wat betreft het algemeen welbevinden van de directeurs. De leerlinggerichte directeur bleek er in vergelijking met de regelgerichte en gematigde directeur meer van overtuigd te zijn, zijn werk goed te doen en waardevolle dingen te bereiken. Kortom de leerlinggerichte directeur had vertrouwen in het werk dat hij leverde. Aan het ander einde van het continuüm bevond zich de regelgerichte directeur die beduidend minder overtuigd was van zijn eigen capaciteiten. De vergelijking van de drie cases toonde aan dat de leerlinggerichte directeur de kroon spande wat betreft jobtevredenheid en jobenthousiasme. De directeur met het regelgericht taakprofiel bleek het minst tevreden van de drie en maar middelmatig enthousiast te zijn. De gematigde directeur situeerde zich wat betreft zijn jobtevredenheid tussen de leerling –en regelgerichte directeur maar kwam er wel uit als minst enthousiaste persoon. Ondanks het hoge welbevinden van de leerlinggerichte directeur bleek deze wel een verhoogde kans op burnout te hebben. We leidden dit af uit zijn hoge score op de schaal emotionele uitputting. We verklaarden dit door zijn ambitieuze ingesteldheid die mogelijk op termijn zijn tol eist. We stelden eveneens vast dat de regelgerichte directeur het minst cynisch was van allemaal ten aanzien van zijn job. Deze directie twijfelde in vergelijking met de gematigde en leerlinggerichte directeur veel minder aan het nut van zijn job. Deze resultaten liggen in de lijn van de literatuur rond welbevinden en functioneren bij directies. Daar wordt de taakcomponent regelgeving als één van de meest frustrerende opdrachten aangeduid die tot een lager welbevinden kan leiden (Early, Evans, Collarbone, Gold & Halpin, 2002). De taakcomponent peoplemanagement waar een gematigd directeur in belangrijke mate zijn tijd aan besteed, draagt wel bij aan jobsatisfactie. Hoewel, relationele problemen die vaak met deze taakcomponent samenhangen kunnen het jobenthousiasme temperen (Revell, 1996). De pedagogische taakcomponent wordt tenslotte als een zeer belangrijke factor vernoemd voor het persoonlijk welbevinden gezien persoonlijke doelstellingen hier meestal mee samen hangen (Revell, 1996; Vandenberghe et al., 2003).

We willen nagaan in hoeverre deze resultaten voor de volledige onderzoekspopulatie gelden. Analoog aan onze eigen bevindingen en overeenkomsten in de literatuur formuleren we een aantal hypotheses. We doen dit voor alle indicatoren van het welbevinden. De positieve indicatoren zijn jobtevredenheid en jobenthousiasme; de negatieve indicatoren zijn persoonlijke bekwaamheid, emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie.

Hypothese 1: Leerlinggerichte directeurs zijn het meest enthousiast. Dit uit zich in zeer hoge scores op de schaal jobenthousiasme. Gematigde directeurs zijn minder enthousiast dan directeurs met een leerlinggericht en regelgericht taakprofiel. Dit uit zich in zeer lage scores op de schaal jobenthousiasme.

Hypothese 2: Leerlinggerichte directeurs zijn meer tevreden dan gematigde directeurs. Dit uit zich in zeer hoge scores op de schaal jobtevredenheid. Directies met een regelgericht taakprofiel zijn het minst tevreden. Dit uit zich in zeer lage scores op de schaal jobtevredenheid.

Hypothese 3: Leerlinggerichte directeurs hebben een hoger persoonlijk bekwaamheidsgevoel dan directeurs met een regelgericht taakprofiel. Dit uit zich in zeer hoge scores op de schaal persoonlijke bekwaamheid. Gematigde directeurs voelen zich het minst bekwaam. Dit uit zich in zeer lage scores op de schaal persoonlijke bekwaamheid.

Hypothese 4: Leerlinggerichte directeurs hebben meer last van emotionele uitputting dan regelgerichte en gematigde directeurs. Dit uit zich in hoge scores op de schaal emotionele uitputting.

Hypothese 5: Regelgerichte directeurs staan weinig cynisch tegenover het werk dat ze leveren in vergelijking met leerlinggerichte en gematigde directeurs. Dit uit zich in zeer lage scores op de schaal cynisme/depersonalisatie.

Deze hypotheses toetsen we aan de hand van de gegevens in de profieltabellen. We bekijken de scores van de directies op de schalen jobenthousiasme, jobtevredenheid en burnout. We doen dit voor elk taakprofiel waarbij we ons achtereenvolgens focussen op het algemeen welbevinden van de leerlinggerichte, regelgerichte en gematigde directeurs. Uitgaande van de scores van deze directeurs op de onderscheiden schalen hebben we voor de drie groepen berekend hoeveel van hen hoog, middelmatig en laag scoren. Vervolgens zijn we per taakprofiel gaan kijken in hoeverre deze resultaten overeenkomen met de eerdere bevindingen in onderzoeksvraag 3.

2.4.1.1 Algemeen welbevinden van de leerlinggerichte directeurs

Volgende tabel (Tabel 19) geeft een overzicht van het aantal leerlinggerichte directies dat hoog, middelmatig of laag scoort op de betreffende schalen van het algemeen welbevinden. De problematische scores zijn schuin gedrukt en in het vet weergegeven.

TABEL 19: ABSOLUTE FREQUENTIETABEL SCORES ALGEMEEN WELBEVINDEN LEERLINGGERICHTE DIRECTEURS (N=8)

ALGEMEEN WELBEVINDEN	HOOG	MIDDEN	LAAG
Jobenthousiasme	2	4	***2***
Jobtevredenheid	1	6	***1***
Emotionele uitputting	***1***	6	1
Cynisme / depersonalisatie	***1***	5	2
Persoonlijke bekwaamheid	2	6	***0***

De directeurs met het hoge jobenthousiasme springen in het oog. Zij zijn niet alleen zeer enthousiast maar ook tevreden zoals blijkt uit gemiddelde en hoge scores op de schaal jobtevredenheid. Ze hebben tevens een hoog persoonlijk bekwaamheidsgevoel. We treffen ook een aantal directeurs aan met een laag jobenthousiasme. Deze voelen zich in tegenstelling tot hun enthousiaste collega's minder tevreden en minder bekwaam (zie lage en gemiddelde scores op jobtevredenheid en gemiddelde scores op persoonlijke bekwaamheid). Ze hebben bovendien een grotere kans op burnout. Daar waar enthousiaste leerlinggerichte directies gemiddeld of laag scoren op de burnoutschalen emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie, zien we dat één op de twee directies met een laag jobenthousiasme hier hoog op scoort. Opvallend is wel dat in deze groep geen enkele directeur een laag persoonlijk bekwaamheidsgevoel heeft. Dit wijst erop dat de meeste leerlinggerichte directeurs zich competent voelen in hun job.

Vergelijken we deze resultaten met eerdere bevindingen dan zien we een aantal belangrijke overeenkomsten. Net als de leerlinggerichte directeur in de tweede onderzoeksvraag zien we ook hier terug een aantal enthousiastelingen. De vaststelling dat er ook niet enthousiaste leerlinggerichte directeurs zijn, is strijdig met de typering in onderzoeksvraag 3. Dit geldt ook voor de vaststelling dat geen enkel enthousiaste directeur hoog scoort op de schaal emotionele uitputting. Analoog aan eerdere bevindingen zijn de resultaten voor cynisme/depersonalisatie en persoonlijke bekwaamheid. Net als de leerlinggerichte directeur in onderzoeksvraag 3 staan zijn enthousiaste collega's weinig tot niet cynisch ten aanzien van hun job en voelen ze zich bekwaam. Eén leerlinggerichte directeur scoort hoog op de schaal cynisme /depersonalisatie en 1 op de schaal emotionele uitputting. Een leerlinggericht profiel vrijwaart dus niet voor tekenen van burnout. Hoe we dit moeten verklaren komt in 2.4.2. aan bod.

2.4.1.2 Algemeen welbevinden van de regelgerichte directeurs

Wanneer we de scores van het algemeen welbevinden van de regelgerichte directeurs classificeren, krijgen we volgend beeld:

TABEL 20: ABSOLUTE FREQUENTIETABEL SCORES ALGEMEEN WELBEVINDEN REGELGERICHTE DIRECTEURS (N=10).

ALGEMEEN WELBEVINDEN	HOOG	MIDDEN	LAAG
Jobenthousiasme	1	6	***3***
Jobtevredenheid	1	7	***2***
Emotionele uitputting	***4***	4	2
Cynisme / depersonalisatie	***2***	5	3
Persoonlijke bekwaamheid	1	6	***3***

Zoals verwacht treffen we in deze regelgerichte groep een aantal directeurs aan met een laag jobenthousiasme en een lage jobtevredenheid. Twee directeurs scoren laag op beide schalen. Zeven van de 10 regelgerichte directeurs hebben een problematische score voor minstens één van de drie burnoutschalen. Bekijken we het niet enthousiaste regelgerichte trio, dan zien we dat twee van hen hoog scoren op de schalen emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie en een gemiddelde doch lage score halen op de schaal persoonlijke bekwaamheid. De overblijvende directeur behaalt een matig hoge score op de schalen emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie en valt op door zijn lage persoonlijke bekwaamheid. Slechts één regelgerichte directeur is zeer tevreden en enthousiast. Diezelfde persoon is ook diegene die als enige uiterst gunstig scoort op de drie burnoutschalen. De vaststelling dat er een zeer tevreden en enthousiaste regelgerichte directeurs is, ligt niet in de lijn van de verwachtingen. Zoals we onder 2.4.2. zullen zien, gaat het hier om een uitzondering. Bekijken we de absolute aantallen in bovenstaande tabel en laten we deze enthousiast en tevreden directeur even buiten beschouwing dan valt op dat regelgerichte directeurs een hoge kans op burnout hebben. Vier van de tien directeurs hebben last van emotionele uitputting (zie hoge scores). Deze directies staan ook cynischer ten aanzien van hun job. Hoge scores op de schaal emotionele uitputting gaan immers gepaard met gemiddeld hoge tot hoge scores op de schaal cynisme en depersonalisatie. Heel wat directies in deze regelgerichte groep (3/10) hebben overigens een laag persoonlijk bekwaamheidsgevoel.

De resultaten van de regelgerichte groep liggen voor het grootste deel in de lijn van de eerdere vaststellingen in dit rapport. Ook hier treffen we weer ontevreden en weinig enthousiaste regelgerichte directeurs aan en stellen we een zeer groot risico op burnout vast. Vooral de kans op emotionele uitputting is groot. Het regelgerichte profiel kan zonder meer problematisch genoemd worden in het licht van verstoord welbevinden.

2.4.1.3 Algemeen welbevinden van de gematigde directeurs

Volgende tabel (Tabel 21) geeft een overzicht van het percentage gematigde directeurs dat hoog, middelmatig of laag op betreffende schalen scoort.

TABEL 21: ABSOLUTE FREQUENTIETABEL SCORES ALGEMEEN WELBEVINDEN GEMATIGDE DIRECTEURS (N=28).

ALGEMEEN WELBEVINDEN	HOOG	MIDDEN	LAAG
Jobenthousiasme	5	19	***4***
Jobtevredenheid	4	20	***4***
Emotionele uitputting	***3***	25	0
Cynisme / depersonalisatie	***3***	23	2
Persoonlijke bekwaamheid	4	20	***4***

Een eerste blik op de resultaten laat zien dat de meerderheid van de gematigde directies op alle schalen middelmatig scoort. Een aantal directies vallen op door zowel hun hoog enthousiasme als hun hoge tevredenheid (n=4). Een focus op de enthousiaste gematigde groep (n=5) laat zien dat deze directies gemiddeld scoren op de burnoutschalen. De gematigde directeurs met een laag jobenthousiasme (n=4) scoren dan weer hoog op emotionele uitputting (n=1), hebben veel last van cynisme/depersonalisatie (n=1) of hebben een laag persoonlijk bekwaamheidsgevoel (n=2). De niet enthousiaste gematigde groep heeft dus een grotere kans op burnout. Een minderheid van de gematigde directeurs (n=3) behoort echt tot de hoogscoorders voor emotionele uitputting. Daar staat tegenover dat geen van allen echt laag scoort voor deze schaal. Ook van ernstig cynisme/depersonalisatie geven slechts 3 van de 28 gematigde directies blijk. Ten slotte stellen we vast dat de meerderheid van de directeurs (n=20) een middelmatig persoonlijk bekwaamheidsgevoel heeft.

Wanneer we deze resultaten vergelijken met de eerdere bevindingen, nemen we ook hier een aantal overeenkomsten en verschillen waar. De gematigde directeur in onderzoeksvraag 3 was wel tevreden maar niet enthousiast. Die gematigde beleving van de job, vinden we bij de meeste van deze directeurs terug. Er zijn uitzonderingen aan de positieve en aan de negatieve kant. De hypotheses dat de gematigde directeurs zouden opvallen door minder tekenen van burnout, klopt zeker niet als we ze vergelijken met de regelgerichte directies.

2.4.1.4 Verschillen in algemeen welbevinden tussen leerlinggerichte, gematigde en regelgerichte directeurs

Wanneer we de drie groepen directeurs met elkaar vergelijken op niveau van hun algemeen welbevinden zien we dat er naargelang de taakprofielen van de directeurs weinig uitgesproken verschillen zijn wat betreft de positieve indicatoren van hun welbevinden (jobenthousiasme en jobtevredenheid). Dit is niet het geval voor de negatieve indicatoren (emotionele uitputting, cynisme/depersonalisatie en persoonlijke bekwaamheid) waar wel een aantal duidelijke verschillen worden waargenomen.

Jobenthousiasme en jobtevredenheid

Vergelijken we de drie groepen directeurs op niveau van de positieve indicatoren van hun welbevinden dan treffen we in iedere groep tevreden individuen aan en vinden we overal enthousiastelingen terug. De enthousiaste regelgerichte directeur blijkt op alle vlakken

wel een uitzondering in haar groep. We zien bovendien dat een hoog jobenthousiasme steeds gepaard gaat met een hoge jobtevredenheid in de leerling- en regelgerichte groep. In de groep gematigde directeurs vinden we hierop uitzonderingen.

Een triangulatie met de kwantitatieve data bevestigt dat de drie groepen zich niet bepaald onderscheiden op gebied van de positieve welbevindenindicatoren. Deze tonen aan dat de leerlinggerichte groep het meest tevreden (rank mean=25.06) en enthousiast is (mean=25.00) terwijl de regelgerichte groep het minst tevreden (rank mean=22.45) en enthousiast is (rank mean=21.85). De gematigde groep situeert zich daar tussenin. Het betreffen hier echter geen significante verschillen (jobtevredenheid: H=0.172, p=.917>0.05; jobenthousiasme: H=0.257, p=.879>0.05). De vooropgestelde hypothese 1 "Leerlinggerichte directeurs zijn het meest enthousiast. Gematigde directeurs zijn minder enthousiast dan directeurs met een leerlinggericht en regelgericht taakprofiel" kan dus met deze gegevens niet worden bevestigd. De enthousiasmescore van leerlinggerichte directeurs ligt hoger, maar niet significant hoger en er komen zelfs met een uitgesproken laag jobenthousiasme voor in deze groep. Verder zijn het niet de gematigde maar de regelgerichte directeurs die het laagst scoren. De kans op een hoog jobenthousiasme lijkt wel veel kleiner in de regelgerichte groep. De enthousiaste regelgerichte directeur is immers een uitzondering. Dit geldt ook voor hypothese 2 "Leerlinggerichte directeurs zijn meer tevreden dan gematigde directeurs. Directies met een regelgericht taakprofiel zijn het minst tevreden", niet onbetwistbaar bevestigd worden.

Persoonlijke bekwaamheid

Bekijken we het persoonlijk bekwaamheidsgevoel van de directeurs dan stellen we vast dat er in de leerlinggerichte groep heel wat directeurs zijn die van zichzelf vinden dat ze hun werk goed doen, waardevolle dingen bereiken en op een adequate manier problemen weten op te lossen. Geen enkele leerlinggerichte directeur heeft een laag persoonlijk bekwaamheidsgevoel. Dit is niet het geval bij hun gematigde collega's en nog minder bij hun regelgerichte collega-directies. De regelgerichte directeur die als enige hoog scoort op deze schaal is bovendien een uitzondering. In de regelgerichte groep hebben heel wat directeurs weinig vertrouwen in het werk dat ze leveren. De kwantitatieve data ondersteunen deze gegevens. Daaruit blijkt dat leerlinggerichte directeurs zich het bekwaamst van allemaal voelen (rank mean=32.63). Aan het andere einde van het continuüm bevinden zich de regelgerichte directeurs die een beduidend lagere persoonlijke bekwaamheid hebben (rank mean=18.80). Daar tussenin bevinden zich de gematigde directeurs (rank mean=22.57). We stellen hier een duidelijke tendens in vast (H=5.152, df=2, p=.076>01). Toetsen we hypothese 3 aan bovenstaande resultaten dan zien we dat het eerste deel van de hypothese bevestigd wordt: "*Leerlinggerichte directeurs hebben een hoger persoonlijk bekwaamheidsgevoel dan directeurs met een regelgericht taakprofiel*". Het tweede deel van de hypothese blijkt een foute veronderstelling: "*Gematigde directeurs voelen zich het minst bekwaam*". Het zijn de directeurs met het regelgerichte taakprofiel die zich het minst bekwaam voelen. Slechts een uitzondering in deze groep heeft een hoog bekwaamheidsgevoel.

Emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie

Regelgerichte directeurs worden vaker geplaagd door emotionele uitputting dan dit in de andere groepen het geval is. Ook de gematigde directeurs hebben hier een potentieel risico op gezien geen van allen laag scoort op deze schaal. De kwantitatieve gegevens bevestigen dit; daaruit blijkt dat regelgerichte directeurs meer last hebben van emotionele uitputting (rank mean=26.10) dan hun gematigde (rank mean=22.91) en leerlinggerichte collega's (rank mean=22.31). Daar waar we veronderstelden dat het de leerlinggerichte directeurs waren die het meeste last zouden hebben van emotionele uitputting (zie hypothese 4: "Leerlinggerichte directeurs hebben meer last van emotionele uitputting dan regelgerichte en gematigde directeurs") blijkt deze hypothese niet steeds op te gaan.

Het zijn immers de regelgerichte directeurs die hier vooral mee te kampen hebben, hoewel ook leerlinggerichte en gematigde directeurs hier niet altijd gespaard van blijven. In de profieltabellen zien we dat een hoge emotionele uitputting in de meeste gevallen gepaard gaat met een hoge score op de schaal cynisme/depersonalisatie. Dit wordt statistisch ondersteund. In de drie groepen directeurs is er een significant positieve samenhang te vinden tussen deze twee negatieve indicatoren van het welbevinden. Deze samenhang is het sterkst in de regelgerichte groep ($r=.844$, $p<.01$), gevolgd door de leerlinggerichte groep ($r=.783$, $p<.05$) en de gematigde groep ($r=.410$, $p<.05$). Wat cynisme/depersonalisatie betreft zien we geen uitgesproken verschillen. De gematigde groep blijkt hier iets meer last van te hebben dan de regelgerichte groep. Hypothese 5 "*Regelgerichte directeurs staan weinig cynisch tegenover het werk dat ze leveren in vergelijking met leerlinggerichte en gematigde directeurs*" is niet vol te houden gezien we in alle groepen directeurs aantreffen die twijfelen aan het nut van hun werk en de waargenomen verschillen voor de resultaten op deze schaal toeval kunnen zijn.

2.4.2 ZIEN WE OP BASIS VAN DE TAAKPROFIELEN SYSTEMATISCHE GELIJKENISSEN EN/OF VERSCHILLEN TERUGKEREN IN HET FUNCTIONEREN EN DE PERSOONLIJKHEID VAN DE DIRECTEURS OF OP HET NIVEAU VAN DE SCHOOLORGANISATIE –EN OMGEVING?

In voorgaande bespreking wezen we op een aantal verschillen in het welbevinden van de directeurs naargelang hun taakprofiel. Waar we in het vorige deel beschrijvend te werk zijn gegaan, zoeken we nu naar verklaringen. We richten ons hiervoor op de extreme verschillen in welbevinden (zie hoge en lage scores op positieve en negatieve indicatoren van welbevinden) die we zowel bij de leerlinggerichte, gematigde als regelgerichte directeurs kunnen vaststellen. Meer specifiek kijken we of verschillen en/of gelijkenissen in het functioneren en de persoonlijkheid van deze directeurs alsook in de schoolorganisatie waarin ze tewerk gesteld zijn, de verschillen in welbevinden inzichtelijk kunnen maken. Ook de onderwijsomgeving wordt in rekening gebracht. Eerder verklaarden we het hoger welbevinden van de leerlinggerichte directeur door zijn sterk onderwijskundig leiderschap, succesvolle besluitvormingsstijl en goed timemanagement dat hem in staat stelde om zijn aandacht over de verschillende taakcomponenten te verdelen en de meeste tijd te steken in datgene waar zijn voorkeur naar uitging. De leerlinggerichte school had ook een beduidend sterkere schoolcultuur die zich kenmerkte door participatie, een hoge doelgerichtheid en een tevreden schoolteam. Dit droeg op zijn beurt bij aan het hoger welbevinden van de leerlinggerichte directeur.

Het lage welbevinden van de regelgerichte directeur verklaarden we door zijn zwak leiderschap, weinig effectieve besluitvormingsstijl en een minder goed timemanagement. In de regelgerichte school was ook sprake van een zwakke schoolcultuur en een weinig tevreden team. Tussen deze regel -en leerlinggerichte directeurs situeerde zich de gematigde directie. Ook hier gaan we na of deze resultaten van toepassing zijn op de volledige onderzoekspopulatie en of ze al dan niet veralgemeend kunnen worden.

Daar waar in de analyse van de drie cases alle variabelen werden opgenomen, beperken we ons nu tot die variabelen die een significante bijdrage leveren in het verklaren van het welbevinden van directies (voor een overzicht zie profieltabellen in bijlage 6). Wat het functioneren betreft kijken we naar de eigen gepercipieerde leiderschapsrol van de directeur en zijn besluitvormingsstijl. Verder zoeken we uit aan welke taken de meeste tijd wordt besteed, nemen we prioritaire opdrachten in beschouwing en gaan we na naar welke opdrachten de voorkeur van de directeur uitgaat. We onderzoeken of deze factoren de waargenomen verschillen in het welbevinden kunnen verklaren. Bij de analyse van de persoonlijkheid van de directeurs focussen we ons op de doelmatigheidsbeleving en de prestatie-oriëntatie (Type A gedrag). Een aantal demografische karakteristieken waaronder de schoolanciënniteit als directeur en het hebben van kinderen in huis, worden eveneens in acht genomen. Ook hier gaan we na of deze variabelen de verschillen in het welbevinden van de directeurs kunnen verklaren. Ook de structurele en culturele kenmerken van de school worden in beschouwing genomen: de doelgerichtheid van het team, het ondersteunend leiderschap van de directeur, de samenwerking van de leerkrachten (zie formele en informele relaties), de participatieve besluitvorming in de organisatie, het algemeen welbevinden van de leerkrachten en de mate waarin deze laatsten zich ondersteund voelen door de directeur. Ook de grootte van de school en de aanwezigheid van extra personeel in de school worden in deze analyse opgenomen.

2.4.2.1 Verklaring verschillen welbevinden directeurs naargelang hun taakprofiel

2.4.2.1.1 Positief welbevinden: jobenthousiasme en jobtevredenheid, een horizontale en verticale analyse.

Tussen de positieve indicatoren jobenthousiasme en jobtevredenheid konden statistisch geen verschillen worden waargenomen tussen de leerlinggerichte, gematigde en regelgerichte groep. De verschillen in het voordeel van de leerlinggerichte groep en in het nadeel van de regelgerichte directeur zouden dus kunnen berusten op toeval.

Leerlinggerichte groep

In de leerlinggerichte groep vallen twee directeurs in positieve zin op door hun jobenthousiasme en jobtevredenheid (zie directeur 1 en 2). Directeur 1 scoort hoog op jobenthousiasme en jobtevredenheid, terwijl directeur 2 even enthousiast is doch middelmatig scoort op jobtevredenheid. Op niveau van hun welbevinden zien we een patroon terugkeren: beiden voelen zich zeer bekwaam voor hun job (zie hoge scores persoonlijke bekwaamheid). De positieve samenhang tussen jobtevredenheid en persoonlijke bekwaamheid in de leerlinggerichte groep wordt statistisch ondersteund ($r=.846$, $p<.01$). Verder hebben ze weinig tot geen burnoutverschijnselen (zie gemiddelde en lage scores). Hierin verschillen ze van hun niet enthousiaste leerlinggerichte collega's

(zie directeur 4 en 6). Directeur 4 valt in negatieve zin op door zijn laag jobenthousiasme en zijn lage jobtevredenheid, terwijl directeur 6 eveneens een laag jobenthousiasme heeft, middelmatig tevreden is doch opvalt door zijn neiging tot burnout. Dit niet enthousiaste, ontevreden duo heeft meer neiging tot emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie (zie gemiddelde en hoge scores) en voelt zich beduidend minder bekwaam (zie lage scores) dan hun enthousiaste en tevreden collega's. Al deze leerlinggerichte directeurs zijn mensen met een aantal jaren ervaring in het directieambt. De enthousiaste en tevredenen hebben geen opgroeiende kinderen in huis, hun tegenpolen wel. Op niveau van de leiderschapsstijl verschillen de enthousiaste en tevreden directeurs niet van hun ontevreden en niet enthousiaste collega's. Ze houden er allen een transformationele leiderschapsstijl op na (zie coach en innovator). Dit houdt o.a. in dat ze de nadruk leggen op het coachen en motiveren van hun personeel. Innovatie en creativiteit zijn eveneens kenmerkend voor deze leerlinggerichte schoolleiders. Bestaande regels worden regelmatig afgewogen aan eigen ideeën en de directeurs vinden het belangrijk dat hun school mee is met de tijd. De enthousiaste en tevreden directeurs hanteren overwegend een alerte besluitvormingsstijl (zie hoge scores). Niet efficiënte besluitvormingsstijlen worden zelden tot nooit gehanteerd (zie gemiddelde en lage scores). Hierin verschillen ze van hun niet enthousiaste en ontevreden collega's. Hoewel deze directeurs een behoorlijke score halen voor 'alerte besluitvormingsstijl', rapporteren ze ook minder efficiënte manieren om beslissingen te nemen door ze bijvoorbeeld door te schuiven. De kwantitatieve data laten bovendien een significant negatieve samenhang zien tussen de doorschuivende besluitvormingsstijl en jobtevredenheid ($r=-.756$, $p<.05$). Hoe meer een directeur de doorschuivende besluitvormingsstijl hanteert, hoe minder tevreden hij is. Opvallend is het efficiënt timemanagement dat we zowel bij de enthousiaste en tevreden directeurs vaststellen als bij hun ontevreden collega's. Deze leerlinggerichte directeurs hebben een duidelijke voorkeur voor pedagogische taken. Bovendien blijken ze niet alleen het grootste deel van hun tijd hieraan te besteden, ze slagen er ook in om hun pedagogische opdracht als prioriteit te stellen. Uit de kwalitatieve data blijkt dat ze tevens in staat zijn om de meeste van de vooropgestelde doelen te bereiken en van zichzelf vinden dat ze hun tijd goed kunnen managen. Zowel de tevreden en enthousiaste als de ontevreden en niet enthousiaste directeurs zijn redelijk overtuigd van hun eigen kunnen (zie gemiddelde en hoge scores). In beide groepen treffen we directeurs aan met een gemiddeld hoge tot hoge doelmatigheidsbeleving. De enthousiaste en tevreden directeurs leggen de lat zeer hoog voor zichzelf (zie hoge scores prestatie-oriëntatie), een verschil met de niet enthousiaste directies die beduidend minder kwaliteitsvol werk van zichzelf eisen (zie gemiddeld en lage scores prestatie-oriëntatie). De kwantitatieve data bevestigen dit en laat een significant positieve samenhang zien tussen het type A gedrag van een leerlinggerichte directeur en zijn jobtevredenheid ($r=.295$, $p<.05$). Wanneer we de schoolcultuur van de enthousiaste en tevreden leerlinggerichte directeurs in beschouwing nemen, stellen we sterke leerlinggerichte schoolculturen vast. De enthousiaste directeurs investeren tijd in het ontwikkelen van een schoolvisie, slagen erin om hun team achter die visie te krijgen en hechten belang aan het motiveren en coachen van hun leerkrachten (zie kwalitatieve data en hoge scores ondersteunend leiderschap). De leerkrachten zelf hebben het gevoel goed ondersteund te worden en worden aangemoedigd om zich verder te professionaliseren (zie hoge scores ondersteunend leiderschap en ondersteuning bij professionele ontwikkeling). In het team zelf hangt een goede werksfeer. Leerkrachten

gaan zowel op vriendschappelijk als professioneel vlak goed met elkaar om (zie hoge scores formele en informele relaties). Transformationele leiders zoals deze enthousiaste en tevreden leerlinggerichte directeurs staan erom bekend in hun organisatie beslissingsvrijheid hoog in het vaandel te dragen en belangstelling te hebben voor hun werknemers. Leerkrachten worden door deze directeurs sterk betrokken in schoolbeleid (zie hoge scores participatieve besluitvorming). De leerkrachten zijn ook merkbaar tevreden in deze leerlinggerichte scholen (zie hoge scores welbevinden leerkrachten). Aan de hand van de schoolculturen leiden we af dat deze enthousiaste en tevreden leerlinggerichte directeurs sterke transformationele leiders zijn. In de scholen van de ontevreden leerlinggerichte directeurs met een laag jobenthousiasme (zie directeur 4 en 6), voelen de leerkrachten zich minder goed (zie gemiddelde scores welbevinden leerkrachten). De schoolcultuur van directeur 4 die opvalt door zijn laag jobenthousiasme en lage jobtevredenheid is zwakker dan die van zijn enthousiast en tevreden collega's. Deze directie investeert minder tijd in de schoolvisie en de gemiddelde score op de schaal doelgerichtheid wijst erop dat niet iedereen in het team dezelfde visie deelt. Er wordt ook minder belang gehecht aan het motiveren en coachen van het team en de leerkrachten worden niet zo sterk gemotiveerd om nascholing te volgen (zie gemiddelde scores ondersteunend leiderschap en ondersteuning bij professionele ontwikkeling). Leerkrachten voelen zich ook minder ondersteund door hun directeur (zie gemiddelde scores ondersteunend leiderschap). In het team zelf werken de leerkrachten minder goed samen (zie gemiddelde scores formele en informele relaties). De resterende directie in de niet enthousiaste groep die wel middelmatig tevreden is maar een hoog risico op burnout loopt (zie directeur 6) blijkt een iets sterkere leider dan zijn niet enthousiaste en ontevreden collega. Hij motiveert en ondersteunt zijn leerkrachten en is erin geslaagd om zijn team achter de schoolvisie te krijgen (zie hoge scores doelgerichtheid, ondersteunend leiderschap, ondersteuning bij professionele ontwikkeling). Leerkrachten worden ook betrokken bij de besluitvorming (zie hoge score op participatieve besluitvorming). Dit kan mogelijk verklaren waarom deze directeur wel een laag jobenthousiasme heeft maar geen lage jobtevredenheid. Deze niet enthousiaste directeur verschilt niet van zijn enthousiaste en tevreden collega's met uitzondering van het feit dat de leerkrachten minder goed met elkaar omgaan (zie gemiddelde scores informele relaties) en hun welbevinden lager is (zie gemiddelde scores welbevinden leerkrachten). Focussen we ons op het niveau van de omgeving dan zien we dat de enthousiaste en tevreden directeurs er niet alleen voor staan. Ze ervaren niet alleen veel steun van hun leerkrachtenteam, ze krijgen ook veel hulp van hun personeel. Allen worden ze in hun pedagogisch beleid sterk ondersteund door hun zorgcoördinator. Opvallend is ook dat de directeur met het hoogste jobenthousiasme (zie directeur 1) veel steun krijgt van zijn administratief personeel en het gevoel heeft verdienstelijk werk te kunnen verrichten met de scholengemeenschap. Dit zijn kleine verschillen met de andere enthousiaste leerlinggerichte directeur (zie directeur 2) die iets minder steun krijgt van zijn administratief personeel en negatief staat tegenover de scholengemeenschap. Deze aspecten verklaren mogelijk de middelmatige tevredenheid van deze enthousiaste directeur. We zien daarentegen bij de twee enthousiaste, tevreden directeurs wel een positieve beleving ten aanzien van het schoolbestuur. Bij de niet enthousiaste en ontevreden leerlinggerichte groep krijgen we op het niveau van de omgeving een totaal ander beeld te zien. Deze directeurs voelen zich veel minder gesteund. Noch van de

scholengemeenschap, noch van het scholenbestuur zijn ze tevreden over de steun die ze krijgen. Over de hulp van het extra personeel zijn ze wel tevreden maar de uren van het administratief personeel vinden ze ontoereikend.

Uit bovenstaande gegevens leiden we af dat de persoons-, schoolgebonden en omgevingsgebonden karakteristieken die de functioneringswijzen van de enthousiaste en tevreden leerlinggerichte directeurs typeren gelijk zijn aan de bevindingen in onderzoeksvraag 3. Voor de niet enthousiaste, ontevreden leerlinggerichte directeurs besluiten we dat de verschillen op niveau van hun functioneren (zie besluitvormingsstijl), persoonlijkheid (zie type A gedrag), schoolcultuur –en structuur (zie samenwerking leerkrachten en extra personeel) en de verschillen op het niveau van de omgeving (zie scholengemeenschap, schoolbestuur) de eerder aangehaalde verschillen in het welbevinden met de enthousiaste leerlinggerichte groep mede verklaren.

Regelgerichte groep

Wat jobenthousiasme en jobtevredenheid betreffen was er geen significant verschil tussen de regelgerichte en leerlinggerichte groep. Ook in de regelgerichte groep treffen we zowel een enthousiaste en tevreden directeur aan (zie directeur 10) als ontevreden directies met een laag jobenthousiasme (zie directeurs 3, 6 en 7). De samenhang tussen jobenthousiasme en jobtevredenheid in de regelgerichte groep wordt statistisch ondersteund ($r = .819$, $p<.01$). De ontevreden en niet enthousiaste directeurs lagen in de lijn van de verwachtingen wat niet gezegd kan worden van die ene regelgerichte directeur met een hoog jobenthousiasme en een hoge jobtevredenheid. Om dit resultaat te verklaren is het interessant om weten waarin deze directeur zich al dan niet onderscheidt van zijn andere enthousiaste, tevreden collega's. Op het niveau van het welbevinden zien we net zoals bij de enthousiaste, tevreden leerlinggerichte directeurs een hoog persoonlijk bekwaamheidsgevoel. Deze directeur heeft zelfs minder neiging tot burnout dan zijn enthousiaste, tevreden leerlinggerichte collega's (zie lage scores emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie). Deze regelgerichte directeur staat sinds 3 jaar als directeur op een school en heeft dus een beperkt aantal jaren ervaring. Zoals de enthousiaste, tevreden leerlinggerichte directeurs legt deze directie de lat zeer hoog (zie hoge score prestatie-oriëntatie). De directeur gelooft ook sterk in de eigen capaciteiten (zie hoge doelmatigheidsbeleving). Bekijken we het functioneren dan zien we dat net als hen een overwegend alerte besluitvormingsstijl wordt gehanteerd en zelden tot nooit op een inefficiënte manier beslissingen worden genomen. Het timemanagement zou op het eerste gezicht minder efficiënt kunnen genoemd worden dan dat van de collega's in de leerlinggerichte groep; inhoudelijk wordt het ook anders ingevuld. Administratie en dergelijke krijgen niet alleen prioriteit, een groot deel van de tijd wordt besteed aan deze regelgevende taken. Deze regelgerichte directeur blijkt persoonlijk niet veel tijd te besteden aan datgene waar zijn voorkeur naar uit gaat, met name de taakcomponent peoplemanagement. Toch heeft deze enthousiaste, tevreden regelgerichte directeur net als zijn enthousiaste, tevreden leerlinggerichte collega's een transformationele leiderschapsstijl waarin het coachen en motiveren van het personeel centraal staat. Het realiseren hiervan berust echter op flink wat delegatie van pedagogische taken naar het beleidsondersteunend personeel waaronder de zorgcoördinator en het uitbesteden van taken aan verschillende werkgroepen die opgericht zijn rond school- en didactische

thema's. Ook al houdt deze directeur zich niet persoonlijk bezig met de pedagogische taakcomponent, hij bekommert zich er wel om en er wordt wel degelijk aan gewerkt en de nodige aandacht aan besteed. Het delegeren van taken en een goede planning en organisatie maken dit mogelijk. Het is een sterke leider die zijn leerkrachten helpt en motiveert (zie hoge score ondersteunend leiderschap). Ook de professionele ontwikkeling van de leerkrachten wordt gestimuleerd (zie gemiddelde score bij professionele ontwikkeling). Hij toont belangstelling voor zijn personeel en betrekt het schoolteam bij de besluitvorming (zie hoge score participatieve besluitvorming). De leerkrachten voelen zich ook tevreden en ondersteund door hun directeur (zie gemiddelde scores ondersteuning door directie en welbevinden leerkrachten) en ook de samenwerking in het team verloopt vlot (zie middelmatige scores formele en informele relaties). We merken terzijde op dat de leerkrachten van de regelgerichte directeur wel een lager welbevinden hebben dan de leerkrachten in de leerlinggerichte school (zie hoge scores). Leerkrachten worden wel ook sterk betrokken bij de besluitvorming (zie hoge score participatieve besluitvorming). Deze collegiale besluitvorming is een gevolg van een op vriendschappelijke relaties gebouwde verstandhouding met het personeel, de communicatieve houding van de directeur en de bereidheid om samen met de leerkrachten op een reflectief probleemoplossende wijze naar oplossingen te zoeken. Dit bevestigt nog eens dat het hier om een sterke transformationele leider gaat. Dit is verrassend wanneer men weet dat deze persoon nog maar drie jaar deze school leidt. Het wordt wel een stuk duidelijker wanneer we het beroepsverleden van deze directeur bekijken. Deze persoon staat al 20 jaar op de betreffende school waarbij voornamelijk een begeleidende functie werd vervuld. Het is op aanraden van de collega's dat de functie van uiteindelijk directeur is opgenomen. De doelgerichtheid van het team is echter iets minder, ook in vergelijking met de enthousiaste, tevreden leerlinggerichte groep . Dit verschil is mogelijk te wijten aan het feit dat deze directeur zelf heel wat tijd besteed aan de regelgevende taakcomponent, eerder dan zich toe te leggen op de schoolvisie en onderwijsinhoud. Volgens de regelgerichte directeur is dit het gevolg van een tekort aan administratieve ondersteuning. Dit ervaart hij als een probleem gezien het aantal leerlingen dat de school telt (513 leerlingen). Aan de scholengemeenschap heeft deze directie geen boodschap. Het schoolbestuur daarentegen is wel een belangrijke bron van steun en draagt mogelijk bij aan het welbevinden van deze regelgerichte directeur. We zien duidelijk heel wat overeenkomsten tussen de enthousiaste, tevreden leerlinggerichte groep en deze enthousiaste regelgerichte directie. Het gaat in alle gevallen om sterke leiders zoals blijkt uit hun functioneren, leiderschapsstijl en schoolculturen. Het is echter duidelijk dat deze regelgerichte directeur met een hoge jobtevredenheid en een hoog jobenthousiasme een uitzondering is in de regelgerichte groep. In die zin heb je hier wel misschien een regelgevende directeur die zich overwegend met regelgeving bezighoudt, maar het betreft hier geen regelgerichte school. Deze directeur onderscheidt zich op alle vlakken van zijn niet enthousiaste leerling- en regelgerichte collega's.

Drie directeurs vallen op in de regelgerichte groep door hun laag jobenthousiasme en lage jobtevredenheid (zie directeurs 3, 6 en 7). Op niveau van hun welbevinden zien we een profiel naar voor komen dat gekenmerkt wordt door een hoog risico op burnout. Twee van de drie directeurs scoren hoog op de schalen emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie wat betekent dat ze zich mentaal uitgeput voelen door hun job

en sterke twijfels hebben over het nut van hun werk. De positieve samenhang tussen emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie in de regelgerichte groep wordt statistisch ondersteund ($r = .844$, $p<.01$). De resterende regelgerichte directeur met een laag jobenthousiasme en een lage jobtevredenheid heeft een lage score voor het persoonlijk bekwaamheidsgevoel. Al deze directies hebben met elkaar gemeen dat ze weinig vertrouwen hebben in hun eigen kunnen (zie lage scores doelmatigheidsbeleving). De positieve samenhang tussen het persoonlijk bekwaamheidsgevoel en de doelmatigheidsbeleving van de directeur wordt bevestigd door de kwantitatieve data ($r = .634$, $p<.05$). Hoe minder bekwaam een regelgerichte directeur zich voelt, hoe lager zijn doelmatigheidsbeleving. In vergelijking met de enthousiaste leerling- en regelgerichte groep zijn deze directeurs minder prestatiegeoriënteerd, leggen ze de lat minder hoog (zie middelmatige scores Type A gedrag). Wanneer een beslissing moet genomen worden hebben ze nogal eens de neiging die uit te stellen of te overhaasten (zie hoge scores uitstellende en overhaaste besluitvormingsstijl). De kwantitatieve data laten bovendien een significant positieve samenhang zien tussen de uitstellende besluitvormingsstijl en emotionele uitputting ($r = .693$, $p< .05$), alsook tussen de overhaaste besluitvormingsstijl en emotionele uitputting ($r = .912$, $p<.01$). We stellen tevens een positieve samenhang vast tussen de overhaaste besluitvormingsstijl en cynisme/depersonalisatie ($r = .841$ $p<.01$). Hoe meer een regelgerichte directeur inefficiënte besluitvormingsstijlen hanteert, hoe groter zijn risico op burnout. Dit is een duidelijk verschil met de enthousiaste, tevreden leerling- en regelgerichte directeurs die wel efficiënte besluitvormingsstijlen hanteren. Ook hun timemanagement ziet er anders uit. De regelgerichte directeurs met een laag jobenthousiasme en lage jobtevredenheid kunnen hun tijd minder goed beheren. Ze investeren de meeste tijd in administratie terwijl ze eigenlijk de voorkeur geven aan andere taken. Aan de taken die deze directeurs als prioriteit stellen, wordt maar weinig tijd besteed. We zien geen overeenkomsten in de gepercipieerde leiderschapsrol. Op basis van de kenmerken van de schoolcultuur van deze directeurs leiden we uit de lage en middelmatige scores af dat de leerkrachten maar matig tevreden zijn over de ondersteuning en de begeleiding die ze krijgen van hun directeur. Hoewel de leerkrachten wel eens betrokken worden in de besluitvorming en de samenwerking in het team niet noodzakelijk negatief ingeschat wordt, is hun welbevinden eerder laag (zie gemiddelde en lage scores welbevinden leerkrachten). Al deze factoren bieden een mogelijke uitleg voor het lage jobenthousiasme en de lage jobtevredenheid van deze regelgerichte directeurs. Ook over het extra personeel zijn deze directeurs niet helemaal tevreden. Allen zijn ze van mening dat het aantal toegekende uren administratieve ondersteuning ontoereikend is. Tegenover de scholengemeenschap staan ze gematigd tot positief. De meesten beschouwen dit bestuursorgaan als een bron van steun. Over het schoolbestuur zijn de meningen verdeeld. Terzijde merken we op dat indien we bovenstaande gegevens met betrekking tot de niet enthousiaste en ontevreden regelgerichte directeurs nog eens in beschouwing nemen, we algemeen kunnen stellen dat er een aantal belangrijke overeenkomsten zijn met hun niet enthousiaste en ontevreden leerlinggerichte collega's. Beide groepen hebben burnoutverschijnselen, leggen de lat in vergelijking met hun enthousiaste, tevreden collega's niet zo hoog en voelen zich weinig ondersteund. We zien wel een verschil op niveau van de besluitvormingsstijl van de directeur, zijn timemanagement en doelmatigheidsbeleving. De niet enthousiaste, ontevreden regelgerichte directeurs zijn minder overtuigd van hun eigen kunnen, beheren hun tijd

minder efficiënt en doen vaker beroep op minder succesvolle besluitvormingsstijlen dan hun niet enthousiaste en ontevreden leerlinggerichte collega's. Met andere woorden ze functioneren iets minder goed.

Op basis van bovenstaande gegevens stellen we vast dat de enthousiaste en tevreden regelgerichte directeur een uitzondering op de regel blijkt. Voor de niet enthousiaste, ontevreden regelgerichte directeurs besluiten we dat de verschillen op niveau van hun functioneren (zie besluitvormingsstijl en timemanagement), persoonlijkheid (zie type A gedrag en doelmatigheidsbeleving), schoolcultuur –en structuur (zie ondersteunend leiderschap, ondersteuning door de directie, ondersteuning bij professionele ontwikkeling,welbevinden lk en extra personeel) en de verschillen op het niveau van de omgeving (zie scholengemeenschap, schoolbestuur) de eerder aangehaalde verschillen in het welbevinden met de enthousiaste regelgerichte groep verklaren.

Gematigde groep

Tenslotte zijn er ook de enthousiaste en tevreden gematigde directeurs. Zes directeurs springen in het oog door hun hoog jobenthousiasme en/of hoge jobtevredenheid (zie directeurs 2, 6, 14, 18, 19 en 24). De positieve samenhang tussen jobenthousiasme en jobtevredenheid in de gematigde groep wordt statistisch ondersteund ($r = .462$, $p<.05$). Daar tegenover staan de gematigde directeurs met een negatief welbevinden (zie directeur 3, 10, 21, 22 en 28). De groep die opvalt door zijn positief welbevinden heeft weinig neiging tot burnout (zie gemiddelde scores burnout schalen emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie). Slechts één directeur (zie directeur 18) valt op door zijn hoge emotionele uitputting en laag persoonlijk bekwaamheidsgevoel. Mogelijk speelt de schoolcultuur van deze directeur daar een rol in. Uit de kwalitatieve data blijkt namelijk dat deze directie in vergelijking met de anderen veel meer tijd moet investeren in het verkrijgen van een hoge doelgerichtheid en een goede samenwerking binnen zijn team. De niet enthousiaste, ontevreden groep heeft beduidend meer neiging tot burnout (zie gemiddelde en hoge scores emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie). In het algemeen blijken de gematigde directeurs met een hoog jobenthousiasme en/of hoge jobtevredenheid in vergelijking met hun leerling –en regelgerichte collega's iets minder overtuigd van hun eigen kunnen en is hun persoonlijk bekwaamheidsgevoel minder hoog (zie gemiddelde en lage scores doelmatigheidsbeleving en persoonlijke bekwaamheid). We merken echter een gelijkaardig profiel op bij de niet enthousiaste, ontevreden gematigde directeurs wat erop duidt dat deze factoren de extreme verschillen in welbevinden in de gematigde groep niet kunnen verklaren. Terzijde merken we op dat in de gematigde groep de doelmatigheidsbeleving van de directeurs positief samen hangt met hun jobtevredenheid ($r = .462$, $p<.05$), er is ook een positief verband tussen de persoonlijke bekwaamheid van de directeurs en hun jobenthousiasme ($r = .472$, $p<.05$). Ook in hun persoonlijkheid onderscheiden de gematigde directies zich van hun enthousiaste en tevreden leerling -en regelgerichte collega's in die zin dat de meerderheid van deze directeurs minder hoog scoren op prestatie – oriëntatie hoewel het type A gedrag nog steeds bij hen aanwezig is (zie gemiddelde scores). Een vergelijking in de gematigde groep zelf, laat zien dat de gematigde directeurs met een laag jobenthousiasme en een lage jobtevredenheid de lat minder hoog leggen (zie gemiddelde en lage scores) dan hun tegenpolen. Net als in de andere enthousiaste, tevreden groepen zijn ook de

gematigde directeurs met een hoog jobenthousiasme en een hoge jobtevredenheid transformationele leiders die belang hechten aan het motiveren en ondersteunen van hun personeel. Het valt wel op dat de leerkrachten het ondersteunend leiderschap van de gematigde directeurs minder positief percipiëren (zie gemiddelde en lage scores) dan de leerkrachten van de enthousiaste, tevreden leerling –en regelgerichte directeurs. Bij de gematigde directeurs die hoog scoren op de negatieve indicatoren van welbevinden zien we zowel transformationele als transactionele leiders. Er is echter geen rode draad terug te vinden in de leiderschapsrol van de directeur en zijn welbevinden. Ook naar de schoolcultuur toe kunnen we geen conclusies trekken vanuit de leiderschapsrol van de directeur. Rechtlijnige resultaten met betrekking tot de schoolcultuur die het welbevinden van de directeurs kunnen verklaren, ontbreken in de enthousiaste, tevreden groep. In de ontevreden en niet enthousiaste groep valt op dat de leerkrachten minder betrokken worden in de besluitvorming (zie gemiddelde en lage scores) en minder goed met elkaar kunnen samenwerken (zie gemiddelde en lage scores formele en informele relaties). Wetende dat de voorkeur van een gematigd directeur vooral naar peoplemanagement gaat en dit blijkbaar niet zo goed verloopt, wordt het negatief welbevinden van deze directies duidelijker. Een analyse van de besluitvormingsstijl bij de directeurs met een hoog / laag jobenthousiasme en een hoge / lage jobtevredenheid laat eveneens geen rechtlijnige resultaten zien. We stellen wel vast dat de gematigde directeurs vaker een alerte dan inefficiënte besluitvormingsstijl hanteren. Hierin onderscheiden ze zich significant van hun leerling –en regelgerichte collega's ($H=9.074$, $p=.011<.05$). De gematigde directeurs spannen immers de kroon wat betreft het hanteren van een alerte besluitvormingsstijl (rank mean=26.68) ten aanzien van hun leerling (rank mean=26.38) -en regelgerichte collega-directeurs (rank mean=12.30). Bekijken we het timemanagement van de enthousiaste, tevreden gematigde directeurs dan valt op dat deze directies heel wat tijd investeren in peoplemanagement en het bijwonen van vergaderingen. Vaak is peoplemanagement ook de taakcomponent die als prioriteit wordt gesteld en waar de persoonlijke voorkeur naar toe gaat. In deze gematigde groep zien we dus net als bij de enthousiaste, tevreden leerling –en regelgerichte directies een efficiënt timemanagement. De gematigde directeurs met een laag jobenthousiasme en een lage jobtevredenheid beheren hun tijd minder goed; de taken die ze voorop laten gaan zijn niet altijd hun voorkeurs- of prioritaire taken. Ten aanzien van het extra personeel staan zowel de gematigde directeurs met een positief als negatief welbevinden vrij positief. Vooral het administratief personeel en de zorgcoördinator zijn een bron van steun hoewel hier en daar toch te horen is dat het aantal uren administratieve ondersteuning ontoereikend is. We merken wel een verschil op tussen de enthousiaste, tevreden gematigde groep en hun tegenpolen wat de steun vanuit de scholengemeenschap betreft. De gematigde directeurs met een hoge jobtevredenheid en een hoog jobenthousiasme ervaren de scholengemeenschap als positief terwijl een aantal ontevreden directeurs klagen dat nogal wat kostbare tijd hieraan verloren gaat en de steun te wensen overlaat. Over het schoolbestuur zijn in beide groepen de meningen verdeeld. Opvallend is wel dat in de groep met een positief welbevinden het juist de directeurs met de hoogste scores op jobenthousiasme zijn (zie directeur 18 en 24) die de uitzondering op de regel zijn, die zich negatief uitlaten over de steun die ze krijgen. De kwalitatieve data toont aan dat zij hun enthousiasme putten uit de contacten met de mensen rondom hen.

We besluiten dat verschillen op niveau van het welbevinden (zie burnoutverschijnselen), de persoonlijkheid (zie prestatie-oriëntatie) en het timemanagement van de directeur; alsook de schoolcultuur en de steun vanuit de scholengemeenschap de verschillen in jobenthousiasme en jobtevredenheid in de gematigde groep voor een groot deel kunnen verklaren.

2.4.2.1.2 Een verstoord welbevinden: risico op burnout, een horizontale en verticale analyse

Daar waar we verwachtten dat het de leerlinggerichte directies zouden zijn die vooral last hebben van emotionele uitputting zien we heel wat regelgerichte directeurs die hiermee te kampen hebben, gevolgd door de gematigde en leerlinggerichte groep. In de gematigde groep zien we heel wat cynische directeurs. Dit wijst erop dat in deze groep heel wat directeurs twijfelen aan het nut van hun werk. Het gaat hier echter niet om significante verschillen. We zien wel dat in de drie groepen een hoge score op emotionele uitputting positief samenhangt met een hoge score op de schaal cynisme/depersonalisatie (*leerlinggerichte groep*: r = .783, p<.05; *gematigde groep*: r = .410, p<.05 en *regelgerichte groep*: r = .410, p<.05). We merken een uitgesproken verschil op tussen het persoonlijk bekwaamheidsgevoel van directeurs met een ander taakprofiel (H=5.152, p=.076>.05). Leerlinggerichte directeurs hebben een hoger bekwaamheidsgevoel (rank mean=32.63) dan hun regelgerichte collega's (rank mean=18.80) die zich op hun beurt minder competent voelen dan hun gematigde collega's (rank mean = 22.57). Zoals verwacht treffen we geen enkel leerlinggerichte directeur aan die zich onbekwaam voelt. Deze data tonen aan dat een directeur ongeacht zijn taakprofiel last kan hebben van emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie. Leerlinggerichte directeurs blijken wel een grotere draagkracht te hebben dan hun gematigde collega's (zie bekwaamheidsgevoel). Directies met een regelgericht profiel hebben de minste draagkracht en zo ook het grootste risico op burnout.

Leerlinggerichte groep

Bij de leerlinggerichte directeurs heeft niemand een laag persoonlijk bekwaamheidsgevoel en blijkt slechts een uitzondering (zie directeur 6) last te hebben van emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie. Op basis van de analyse van de schoolcultuur die zeer positief is (zie hoge scores) zou men eerder een tevreden directeur verwachten met een hoog persoonlijk bekwaamheidsgevoel. Deze directeur heeft inderdaad vertrouwen in zijn eigen capaciteiten (zie gemiddelde score persoonlijk bekwaamheidsgevoel) maar heeft wel last van burnout terwijl hij voor zichzelf de lat helemaal niet hoog legt (zie lage score prestatie-oriëntatie). Het lage welbevinden van deze directeur wordt duidelijker wanneer we zijn werkbelasting bekijken. Deze leerlinggerichte directie heeft naar eigen zeggen tijd tekort en moet heel wat moeite doen om ruimte te maken voor zijn gezin en kinderen.

De kwalitatieve data toont aan dat deze directie een enorme werkdruk ervaart die vooral het gevolg is van een nijpend tekort aan administratieve ondersteuning (zie extra personeel). De vooropgestelde doelen worden dan ook mede door de hoge werkbelasting niet altijd bereikt. Het timemanagement laat zien dat heel wat tijd aan regelgevende taken wordt besteed terwijl de voorkeur van deze directeur in de eerste plaats uitgaat naar de

pedagogische taakcomponent. Deze directie ervaart heel wat moeilijkheden bij het uitvoeren van de naar eigen zeggen complexe regelgevende taken. Bovendien slaagt hij er niet in om zich bezig te houden met de leiderschapsrol waarmee hij zich wil identificeren (coach). Niet alleen een inefficiënt timemanagement speelt daar een rol in; ook een tekort aan steun draagt hiertoe bij. Van de scholengemeenschap en het schoolbestuur ervaart deze directie geen steun. Deze leerlinggerichte directeur voelt zich dan ook erg geïsoleerd en heeft het gevoel voor heel wat taken alleen te staan. Een afweging van de grote werkbelasting aan de verloning roept vragen en twijfels op. Hij vindt dat hij onvoldoende gewaardeerd wordt voor het werk dat hij levert en kan geen enthousiasme meer opbrengen voor zijn job (zie lage score jobenthousiasme). Hij overweegt dan ook sterk om uit zijn directiefunctie te stappen. Al deze factoren verklaren de burnoutverschijnselen van bovengenoemde leerlinggerichte directeur.

Regelgerichte groep

Zeven van de tien regelgerichte directeurs zitten in de categorie van de meest problematische scores op ten minste één van de drie burnoutschalen. Vier directeurs vallen op door hun hoge scores op de schaal emotionele uitputting en/of de schaal cynisme depersonalisatie (zie directeurs 2, 4, 6 en 7). Ze zijn niet enthousiast, noch tevreden (zie gemiddelde en lage scores jobtevredenheid en jobenthousiasme) en hebben geen sterk vertrouwen in hun eigen kunnen (zie lage scores doelmatigheidsbeleving en gemiddelde scores persoonlijke bekwaamheid). Hun bekwaamheidsgevoel en ook de twijfels die ze ervaren in hun functioneren zijn verrassend, gezien het hier zeker niet om beginnende directies gaat. In deze regelgerichte groep heeft immers niemand minder dan vier jaar ervaring. De schoolanciënniteit kan in deze gevallen dus niet het verstoord welbevinden verklaren. Ze hebben ook geen hoge prestatie-oriëntatie in die zin dat ze alsmaar beter willen presteren en steeds maar meer eisen gaan stellen aan zichzelf. Wel gemeenschappelijk is dat deze directeurs net als hun leerlinggerichte collega met een verstoord welbevinden, een enorme werkdruk ervaren. We stellen vast dat de directeurs allemaal opgroeiende kinderen in huis hebben wat het gezinsleven een stuk zwaarder maakt. De combinatie belastende job en gezin is wellicht niet voor iedereen evident. Sommige directeurs gaan hier blijkbaar beter mee om dan anderen. Iedereen in deze groep heeft het gevoel geen vrije tijd meer over te hebben. Uit het timemanagement van de regelgerichte directeurs met een verstoord welbevinden leiden we af dat heel wat tijd wordt besteed aan regelgevende taken waaronder administratief werk en planning en organisatie. Al deze directeurs, ongeacht ze al dan niet een persoonlijke voorkeur hebben voor de regelgevende taakcomponent, klagen over de complexiteit van de wetten en decreten waarmee ze tijdens hun administratief werk worden geconfronteerd. Ook het tempo van de decretale veranderingen vormt voor velen een probleem. Dit zijn factoren die volgens de directeurs een belangrijk aandeel hebben in de hoge werkbelasting die volgens hen mee verantwoordelijk is voor het feit dat ze zich opgebrand voelen. Ze hebben ook allen het probleem dat ze de vooropgestelde doelen niet steeds kunnen bereiken. Net als bij de leerlinggerichte directeur met een verstoord welbevinden stellen we ook bij de regelgerichte directies ongenoegen vast over het aantal uren administratieve ondersteuning (zie extra personeel) en de voorziene financiële middelen (zie overheid) waarmee men volgens de directeurs geen goed opgeleid personeel kan aanwerven wat mede leidt tot een extra werkbelasting. Ook de scholengemeenschap heeft

volgens de regelgerichte directeurs een aandeel in de werkbelasting waarmee men verwijst naar het extra administratieve werk en de vergaderingen die men moet bijwonen. We zien wel dat de directies die in staat zijn de nodige tijd te investeren in de leiderschapsrol waarmee ze zich willen identificeren en erin slagen te doen wat ze graag doen, minder geplaagd worden door burnoutverschijnselen. Zo zien we dat de twee regelgerichte directies (zie directeurs 2 en 4) die de regelgevende taakcomponent als prioriteit stellen, hier een persoonlijke voorkeur voor hebben en er bovendien in slagen heel wat tijd in te investeren; minder last hebben van twijfels en meer enthousiast zijn (zie gemiddelde scores cynisme/depersonalisatie en jobenthousiasme) dan hun collega's die onderwijsinhoud als hun belangrijkste opdracht zien en zich liever zouden bezighouden met pedagogische taken (zie directeurs 6 en 7). De grote administratieve werkbelasting waar ze het nut niet van inzien, gecombineerd met het gevoel niet ondersteund te worden, roept twijfels en vragen op. Dit verklaart waarom deze regelgerichte directeurs een hoge score hebben op de schaal cynisme/depersonalisatie. We kunnen dus in deze regelgerichte groep net zoals bij de leerlinggerichte directeur met een verstoord welbevinden, een samenhang waarnemen tussen het vermogen tot timemanagement en het risico op burnout (zie emotionele uitputting en cynisme / depersonalisatie). In de analyse van de schoolculturen van de regelgerichte directeurs met een verstoord welbevinden valt op dat de leerkrachten niet zo tevreden zijn over de ondersteuning en begeleiding die ze krijgen van hun directeur (zie gemiddelde en lage scores ondersteunend leiderschap, ondersteuning door directeur en ondersteuning bij professionele ontwikkeling). Leerkrachten worden ook weinig betrokken bij het nemen van beslissingen (zie lage en gemiddelde scores participatieve besluitvorming). Leerkrachten zijn in het algemeen dan ook niet zo tevreden (zie gemiddelde en lage scores welbevinden leerkrachten) en niet iedereen deelt dezelfde mening in het team (zie gemiddelde scores doelgerichtheid). De transformationele leiders die meer belang hechten aan peoplemanagement en het coachen van hun personeel (zie directeurs 6 en 7), ervaren dit als een minpunt en hebben minder het gevoel een positieve bijdrage te leveren aan het functioneren van hun school dan hun collega's die de regelgevende taakcomponent en management als prioriteit zien (zie bekwaamheidsgevoel). Deze regelgerichte directeurs hebben net als de leerlinggerichte directeur met een verstoord welbevinden, het gevoel niet gewaardeerd te worden door de overheid en het schoolbestuur waar ze weinig steun van krijgen. Dus ook in deze groep zien we de ontevredenheid terugkeren over de waardering en steun die men als directeur krijgt.

Tenslotte zijn er ook drie regelgerichte directeurs (zie directeurs 1, 3 en 9) die niet emotioneel uitgeput zijn door hun job, noch last hebben van cynisme/depersonalisatie maar wel opvallen door hun gebrek aan vertrouwen in eigen capaciteiten (zie lage scores persoonlijke bekwaamheid). Net als bij de vorige directies zien we ook hier een samenhang tussen het persoonlijk bekwaamheidsgevoel en het timemanagement van de directeurs en of de vooropgestelde doelen conform de leiderschapsstijl al dan niet bereikt worden. Het valt op dat directeur 1 en 9 zich willen identificeren met de rol van coach en belang hechten aan het motiveren en ondersteunen van hun personeel. Toch voelen hun leerkrachten zich niet altijd even goed gesteund en zijn ze van mening dat de directie er niet in slaagt om het team op dezelfde golflengte te krijgen (zie gemiddelde scores ondersteuning door directie, ondersteunend leiderschap en doelgerichtheid). De

leerkrachten zijn dan ook maar matig tevreden (zie gemiddelde scores jobtevredenheid). Voor de transactionele leider (zie directeur 9) kan niet nagegaan worden of er sprake is van een gelijkaardige situatie. Wat de besluitvorming betreft zien we dat de drie directeurs iets meer de succesvolle besluitvormingsstijl hanteren hoewel ze toch heel geregeld ook op een minder efficiënte manier beslissingen nemen (zie hogere scores op alerte besluitvormingsstijl in vergelijking met de andere besluitvormingsschalen. Een focus op het timemanagement van deze regelgerichte directeurs laat zien dat zij in tegenstelling tot hun collega's met een hoger risico op burnout er wel in slagen tijd te besteden aan zaken die ze graag doen zoals regelgevende taken. Dit kan verklaren waarom zij geen last hebben van emotionele uitputting of cynisme/depersonalisatie. Opvallend is wel dat ook deze regelgerichte directeurs ondanks het feit dat ze graag administratief werk verrichten, nog heel wat problemen hebben met de complexiteit van de wetten en decreten die moeten opgevolgd worden. Dit kan dan weer het lager persoonlijk bekwaamheidsgevoel van de directeurs verklaren. Of een directeur al dan niet de nodige aandacht kan besteden aan prioritaire taken blijkt eveneens een aandeel te hebben in zijn bekwaamheidsgevoel. Zo zien we dat de directeur die erin slaagt om prioritaire taken steeds voorop te laten gaan (zie directeur 9), een iets hoger bekwaamheidsgevoel heeft dan de directeurs bij wie dit niet lukt. Gemeenschappelijk is dat deze directies er niet altijd in slagen om de vooropgestelde doelen te bereiken terwijl zij niet al te hoge eisen stellen aan hun eigen functioneren (zie gemiddelde scores prestatie-oriëntatie). We besluiten dat deze directeurs op een aantal vlakken problemen ervaren wat hun lage persoonlijk bekwaamheidsgevoel kan verklaren.

Gematigde groep

In de gematigde groep treffen we vijf directeurs aan met een hoge emotionele uitputting en/of cynisme/depersonalisatie (zie directeurs 11, 13, 19, 21 en 22). Op niveau van hun welbevinden zien we dat deze directies geen hoog jobenthousiasme hebben (zie gemiddelde en lage scores jobenthousiasme) en de meesten ook niet tevreden zijn (zie gemiddelde en lage scores jobtevredenheid). Slechts één directeur scoort hoog op jobtevredenheid (zie directeur 19) en een uitzondering heeft een hoog persoonlijk bekwaamheidsgevoel (zie directeur 11). De overige directies hebben geen sterk vertrouwen in het eigen kunnen (zie gemiddelde en lage scores persoonlijke bekwaamheid en gemiddelde scores doelmatigheidsbeleving). Net als bij de andere groepen treffen we ook hier een zeer hoge werkdruk bij de directeurs aan die mee verantwoordelijk is voor hun hoge emotionele uitputting. Toch stellen ook zij geen hoge eisen aan zichzelf (zie gemiddelde en lage scores prestatie-oriëntatie). We merken wel op dat net als de leerling -en regelgerichte directeurs met burnout ook de gematigde directeurs nog opgroeiende kinderen in huis hebben. Mogelijk hebben ook deze directies het moeilijker dan anderen om hun werk met hun gezin te combineren. De kwalitatieve data bevestigen dit: de directies zijn naar eigen zeggen verplicht om werk naar huis mee te nemen opdat ze alles zouden af krijgen, vrije tijd is dan ook heel zeldzaam. Allen klagen ze over het aandeel van de regelgevende taken in hun opdracht en duiden deze taakcomponent als de oorzaak aan voor het niet bereiken van alle vooropgestelde doelen. Ze klagen eveneens over de toenemende regelgevende verantwoordelijkheden en ervaren de hoeveelheid en complexiteit van de wetten en decreten als zeer negatief (zie overheid). Bovendien heerst ongenoegen over het aantal toegekende uren administratieve

ondersteuning wat ook in deze groep als ontoereikend wordt ervaren (zie extra personeel). Allen moeten ze ondanks de steun van hun administratief personeel waar ze wel tevreden over zijn, nog heel wat tijd investeren in de regelgevende taakcomponent. Hierdoor kunnen de gematigde directies zich minder toeleggen op het begeleiden en ondersteunen van hun team. Ook de leerkrachten voelen dit aan en zijn niet tevreden over de ondersteuning en begeleiding van hun directeur (zie gemiddelde en lage scores ondersteunend leiderschap, ondersteuning bij professionele ontwikkeling en ondersteuning door directeur). De directeurs slagen er ook niet in om hun team op één lijn te krijgen (zie gemiddelde en lage scores doelgerichtheid). Dit ligt volgens de directies niet zozeer aan hun persoonlijke capaciteiten maar is te wijten aan de energie die ze moeten steken in de regelgevende taakcomponent wat ten koste gaat van de onderwijsinhoud en het peoplemanagement. In deze gematigde groep zien we een aantal verschillen in het timemanagement. Sommige gematigde directies (zie directeurs 19 en 21) slagen er wel in om tijd te investeren in hun favoriete opdracht en de nodige aandacht te besteden aan prioritaire taken. Zij twijfelen weinig aan het nut van hun job (zie gemiddelde scores cynisme/depersonalisatie). Anderen beheren hun tijd minder goed (zie directeur 11, 13 en 22). Deze gematigde directies slagen er niet in om de doelen te bereiken die ze als schoolleider (zie strateeg en coach) voorop stellen en staan dan ook opvallend cynischer tegenover hun job (zie hoge scores cynisme / depersonalisatie). Verder stellen we ook bij deze gematigde directeurs met burnout net als bij hun leerling – en regelgerichte collega's met een verstoord welbevinden, een ongenoegen vast over de steun van de scholengemeenschap en/of het schoolbestuur. De scholengemeenschap zien velen als een extra werkbelasting die de autonomie van de school aantast. Ook het schoolbestuur wordt door sommigen als een belemmering ervaren. Slechts één gematigde directeur is tevreden over de steun vanuit zijn scholengemeenschap en schoolbestuur, opvallend is dat juist deze directie de enige is die ondanks zijn burnoutverschijnselen, hoog scoort op jobtevredenheid (zie directeur 19). Terzijde merken we op dat deze directeur ook de enige is die laag scoort op persoonlijke bekwaamheid. Deze directie is minder overtuigd van zijn eigen capaciteiten, heeft niet echt het gevoel een positieve bijdrage te leveren aan het functioneren van zijn school en heeft een beduidend negatiever schoolklimaat dan zijn collega's (zie lage scores). Leerkrachten hebben een laag welbevinden, de sfeer in het team is niet goed en de samenwerking verloopt stroef. Leerkrachten zijn ook ontevreden over begeleiding van de directie. Deze factoren dragen mogelijk bij aan het lage persoonlijk bekwaamheidsgevoel van deze gematigde directeur.

In de gematigde groep treffen we nog directeurs aan met een lage persoonlijke bekwaamheid maar met een kleiner risico op burnout. Alleen de score op de burnoutschaal 'persoonlijke bekwaamheid' springt bij deze directies in het oog (zie directeurs 20, 25 en 27). Deze directeurs hebben een minder grote draagkracht, doch niet zo een grote draaglast als hun gematigde collega's met een verstoord welbevinden. We zien onmiddellijk overkomsten op niveau van de schoolcultuur. De resultaten geven aan dat deze gematigde directies geen sterke leiders zijn: ze slagen er niet goed in om hun schoolteam achter de schoolvisie te krijgen (zie gemiddelde en lage scores doelgerichtheid) en de waardering die ze vanuit het schoolteam krijgen is niet positief (zie gemiddelde en lage scores ondersteunend leiderschap, ondersteuning door directie en ondersteuning bij professionele ontwikkeling). Leerkrachten voelen zich in het algemeen

weinig ondersteund en zijn weinig tevreden (zie gemiddelde en lage scores jobtevredenheid). De gematigde directeurs verkrijgen ook geen goede samenwerking tussen de leerkrachten (zie gemiddelde en lage scores formele en informele relaties). Dit zijn nochtans allemaal opdrachten die in de lijn van het taakprofiel van een gematigd directeur liggen. We merken ook een samenhang op tussen de doelen die vooropgesteld worden conform de leiderschapsstijl, of deze doelen al dan niet bereikt worden en het persoonlijke bekwaamheidsgevoel van de directeur. Niettemin alle directeurs met een lage persoonlijk bekwaamheid de lat niet extreem hoog leggen voor zichzelf (zie gemiddelde en lage scores prestatie-oriëntatie), worden de vooropgestelde doelen niet steeds bereikt. Wat de besluitvormingsstijl betreft zien we dat deze gematigde directeurs meestal een succesvolle besluitvormingsstijl hanteren hoewel ze ook geregeld op minder efficiënte manieren beslissingen nemen (zie hogere scores op alerte besluitvormingsstijl in vergelijking met de andere besluitvormingsschalen).

2.4.3 BESLUIT

Wat de positieve indicatoren van het welbevinden betreft hebben we geen significante verschillen kunnen vaststellen naargelang het taakprofiel. Zowel in de leerling-, regelgerichte- en in de gematigde groep zitten tevreden en enthousiaste directeurs. Hieruit leiden we af dat het taakprofiel van een directeur geen garanties biedt voor een positief welbevinden. Het is eerder een combinatie van factoren die tot een positieve beleving leidt. Directies met een positief welbevinden (zie jobenthousiasme en jobtevredenheid) onderscheiden zich in een aantal factoren heel duidelijk van hun minder enthousiaste en ontevreden collega's. De enthousiaste en/of tevreden directies hebben ongeacht hun taakprofiel opvallend weinig tot geen burnoutverschijnselen. Ze hebben geen last van emotionele uitputting door hun werk en voelen zich nauw betrokken bij hetgeen ze doen (zie emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie). De directeurs hebben vertrouwen in hun eigen kunnen, hebben het gevoel over de nodige capaciteiten te beschikken in hun job en worden weinig geplaagd door twijfels (zie persoonlijke bekwaamheid en doelmatigheidsbeleving). Gematigde directeurs blijken wel iets onzekerder te zijn en voelen zich iets minder bekwaam dan hun leerling –en regelgerichte collega's. Leerlinggerichte directies hebben geen van allen een laag persoonlijk bekwaamheidsgevoel. Opvallend is dat alle directies met een positief welbevinden de lat voor zichzelf zeer hoog leggen en steeds kwaliteitsvol werk eisen. Gematigde directies zijn hier echter iets minder veeleisend in dan de leerling- en regelgerichte directeurs. Hoewel directeurs met een positief welbevinden opvallen door hun type A gedrag slagen ze dankzij hun timemanagement erin om de vooropgestelde doelen te bereiken. Hierin onderscheiden de gematigde en regelgerichte directeurs zich duidelijk van hun niet enthousiaste en ontevreden collega's met hetzelfde taakprofiel. Leerlinggerichte directeurs hebben in het algemeen een efficiënt timemanagement. Leerlinggerichte en gematigde directeurs met een positief welbevinden hebben een iets efficiënter timemanagement dan hun regelgerichte collega's. Daar waar de eersten in staat zijn om zich vooral bezig te houden met de taken waar hun persoonlijke voorkeur naar uitgaat zoals onderwijsinhoud en peoplemanagement, lukt dit minder goed bij de regelgerichte directeurs met een positief welbevinden. Zij slagen er niet steeds in om de nodige aandacht te besteden aan die taken waar ze zich graag zouden mee bezig houden. Allen zijn het wel transformationele leiders die de nadruk leggen op het motiveren,

ondersteunen, begeleiden en professionaliseren van hun leerkrachten en die aandacht hebben voor het welbevinden van hun personeel. Toch merken we een aantal verschillen op tussen de scholen onder leiding van directies met een ander taakprofiel. De leerkrachten van de leerlinggerichte en regelgerichte scholen zijn meer tevreden over de ondersteuning van hun directeur dan de leerkrachten van de gematigde scholen. We benadrukken dat de school van de regelgerichte directeur met een positief welbevinden zich mits zijn delegatie ontpopt heeft tot een leerlinggerichte schoolcultuur. We stelden vast dat de leerkrachten op deze school wel iets minder tevreden zijn dan de leerkrachten die geleid worden door de leerlinggerichte en gematigde directeurs en dat ook de doelgerichtheid in het team onder leiding van de regelgerichte directeur iets lager is. Mogelijk is dit te wijten aan de verschillende accenten die de directeurs leggen in hun functioneren. Zo hecht de regelgerichte directeur met een positief welbevinden in vergelijking met zijn leerling en gematigde collega's minder belang aan de schoolvisie en wordt door deze directie ook minder tijd besteed aan het motiveren van de leerkrachten teneinde een gedeelde visie te bekomen. Het is dus niet noodzakelijk zo dat directies met een positief welbevinden automatisch scholen met een positief schoolklimaat leiden. We zien wel dat de leerkrachten onder leiding van een directeur met een positief welbevinden in alle gevallen goed met elkaar kunnen samenwerken en steeds betrokken worden in de besluitvorming. Deze directies blijken bovendien in alle gevallen op een alerte manier beslissingen te nemen en zelden tot nooit een inefficiënte besluitvormingsstijl te hanteren. Gemeenschappelijk is ook de steun die de directeurs met een positief welbevinden ervaren. Vooral de steun en waardering vanuit het schoolbestuur valt op; hierin verschillen ze van hun niet enthousiaste collega's. Over de steun van het extra personeel en de scholengemeenschap zijn de meningen verdeeld.

Op niveau van de negatieve indicatoren van het welbevinden van de directeurs konden meer uitgesproken verschillen worden waargenomen. Op basis van deze verschillen zien we dat de kans op burnout kleiner is in de leerlinggerichte groep dan in de gematigde en regelgerichte groep. Het feit dat leerlinggerichte directeurs zich bekwamer voelen, verklaart dit voor een stuk. Regelgerichte directeurs hebben vaker dan hun leerlinggerichte en gematigde collega's te kampen met burnoutverschijnselen. De emotionele uitputting die ze voelen gaat meestal ook gepaard met een gevoel van cynisme en depersonalisatie ten aanzien van de job. Ook gematigde en leerlinggerichte directeurs kunnen wel eens neiging hebben tot burnout. De gematigde directeurs in deze onderzoekspopulatie stonden bijvoorbeeld iets cynischer ten aanzien van hun job dan de anderen. Op basis van de statistische vergelijkingen voor iedere schaal afzonderlijk zouden, met uitzondering van de resultaten op de schaal persoonlijke bekwaamheid, de waargenomen verschillen tussen taakprofiel-groepen voor de negatieve indicatoren emotionele uitputting en cynisme/depersonalisatie aan toeval kunnen geweten worden. De wijze waarop burnout bij verschillende individuen symptomatisch het sterkst tot uiting komt verschilt echter. Als we de optelsom maken, telt de regelgerichte groep opvallend veel directies met één of meer hoge schaalscores voor burnout. De directies met een negatief welbevinden (zie burnoutschalen) voelen zich met uitzondering van de directeurs met een leerlinggericht taakprofiel weinig bekwaam voor hun job en ervaren beduidend meer twijfels dan directies met een positief welbevinden (zie persoonlijke bekwaamheid en doelmatigheidsbeleving). Opvallend in de groep met een verstoord

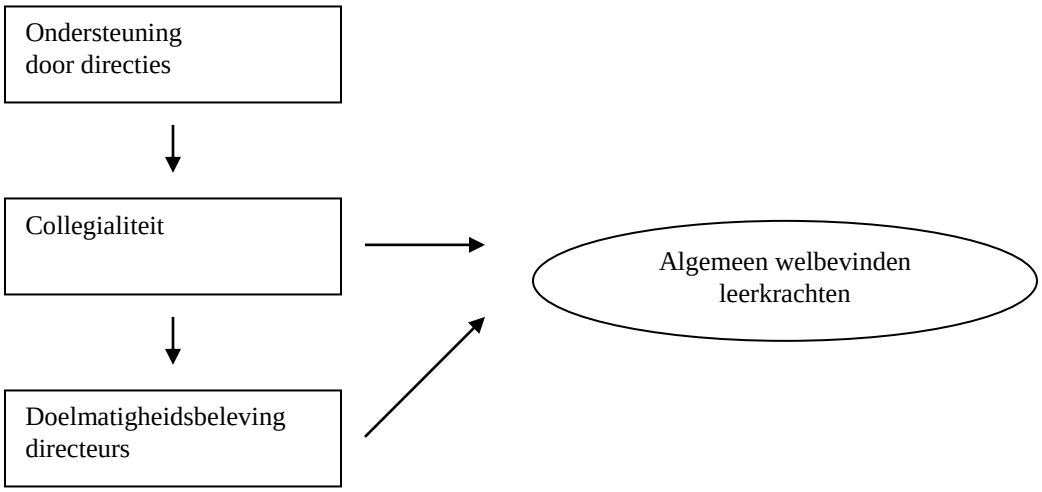
welbevinden, is het inefficiënt timemanagement dat in de eerste plaats wordt toegeschreven aan de grote werkbelasting. Hierdoor slagen de directeurs er niet in om zich hoofdzakelijk bezig te houden met datgene wat ze graag doen en de taken die ze als prioriteit stellen steeds op de eerste plaats te zetten. Vooral het gegeven of directies kunnen doen wat ze graag doen is bepalend voor het cynisme en depersonalisatie van de directeurs. Alle directies met een verstoord welbevinden geven aan dat ze eigenlijk geen vrije tijd hebben en bewust moeite moeten doen om tijd vrij te maken voor hun gezin. De combinatie werk en gezin is bij deze directies niet evident. Vooropgestelde doelen worden in de meeste gevallen niet bereikt terwijl deze directeurs de lat nochtans niet zo hoog leggen. Gemeenschappelijk bij al de directies met burnoutverschijnselen, ongeacht hun taakprofiel, is de chronische stress tengevolge van de werkdruk waar in alle gevallen de administratieve belasting een belangrijk aandeel in heeft. Ook een tekort aan administratieve ondersteuning en een gebrek aan goed opgeleid personeel spelen daar een rol in. Deze directies met een risico op burnout ervaren ook veel minder steun vanuit de scholengemeenschap en/of het schoolbestuur. Een belangrijke overeenkomst in de drie groepen is het gevoel geen steun en waardering te krijgen vanuit de overheid, de scholengemeenschap en/of het schoolbestuur. Vooral de werkdruk en het gebrek aan steun leiden ertoe dat een aantal directeurs in de drie groepen zich opgebrand voelen door hun job. Op niveau van de schoolcultuur is niet echt een duidelijke lijn in de resultaten te onderscheiden wanneer we de groep met een verstoord welbevinden in beschouwing nemen. Directies met een hoge doelgerichtheid in het team en leerkrachten die tevreden zijn over de ondersteuning en begeleiding van hun directeur, hebben een iets hoger bekwaamheidsgevoel.

We besluiten dat de kans op een hoog welbevinden het grootst in de leerlinggerichte groep en het kleinst in de regelgerichte groep. Zeker wanneer we vaststellen dat de regelgerichte directeur met een hoog welbevinden een uitzondering is in de regelgerichte groep en in wezen geen regelgerichte maar leerlinggerichte schoolcultuur heeft. Op basis van de resultaten op alle burnoutschalen samen, besluiten we dat de regelgerichte groep er het meest ongunstig uitkomt wat betreft het risico op burnout aangezien 7 van de 10 directeurs op minstens één burnoutschaal tot de topscorers in negatieve zin behoren. Vanuit de optiek van het persoonlijk welbevinden van de directeur besluiten we dat het leerlinggerichte taakprofiel een kleiner risico op burnout voor de directeur inhoudt en een regelgericht taakprofiel een groter risico op burnout met zich meebrengt.

2.5 EEN TEVREDEN SCHOOLTEAM EN EEN POSITIEF SCHOOLKLIMAAT: WAT ZIJN DE KENMERKEN VAN DE SCHOOLCULTUUR EN WIE IS DE DIRECTEUR?

Daar waar we in voorgaande delen steeds vertrokken zijn vanuit het welbevinden en/of het taakprofiel van de directeur, nemen we nu de leerkrachten en de schoolcultuur als uitgangspunt. We gaan na wat de kenmerken zijn van een schoolcultuur met een tevreden leerkrachtenteam en wie de directeurs zijn die deze tevreden schoolteams leiden en klaarblijkelijk in staat zijn om een positief schoolklimaat te creëren. Op basis van eerder onderzoek veronderstellen we dat het functioneren van een directeur een belangrijke rol speelt in het welbevinden van de leerkrachten en het schoolklimaat. Zo is gebleken dat directies met een transformationele leiderschapsstijl in staat zijn om het gedrag en de attitudes van hun leerkrachten positief te beïnvloeden door hen te inspireren, te motiveren en intellectueel te stimuleren; alsook door individuele belangstelling te tonen voor alle leden van het team (Koch et al., 1995; Leithwood & Jantzi, 1999; Griffith, 2003). Ook Aelterman en collega's (2002) onderzochten het welbevinden van leerkrachten in het basisonderwijs en kwamen tot de vaststelling dat het lokale schoolbeleid indirect via de schoolcultuur een positieve invloed heeft op het welbevinden van de leerkrachten. Verschillen tussen schoolteams op niveau van hun welbevinden wat betreft de tevredenheid over de ondersteuning van de directie, de professionele ontwikkeling en de collegialiteit binnen het team konden enkel verklaard worden door verschillen op schoolniveau (respectievelijk 32.3%, 30.5% en 27.3% residuele variantie op schoolniveau). De oorzaak van de tevredenheid van de leerkrachten wat de ondersteuning door de directie en de ondersteuning bij professionele ontwikkeling betreft, moet gezocht worden in het lokale schoolbeleid waar directeurs een centrale rol in vervullen. In geval van de tevredenheid over de collegialiteit ligt de oorzaak in de schoolcultuur. De onderzoekers (Aelterman et al., 2002) concludeerden dat de ervaring door de directie ondersteund te worden, tot een meer positieve ervaring van collegialiteit op school leidt. Dat op zijn beurt, mede door een positief effect op de eigen doelmatigheidsbeleving, een positieve invloed heeft op het algemeen welbevinden van leerkrachten.

Fig. 11: INVLOED INTERNE SCHOOLDYNAMIEK OP ALGEMEEN WELBEVINDEN LEERKRACHTENTEAM (AELTERMAN ET AL., 2002).



Bovenstaande onderzoeken benadrukken het belang van het functioneren van een directeur voor het algemeen welbevinden van een leerkrachtenteam, de samenwerking tussen de leerkrachten en de professionele ontwikkeling van een school. In het onderzoek van Aelterman en collega's (2002) kon echter niet nagegaan worden wat de kenmerken van de directeurs waren gezien enkel de leerkrachten bevraagd werden. Voorliggende studie heeft als meerwaarde dat er zowel informatie is over het welbevinden van de leerkrachten en de schoolcultuur (zie vragenlijst leerkrachten) als over het welbevinden, het functioneren en de persoonlijkheid van de directies (zie vragenlijst en interview directies). Met deze gegevens kunnen we nagaan hoe het gesteld is met het welbevinden van de leerkrachten en onderzoeken wat de persoonlijkheidskarakteristieken, leiderschapsstijl en competenties zijn van directeurs die erin slagen om een positief schoolklimaat te creëren.

In functie van een antwoord op bovenstaande onderzoeksvraag "Een tevreden schoolteam en een positief schoolklimaat: wat zijn de kenmerken van de schoolcultuur en wie is de directeur?", werden alle scores van de leerkrachten getransformeerd in gestandaardiseerde Z-scores. Dit laat toe om leerkrachtenteams met hoge, gemiddelde en lage scores op welbevinden en schoolcultuur met elkaar te vergelijken, wat de integratie van kwalitatieve en kwantitatieve data makkelijker maakt. De Kruskall-Wallis test werd gebruikt om de resultaten van de vragenlijsten van de directeurs te vergelijken tussen schoolteams met lage, middelmatige en hoge scores op de metingen van de schoolcultuur en het welbevinden van leerkrachten. De relaties tussen de verschillende variabelen werden berekend met behulp van de rangcorrelatie van Spearman.

2.5.1 DE SCHOOLCULTUUR BINNEN EEN SCHOOL MET EEN POSITIEF SCHOOLKLIMAAT EN EEN TEVREDEN LEERKRACHTENTEAM

Scholen met een positief schoolklimaat zijn scholen waar het team tevreden is. Op basis van de kwantitatieve analyses leiden we af dat deze tevredenheid significant toeneemt naarmate de directie de leerkrachten goed ondersteunt (ondersteunend leiderschap, $r = .472$, $p < .05$), aan participatieve besluitvorming doet (participatieve besluitvorming, $r = .451$, $p < .05$) en vernieuwingen op school gepaard laat gaan met een duidelijk gecommuniceerde visie (innovatief vermogen, $r = .309$, $p < .01$). Ook de samenwerking binnen het team hangt significant positief samen met de tevredenheid van het leerkrachtenteam (formele relaties, $r = .448$, $p < .05$; informele relaties, $r = .336$, $p < .01$). Wil men als directeur een tevreden schoolteam, dan is het dus van belang dat men zijn leerkrachten ondersteunt en hen op een positieve en constructieve manier feedback geeft. De leerkrachten moeten het gevoel hebben dat de directeur voor hen beschikbaar is wanneer nodig en dat er ook met hun welbevinden rekening wordt gehouden. Bij het nemen van beslissingen dienen leerkrachten zoveel mogelijk betrokken te worden. De mate waarin aan participatieve besluitvorming wordt gedaan is op zijn beurt op positieve wijze gerelateerd met de tevredenheid van de leerkrachten inzake ondersteuning door de directeur ($r = .814$, $p < .05$) en ondersteuning bij professionele ontwikkeling ($r = .756$, $p < .05$). Ook de sfeer en de relaties in het team moeten goed in de gaten worden gehouden. Gezien het doorvoeren en implementeren van vernieuwingen op school vaak een gevoelig thema is dat gevolgen kan hebben voor het welbevinden van de leerkrachten dienen vernieuwingen het best gepaard te gaan met een duidelijk gecommuniceerde visie.

Dit laatste werkt bovendien een positieve perceptie van de leerkrachten in de hand wat betreft de doelgerichtheid binnen hun team (r = .718, p<.05) en het structuurinitiërend leiderschapsgedrag van de directeur (r = .830, p<.05). Het valt echter op dat het structurerend leiderschapsgedrag van de directeur niet significant samenhangt met het algemeen welbevinden van de leerkrachten. Of de directeur concrete doelstellingen hanteert en zijn opvattingen duidelijk overmaakt ten aanzien van zijn personeel heeft dus blijkbaar geen directe gevolgen voor de tevredenheid van de leerkrachten. Dit heeft dan weer wel een positief verband met de doelgerichtheid van het team (r = .605, p<.05) en de perceptie van de leerkrachten wat betreft het ondersteunend leiderschapsgedrag van de directeur (r = .624, p<.05). Tot slot is de doelgerichtheid van het team niet gecorreleerd met het algemeen welbevinden van de leerkrachten.

2.5.2 HET PROFIEL VAN EEN DIRECTEUR NAARGELANG HET SCHOOL-KLIMAAT EN DE TEVREDENHEID VAN HET LEERKRACHTENTEAM

De scholen werden gerangschikt in drie groepen op basis van hun scores op de metingen van schoolcultuur en welbevinden. Om de directeurs van de hoog, gemiddelde en laag scorende scholen met elkaar te kunnen vergelijken werd een Kruskall-Wallis test uitgevoerd. Onderstaande tabel geeft de significante resultaten weer.

TABEL 22: SIGNIFICANTE VERSCHILLEN OP NIVEAU VAN DE PERSOONLIJKHEID EN HET WELBEVINDEN VAN DE DIRECTEUR TUSSEN SCHOLEN MET HOGE, GEMIDDELDE EN LAGE SCORES OP WELBEVINDEN LK EN SCHOOLCULTUUR.

	significantie toets (Kruskall Wallis)	**Mean ranks Kruskall Wallis toets**
		L= lage groep, G = gemiddelde groep, H = hoge groep
A. Persoonlijkheidskarakteristieken		
Type A persoonlijkheid: Prestatie - oriëntatie		
- prestatie - oriëntatie en ondersteunend leiderschapsgedrag (OL)	H(2) = 8,898; p<.05	L OL = 17 / G OL = 20 / H OL = 33
- prestatie – oriëntatie en ondersteuning bij professionele ontwikkeling (OPO)	H(2) = 8,009; p<.05	L OPO = 15 / G OPO = 22/ H OPO = 33
- prestatie – oriëntatie en structurerend leiderschapsgedrag (SL)	H(2) = 7,632; p<.05	L SL = 14 / G SL = 22 / H SL = 32
- prestatie-oriëntatie en ondersteuning door de directeur (OD)	H(2) = 9,897; p<.01	L OD= 22/ G OD = 18 / H OD = 32
Locus of control (interne)		
Locus en ondersteuning bij professionele ontwikkeling (OPO)	H(2) = 7,572; p<.05	L OPO = 11 / G OPO = 24/ H OPO = 27
B. Welbevinden		
Burnout subschalen: Persoonlijke bekwaamheid		
- persoonlijke bekwaamheid en structurerend leiderschapsgedrag (SL)	H(2) = 8,551; p<.05	L SL = 24 / G SL = 19 / H SL = 34
- persoonlijke bekwaamheid en	H(2) = 5,716; p<.05	L DT = 16 / G DT = 22 /

doelgerichtheid team (DT)		H DT = 32
- persoonlijke bekwaamheid en ondersteuning door directeur (OD)	H(2) = 10,451; p<.01	L OD = 25/ G OD = 18 / H OD = 32
Jobenthousiasme		
Jobenthousiasme en ondersteunend leiderschapsgedrag (OL)	H(2) = 6,170; p<.05	L OL = 24 / G OL = 19 / H OL = 31

Op basis van bovenstaande resultaten leiden we af dat directeurs met een tevreden leerkrachtenteam en een positief schoolklimaat verschillen van hun tegenpolen in hun type A gedrag, locus of control, jobenthousiasme en hun risico op burnout. Directeurs met een tevreden leerkrachtenteam en een positief schoolklimaat leggen de lat een stuk hoger voor zichzelf dan hun collega's met een minder positieve schoolcultuur en leerkrachtenteam met een lager welbevinden. De analyses tonen aan dat directies met een hoge prestatie-oriëntatie die leiders zijn waarvan leerkrachten vinden dat ze sterke leiders zijn (zie hoge scores structurerend en ondersteunend leiderschapsgedrag). Het zijn directeurs die hun team niet uit het oog verliezen, in staat zijn om hun mensen te motiveren en te helpen wanneer nodig en waar leerkrachten tevreden zijn over de ondersteuning en de begeleiding die ze van hen krijgen. Directies van scholen met een positieve schoolcultuur waar leerkrachten tevreden zijn, verklaren hun gedrag en hetgeen hen overkomt door eigen vaardigheden, inzet en competenties. Deze directies met een hoge interne locus of control investeren meer in de professionele ontwikkeling van hun school dan de directeurs met een negatief schoolklimaat die successen vooral toeschrijven aan geluk en omgeving. Directeurs met een tevreden leerkrachtenteam en een positief schoolklimaat blijken enthousiaster dan hun tegenhangers. Zij die hun team kunnen motiveren en enthousiast maken zijn dus zelf blijkbaar ook enthousiaster. Ook de draagkracht is beduidend groter bij directeurs waar de metingen van schoolcultuur en welbevinden leerkrachten positief zijn. Deze directies voelen zich bekwamer dan hun andere collega's. Hun bekwaamheidsgevoel hangt significant positief samen met hun leiderschapsvaardigheden, de doelgerichtheid van het team en de mate waarin de leerkrachten tevreden zijn over de ondersteuning die ze krijgen. Hoe bekwamer de directeur zich voelt, hoe beter de schoolvisie door het team gedragen wordt en hoe meer tevreden de leerkrachten zijn over de ondersteuning die ze van hun directeur krijgen.

2.5.2.1 Profiel directies van scholen met een extreem positief schoolklimaat

Bekijken we het profiel van de directeurs van de vijf scholen waarvan de scores op alle schalen van schoolcultuur en welbevinden hoog zijn (>mean +1SD) dan valt de afwezigheid van de regelgerichte directies in deze groep op. Het gaat hier om directies met een leerlinggericht taakprofiel (n=2) en directeurs met een gematigd taakprofiel (n=3). Ze hebben wel allen een sterke prestatie –oriëntatie. Directeurs met een extreem positief schoolklimaat en een tevreden schoolteam houden van uitdagingen in hun job en leggen de lat zeer hoog. Het zijn personen met verantwoordelijkheidsgevoel die in hun functioneren kwaliteitsvol werk van zichzelf eisen. In scholen met een positief schoolklimaat treft men directies aan die een positief gevoel hebben over hun persoonlijke verwezenlijkingen als directeur.

> *"Wij hebben onze positie hier als school in de buurt kunnen versterken. Mensen weten dat we geen gebouw zijn met gesloten deuren. Iedereen weet wat hier binnen gebeurt. De mensen hier in de buurt zijn heel tevreden over deze school."*

"Het is niet dat het onderwijs hier of de school perfect zijn…. maar we hebben wel een sprong vooruit gemaakt. Er is vooruitgang geboekt op alle vlakken. Daar heb ik zelf aan geholpen en daar ben ik wel tevreden over."

"Ik ben zeer gelukkig op m'n werk en heb een zeer goed welbevinden. Ik heb hier op de school ook een serieuze succeservaring gehad in die zin dat ik hier in '99 op school 41 kleuters hadden, nu zitten er 70. Dat is al het 3e jaar op rij en ik kan ook de vestiging in stand houden."

Opvallend is dat de directeurs van deze vijf scholen geen positief welbevinden met elkaar delen. Eén directie valt zelfs op door zijn verstoord welbevinden. Na zes jaren hard werken met een tekort aan administratieve ondersteuning (en vooral financiële ondersteuning van het schoolbestuur) voelt deze directie zich emotioneel uitgeput door zijn job en overweegt hij om zijn directiefunctie te verlaten.

"De functie van een directeur is een moordende job. Vrije tijd dat is gewoon een ramp omdat de werkbelasting te hoog is. Vroeger had ik nog wat vrije tijd maar die is nu volledig weggevallen. Ik heb zelfs geen hobby's meer. Ik maak bewust tijd vrij voor mijn gezin en mijn 3 kinderen want moest ik dit niet doen dan zou mijn huwelijk gevaar lopen. Ook de geestelijke belasting van de job weegt zwaar door. Je bent constant bezig met je job. De zorgen die je overdag hebt, neem je 's nachts mee… Dat is moordend. Daarmee, het is nu 6 jaar dat ik deze job doe en ik moet zeggen er zijn dagen en weken bij dat ik denk van dat is nu mijn laatste jaar. Ik weet nu wel al zeker dat ik deze job niet doe tot aan mijn pensioen. Daar ben ik van overtuigd."

De directies met een positief schoolklimaat en een tevreden leerkrachtenteam zijn allemaal transformationele leiders (zie coach en innovator). De coach weet hoe hij zijn leerkrachten moet motiveren en ondersteunen. De innovator is creatief, werkt toekomstgericht en is bereid om risico's te nemen. Deze vijf directeurs identificeren zich niet alleen met deze rollen; ze slagen er ook in om het meeste van hun tijd te investeren in deze rol en taakcomponent waar ze een persoonlijke voorkeur voor hebben (zie onderwijsinhoud en peoplemanagement). Ze vallen bovendien op door hun efficiënt timemanagement.

"Ik probeer altijd voor mezelf de avond voordien een lijstje op te maken met heel dringende zaken. Die moeten de volgende dag dan zeker gedaan worden. Daarnaast is er ook nog een lijst met andere dingen… Ik denk dat ik zeer efficiënt kan werken, dat is iets dat ik toch overal hoor. Ik verlies weinig tijd."

"Ik heb voor mezelf een activiteitenschema vastgelegd. Eerst moet ik de weekplanning nakijken dan moet ik mijn dictafoon beluisteren, dan moet ik in mijn agenda bekijken etc. Want ik wil dat mijn dag heel goed in orde is, dat ik mijn planning helemaal kan volgen en dat ik niets vergeet."

2.5.2.2.Profiel directies van scholen met een extreem negatief schoolklimaat

Het profiel van de vijf directeurs met een extreem negatief schoolklimaat (zie scholen met extreem lage scores op 5 tot 8 van de 10 schalen voor leerkrachten) is veel gevarieerder dan dat van hun positieve tegenpolen. Hier treffen we zowel directeurs aan met een regelgericht taakprofiel alsook enkele gematigde directies. De directeurs in deze groep hebben met elkaar gemeen dat er een grote discrepantie blijkt te zijn tussen de leiderschapsrol waarmee ze zich willen identificeren, de prioriteiten die ze stellen en

hetgeen ze werkelijk doen met hun tijd. Drie van de vijf directeurs identificeren zichzelf met de rol van manager of strategisch leider. Beide leiderschapsrollen focussen op stabiliteit, controle en voorspelbaarheid. De twee andere directeurs identificeren zich met de rol van coach maar spenderen de meeste tijd aan managementtaken zoals planning en organisatie, financieel beheer etc. Ze hebben een veel minder efficiënt timemanagement.

2.5.3 BESLUIT

Een school met een positief schoolklimaat is een school met een tevreden en goed samenwerkend leerkrachtenteam waar het doorvoeren en implementeren van vernieuwingen steeds vooraf worden gegaan door een fase waarin de directeur hier met zijn team over communiceert. Deze directeur is een sterke transformationele leider met een gematigd of leerlinggericht taakprofiel die het creëren van een flexibele werkomgeving beoogt, waarin participatie, innovatie en ondersteuning centraal staan. Hij staat steeds klaar voor zijn leerkrachten en kan hen enthousiast maken en motiveren. Bovendien is hij een efficiënt timemanager die zijn prioriteiten in functie van de leiderschapsrol en taakcomponent stelt waar zijn persoonlijke voorkeur naar uitgaat. Opvallend is wel dat een school met een positief schoolklimaat niet betekent dat ook de directeur tevreden is. Mogelijk ligt dit aan het feit dat een directeur met een positief schoolklimaat de lat voor zichzelf zeer hoog legt en daardoor een groter risico op burnout heeft. Een school met een tevreden schoolteam staat ook niet garant voor een school met een sterke visie die door alle leden van het team gedragen wordt. Leerkrachten stellen dit aspect blijkbaar niet zo centraal om zich goed te voelen.

2.6. WAT ZIJN DE OPLEIDINGSBEHOEFTEN VAN DIRECTIES BASIS-ONDERWIJS?

Wat de professionalisering van de directeurs betreft onderscheiden we een aantal verschillen op niveau van de vooropleiding (zie diploma) en de directiecursus die ze hebben genoten. Naast directeurs met een onderwijzer- (n=40) of kleuteronderwijzerdiploma (n=2), zijn er ook een aantal regenten (n=3) en één enkele licentiaat (n=1). De specifieke directiecursus voor directeurs, al dan niet opgelegd door de inrichtende macht, wordt eveneens onder de loep genomen. We gaan na in hoeverre de directeurs deze opleidingen percipiëren als een goede voorbereiding op het directeurschap. Het gevoel over de nodige capaciteiten te beschikken, grondig voorbereid te zijn op de directiefunctie speelt immers een niet te onderschatten rol in hun doelmatigheidsbeleving. De directeurs uiten zelf op directe wijze bepaalde opleidingsbehoeften. Anderzijds komen opleidingsbehoeften op een eerder indirecte manier tot uiting wanneer het gaat over taken die directies als moeilijk ervaren of waarbij ze twijfelen aan de eigen capaciteiten. De citaten die de bevindingen illustreren hebben niet tot doel een oordeel te vellen over de (voor)opleidingen of het professionaliseringsaanbod. Dit kunnen we ook niet doen, gezien er een te grote spreiding is wat betreft de periode waarin men de opleiding of cursussen heeft gevolgd. Het is dus goed mogelijk dat er intussen aan een aantal verzuchtingen van directies is tegemoet gekomen. Toch laten we dit alles aan bod komen omdat het belangrijke indicaties zijn voor de opleidingsbehoeften van directies basisonderwijs. Bij de bespreking starten we met een algemene analyse van de voorbereiding en professionaliseringsnoden van de directies en kijken daarna of de directeurs hierin verschillen naargelang hun taakprofiel en schoolklimaat.

2.6.1. (VOOR)OPLEIDING: EEN VOORBEREIDING OP DE DIRECTIEFUNCTIE?

De meerderheid van de directeurs heeft een onderwijzersdiploma. Slechts enkelen volgden de opleiding kleuteronderwijs en een paar uitzonderingen beschikken over een diploma leraar secundair onderwijs. Heel wat directies beschouwen hun vooropleiding niet als een voorbereiding op de directiefunctie. Niemand had bij de keuze van zijn opleiding reeds te intentie om directeur te worden. De meesten vinden de stap van onderwijzer naar directeur zeer groot. Beide functies zijn niet met elkaar te vergelijken.

> *"De opleiding tot onderwijzer is geen aanzet om het directeursschap op te nemen. Dat is te vaag, te algemeen. Dat is specifiek gericht op het lesgeven en niet naar het directeursschap. De opleiding van leerkracht is alleen maar een opleiding om kinderen pedagogisch-didactisch een aantal dingen bij te brengen."*

> *"De opleiding als leerkracht is helemaal geen voorbereiding op de directiefunctie want je weet niet waar je je instort. Ik zeg het, het was echt een stap in het onbekende. Als leerkracht weet je totaal niet aan wat je begint."*

> *"Je springt in het ongewisse. Wat staat u nu te wachten hé? Ik heb vijftien jaar voor een klas gestaan, dus dat is vertrouwd. Ik heb nooit geweten wat de taken van een directeur zijn. Ik heb nooit kunnen inschatten van wat die nu precies doet."*
> *"Eigenlijk hebben wij niet de juiste opleiding om directeur te zijn. Wij kennen wel een stukje uit de praktijk maar nu ben je meer een manager, zoals een manager in een bedrijf."*

Niettemin dichten heel wat directeurs het pedagogische aspect van de lerarenopleiding een belangrijke meerwaarde toe met het oog op de functie van directeur. Heel wat directies zien hun vooropleiding als een noodzaak voor het kunnen uitstippelen van een pedagogisch beleid.

> *"De opleiding als leerkracht is veel te veel beperkt maar je moet dat gehad hebben. Je moet in de klas hebben gestaan anders is er zo'n kloof tussen leerkracht en directie dat samenwerking onmogelijk wordt. De lerarenopleiding is een pedagogische opleiding en het pedagogische heb je altijd nodig, ook als schoolhoofd."*

> *"De opleiding als leerkracht is ergens wel een voorbereiding omdat je moet weten wat er op de werkvloer gebeurt. Ik denk dat dit een belangrijkste voorbereiding is. Want ze schilderen dat allemaal wel mooi af van je moet een manager zijn, maar je moet ook wel weten van waar je komt."*

> *"De opleiding als leerkracht een voorbereiding? Wel ik zou zeggen op het gebied van pedagogie dan wel hé. Want ge moet hier toch ook een pedagogisch beleid voeren en dat heeft me wel geholpen om bepaalde richtingen uit te gaan of mij speciaal toe te leggen op een of ander pedagogisch probleem. De bagage die ik had en de ervaringen die ik als leerkracht heb opgedaan in al die leerjaren, hebben mij geholpen."*

We merken terzijde op dat directies met een diploma lager onderwijs zich iets beter voorbereid voelen dan de 2 directeurs met een diploma kleuteronderwijs. Hoewel de meerderheid van de directeurs erop wijst dat de opleiding als onderwijzer of kleuteronderwijzer een belangrijke voorwaarde is om een school pedagogisch te kunnen leiden, blijken een aantal directeurs met een andere vooropleiding hier geen hinder van te hebben. Opvallend is dat, in vergelijking met de directeurs met een onderwijzersdiploma, de directies met een regentaats- of academisch diploma zich beduidend beter voorbereid voelen op de directiefunctie. Een focus op het functioneren van deze directeurs laat echter zien dat het gemiddelde directeurs zijn die niet extreem positief uit de groep komen. Dus een regentaats – of academisch diploma is geen garantie dat iemand als directie goed functioneert.

> *"Ik ben licentiaat in de politieke en sociale wetenschappen. Ik denk dat ik een hele goede voorbereiding had aan die universitaire opleiding. Omdat ik door die opleiding toch een stukje achtergrond heb opgebouwd om linken te leggen, om dingen op te zoeken en mij te verdiepen in een aantal materies. En ik zeg: dat is geen verwijt maar gewoon een vaststelling dat heel veel collega-directeurs reageren vanuit een emotioneel, gevoelsmatige reactie en het geheel uit het oog verliezen."*

> *"Ik heb economie gestudeerd en gegeven in het onderwijs. Dus werken met administratie, de boekhouding, het financieel sturen van een school… daar heeft mijn vroegere opleiding me goed op voorbereid. Ik had dus een stuk voorbereiding vanuit het denken en functioneren van organisaties binnen de vakken die ik vroeger gaf zoals bedrijfsbeheer. Ik ben ook vertrouwd met organisatiemodellen, ken het belang van human resources, weet hoe je het welbevinden van je personeel nagaat. Ik moest dat dan gewoon nog in een tastbare vorm gieten. Dat was concretiseren van mijn theoretische kennis."*

Niet iedereen kiest er even bewust voor om directeur te worden. Sommigen hebben zich laten overhalen door hun vroegere directeur of collega's. Anderen hebben de functie

aanvaard in het belang van de school omdat er gewoon geen kandidaten waren. Nog anderen wilden een nieuwe uitdaging.

Om benoemd te kunnen worden als directeur eisen verschillende inrichtende machten dat diegenen die een directiefunctie willen opnemen, een verplichte directiecursus volgen. De deelnemers ontvangen dan een vormingsattest waarmee ze aangesteld kunnen worden in het directie ambt. Deze opleidingen variëren naargelang de inrichtende macht die ze organiseert, zijn meestal gespreid over een aantal jaren en kunnen reeds gevolgd worden vóór een eventuele aanstelling. Indien men aangesteld wordt en nog geen specifieke opleiding heeft gevolgd, moet men die wel zo snel mogelijk aanvatten. Sommigen stappen dan ook beter voorbereid de job binnen dan anderen die pas tijdens hun directieambt met dergelijke opleiding starten. De directeurs merken op dat de contacten met andere collega-directies tijdens deze momenten enorm verrijkend zijn en de opleiding een belangrijke meerwaarde geven. Velen bouwen er een persoonlijk netwerk uit waar ze tijdens hun functioneren op kunnen terugvallen. Niet iedereen is echter even tevreden. De meest gehoorde kritiek is dat de cursussen te theoretisch ingericht zijn. Velen hebben het ook moeilijk met de vertaalslag van de theorie naar de praktijk.

> *"Als directeur smijten ze u erin en zwem maar. Je wordt in het water gegooid en die theorie helpt iets maar veel te weinig. Ik voelde me dus niet voldoende voorbereid met deze opleiding. Dat puur theoretische omzetten naar de praktijk is moeilijk. Daarom dat ik al gedacht heb, als ik ooit stop, dan zal ik misschien het laatste jaar halftijds naast mij mijn opvolger staan. Dan kan je ze inleiden."*

> *"Ik was voorbereid op: hoe leid je een vergadering, hoe voer je een slecht nieuwsgesprek, hoe houd je een functioneringsgesprek, hoe ga je met ouders om, hoe sta je tegenover conflicten en hoe ga je daar mee om. Tot je erin stapt. Dan heb je een hoop kasten met mappen theorie en dan moet je het daar maar mee doen."*

Er blijkt vaak een grote kloof te zijn met de realiteit. Heel veel directeurs hadden onvoldoende notie van hetgeen hen te wachten stond als directeur.

> *"Toen ik uit de cursus kwam dacht ik: nu weet ik alles, ik ken alles en ik ben er klaar voor. Maar eens dat je hier zit, zeg je: "dat heb ik nooit gedacht dat ik mij daar mee zou moeten bezighouden"… Boekhouden, bouwdossiers, loodgieterij, internet. Al die zaken… mijn opleiding reikt daar niet voldoende ver voor om daar comfortabel mee om te kunnen gaan."*

> *"Je moet daar een aantal oefeningen doen waarvan je denkt "dit gaat mij goed af, dat zie ik wel zitten". Maar helemaal voorbereid was ik niet… want je merkt dan als je start dat er een heleboel administratieve dingen op je afkomen waar dat je eigenlijk in die cursus zo goed als niets van gezien hebt. Je moet daar functioneringsgesprekken voeren, je speelt daar rollenspel, je moet een vergadering organiseren… Ik breek die oefeningen zeker niet af, ik vond dat zelfs heel plezant. Maar achteraf heb ik toch wel gezweet. Je wil heel goed in orde zijn en alles wat dan naar Brussel moet, daar heb je dan eigenlijk niets van gezien. Ook heel die onderwijswetgeving, daar zie je enorm weinig van."*

Tot slot merken we op dat heel wat schoolbesturen aan hun toekomstige directeurs vragen of eisen dat ze de voortgezette opleiding 'Hogere Opvoedkundige Studiën' volgen. Het betreft hier het zogenaamde DHOS. Deze opleiding wordt los van de

verschillende inrichtende machten georganiseerd door de hogere instituten voor opvoedkunde. Gezien een grote meerderheid directeurs deze opleiding hetzij uitsluitend of in combinatie met een specifieke directiecursus heeft gevolgd, gaan we ook hier na in hoeverre zij dit een voorbereiding vonden op het directieambt.

> *"DHOS is een zeer brede opleiding. Algemeen, met zeer veel achtergronden. Waar een stuk specifiek gaat over onderwijswetgeving, management ook. Maar dat is niet zo uitgebreid en onvoldoende om daarmee een school te kunnen leiden. Het is een algemene opleiding en niet specifiek gericht op het directeursschap. De DHOS was vooral inhoudelijk pedagogisch-didactisch georiënteerd en niet zozeer opgericht in functie van leiding geven of organiseren."*

> *"Het had meer een voorbereiding moeten zijn op de praktijk van een directeur maar dat was het niet. Het was eigenlijk voor leerkrachten die in de klas stonden, om hen meer theoretische basis en praktische kennis en vaardigheden bij te brengen die ze in de klas zouden kunnen gebruiken. Voor de functie van directeur waren er eigenlijk niet zo heel veel dingen die aan bod kwamen en dat miste ik wel een beetje."*

Hoewel deze vorming niet specifiek voorbereid op de directiefunctie en meer gericht is op leerkrachten uit het basisonderwijs, plukken directies met een diploma kleuteronderwijs er wel vrucht van.

> *"Die DHOS-cursus heeft mij enorm sterk gemaakt, daarmee. Echt waar moest ik dat niet gevolgd hebben zou ik dat nooit gedurfd hebben om directeur te worden. Ik heb ook een meer klare kijk op de lagere school gekregen in die DHOS-cursus. Want ik vond dat als ik met de lagere school te maken zou hebben ik er ook meer inzicht in zou moeten krijgen. Een directeur die uit de lagere school komt en die er een kleuterschool bij krijgt, blijft wel op zijn honger zitten. Ik vind niet dat dit evenredig is opgebouwd. Naar het inzicht in het werken in een klas, naar het didactische en naar de leerplannen en wat er van de overheid wordt verwacht. Ik vind dat daar geen evenwicht in zit."*

We besluiten dat heel wat directies zich onvoldoende voorbereid voelen op hun job. Er is een duidelijke nood aan een opleiding die dicht bij de praktijk aanleunt en waar een duidelijk beeld geschept wordt van wat een directeur allemaal kan en mag verwachten. Teveel directies hebben onvoldoende weet van de inhoud van hun functie. Velen zijn ook voorstander om de cursussen probleemgestuurd in te richten.

2.6.2. SPECIFIEKE PROFESSIONALISERINGSNODEN

Op basis van een kwalitatieve analyse van de doelmatigheidsbeleving van de directeurs zien we een aantal twijfels steeds terugkeren. Deze hebben zowel betrekking op het management van de school als op het omgaan met de regelgevende taakcomponenten en peoplemanagement. Deze taken blijken niet voor iedereen even makkelijk te zijn. Er worden dan ook door de directies een aantal duidelijke opleidingsbehoeften gesignaleerd.

2.6.2.1. Professionaliseringsnood: omgaan met wetten en decreten

Het omgaan met de vele wetten, decreten en decretale wijzingen inherent aan de job van een directeur vormt voor velen onder hen een groot probleem, zelfs voor diegenen die zich graag bezighouden met administratief werk. Vooral de complexiteit van de wetten en decreten en de taal die men erin hanteert zijn moeilijk en veroorzaken een enorme werkbelasting die een negatieve invloed heeft op het welbevinden van de directeurs.

"Wetten en decreten. Het is een noodzakelijk kwaad maar het maakt het ons soms wel wat moeilijk. Je moet dat toch opvolgen. Je doet iets verkeerd en je kunt het dan niet altijd meer rechtzetten. Dat zit ook allemaal zo moeilijk in elkaar. Die wetteksten zijn moeilijk opgesteld en het zijn ellenlange dingen waar we eigenlijk de tijd niet voor hebben om veel studie aan te besteden."

"Wetten en decreten om dat nog te volgen, dan moet je eigenlijk een jurist zijn. Alleen al de taal waarin zo iets is geformuleerd, dat is een jargon apart. Soms frustreert het mij dat als je de paragraaf leest dat je hem tien keer moet lezen en dan nog moet gaan vragen is het nu zo of zo dat het geïnterpreteerd moet worden?"

"Ik heb geen opleiding om met al die wetten en decreten te kunnen omgaan. Als je een decreet binnenkrijgt dan is dat geen taal die je zomaar even leest. Ik heb altijd veel vragen en er zijn veel zaken onduidelijk. Dat staat dan op dat op papier en dan moet je daaraan beginnen. Dan zeg je: '"met alle plezier maar hoe?"."

Ook het administratieve werk dat voortkomt uit de vele wetten en decreten is niet voor iedereen evident. De vooropleidingen blijken op dit vlak ook meestal ontoereikend te zijn.

"Het moment dat ik de job overnam, besefte ik van hier ben ik niet op voorbereid. Op die administratie hé. Heb je dat formulier ingestuurd voor die datum? Zijn die cijfertjes goed ingevuld? Hebt u het schoolplan goed opgesteld want anders krijgt u geen centen? Staat dat van het GOK op papier en kun je daar iets over vertellen?… Dan val je daar met uw klikken en klakken in en dan moet je maar alles uitzoeken."

Kortom hier wordt een duidelijke opleidingsbehoefte gesignaleerd. Directies hebben nood aan een betere opleiding betreffende de onderwijswetgeving en vragen een zekere bagage aan kennis om met de wetteksten en decreten die ze krijgen, om te kunnen gaan.

"We willen een grondige opleiding i.v.m. de schoolwetgeving omdat dat de kapstok is waar alles aan hangt. Want nu zie je veel te veel directeur die pedagogisch sterk zijn en die dan dat ander werk zien komen en ze kunnen er geen weg mee. Dat is dan het administratieve gedeelte. Ze hebben daar geen inzicht in en dan ziet ge ze daarin versmoren en wat is het gevolg? Dat dat wat ze zo graag doen, niet meer aan bod komt."

"Ik wil meer weten over de wetgeving en alles wat te maken heeft daarmee. "Hoe behandel ik een ongevallendossier"," Wat doe ik bij arbeidsongevallen?", "Hoe doe ik mijn boekhouding?" Daar moet je toch een beetje van op de hoogte zijn. Je moet uw leerkrachten de juiste opdrachten doorgeven en je moet op de hoogte zijn van de mogelijkheden die ze hebben qua onderbrekingen etc. Ook op het gebied van veiligheid moeten we meer weten. Want als ik dat hele rapport lees van veiligheid, wat wij moeten hebben. Dan moet ik bijna een industrieel ingenieur zijn om dat te begrijpen. Daar kan ik dus wel ondersteuning bij gebruiken."

"In eerste plaats ontbreken we kennis over de bestuurlijke regelgeving. In de tweede plaats, en dat ontbreekt ook bij veel van mijn collega's denk ik, een aanzet tot een opleiding economie. Een beetje sociale wetgeving over tewerkstelling en zo. Een stukje administratieve organisatie, een stukje financiële organisatie. Een stukje VZW-wetgeving, want de meeste scholen zijn opgevat als VZW."

Directies blijken ongeacht het feit of ze administratieve ondersteuning hebben vaak nog heel wat tijd te moeten investeren in deze regelgevende taakcomponent. Sommigen

klagen er ook over dat ze geen goed opgeleid personeel kunnen aannemen omdat ze onvoldoende middelen hebben. Een aantal directeurs zit dan ook met de handen in het haar omdat ze hun administratief personeel zelf voor een groot deel in de materie moeten inleiden en hier vaak in tekort schieten.

> *"Van de administratie moeten we als directeurs veel weten. Nu wordt dat allemaal afgeschoven naar administratieve hulp maar als zij plots ziek worden of ze vallen weg; dan sta je daar. Een verplichte cursus administratie hebben we nodig. Dat je weet dat je samen met bijvoorbeeld de manager van de opleiding kan kijken van wij moeten nu deze formulieren invullen, hoe moet ik dat doen?"*

> *"De richtlijnen die men oplegt, men moet ons dat uitleggen. Als men die over het hoofd ziet dan kan men daar grote problemen mee hebben. Als je bijvoorbeeld niet weet hoe je een lestijdenpakket moet berekenen en je geeft teveel personeel door dan hangen daar financiële gevolgen aan vast. Ook het beheer van de financiën is zeer belangrijk. Zeker voor beginnende directies want er zijn er al die met hun hoofd tegen de muur zijn gelopen."*

2.6.2.2. Professionaliseringsnood: peoplemanagement

Nogal wat directies hebben het moeilijk met peoplemanagement. De contacten met de ouders en leerkrachten verlopen niet altijd probleemloos. Velen ervaren dit als een groot probleem omdat het hier toch om belangrijke stakeholders gaat waar men als directeur in zekere mate afhankelijk van is. Het communiceren van moeilijke boodschappen en conflicthantering geeft heel wat directeurs kopzorgen.

> *"Problemen aankaarten of iets negatief moeten melden aan een leerkracht is heel moeilijk. Het kan dat ik een telefoontje krijg van een moeder met een reclamatie over een juf en dan moet ik dat de volgende dag gaan zeggen. Als ik die morgen dan wakker wordt is dat het eerste dat door mijn hoofd schiet nog voordat ik uit mijn bed ben van: "ik moet dat gaan meedelen". Dat vind ik altijd een heel pijnlijke zaak, het brengen van negatieve boodschappen."*

> *"Het moeilijkste vind ik als ik leerkrachten moet terechtwijzen. Ik moet daar altijd over nadenken van hoe ik dat op de best mogelijke manier zou aanpakken. Ik schrijf dat dan ook soms echt uit in de juiste woorden die ik zal zeggen… Ik vind dat heel moeilijk en ik heb er altijd angst voor hoe ze gaan reageren."*

> *"De moeilijkste taak is omgaan met relationele problemen. De conflicten tussen de leerkrachten zelf bijvoorbeeld, vooral als ze er niet als volwassen mensen uit geraken… daar lig je toch wel een nachtje van wakker. Dat je zegt hoe zit dat nu in elkaar, hoe gaan we dat oplossen.. Leerkrachten die trekken hun deur toe en zitten op een eilandje, hoewel dat eigenlijk niet meer zo hoort. Maar als het echt slecht gaat, doen ze dat. Zij trekken de deur dicht en zijn baas in hun klas. Dat vind ik de moeilijkste zaken die er zijn.De manier waarop je iets communiceert met mensen. kan de sfeer op je school verpesten."*

Directeurs basisonderwijs hebben een duidelijke behoefte aan een opleiding gesprekstechnieken. Vooral de communicatie met het leerkrachtenteam staat bovenaan hun lijst met daarin specifiek aandacht voor conflicthantering en het communiceren van negatieve boodschappen.

> *"Hoe dat je mensen motiveert, hoe dat je een team blijft motiveren. Aandacht voor de mens achter de leerkracht is zeer belangrijk binnen een opleiding. Wat we vooral nodig hebben, is hoe ga je met een groep om, met intermenselijke conflicten? Hoe*

relativeer je de dingen en hoe ga je daar zelf boven staan? Hoe help je mee oplossingen aanreiken en hoe begeleid je mensen, personeel om samen te gaan werken? Leren omgaan met weerstand is ook iets wat inherent is aan directie zijn."

"Onderhandelingstechnieken, en niet alleen naar leerkrachten toe maar ook naar opdringerige vertegenwoordigers… communicatie naar allerlei soorten mensen toe. Gesprekken die je moet voeren… niet alleen de goede nieuwsgesprekken maar ook de negatieve boodschappen. Hoe pak je dat het beste aan? Hoe wordt je daar zelf weerbaar in? Want dat is niet gemakkelijk en plezant om zo'n gesprek voeren."

2.6.2.3. Professionaliseringsnood: leiderschapsvaardigheden

De belangrijkste taak van een directeur is het leiden van een school, het motiveren en ondersteunen van zijn leerkrachtenteam en erin slagen om dat team achter de schoolvisie te krijgen. De nodige kennis en vaardigheden om de school op een effectieve wijze te kunnen leiden is voor directeurs een noodzaak en is voor de meesten essentieel om zich goed te kunnen voelen.

"Kennis en vaardigheden om de school op een effectieve wijze te leiden. Ik denk als je dat niet hebt dat het dan faliekant afloopt. Ik denk dat dit ook een heel belangrijk punt is om je goed te voelen."

"Kennis en vaardigheden om de school op een effectieve wijze te leiden. Ik denk dat als je die vaardigheden en die kennis niet hebt, dat het dan zeer moeilijk is; dat dat dan veel spanning en stress meebrengt."

"Hoe meer kennis je hebt en hoe meer dat je die kennis kan omzetten in vaardigheden om je school te leiden, hoe gemakkelijker en hoe prettiger dat wordt om dat te doen. Ik merk dat soms, dat ik een gebrek aan kennis heb om dingen goed te gaan begeleiden."

Hoewel leidinggeven onlosmakelijk deel is van een directiefunctie, hebben heel wat directeurs het gevoel hierin tekort te schieten. Een team achter dezelfde doelen scharen is voor velen een moeilijke zaak. Ook de besluitvorming loopt bij heel wat directeurs niet altijd van een leien dakje en nogal wat directies hebben het moeilijk om een beleid op lange termijn uit te stippelen. Ook het 'controlerend' karakter dat de meeste directeurs als inherent zien aan het leidinggeven gaat velen niet makkelijk af.

"Het is moeilijk om leerkrachten op een klasoverstijgend niveau te brengen en ze mee te trekken naar schoolniveau. Voor een aantal dingen lukt dat; als die impact hebben op hun klas. Voor een aantal dingen zoals de schoolvisie en dingen op lange termijn, is het moeilijk om hen daar bij betrokken te krijgen. Zij vragen wel van "Waar gaan we ergens naar toe? Hoe zit dat? Hoe gaan we verder werken?" Maar meestal is het: "wat zijn de gevolgen voor ons". Dat schooloverstijgende, kijken naar verdere dingen. Dat is dikwijls heel moeilijk."

"Het denken over mensen en hun functie in een groter geheel en hoe dat concreet moet vertaald worden is ontzettend moeilijk."

"Van al zo lang op voorhand zeggen van: "Ik ga die en die en die stappen ondernemen, dan kan er binnen vijf jaar dat gebeuren"… Ik vind dat nog altijd heel moeilijk."

"Ik heb het daar nogal moeilijk mee met het nemen van beslissingen en met het doorhakken van knopen. Omdat ik dan zelf een beetje in de knoei geraak van is dat nu wel de juiste beslissing? Maar ja het moet gebeuren hé."

"Nu wordt er van ons verwacht dat we functioneringsgesprekken voeren met mensen en een vademecum aanleggen voor beginnende leerkrachten. Dat is weer een enorme belasting en het zijn nieuwe dingen waarin we onszelf nog niet thuis voelen, waar we ons nog wat moeten voor bijscholen. Ik voel nu al weer heel wat weerstand vanuit de leerkrachten van wat is dat nu weer? Worden we weer niet met rust gelaten? Worden we weer vanuit een ander oogpunt gecontroleerd, geviseerd? Moet jij dat wel doen als directeur, is dat niet een bedenksel van u of wordt u dat opgelegd?…. Dat is lastig en moeilijk."

We zien een duidelijke nood aan een grondige opleiding in pedagogisch management en people management. Vooral het voeren van functioneringsgesprekken en het verkrijgen van een hoge doelgerichtheid binnen een team, worden vaak aangehaald wanneer men bij de directeurs peilt naar hun opleidingsbehoeften. Een aantal directeurs geven zelf opleidingssuggesties.

"Management, hoe dat je je school op een degelijke manier kunt runnen. En hoe dat je je pedagogische en organisatorische taken het beste van in het begin kunt aanpakken. Dat zou ik zeker voorzien in de directie opleiding. Hoe leid je de school? Hoe begin je daar aan? Hoe zet je mensen in dezelfde richting? Welke afspraken maken we? Hoe houd je afspraken? Wat kun je delegeren en naar wie?… Die dingen dat zijn de zwaarste zaken."

"Human Resources Management, vooral wat betreft selectie en sollicitatie. En dan het bestuderen van organisatiemodellen, dynamische organisatiemodellen."

"Het leren coachen van je personeel. Een soort coachingcursus, ik denk dat dat het belangrijkste is. Je personeel dat zijn geen machines. Daar moet je een aantal dingen langzaamaan mee uitvoeren en dat moet je leren met vallen en opstaan. Een echte intensieve coachingcursus . Om dan verder te gaan naar een cursus vergadertechnieken. Dat is ook zeer belangrijk omdat je toch een aantal vergaderingen moet leiden. Om dan in een volgende fase over te gaan tot een cursus functioneringsgesprekken… functioneringsgesprekken misschien met conflictsituaties proberen te doorworstelen. Je komt toch ook heel wat conflicten tegen hé."

"Functioneringsgesprekken. Maar dan wel een serieuze opleiding hé niet zomaar één van een paar uurtjes. We hebben daar gewoon te weinig notie van. Je leest daar wel iets over en je weet er iets van maar daar zou een echte training voor moeten komen. Er is ook nood aan opleiding rond de gelijkvormigheid binnen een school, om iedereen mee te krijgen daarin. Dat je uw personeel kunt motiveren want je hebt al eens leerkrachten die al wat ouder zijn en die daar tegenaan zien… Bepaalde mensen functioneren niet, hoe ga je daarmee om? Want binnen het onderwijs is dat niet zo eenvoudig hé. Op een ander werk, je gooit ze buiten. Dat is natuurlijk een zeer gemakkelijke oplossing maar hier moet je mensen altijd kunnen motiveren om bepaalde dingen te bereiken. De mentaliteit van ik ga het hier eens zeggen hoe het moet gebeuren, ik vind dat dat binnen het onderwijs niet lukt."

"Uitwerken van een schoolwerkplan en een schoolvisie, dat is allemaal vrij complex maar dat hoort erbij wanneer je een school moet leiden… Maar dat ontwikkelen van zo'n visie dat is niet makkelijk. Hoe begin je daar aan en wat moet je allemaal in het oog houden… Dat zijn dingen… zo dat lange termijn denken, dat vind ik nog zo iets. Dat hebben we in onze opleiding absoluut niet geleerd. Je groeit daar wel een beetje in maar toch,dat blijft moeilijk Hoe omgaan met problemen, met het leiden van een vergadering. Op dat vlak leer je niets. Wij moeten dat allemaal tot scha en schande leren met vallen en opstaan. We hebben daar wel eens een theoretische uiteenzetting over gehad maar dat is niets hé."

2.6.2.4. Professionaliseringsnood: timemanagement

Het efficiënt managen van de tijd is niet iedere directeur gegeven terwijl dit toch een belangrijke rol speelt in hun welbevinden. Directies die erin slagen veel tijd te investeren in datgene wat ze graag doen en wat ze als prioriteit stellen, zijn vaker tevreden dan hun collega's bij wie dit niet lukt. Directies die hun tijd beter kunnen indelen ervaren ook een minder grote werkbelasting. De meerderheid van de directeurs slaagt er echter niet in om de tijd efficiënt te managen.

> *"Timemanagement is een probleem, ik zou dat anders moeten doen. De tijd zou veel efficiënter kunnen ingevuld worden. Maar dan moet ik dingen gaan opgeven. Ik kan dan moeilijk zeggen: tussen tien en vier moet je mij gerust laten. Ik zou dan wel veel meer dingen kunnen doen."*
>
> *"Soms zeg ik wel: "Misschien is het mijn schuld dat ik zoveel werk heb". Dat vind ik heel moeilijk om van mezelf te zeggen. Nu je praat met andere directeurs en je hoort daar toch altijd hetzelfde. Ik zou er zeker nog van willen bijleren. Ik moet wel zeggen: "Ik maak zelf veel werk"."*
>
> *"Soms twijfel ik ook eens van dat vele werk, ligt dat niet aan mij? Plan ik wel goed?"*
>
> *"Een vaste planning is moeilijk om mij daar aan te kunnen houden omdat die doorkruist wordt door onverwachte zaken."*
>
> *"Je aan je planning houden dat is één van de moeilijke dingen… Ik probeer me wel altijd voor te nemen van een aantal dingen te doen. Met een aantal jaren ervaring lukt dat al iets beter maar toch. Als pas beginnend directeur denk ik dat time management zeker nodig is."*

Heel wat directeurs klagen ook over het feit dat hen de nodige tijd ontbreekt om aan professionele ontwikkeling te doen. Velen betreuren dit.

> *"Persoonlijke professionele ontwikkeling, daar kom ik niet toe. Het leiderschap, het innovatieve en de nieuwe zaken die op de markt komen, dat is voor mij professionele ontwikkeling en daar kan ik echt niet meer toe komen. Dat is spijtig."*
>
> *"Ik wou dat ik wat meer tijd voor persoonlijke studie zou hebben. Om eens een namiddag te kunnen zeggen: "Ik ga nu eens wat rustig lezen en wat tijd maken". ik zou heel graag mijn vakliteratuur willen bijhouden en dat kan ik niet. Ik vind het verschrikkelijk dat de die literatuur zich opstapelt en dat ik gewoon niet de tijd heb om die te lezen. Ik vind dat verschrikkelijk."*
>
> *"De weinig tijd voor persoonlijke professionele ontwikkeling. Dat is het enige wat ik betreur… Als ik dat niet in mijn vrije tijd doe dan komt dat er niet van."*

Belangrijk is dat de nodige aandacht wordt besteed aan timemanagement zowel bij beginnende directeurs als bij directies met een aantal jaren meer ervaring. Directeurs dienen opgeleid te worden tot efficiënte tijdmanagers die de nodige tijd kunnen investeren in datgene waar hun voorkeur naar uit gaat zonder de andere taken te verwaarlozen, en nog iets van vrije tijd over te houden.

2.6.3. HEBBEN DIRECTIES MET EEN VERSCHILLEND TAAKPROFIEL VERSCHILLENDE PROFESSIONALISERINGSNODEN?

Daar waar we in de vorige paragrafen de volledige onderzoekspopulatie in beschouwing hebben genomen, is het interessant om weten wat de specifieke professionaliseringsnoden zijn van de directeurs naargelang hun taakprofiel. Gezien de diversiteit binnen de gematigde groep wat betreft persoonlijkheid, functioneren en schoolcultuur, nemen we enkel de leerling –en regelgerichte directeurs op in deze analyse. We gaan na of er een verschil is tussen de leerling- en regelgerichte groep wat betreft hun voorbereiding op het directieambt. Opvallend is dat de leerlinggerichte directies beduidend meer overtuigd zijn van hun eigen kunnen en capaciteiten dan de regelgerichte directeurs. De kwantitatieve data bevestigen dit (H=5.633, p= .06>.05). Zowel de leerling- als regelgerichte groep hadden in het begin van hun directieambt twijfels en wisten niet steeds wat hen te doen stond. In hun huidig functioneren blijken de leerlinggerichte directeurs in het algemeen zekerder te zijn over hun prestaties dan hun regelgerichte collega's.

2.6.3.1. (Voor)opleiding leerling –en regelgerichte directeurs: een voorbereiding op de directiefunctie?

Geen enkel regelgerichte directeur vindt zijn lerarenopleiding een voorbereiding. Slechts twee uitzonderingen beschouwen de pedagogische inhoud van de opleiding als betekenisvol voor het directieambt. Dat is een duidelijk verschil met de leerlinggerichte groep waar een meerderheid vindt dat de pedagogische opleiding die ze als student hebben genoten in de lerarenopleiding hen goed voorbereid heeft op de pedagogische taakcomponent van de directiefunctie. Bekijken we de opleidingen die ze in functie van het directeurschap hebben gedaan dan stellen we vast dat in de leerlinggerichte groep de meesten een diploma opvoedkundige studiën hebben aangevuld met een specifieke directieopleiding. In de regelgerichte groep hebben de directeurs veelal enkel een specifieke directiecursus gevolgd of hebben ze uitsluitend hoger opvoedkundige studiën gedaan. Ondanks het verschil in vooropleiding tussen de leerling –en regelgerichte groep, vinden alle directeurs dat ze met hun opleiding onvoldoende voorbereid waren op het directieambt. Dat leerlinggerichte directeurs in het algemeen minder twijfels ervaren bij het uitoefenen van hun job, kan verklaard worden door het belang dat ze hechten aan de pedagogische taakcomponent in samenhang met een behoorlijk vertrouwen in hun pedagogische capaciteiten.

2.6.3.2. Professionaliseringsnoden leerling –en regelgerichte directeurs

Bij het analyseren van de specifieke professionaliseringsnoden van de leerling –en regelgerichte groep; nemen we een aantal duidelijke verschillen waar wat betreft het omgaan met de pedagogische en regelgevende taakcomponenten. Het administratieve werk gaat de regelgerichte directeurs beter af dan hun leerlinggerichte collega's.

> *"Het administratieve werk… daar ben ik goed in thuis en heb ik geen problemen mee… Administratie is van nature uit ook niet iets dat mij afstoot. Ik doe graag administratief werk en boekhouding."*

> *"Ik ben heel zeker over mijn administratie. Ik heb ook een goede start en een heel duidelijke uitleg gehad over wat kan en niet kan. Je vliegt daar dan ook gewoon in."*

> *"Ik moet zeggen, ik doe administratie graag maar het neemt enorm veel tijd in beslag… Maar ik ontzie dat niet."*

Hoewel de regelgerichte directeurs de regelgevende taakcomponent makkelijk vinden en zelf op dit vlak geen professionaliseringsbehoefte hebben, wijzen ze toch op de noodzaak om directies hierin verder op te leiden. Regelgerichte directeurs geven aan dat er vaak op hen beroep wordt gedaan voor hun administratieve kennis, hetzij in een scholengemeenschap hetzij door collega-directies. Dit geeft een extra werkbelasting. Ze wijzen er dan ook op dat andere directeurs zich verder zouden moeten bekwamen in regelgeving en administratie.

> *"Het wordt steeds belangrijker dat een directeur op administratief en wetgevend vlak goed op de hoogte blijft van alles. Zeker nu de scholengemeenschap er ook nog eens bij komt. Je moet van alles op de hoogte zijn om geen fouten te maken. Voor de regelgeving en administratie kan men nu bij mij terecht maar andere directeurs moeten zich hier ook verder in specialiseren."*

> *"Voor de wetten en decreten is er extra ondersteuning nodig. Die wetgevingen zouden af en toe eens in normaal Nederlands moeten uitgelegd worden in plaats van al die vaktaal te gebruiken want dat is niet eenvoudig. Ook die nieuwe wetten die uitkomen moeten uitgelegd worden; wat daar de gevolgen van zijn en hoe je dat gemakkelijk op papier kunt zetten. Dat is dan wel meer een verlichting van mij want nu ben ik meestal diegene die zegt van ik ga het moeten uitzoeken en het dan doorgeeft, die alles uitlegt. Maar anderen moeten daar ook tijd voor vrijmaken."*

Leerlinggerichte directeurs geven op hun beurt te kennen eigenlijk geen behoefte te hebben aan een verdere professionalisering inzake regelgeving. Slechts een uitzondering heeft hier nood aan. De geringe behoefte aan opleiding met betrekking tot de regelgevende taakcomponent in de leerlinggerichte groep kan mogelijk verklaard worden door het feit dat deze directeurs het administratieve werk liever kwijt dan rijk zijn en zich zoveel mogelijk hiervan willen distantiëren. De meeste leerlinggerichte directeurs zijn daar naar eigen zeggen toe in staat gezien een efficiënt timemanagement en de hulp van hun administratief personeel. Het valt op dat deze directeurs beduidend meer tevreden zijn over hun administratief personeel dan hun regelgerichte collega's. Nochtans is er geen verschil tussen het aantal uren die de leerling –en regelgerichte scholen ter beschikking hebben, beide groepen vinden trouwens dat dit aantal uren opgetrokken mag worden. Mogelijk zijn leerlinggerichte directeurs gewoon optimistischer of hebben ze betere rekruteringsmethoden dan hun regelgerichte collega's. Het blijft echter bij veronderstellingen die we niet kunnen natrekken.

De voorkeur van de leerlinggerichte directeurs gaat in de eerste plaats uit naar de pedagogische taakcomponent waar ze zich bovendien zeer competent in voelen wat blijkt uit het feit dat de meesten weinig tot geen twijfels ervaren bij het uitvoeren van hun pedagogische taken. Hoewel de pedagogische taakcomponent de leerlinggerichte directeurs niet voor problemen stelt, zijn ze wel bereid om zich hier verder in te scholen teneinde hun pedagogisch beleid te optimaliseren. Regelgerichte directeurs daarentegen, zijn heel wat onzekerder wat deze pedagogische taakcomponent betreft en uiten een dringende opleidingsbehoefte inzake pedagogische taken.

> *"Wat de administratie betreft daar heb ik nooit twijfels bij. Het pedagogische is veel moeilijker. Ik heb er problemen mee dat ik de kinderen niet allemaal ken. Ik voel me daar niet gelukkig bij wanneer een ouder belt en je weet niet over wie het gaat. Ik*

ben wel een twijfelaar zeker op pedagogisch-didactisch vlak. Het zou makkelijk zijn moest je continu kunnen bellen naar de pedagogische begeleidingsdienst voor hulp."

"Het pedagogisch-didactische sturen is moeilijk. En dan heb ik het echt over mensen in een bepaalde richting duwen, mensen overtuigen van 'wij zijn goed bezig'. Onderwijsmensen zijn kritische mensen…ook voor zichzelf. Ze zijn niet altijd overtuigd dat ze goed bezig zijn… Daar moet je veel tijd en energie in steken."

Er blijkt ook een verschil te zijn in behoeften aan verdere opleiding of ondersteuning inzake peoplemanagement. In tegenstelling tot de leerlinggerichte groep waar geen enkele directeur nood uit aan een verdere professionalisering van deze taakcomponent, is dit voor een aantal regelgerichte directeurs wel een bekommernis. Deze directies willen beter leren omgaan met mensen en hebben nood aan ondersteuning in conflicthantering. Timemanagement is zowel voor leerling -als regelgerichte directeurs vaak een struikelblok. Leerlinggerichte directeurs blijken hier iets beter in te zijn dan hun regelgerichte collega's. Zij slagen er immers in om veel tijd te investeren in de taken die ze graag doen, wat de regelgerichte directeurs meestal niet lukt. Dit sluit echter niet uit dat de meerderheid van beide groepen zich verder wil bekwamen in hun timemanagement dat ze veelal zelf als inefficiënt ervaren. Ook wat leiderschapsvaardigheden betreft zoals het sturen van een team in een bepaalde richting, het verkrijgen van een hoge doelgerichtheid in het lerarenkorps, het innemen van een leidinggevende positie wanneer nodig etc.; hebben zowel leerling –als regelgerichte directeurs een duidelijke nood aan verdere professionalisering.

2.6.4. HEBBEN DIRECTIES MET EEN POSITIEF SCHOOLKLIMAAT ANDERE PROFESSIONALISERINGSNODEN DAN HUN COLLEGA-DIRECTEURS MET EEN NEGATIEF SCHOOLKLIMAAT?

We willen tot slot nagaan of directeurs in hun opleidingsbehoeften verschillen wanneer in hun school een positief of negatief schoolklimaat heerst. Om een antwoord te bieden op deze onderzoeksvraag analyseren we de opleidingsbehoeften van de directeurs waarvan het leerkrachtenteam extreem hoog en extreem laag scoort op [8]alle schalen van de schoolcultuur. Om deze schoolteams met elkaar te kunnen vergelijken en een betere integratie van de kwantitatieve en kwalitatieve data mogelijk te maken werden de scores van de leerkrachten getransformeerd in gestandaardiseerde Z-scores. Op deze manier konden hoog (+1SD mean), middelmatig en laag (-1SD mean) scorende groepen op elk van deze schalen van elkaar onderscheiden worden. Vijf scholen waar de scores op alle schalen van schoolcultuur en welbevinden leerkrachten hoog zijn (>mean + 1 SD) en vijf scholen waar de scores op de respectievelijke schalen laag zijn, werden weerhouden.

2.6.4.1. (Voor)opleiding directeurs met een positief en negatief schoolklimaat: een voorbereiding op de directiefunctie

[8] Schalen schoolcultuur: doelgerichtheid team, structurerend en ondersteunend leiderschap, participatie in besluitvorming door lk, innovatie –en vernieuwingsgerichtheid, formele en informele relaties lk, welbevinden lk, ondersteuning bij professionele ontwikkeling en ondersteuning door directie.

De voorbereiding van de directeurs binnen een positief schoolklimaat wijkt niet af van die van de directeurs binnen een negatief schoolklimaat. In beide groepen zijn er directies die of hoger opvoedkundige studiën gedaan hebben, een specifieke directiecursus volgden of de twee opleidingen gecombineerd hebben. Hoewel in beide groepen gealludeerd wordt op de ontoereikendheid van de voorbereiding blijkt uit de kwalitatieve data wel dat de directeurs binnen een negatief schoolklimaat zich minder goed voorbereid voelden op de pedagogische taakcomponent van de job dan de directeurs met een positief schoolklimaat. Interessant om weten is wel dat de meerderheid van de directeurs binnen een negatief schoolklimaat zijn opleiding pas aangevat heeft na zijn aanstelling als directeur. In de groep directeurs met een positief schoolklimaat verkeren een aantal personen in dezelfde situatie hoewel het toch een minderheid betreft. De meesten hadden zich nog voor hun aanstelling als directeur voorbereid op het directieambt.

2.6.4.2. Professionaliseringsnoden directeurs met een positief en negatief schoolklimaat.

Bekijken we doelmatigheidsbeleving van de directies, dan zien we op basis van de kwalitatieve data dat de directeurs met een positief schoolklimaat minder twijfels ervaren bij het uitvoeren van hun pedagogische taken en taken die verband houden met peoplemanagement, dan hun collega's met een negatief schoolklimaat. Deze laatste directeurs vinden het omgaan met mensen en leerkrachten, en het oplossen van conflicten binnen hun team moeilijke opdrachten.

> *"Het moeilijkste is de omgang met de ouders. Het hangt er natuurlijk van af waarvoor ze komen. Maar als het gaat over hun kind die gepest wordt bijvoorbeeld. dan is dat heel moeilijk. Zeker wanneer dit niet waar blijkt te zijn en je die ouders van het tegendeel moet overtuigen… De omgang met ouders en het team zijn belangrijke thema's waar ik me als directeur verder in wil bijscholen."*

> *"Vooral wanneer er spanningen zijn tussen collega's is dat als directeur heel moeilijk om daarmee om te gaan en daar een juiste oplossing voor te zoeken. Dat geeft twijfels… Leren omgaan met weerstand is iets wat inherent is aan de job van een directeur. Dat is vaak moeilijk en daar is ondersteuning voor nodig."*

De behoefte aan opleiding in peoplemanagement en conflicthantering is lang niet zo sterk aanwezig in de groep directies met een positief schoolklimaat. Dat betekent niet dat ze het belang van die vaardigheden onderschatten. Hoewel ze hierin vrij sterk staan, zijn ze bereid om zich hier in verder te scholen. In tegenstelling tot directeurs binnen een positief schoolklimaat, stellen directeurs binnen een negatief schoolklimaat hun leiderschapsvaardigheden in vraag. Ze signaleren een nood aan training wat betreft het coachen, motiveren en ondersteunen van een team.

> *"Ik zou meer leiding kunnen geven denk ik maar ik moet daar nog veel in groeien en in leren… Zoals het begeleiden en motiveren van leerkrachten, dat is niet altijd makkelijk en daar moet ik nog aan werken."*

> *"Van mezelf vind ik niet dat ik een echt leidersfiguur ben. Ik schiet daar tekort in. Ik wil meer weten over het leiden en coachen van een team. Hoe kan ik mijn leerkrachten motiveren, hoe kan ik ze professioneel ondersteunen en helpen?"*

Wat betreft het omgaan met wetten, decreten en de daarmee samenhangende administratie hebben een aantal directeurs met een positief schoolklimaat –met

uitzondering van de leerlinggerichte directeurs in de groep- het gevoel hierin tekort te schieten en uiten ze de behoefte om zich hier verder in te professionaliseren. Slechts een uitzondering in de groep directeurs met een negatief schoolklimaat uit een gelijkaardige opleidingsbehoefte. Voor het overige zien we dat beide groepen directeurs zich verder willen bekwamen in timemanagement. Terzijde merken we wel op dat het timemanagement van de directeurs met een positief schoolklimaat veelal reeds efficiënt is, hoewel ze van mening zijn dat het beter kan.

2.6.5. BESLUIT

Om ervoor te zorgen dat directeurs goed voorbereid het directieambt instappen, dienen een aantal behoeften ingevuld te worden. We baseren ons hier op de informatie die we van de directies hebben gekregen en kunnen niet nagaan in welke periode zij hun opleiding hebben gehad. Mogelijk signaleren we behoeften waaraan in actuele opleidingsprogramma's reeds wordt tegemoet gekomen. Niettemin blijven het belangrijke aandachtspunten waar in de directieopleidingen rekening mee gehouden kan worden. Duidelijk is geworden dat heel wat directeurs het gevoel hadden niet goed voorbereid te zijn op het directieambt, met uitzondering van de directeurs met een regentaats en/of academisch diploma. Terzijde merken we op dat bij deze drie uitzonderingen in hun opleiding de nodige aandacht werd besteed aan economie, organisatiemodellen en management, waar ze uiteindelijk als schoolleider heel wat voordeel bij hadden. Indien financieel beheer, personeelsbeleid e.d. tot de taak van de schooldirecteur behoort, dient - gezien het meestal onderwijzers zijn die de directiefunctie opnemen - in de specifieke opleiding de nodige aandacht aan inzicht en vaardigheden betreffende deze aspecten worden besteed. Doorheen de bespreking van resultaten is gebleken dat kenmerken van een transformationele leiderschapsstijl de kans op een positieve jobbeleving verhogen. Hoewel deze wijze van leiding geven ongetwijfeld ook te maken heeft met persoonlijkheid, engagement en aspiraties, zijn er een aantal attitudes en vaardigheden aan verbonden waar in een opleiding tot directeur aan gewerkt kan worden. Een transformationeel leider motiveert, inspireert, zorgt voor intellectuele uitdaging maar toont ook de nodige consideratie voor de individuele personeelsleden. Hij slaagt erin een flexibele omgeving te creëren waarin participatie, innovatie en ondersteuning een belangrijke rol spelen. In de opleiding kan gedacht worden aan aanpakstrategieën voor succesvol veranderingsmanagement, omgaan met participatief management, gesprekstechnieken en –strategieën, coachingtechnieken etc. Naast peoplemanagement zijn tijdsmanagement en het leren interpreteren en implementeren van wetten, decreten en administratieve voorschriften duidelijk gesignaleerde opleidingsbehoeften.

Te veel directeurs voelden zich, ondanks een vooropleiding, onvoldoende voorbereid op hun job. Een praktijkgerichte, probleemgestuurde aanpak blijkt aangewezen. Belangrijk is ook dat toekomstige directeurs een duidelijk zicht hebben op de inhoud van het directieambt en weten waar ze zich aan kunnen verwachten. Tot slot vermelden we dat er bij de directeurs een duidelijk wil is om zich verder te professionaliseren en dat iedereen het eens is over het belang van persoonlijke professionele ontwikkeling.

> *"Nascholing is sowieso zeer belangrijk. Zelfs de slimste directeur die geen nascholing doet is voor mij een dommerik."*

> *"Persoonlijke professionele ontwikkeling.. als je dat niet doet… Ik zou echt niet bijblijven bij die nieuwe trends. Ook als je ergens een vernieuwing wil implementeren, dan moet je daar zelf eerst van op de hoogte zijn. Je moet het voor jezelf een beetje verwerkt hebben. Je moet je er eerst in verdiepen voor je het kan overbrengen. Anders weet je niet waar je naar toe gaat."*

Wat oudere directeurs met een aantal jaren meer ervaring, zien dit niet meer als een prioriteit. Toch blijken ook zij soms geplaagd te worden door twijfels wanneer ze met bepaalde taken geconfronteerd worden. Eerder genoemde professionaliseringsbehoeften treffen we zowel bij beginnende directeurs aan, als bij directeurs met een aantal jaren meer ervaring. We stellen wel een aantal verschillen vast tussen de leerling –en regelgerichte directeurs en directies met een positief en negatief schoolklimaat. Regelgerichte directeurs en directies met een negatief schoolklimaat hebben een duidelijke professionaliseringsnood inzake de pedagogische taakcomponent en peoplemanagement. Leerlinggerichte directies en directeurs met een positief schoolklimaat hebben hier weinig tot geen problemen mee. Zij hebben geen dringende behoefte aan een verdere opleiding in deze taakcomponenten doch zijn wel bereid om zich hier verder in te professionaliseren teneinde hun functioneren te optimaliseren. Leerlinggerichte directies geven duidelijk aan geen behoefte te hebben aan een scholing in regelgeving en administratie. Deze opleidingsnood zien we wel bij de groep directeurs met een positief schoolklimaat - met uitzondering van diegenen met een leerlinggericht taakprofiel. De regelgevende taakcomponent blijkt voor deze directeurs soms moeilijkheden op te leveren; een indicatie voor een opleidingsbehoefte inzake het omgaan met wetten, decreten en het administratief werk dat daarmee samenhangt.

DEEL III: CONCLUSIES EN BELEIDSAANBEVELINGEN

HOOFDSTUK 1: CONCLUSIES

1.1 DOEL ONDERZOEK EN UITWERKING

In dit onderzoek is het functioneren en het welbevinden van directeurs van basisscholen geanalyseerd. Daarbij is onderzocht hoe het functioneren en welbevinden van directeurs samenhangen. Ook is nagegaan welke individuele kenmerken van de directeur deze twee componenten beïnvloeden, welke schoolkenmerken hierin een rol spelen en welke actoren of structuren uit de externe omgeving van de school een invloed uitoefenen. Om dit te onderzoeken zijn in deze studie zes onderzoeksvragen beantwoord:

(1) *Welke belevingsaspecten achten directeurs basisonderwijs relevant voor hun professioneel welbevinden?*
(2) *Welke individuele kenmerken, omgevingskenmerken en schoolgebonden kenmerken – inclusief schoolcultuur en welbevinden van leerkrachten – hangen samen met het welbevinden van directeurs?*
(3) *Vinden we de drie taakprofielen (regelgericht, vakgericht en leerlinggericht) bij directies terug? Welke persoons-, school- en omgevingsgebonden karakteristieken typeren deze functioneringswijzen?*
(4) *Is er een verschil in het welbevinden van de directeurs naargelang hun taakprofiel? Zien we op basis van deze taakprofielen systematische gelijkenissen en/ of verschillen terugkeren in het functioneren en de persoonlijkheid van deze directeurs alsook op het niveau van de schoolorganisatie- en omgeving die dat welbevinden verklaren.*
(5) *Een tevreden schoolteam een een positief schoolklimaat: wat zijn de kenmerken van de schoolcultuur en wie is de directeur?*
(6) *Welke zijn de opleidingsbehoeften van de directeurs?*

De toegevoegde waarde van dit onderzoeksproject in vergelijking met gelijkaardig onderzoek dat peilt naar welbevinden en functioneren bij directies is drievoudig:

- Tot nu toe is bijzonder weinig onderzoek verricht naar de samenhang tussen verschillende sleutelcomponenten in het functioneren van de directeur enerzijds en zijn welbevinden anderzijds;
- Vorig onderzoek peilde hoofdzakelijk naar negatief welbevinden, terwijl deze studie zowel aandacht heeft voor positief (jobtevredenheid en jobenthousiasme) als negatief welbevinden (burnout).
- De resultaten van de overgrote meerderheid van onderzoek naar welbevinden bij directies zijn bediscussieerbaar aangezien deze vaak gebaseerd zijn op zogenaamde single-sourced data. Wij hebben een multi-method design ontwikkeld, waarbij kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethodes zijn gecombineerd om aldus de validiteit van de onderzoeksresultaten te vergroten.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden werd vooral beroep gedaan op drie databronnen: **(1)** semi-gestructureerde interviews met directeurs uit een representatieve steekproef van 46 basisscholen, **(2)** schriftelijke vragenlijsten afgenomen bij diezelfde directeurs, **(3)** schriftelijke vragenlijsten afgenomen bij de leerkrachtenteams binnen deze scholen (N= 700).

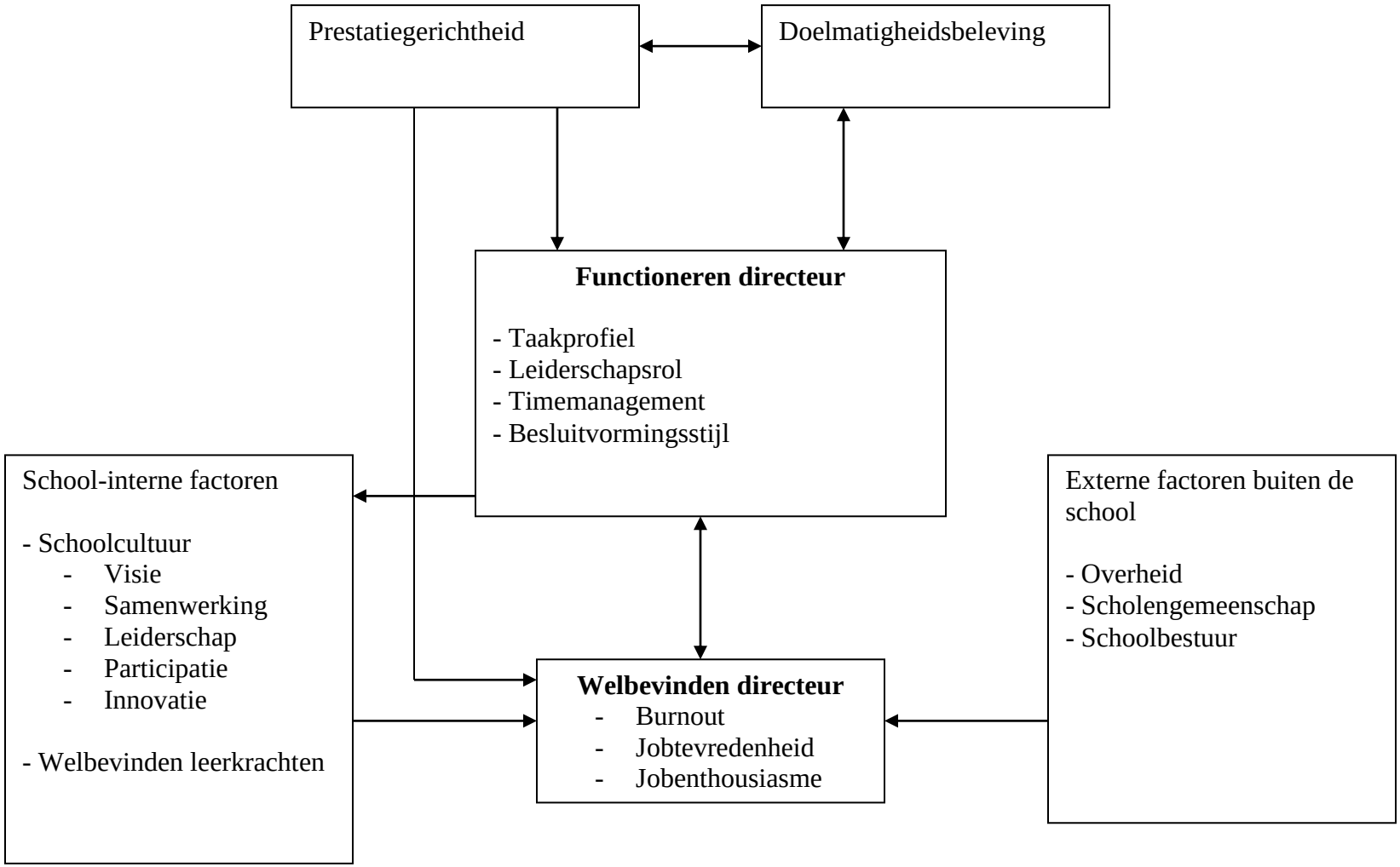
1.2 ALGEMEEN OVERZICHT VAN HET CONCEPTUEEL MODEL

Op basis van een uitgebreide literatuurstudie en uit verkennende gesprekken met 10 directies uit het basisonderwijs is er een eerste conceptueel raamwerk gedistilleerd. Dit conceptueel kader omvat twee grote groepen factoren: **(1)** de centrale concepten functioneren en welbevinden; en **(2)** een reeks variabelen op het niveau van het individu, van de school en van de externe omgeving waarvan verwacht wordt dat zij kunnen samenhangen met het functioneren en welbevinden van de directeur (zie Figuur 1, p. 16). Aangezien het niet evident is om tegelijk alle verbanden in kaart te brengen tussen alle mogelijke variabelen binnen het conceptueel raamwerk met beide sleutelconstructen, is er geopteerd om een opsplitsing te maken in zes onderzoeksvragen. Hoewel de resultaten die voortvloeien uit de analyses op deze onderzoeksvragen op zich staan, heeft dit concluderende hoofdstuk tot doel een integratie te maken van alle resultaten uit de vijf onderzoeksvragen met als doel tot een tweede, globaal, empirisch onderbouwd, conceptueel model te komen van het functioneren en welbevinden bij directeurs van het basisonderwijs. Dit tweede model (zie Figuur 12) is een verfijning van het eerste model waarmee dit onderzoek gestart is. Hoewel het tweede model nog bijkomend kan getoetst worden in een nieuw, grootschalig kwantitatief onderzoek, kunnen wij toch stellen dat dank zij het multi-method design van het onderzoek, waarbij de variabelen en hun onderlinge relaties via verschillende methodes zijn onderzocht, het conceptueel model wetenschappelijk betrouwbaar en valide is. Het model vormt tegelijk een krachtige basis om beleidsaanbevelingen te formuleren ten aanzien van de overheid en andere onderwijsactoren.

Omdat de verschillende variabelen uit het model op diverse wijze elkaar beïnvloeden, beschrijven wij eerst voor een goed begrip globaal hoe het model moet geïnterpreteerd worden. Vervolgens gaan wij dieper in op de beschrijving van de individuele componenten en hun relatie met andere variabelen. Dit algemeen overzicht trachten wij uit te leggen aan de hand van Figuur 12. Wij starten bovenaan, en doorlopen zo geleidelijk het hele model.

Uit het onderzoek komt duidelijk naar voren dat de persoonlijkheid van de schooldirecteur een belangrijke rol speelt, zowel in de wijze waarop hij functioneert als in zijn welbevinden. In deze persoonlijkheid komen twee belangrijke variabelen aan bod: de prestatiegerichtheid (de lat voor zichzelf hoog leggen) en de doelmatigheidsbeleving. Sterk prestatiegerichte directeurs functioneren anders dan laag prestatiegerichte directeurs.

FIGUUR 12 CONCEPTUEEL MODEL VAN HET FUNCTIONEREN EN WELBEVINDEN BIJ DIRECTEURS BASISONDERWIJS



Dit functioneren heeft dan weer een belangrijke weerslag op de schoolcultuur en op het welbevinden van de leerkrachten. Scholen met een zeer sterke schoolcultuur worden geleid door directeurs die er in slagen om in hun tijdsbesteding voldoende tijd uit te trekken voor wat zij prioritair achten: het coachen van hun mensen en het pedagogisch beleid. Schoolcultuur omvat de doelgerichtheid van de visie, de samenwerking tussen leerkrachten, de ondersteuning en de organisatie van het leiderschap, de participatie van de leerkrachten en de innovatie. De sterkste schoolculturen worden bovendien geleid door sterk prestatiegerichte directeurs. Ook wanneer bij de analyse wordt vertrokken vanuit het welbevinden van de leerkrachten, blijkt hetzelfde patroon zich af te tekenen. De scholen waarvan het welbevinden van de leerkrachten het hoogst is, hebben zeer prestatiegerichte directeurs, die voldoende tijd kunnen vrij maken voor hun coaching en pedagogisch beleid.

Op hun beurt hebben de schoolcultuur en het welbevinden van de leerkrachten een weerslag op het welbevinden van de directeur. Directeurs die functioneren in scholen met een sterke cultuur en met tevreden leerkrachten voelen zich beter dan hun collega's die met minder of ontevreden leerkrachten en een zwakke schoolcultuur te maken hebben. Hier zien wij een wederzijds beïnvloedend effect: directeurs kunnen de schoolcultuur en het welbevinden van hun leerkrachten beïnvloeden, maar zij worden op hun beurt door diezelfde schoolcultuur en hun leerkrachten beïnvloed in hun welbevinden.

Ook blijkt dat de doelmatigheidsbeleving een impact heeft op het functioneren en uiteindelijk ook op het welbevinden van de directeur. Directeurs die het gevoel hebben dat zij heel doelmatig zijn, ervaren meer voldoening over hetgeen ze in de uitoefening van hun job kunnen bereiken. Zij slagen in hun opzet, waardoor hun welbevinden verhoogt. Omgekeerd geven directeurs met een lage doelmatigheidsbeleving aan dat ze op één of andere manier tekortschieten in hun functioneren, waardoor zij ook een lager welbevinden hebben.

Wat de situatie bijzonder complex maakt, is dat naast bovengenoemde factoren nog andere, meer externe factoren een rol spelen, vooral in het welbevinden van directeurs. Naast schoolcultuur en welbevinden van leerkrachten blijkt dat de ondersteuning die directeurs ondervinden uit hun omgeving eveneens een belangrijke impact heeft op hun welbevinden. Directeurs die geen ondersteuning ondervinden van hun scholengemeenschap noch van hun schoolbestuur, kunnen duidelijke tekenen van burnout tonen of van ontevredenheid met de job. Dit verklaart waarom sommige directeurs die zeer prestatiegericht zijn, en zodanig functioneren dat zij hun schoolcultuur positief weten te beïnvloeden en hun leerkrachten weten te motiveren, toch soms een laag welbevinden hebben. Dit is inderdaad in het onderzoek het geval bij directeurs die totaal geen ondersteuning ondervinden uit de externe omgeving.

Daarnaast blijkt tenslotte dat de overheid in zijn diverse 'verschijningsvormen' dikwijls een negatieve invloed heeft op het welbevinden van directeurs. Het betreft hier vooral de omvangrijke en moeilijk begrijpbare onderwijsreglementering, de administratieve belasting die daaruit voortvloeit, onderwijsexterne overheidsmaatregelen, zoals de preventiereglementering en milieureglementen en de soms bevoogdende rol van zowel de

onderwijsexterne inspectie (arbeids- en preventie-inspectie) als de onderwijsinspectie zelf.

Nu de globale contouren van het conceptueel model beschreven zijn, zullen wij in de volgende paragrafen meer in detail stilstaan bij elk van de verschillende variabelen uit het model.

1.3 FUNCTIONEREN VAN DE DIRECTEUR

De eerste van onze twee centrale variabelen betreft het functioneren van de directeur. Aangezien dat functioneren een complex en moeilijk te vatten begrip is, werd dit in het onderzoek duidelijk afgebakend in 4 grote domeinen: **(1)** het taakprofiel, met name de opdrachten en taken waar de directeur voornamelijk mee bezig is; **(2)** de leiderschapsrol; de rol die de directeur als prioritair beschouwt in zijn leiderschap; **(3)** het timemanagement, de mate waarin een directeur zijn tijd op efficiënte wijze kan beheren; **(4)** de besluitvormingsstijl, de wijze waarop de directeur beslissingen neemt.

1.3.1 HET TAAKPROFIEL

De cruciale opdrachten die directeurs uit het basisonderwijs uitvoeren kunnen geclusterd worden in drie grote groepen (Vandenberghe et al, 2003): regelgeving, onderwijsinhoud en people management. Directeurs kunnen een verschillend profiel aannemen naargelang de wijze waarop ze die opdrachten vervullen (Devos, 2000). Het beheerdersprofiel kenmerkt een directeur die zich voornamelijk focust op het uitvoeren van wetgeving en regels. Deze directeur wil vooral administratief en juridisch in orde zijn. Hij komt niet echt tot visie-ontwikkeling of schoolontwikkeling op lange termijn. Hij heeft ook weinig contacten met leerlingen en leerkrachten. Daarvoor is hij teveel bezig met planning, organisatie, vergaderingen, administratie en reglementering. We spreken van een regelgerichte directeur. Daarnaast is er de directeur met het leerlinggerichte profiel. Bij deze directeur primeert het pedagogisch beleid (werken aan het pedagogisch project, een pedagogisch didactische aanpak uitwerken, klassen bezoeken etc.), contacten met leerlingen en contacten met het personeel. De ondersteuning van leerkrachten en het creëren van een positieve schoolcultuur zijn hier zeer belangrijk. Het taakprofiel van de directeurs werd in het onderzoek bepaald op basis van hun voorkeurstaken, wat zij als prioritaire taken zien en de tijd die zij besteden aan diverse taken. Voor alle directeurs werd het taakprofiel na het doornemen van de 46 interviews vastgelegd.

In het onderzoek komen zowel het regelgerichte type (N=10) als het leerlinggerichte type (N=8) duidelijk naar voren bij de bevraagde directeurs. Een derde groep situeert zich tussen deze twee taakprofielen in. Wij hebben deze groep de gematigde directeurs genoemd (N=28). Een ander profiel dat in de literatuur ook wordt onderscheiden (Devos, 2000), het managersprofiel, met vooral aandacht voor het studiepeil en de reputatie van de school in de omgeving, is in het onderzoek niet zo duidelijk vastgesteld als het regelgerichte en het leerlinggerichte type.

1.3.2 LEIDERSCHAP

Een frequent bestudeerd onderdeel dat centraal staat binnen het functioneren van de directeur is het leiderschap. De literatuur rond dit concept is dan ook heel omvangrijk. Wij hebben ons gefocust op het model van Cameron en Quinn (1999) dat vier leiderschapsstijlen onderscheidt. Het model bestaat uit twee dimensies, die op hun beurt elk twee polen bevatten. De eerste dimensie onderscheidt leiders op basis van hun focus op beheersing en stabiliteit versus hun focus op flexibiliteit. De tweede dimensie maakt het onderscheid tussen een interne focus, gericht op de interne organisatie van de school en een externe focus gericht op de omgeving. De combinatie van deze dimensies levert volgende vier leiderschapsstijlen op: **(1)** manager (intern + beheersing); **(2)** strateeg (extern + beheersing); **(3)** coach (intern + flexibiliteit); **(4)** innovator (extern + flexibiliteit).

In het onderzoek werden deze leiderschapsrollen in kaart gebracht door aan de directeurs deze vier rollen voor te leggen en hen te vragen welk van de vier stijlen het best bij hen paste.

Een vergelijking tussen het taakprofiel en de leiderschapsstijl levert volgend resultaat: alle leerlinggerichte directeurs beschouwen de leiderschapsstijl van coach of van coach gecombineerd met die van innovator als hun geprefereerde stijl. Geen van hen opteert voor de managersrol of de rol van strateeg, die veeleer gericht zijn op beheersing en controle. Bij de regelgerichte directeurs is het plaatje veel diverser. Hier opteren maar vijf van de tien directeurs voor de rol van coach. De anderen opteren voor de rol van manager, soms gecombineerd met de rol van coach.

1.3.3 TIMEMANAGEMENT

Nauw samenhangend met de twee voorgaande aspecten van functioneren is het timemanagement van de directeur. In het onderzoek is nagegaan in hoeverre de directeurs er ook daadwerkelijk in slagen om aandacht te besteden aan de taken die zij het meest prioritair achten. Met andere woorden slagen leerlinggerichte directeurs er in om het meest tijd te besteden aan pedagogisch beleid en de omgang met hun personeel? Kunnen de directeurs die van zichzelf zeggen dat zij vooral een coachende leiderschapsstijl hebben, ook daadwerkelijk het meest tijd vrij maken om hun leerkrachten te ondersteunen en aandacht te besteden aan hun medewerkers? In het onderzoek hebben wij hieromtrent opvallende vaststellingen gedaan. De 5 directeurs wiens scholen de hoogste waarden scoren inzake schoolcultuur en welbevinden bij de leerkrachten zeggen van zichzelf dat zij overwegend een coachende of een innovator-rol hebben als leiderschapsstijl. Deze vaststelling werd ook reeds gemaakt in het onderzoek inzake welbevinden van leerkrachten (Aelterman, et al, 2002). Tegelijk slagen zij er in hun timemanagement ook in om voor deze prioritaire taken voldoende tijd vrij te maken. De 5 directeurs met de laagste waarden inzake schoolcultuur en welbevinden van leerkrachten hebben heel diverse opvattingen over wat hun belangrijkste leiderschapsstijl is. Maar zij hebben wel één ding gemeenschappelijk: zij slagen er niet in om voldoende tijd uit te trekken voor het coachen van hun mensen en voor het pedagogisch beleid. Drie onder hen beschouwen zichzelf vooral als een manager of een strateeg. De twee andere

beschouwen zich als een coach, maar besteden veruit het meest tijd aan operationele (management)taken.

Een andere opvallende vaststelling met betrekking tot het taakprofiel is dat geen van de 5 directeurs met de hoogste waarden inzake schoolcultuur en welbevinden van leerkrachten een regelgericht taakprofiel heeft. Omgekeerd heeft geen enkele van de 5 directeurs met de laagste waarden inzake schoolcultuur en welbevinden van leerkrachten een leerlinggericht taakprofiel. Er is dus ook een verband tussen het taakprofiel van de directeur en de schoolcultuur.

1.3.4 BESLUITVORMING

Dit vierde aspect in het functioneren van de directeur verwijst naar de mate waarin men op vastberaden en alerte manier omgaat met moeilijke omstandigheden of conflictsituaties (Mann et al., 1997). Wij onderscheiden twee grote groepen besluitvormingsstijlen: de alerte, effectieve besluitvormingsstijl, waarbij na een zorgvuldige overweging beslissingen worden genomen, en de groep onproductieve besluitvormingsstijlen (uitstellen van beslissingen, doorschuiven van beslissingen naar anderen en overhaast beslissingen nemen).

Als we de taakprofielen van de directeurs vergelijken met hun besluitvormingsstijl, blijkt dat 9 van de 10 regelgerichte directeurs onder het gemiddelde scoren voor de alerte besluitvormingsstijl. Bij de leerlinggerichte directeurs scoren 5 van de 8 directeurs boven het gemiddelde.Van de 5 directeurs die het laagst scoren inzake hun schoolcultuur, scoren 4 onder het gemiddelde inzake alerte besluitvormingsstijl. Bij de 5 directeurs die het hoogst scoren inzake schoolcultuur is het plaatje minder duidelijk: 3 scoren hoog en 2 scoren laag.

1.3.5 FUNCTIONERINGSPROFIEL

Wanneer we de vier componenten van het functioneren van de directeurs met elkaar vergelijken, komen we duidelijk tot een zekere samenhang en zelfs een zeker algemeen profiel van functioneren. Directeurs die zichzelf vooral zien als een coachende leider en/of een innovator, en die er in slagen om hiervoor ook de nodige tijd uit te trekken, bereiken belangrijke resultaten inzake het versterken van hun schoolcultuur en het positief welbevinden van hun leerkrachten. Zij zijn nooit regelgericht, m.a.w. zij zijn niet in de eerste plaats bezig met regelgeving en administratie. Zij slagen er in om boven deze beslommeringen (waar zij evengoed mee geconfronteerd worden als hun collega's) uit te stijgen en de nodige aandacht te besteden aan hun medewerkers, de leerlingen en het pedagogisch beleid. Samengevat zijn de typerende karakteristieken van directeurs van scholen met de sterkste schoolculturen en het hoogste welbevinden bij de leerkrachten gebundeld in Tabel 23.

TABEL 23 KENMERKEN DIRECTEURS STERKSTE SCHOOLCULTUREN

1. Sterke prestatiegerichtheid
2. Coachende leiderschapsrol
3. Prioritaire taken: relaties met leerkrachten en pedagogisch beleid
4. Tijdsbesteding in functie van prioritaire taken
5. Eerder leerlinggericht
6. Alerte effectieve besluitvormingsstijl

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

1.4 WELBEVINDEN VAN DE DIRECTEUR

In het onderzoek is het welbevinden van de directeur op twee wijzen in kaart gebracht. Daar waar in de literatuur traditioneel het meest wordt gefocust op burnout (verstoord welbevinden), hebben wij in het onderzoek ook het positief welbevinden (een nieuwe trend in de onderzoeksliteratuur) in kaart gebracht.

Om het multidimensionele karakter van burnout te meten, werd een beroep gedaan op de Nederlandse vertaling van de Maslach Burnout Inventory (Schaufeli & van Dierendonck, 2000). Deze schaal bestaat uit drie subschalen: emotionele uitputting (vb. ‘ik voel mij opgebrand door mijn werk’), depersonalisatie/cynisme (vb. ‘ik twijfel aan het nut van mijn werk’) en (een gebrek aan) persoonlijke zelfverwezenlijking (vb. ‘ik weet de problemen in mijn werk adequaat op te lossen’). Om het positief welbevinden te meten, hebben wij twee schalen gehanteerd. De eerste indicator is jobtevredenheid, die een cognitieve maat is van welbevinden. Zij verwijst naar de tevredenheid over o.m. ontwikkelingsmogelijkheden, werkomstandigheden, de taken eigen aan de functie, de manier waarop conflicten opgelost worden op school en de superviserende stijl van de controlerende instanties (zoals de inspectie). De tweede schaal inzake positief welbevinden, jobenthousiasme, peilt naar de affectieve zijde van welbevinden. Hier betreft het meer een algemeen gevoel van tevredenheid (vb. ‘ik ben enthousiast over mijn job’; ‘s morgens ga ik met plezier naar mijn werk’).

Uit het onderzoek blijkt dat er een logische, sterke samenhang is tussen de burnout-schalen en de jobtevredenheid en het jobenthousiasme. Wie tevreden en enthousiast is

over zijn job, is minder emotioneel uitgeput, is minder cynisch en heeft een gevoel van persoonlijke zelfverwezenlijking. Omgekeerd geldt ook dat directeurs met een lage jobtevredenheid en jobenthousiasme veel meer burnout zijn.

1.5 FUNCTIONEREN EN WELBEVINDEN VAN DE DIRECTEUR

Er is ongetwijfeld een belangrijke relatie tussen het functioneren en het welbevinden van directeurs. Die relatie is echter bijzonder complex omdat andere factoren een belangrijke mediërende rol spelen. Dit maakt dat er geen directe relatie is vast te stellen tussen het functioneren en het welbevinden van directeurs. Hoe werkt het dan wel?

Vooreerst is het opvallend dat er een sterke relatie is tussen de prestatiegerichtheid van directeurs en zowel het functioneren als het welbevinden van de directeurs. De scholen met de hoogste waarden inzake schoolcultuur en algemeen welbevinden van de leerkrachten, hebben ook sterk prestatiegerichte directeurs. Directeurs in deze scholen eisen van zichzelf in heel sterke mate kwaliteitsvol werk en zij houden nog meer dan hun collega's van een uitdagende job. Door de hoge eisen die zij stellen aan zichzelf, gecombineerd met hun overtuiging dat coaching van medewerkers de belangrijkste leiderschapsrol is, en het feit dat zij er ook in slagen om hier vooral tijd voor vrij te maken, kunnen zij hun schoolcultuur en het welbevinden van hun leerkrachten positief beïnvloeden. Alle directeurs geven in de interviews aan dat de cultuur waarin zij werken, belangrijk is voor hun welbevinden. Directeurs die dus functioneren in een sterke schoolcultuur voelen zich beter. Omdat hier evenwel nog andere factoren ook een rol spelen, is de relatie tussen schoolcultuur en de diverse componenten van welbevinden niet steeds significant. Wij komen hier onmiddellijk op terug. Eerst moet nog een toelichting gegeven worden bij de prestatiegerichtheid van directeurs en hun welbevinden.

Wij hebben namelijk ook een direct verband vastgesteld tussen het persoonlijkheids-kenmerk prestatiegerichtheid en de diverse componenten van welbevinden van de directeur. Zowel het burnoutgevoel van depersonalisatie/cynisme, jobenthousiasme als het gevoel van zelfverwezenlijking hangen sterk samen met prestatiegerichtheid. Sterk prestatiegerichte directeurs hebben allicht meer een drijfveer om sterk te functioneren, en voelen zich dus ook beter in hun job. Bovendien blijkt dat een aantal van deze directeurs ook een sterke schoolcultuur hebben, waarin de leerkrachten zich zeer goed voelen. Dit beïnvloedt op zijn beurt indirect het welbevinden van de directeur.

Maar, zoals reeds is gezegd, dit plaatje is niet eenduidig. Sommige prestatiegerichte directeurs die functioneren in een sterke schoolcultuur, vertonen toch tekenen van hoge emotionele uitputting. Dit komt omdat zij zeer weinig steun ervaren uit hun omgeving. De scholengemeenschap werkt voor hen vooral belastend, niet ondersteunend. Ook hun schoolbestuur laat hen in de steek. Andere prestatiegerichte directeurs met een sterke

schoolcultuur hebben wel een hoog welbevinden, omdat zij ook steun ondervinden van hun scholengemeenschap en/of hun schoolbestuur.

1.6 SCHOOLCULTUUR EN WELBEVINDEN

Zoals hiervoor reeds is gebleken, is in het onderzoek niet alleen aandacht besteed aan de persoon van de directeur zelf. Via een bevraging bij leerkrachten is ook de schoolcultuur van de betrokken directeurs in kaart gebracht en het algemeen welbevinden van de leerkrachten. Deze twee componenten hebben een belangrijke relatie met het functioneren en welbevinden van directeurs. Dit is in vorige paragrafen reeds toegelicht. Wij gaan hier nog verder in op een aantal bijzondere elementen.

1.6.1 SCHOOLCULTUUR EN WELBEVINDEN LEERKRACHTEN

Vooreerst is het opvallend dat er een sterke samenhang is tussen de schoolcultuur en het welbevinden van leerkrachten. Schoolcultuur is gemeten via zeven verschillende indicatoren: doelgerichtheid, ondersteunend leiderschap, structurerend leiderschap, participatie, formele samenwerking tussen leerkrachten, informele samenwerking tussen leerkrachten, innovatie. Wanneer we de samenhang tussen deze indicatoren van schoolcultuur nader bekijken voor de totale populatie, dan blijkt dat er een sterke significante relatie is tussen algemeen welbevinden van leerkrachten en ondersteunend leiderschap, participatie, formele en informele samenwerking tussen leerkrachten en innovatie. Dit is niet het geval voor doelgerichtheid en structurerend leiderschap. Deze twee componenten verwijzen eerder naar de meer eisende rol van de directeur, die krachtlijnen aangeeft (doelgerichtheid) en die bepaalde prestatieverwachtingen heeft en opvolgt van leerkrachten (structurerend leiderschap). Daar waar de andere indicatoren vooral verwijzen naar de steunende en ondersteunende rol van de directeur, die open staat voor zijn leerkrachten is dit bij deze laatste twee indicatoren minder het geval. Toch willen wij beklemtonen dat ook deze aspecten niet onbelangrijk zijn bij het in acht nemen van de schoolcultuur en het welbevinden van leerkrachten. Het is opvallend dat de vijf scholen met het hoogste welbevinden van de leerkrachten, op alle indicatoren van schoolcultuur hoog scoren, ook inzake doelgerichtheid en structurerend leiderschap. Omgekeerd hebben de scholen die het laagst scoren inzake welbevinden van leerkrachten ook inzake de verschillende indicatoren van schoolcultuur een lage waarde.

Het is duidelijk dat de verschillende indicatoren van schoolcultuur gezamenlijk moeten bekeken worden in relatie tot andere aspecten zoals bijvoorbeeld het welbevinden van leerkrachten. Sterke schoolleiders slagen er in om een evenwicht te vinden tussen hun eisende rol van directeur, waarbij duidelijke krachtlijnen voor de koers van de school op lange termijn worden aangegeven enerzijds, en een open, participatieve en ondersteunende houding ten opzichte van hun leerkrachten, anderzijds. Dit zijn schoolleiders die de verschillende aspecten van een effectief transformationeel leider kunnen realiseren. De transformationele leider is door zijn charisma een sterke inspirator-motivator, die duidelijke doelen formuleert, voorziet in intellectuele stimulering, individuele ondersteuning verzorgt, en de ontwikkeling van participatieve besluitvormingsstructuren ondersteunt. Een aantal van deze kenmerken verwijzen dus naar sturing van bovenuit en andere gaan terug op meer faciliterend leiderschap.

Dat doelgerichtheid en de structurerende leiderschapsrol niet voor heel de populatie significant samen hangen met het welbevinden van leerkrachten, heeft allicht te maken met het feit dat sommige leiders de combinatie van hun structurerende, eisende rol niet goed combineren met hun participatieve, ondersteunende rol. Dan voelen leerkrachten zich ook begrijpelijkerwijze minder goed. Zij krijgen wel duidelijk te horen wat van hen verwacht wordt en welke richting de school uit moet, maar zij worden daar zelf veel te weinig in betrokken of zij krijgen daar te weinig ondersteuning in door de schoolleider.

1.6.2 SCHOOLCULTUUR EN WELBEVINDEN VAN DE DIRECTEUR

Wij hebben eerder reeds gewezen op de belangrijke impact die de schooldirecteur heeft op zijn schoolcultuur. Daarnaast stellen wij ook vast dat deze schoolcultuur zijn welbevinden beïnvloedt. Daarbij zijn de effecten verschillend tussen zijn positief welbevinden en zijn verstoord welbevinden.

Het meest opvallend is ongetwijfeld dat een aantal cultuurindicatoren een significante relatie vertonen met het gevoel van persoonlijke bekwaamheid van de directeur. Dit is één van de burnout schalen. Hoe minder directeurs het gevoel hebben van persoonlijk bekwaam te zijn, hoe meer zij tekenen van burnout, van verstoord welbevinden vertonen. Schoolculturen blijken een belangrijke weerslag te hebben op dit aspect van het welbevinden van de directeur. Dit is in het bijzonder het geval voor doelgerichtheid en participatie. In het onderzoek zijn ook aanwijzingen dat dit het geval is voor ondersteunend leiderschap, structurerend leiderschap en samenwerking tussen leerkrachten. Deze relatie is begrijpelijk. Directeurs in sterke schoolculturen hebben het gevoel dat zij de problemen in hun school aankunnen. Hun school weet duidelijk waar zij naar toe gaat, en het team ondersteunt dit, er is een goed overleg tussen directeur en leerkrachten en tussen leerkrachten onderling. Waar dit niet het geval is, weet de directeur ook niet goed hoe dit moet aangepakt worden. Hij heeft de indruk dat hij niet weet hoe hij zijn schoolcultuur positief kan beïnvloeden. Daardoor voelt hij zich minder bekwaam en dreigt hij makkelijker burnout te raken.

In ons onderzoek is vastgesteld dat er ook een zekere samenhang is tussen bepaalde cultuurindicatoren en het positief welbevinden van de directeur, m.n. jobtevredenheid en/of jobenthousiasme. Dit geldt zeker voor participatie waar zowel de kwantitatieve als kwalitatieve analyses dit aangeven. Voor andere indicatoren is dit maar ten dele het geval. De mate van samenwerking tussen leerkrachten blijkt in de interviews een belangrijke impact te hebben op het jobenthousiasme en de jobtevredenheid van de directeurs. Wij vinden hier evenwel geen statistische bevestiging in onze kwantitatieve analyse. Het is ons inziens niet toevallig dat juist de twee cultuurindicatoren participatie en samenwerking tussen leerkrachten een invloed hebben op het welbevinden van de directeur. Deze twee variabelen verwijzen naar de menselijke relaties binnen het team. Dat de relatie tussen welbevinden en participatie ondubbelzinnig significant is, lijkt ons zeer begrijpelijk. Dit gaat precies over de verhoudingen en het overleg tussen de directeur en de leerkrachten. Waar deze verhoudingen goed zijn, leidt dit tot een tevreden en zelfs enthousiast gevoel bij de directeur. Bij samenwerking gaat het meer over de verhoudingen tussen de leerkrachten onderling. Dit kan ook indirect een weerslag hebben

op het welbevinden van de directeur. Maar zoals reeds vermeld, wordt deze samenhang niet in alle analyses bevestigd. Verder onderzoek zou hier de mogelijk indirecte relatie verder kunnen bloot leggen.
Ofschoon de specifieke relaties tussen sommige cultuurindicatoren en de diverse componenten van welbevinden van de directeur verder zouden moeten getoetst worden in nieuw onderzoek voor een bijkomende validering van onze onderzoeksresultaten, kunnen we wel een duidelijke algemene trend in de analyses vaststellen, die ook in de interviews bevestigd wordt. De sterkte van de schoolcultuur heeft een belangrijke impact op het welbevinden van de directeur. Dit geldt in het bijzonder voor zijn gevoel dat hij zich persoonlijk bekwaam voelt. Directeurs met een zwakke schoolcultuur weten niet hoe deze om te buigen in een meer positieve cultuur, waar een duidelijker visie op lange termijn door het hele team gedragen wordt, waarin leerkrachten meer betrokken zijn bij het schoolbeleid en waarbij leerkrachten onderling meer samen werken. Dit zijn precies de componenten waar directeurs met sterke schoolculturen juist wel sterk de klemtoon op leggen in hun functioneren. Deze directeurs zien de rol van coach als hun belangrijkste leidersrol, zij maken daar ook de nodige tijd voor vrij en zij vinden dat het pedagogisch beleid en de relaties met de leerkrachten en de leerlingen hun prioritaire taken zijn. Hiermee is de cirkel rond: leerlinggerichte directeurs met een goed timemanagement en een leidersrol van coach kunnen hun schoolcultuur beïnvloeden. Zij zien dat zij een zekere impact hebben op de cultuur in hun school, op de onderlinge relaties in hun team. Daardoor krijgen zij een sterk gevoel van persoonlijke bekwaamheid, hetgeen hen allicht stimuleert om in dezelfde zin verder te functioneren. Bij regelgerichte directeurs die vooral bezig zijn met vergaderingen, administratie, regelgeving en organisatie of andere directeurs met een slecht timemanagement (waardoor zij niet komen tot hun prioritaire taken van pedagogisch beleid en contacten met leerkrachten of leerlingen), blijkt dat zij weinig impact hebben op hun schoolcultuur. Zij stellen dit vast en beginnen hierdoor aan hun persoonlijke bekwaamheid te twijfelen. Dit bevordert hun zelfzeker functioneren niet, waardoor zij in een negatieve spiraal zitten.

Een en ander is eigenlijk ook heel logisch. Leerlinggerichte directeurs die de administratieve rompslomp en de dagelijkse operationele problemen kunnen overstijgen om tijd vrij te maken om aandacht te besteden aan hun personeel en aan de leerlingen, en om hen te ondersteunen, verwerven meer respect en vertrouwen bij hun leerkrachten. Daardoor hebben deze directeurs een impact op het gedrag van hun leerkrachten en slagen zij er in om het moeilijk tastbare fenomeen dat een schoolcultuur uiteindelijk is, toch te beïnvloeden. Zij ondervinden dat aandacht besteden aan personeel en leerlingen op een coachende, ondersteunende manier, loont. Daardoor hebben zij het gevoel dat zij hun job, en vooral wat zij als prioritair beschouwen, aankunnen. Ofschoon deze redenering heel logisch lijkt, is dit onderzoek toch één van de eerste onderzoeken, zeker in Vlaanderen, die deze samenhang kan aantonen aan de hand van empirisch onderzoek.

1.7 EXTERNE OMGEVINGSFACTOREN EN WELBEVINDEN VAN DE DIRECTEUR

In het onderzoek is ook nagegaan welke omgevingsfactoren buiten de school een belangrijke impact hebben op het welbevinden van de directeurs. Dit is vooral in de

interviews bevraagd. Er zijn drie omgevingsfactoren die een belangrijke rol spelen: de overheid, de scholengemeenschap en het schoolbestuur. Hoewel het schoolbestuur uiteraard een wezenlijk deel uitmaakt van de beleidsvoering van scholen, kunnen we dit bestuur toch als een meer externe factor beschouwen ten opzichte van de school waar de directeur dagelijks functioneert.

1.7.1 DE OVERHEID

Uit de bevraging van de directeurs blijkt dat de overheid in veel opzichten een negatieve impact heeft op hun welbevinden. Aan de directeurs is gevraagd aan te duiden te rangschikken wat de meest negatieve factoren zijn die hun welbevinden beïnvloeden. De vier factoren die het meest worden aangehaald, hebben alle te maken met de rol van de overheid. De grootste bron van ongenoegen bij directeurs is de opgelegde regulering en wetgeving (80%). De problemen met wetgeving zijn meervoudig: **(1)** De meerwaarde en bijgevolg de inhoud van sommige wetgeving wordt ernstig in vraag gesteld. In de interviews werd dikwijls verwezen naar het participatiedecreet, dat in de periode van de interviews diende geïmplementeerd te worden in de scholen. Veel directeurs vroegen zich af wat de meerwaarde zou zijn van de opgelegde participatiestructuren. Zij stelden de toegevoegde waarde van een schoolraad in vraag en vreesden een toename aan formele vergaderingen waar telkens hetzelfde zou moeten besproken worden, soms zelfs met dezelfde mensen. **(2**) Heel wat directies hebben het gevoel nog altijd overspoeld te worden met heel wat wetgeving en dit ondanks de trend naar deregulering die ingezet werd met het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997. **(3)** Veel van deze wetgeving is geformuleerd in het jargon van juristen waardoor deze teksten erg ontoegankelijk zijn voor directies. Bijgevolg stellen directies zich ernstige vragen bij het feit dat ze vaak meer tijd moeten spenderen aan het analyseren en begrijpen van regelgeving i.p.v. bezig te kunnen zijn met hun eigenlijke leidinggevende taken als schooldirecteur. Gekoppeld aan die wetgeving is de ontevredenheid over administratie (67%) en inspectie (67%). Hoewel het belang van kwaliteitscontrole door directies erkend wordt, hebben ze enerzijds problemen met de bevoogdende wijze waarop ze vaak behandeld worden door inspecties. Een aantal directeurs signaleren dat sommige inspecteurs echt zoeken tot zij directeurs kunnen terecht wijzen, vooral inzake materiële uitrusting en infrastructuur. Daarnaast klagen velen ook over het vele papierwerk dat verzorgd moet worden om in orde te zijn voor deze inspecties. Deze klachten beperken zich niet tot de onderwijsinspectie alleen maar hebben ook betrekking op de arbeids-, veiligheids- en hygiëne-inspectie. Directies hebben vooral problemen met deze laatsten omdat men kostbare tijd moet stoppen in administratie en plichtplegingen die niets te maken hebben met de kernactiviteiten van een school. Zij krijgen anderzijds geen bijkomende omkadering om met deze reglementeringen buiten het onderwijs in orde te zijn. Deze druk die komt kijken bij de administratieve verplichtingen, uitgevoerde controles, en het feit dat men als directeur zowel manager, administrator, loodgieter, lesgever, psycholoog, pedagoog, verpleegkundige, etc. moet zijn werkt een enorme werkbelasting in de hand. Werkbelasting (65%) is bijgevolg ook een belangrijke bron van klachten. In de interviews komt hier ook een sterk ongenoegen naar voren ten aanzien van de rol van de overheid bij de ongelijke verdeling van financiële middelen die het basisonderwijs krijgt in vergelijking met het secundair onderwijs. Een vijfde belangrijke factor die directeurs signaleren als oorzaak van hun negatief welbevinden is de lage verloning (37%) t.o.v. de

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

Het is heel opvallend dat deze bedenkingen gemaakt worden door alle directeurs. Er zijn in dit opzicht geen verschillen te maken tussen regelgerichte of leerlinggerichte directeurs, tussen coachende leiders of leiders die zich vooral zien als manager of strateeg, tussen goede of minder goede timemanagers. Er is een algemeen ongenoegen in dit opzicht, hetgeen volgens de directeurs een belangrijke bron van burnout is. (Wij komen later nog terug op de positieve belevingsfactoren in een afzonderlijke paragraaf.)

1.7.2 DE SCHOLENGEMEENSCHAP

In tegenstelling tot de rol van de overheid, kan de scholengemeenschap zowel een positieve als een negatieve uitwerking hebben op het welbevinden van de directeurs. Een aantal directeurs signaleren dat de scholengemeenschap voor hen een belangrijke meerwaarde betekent. Dank zij deze scholengemeenschap hebben zij meer frequent contact met collega's van andere scholen. Dit contact verloopt voor een aantal directeurs positief en zelfs ondersteunend. Zij hebben daardoor veel minder het gevoel alleen te staan. Zij kunnen hun bekommernissen en ideeën delen met collega's. Zij hebben ook een goede verstandhouding met hun collega's. Dit blijkt voor een aantal directeurs essentieel te zijn. De directeurs melden niet of nauwelijks dat de scholengemeenschap er ook voor zorgt dat hun middelen efficiënter worden aangewend. Daarvoor is de scholengemeenschap nog te recent opgericht. Dit moet nog groeien. Voorlopig leidt de scholengemeenschap (nog) niet tot meer efficiëntie, integendeel. Deze nieuwe structuur zorgt voor bijkomende vergaderingen, uithuizigheid uit de school, en dus ook meer tijdsinvestering. Maar een aantal directeurs vinden de toegevoegde waarde van de scholengemeenschap aan de andere kant een pluspunt, waardoor zij positief staan tegenover deze structuur en waardoor hun welbevinden gunstig beïnvloed wordt. Bij een aantal directeurs is dit evenwel niet het geval. Zij zien de scholengemeenschap vooral als tijdverlies, nog meer vergaderingen, nog meer tijd investeren in niet prioritaire taken. Zij zien de scholengemeenschap ook als een kunstmatige, door de overheid opgelegde structuur, die (alweer) meer administratie en minder autonomie met zich mee brengt. Bij deze directeurs is het contact met de collega's niet positief, integendeel. De scholengemeenschap tast hun autonomie aan. Het leidt tot een centralisering van het personeelsbeleid. Sommigen zijn zo negatief dat zij ernstig overwegen om uit de scholengemeenschap te stappen.

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

1.7.3 HET SCHOOLBESTUUR

Zoals bij de scholengemeenschap is ook het schoolbestuur een factor die bij een aantal directeurs als positief wordt ervaren, terwijl andere directeurs door hun schoolbestuur vooral gedemotiveerd worden. Omdat dit orgaan een heel belangrijke rol vervult in het afbakenen van de bevoegdheden van een directie, is het niet verwonderlijk dat de ademruimte die dit orgaan geeft op diverse beleidsdomeinen zoals pedagogisch, strategisch en financieel beleid heel bepalend is voor het welbevinden van de directie. Autonomie en de mate van ondersteuning geboden door het schoolbestuur zijn kernelementen die helpen verklaren hoe het schoolbestuur een invloed kan hebben op het welbevinden van de directeur. De job van directeur is een veeleisende job. Indien deze veeleisendheid niet voldoende gecompenseerd wordt door autonomie en vrijheid om de eigen taken in te vullen of zelf beslissingen te nemen, kan dit op termijn leiden tot stress en burnout. Onze analyses wijzen uit dat directies die een hoge mate van burnout aangeven en weinig jobenthousiasme en jobtevredenheid ervaren ook deze directies zijn die belemmerd worden in hun autonoom functioneren door het schoolbestuur. Een aantal onder hen vinden ook dat het schoolbestuur zijn verantwoordelijkheid dikwijls niet neemt (bijvoorbeeld bij grote infrastructuurwerken). De mate van professionele, instrumentele, en affectieve ondersteuning van schoolbesturen speelt een belangrijke rol voor het welbevinden binnen de job. Directeurs die wel positief zijn over hun schoolbestuur, ervaren dit bestuur als een zinvol klankbord, waar problemen en zorgen mee kunnen gedeeld worden. Of zij zijn positief over de materiële of administratieve ondersteuning die zij extra krijgen van hun bestuur. Het is duidelijk dat de professionaliteit van de schoolbestuurders hier een belangrijke rol speelt. Daar waar sommige directeurs klagen over het amateurisme en het gebrek aan verantwoordelijkheidszin van hun schoolbestuur, zijn anderen juist heel positief over de professionaliteit en de ondersteuning van dat bestuur. Directeurs wensen ondersteuning van hun schoolbestuur, zowel in materieel en affectief opzicht. Zij vinden ook dat het schoolbestuur haar verantwoordelijkheid niet steeds mag afschuiven op de directeur. Aan de andere kant houden zij ook niet van een centralistisch bestuur dat hen op overdreven bevoogdende wijze behandelt en hen geen autonomie meer verleent. Sommige schoolbesturen slagen hier volgens de bevraagde directeurs wel in. Bij andere is dit niet het geval.

Dit verklaart ook waarom sommige leerlinggerichte, coachende directeurs met een efficiënt timemanagement en een positieve, sterke schoolcultuur toch nog een hoge mate van verstoord welbevinden vertonen. Zij ervaren noch van de scholengemeenschap noch van hun schoolbestuur enige steun, enkel betutteling, bemoeizucht en nog meer vergaderingen en administratie.

1.8 BELEVINGSASPECTEN

Aan de directeurs is in het onderzoek ook afzonderlijk nog eens gevraagd wat zij zelf beschouwen als factoren die belangrijk zijn voor hun positief welbevinden en welke factoren belangrijk zijn voor hun verstoord welbevinden of burnout. Uit deze bevraging komt een mooie tweedeling van factoren naar boven. De factoren die het meest bijdragen tot hun positief welbevinden hebben vooral met henzelf en hun directe omgeving te

maken. De factoren die hen het meest negatief beïnvloeden, hebben te maken met de externe omgeving. Deze negatieve belevingsfactoren zijn hiervoor reeds besproken geweest bij de toelichting van de externe omgevingsfactoren op het welbevinden van de directeurs.Wij geven hier nog een korte toelichting bij de belangrijkste positieve belevingsfactoren volgens de directeurs. Deze factoren komen goed overeen met de voorgaande beschreven analyses inzake schoolcultuur en welbevinden.

De belangrijkste positieve factor is volgens de directeurs de interpersoonlijke dimensie ‘omgang met mensen’. Meer specifiek zijn het de omgang met leerkrachten (89%) en de omgang met ouders en leerlingen (74%) die bijdragen tot een positief welbevinden. De school is per slot van rekening een ontmoetingsplaats van en voor mensen waarbij het welbevinden in de job afhankelijk is van al de participanten die op één of andere wijze verbonden zijn met of betrokken zijn in het onderwijsgebeuren. Omringd worden door een goed functionerend team geeft directies een gevoel van tevredenheid en enthousiasme. Verder zijn directies het met elkaar eens dat de pedagogische taak (43.5%) een belangrijk aspect is voor hun positief welbevinden. De directies geven immers ook aan dat ze de job gekozen hebben omwille van dit pedagogische luik. Naast de positieve effecten van ‘omgang met mensen’ en ‘pedagogische taken’ valt het belang van ‘autonomie’ (48%) ook niet weg te denken. Dit ligt volledig in de lijn met de gerapporteerde bevindingen over de ruimte en vrijheid die directies bijvoorbeeld krijgen binnen diverse beleidsdomeinen door het schoolbestuur. Dus de mogelijkheid om zelf richting te geven aan het schoolbeleid werkt erg motiverend bij directeurs. Tot slot van significant belang voor het welbevinden is de kennis en vaardigheden die directeurs kunnen opbouwen in de job (70%). Deze opgebouwde kennis en vaardigheden is cruciaal om het gevoel van doelmatigheid te versterken, een belangrijk persoonlijkheids-karakteristiek die er voor zorgt dat directeurs op dynamische wijze omgaan met de eisen en verwachtingen.

Deze vaststellingen sluiten volledig aan bij wat in de voorgaande paragrafen is beschreven. Voor het welbevinden van directeurs is vooral de omgang met leerkrachten en leerlingen zeer belangrijk. Ook belangrijk is de mate waarin zij over de nodige kennis en vaardigheden beschikken om hun job uit te oefenen. Bij de bespreking van de relatie tussen het functioneren van de directeur, de schoolcultuur, en het welbevinden van de directeur is dit duidelijk tot uiting gekomen. Een positieve schoolcultuur heeft een significante invloed op het welbevinden van de directeur. Dit is in het bijzonder het geval voor zijn gevoel van persoonlijke bekwaamheid. Directeurs met een sterke schoolcultuur hebben ook het gevoel dat zij bekwaam zijn om hun schoolcultuur positief te beïnvloeden. Dit draagt bij tot hun positief welbevinden. Omgang met mensen en de nodige kennis hebben om de job goed te kunnen uitoefenen zijn essentieel voor dit welbevinden. Het is niet verwonderlijk dat directeurs in het algemeen de omgang met mensen en hun pedagogische taak als belangrijk beschouwen voor hun welbevinden. Ook veel regelgerichte directeurs duiden dit aan. Maar zij missen dikwijls de nodige vaardigheden om hier reëel ook mee bezig te zijn.

1.9 NIET SIGNIFICANTE VARIABELEN

Nu het volledig conceptueel model inzake functioneren en welbevinden van directeurs basisonderwijs is toegelicht met de significante verbanden tussen deze twee factoren en individuele variabelen van de directeur, variabelen die met de school te maken hebben en met de externe omgeving, willen wij ook aandacht besteden aan de niet significante variabelen uit ons eerste, oorspronkelijk conceptueel model. Ook hier zijn een aantal opmerkelijke vaststellingen te maken.

1.9.1 SCHOOLGROOTTE EN ADMINISTRATIEVE OMKADERING

Gezien de zeer hoge klacht van directeurs over hun grote belasting en hun geringe omkadering, zou men kunnen verwachten dat naargelang scholen meer of minder omkadering hebben, dit ook een weerslag zou kunnen hebben op het welbevinden van directeurs. Een bepalende variabele hierbij is schoolgrootte. Hoe groter de school, hoe ruimer de omkadering. Uit het onderzoek blijkt evenwel dat de schoolgrootte geen rol speelt in verschillen inzake het welbevinden van directeurs. Om dit te onderzoeken is volgende werkwijze gehanteerd. De 46 scholen zijn gegroepeerd in drie categorieën: kleiner dan 170 leerlingen (N=11), tussen 170 en 357 leerlingen (N=24) en meer dan 357 leerlingen (N=11). Op basis van deze indeling is nagegaan of het welbevinden van directeurs verschillend is. Wij hebben hier niet of nauwelijks een significant verband vastgesteld. Ofschoon alle directeurs zeer ontevreden zijn over hun administratieve omkadering, is het niet zo dat directeurs van grote scholen (met meer omkadering, maar uiteraard ook met meer personeel en dus meer belasting) meer tevreden zijn of minder burn out zijn dan hun collega’s van kleinere scholen.

1.9.2 DEMOGRAFISCHE KENMERKEN

Al onze analyses wijzen uit dat de demografische karakteristieken van directeurs (leeftijd, geslacht, combinatie met lesopdracht, gezinssituatie, kinderen, statuut, diploma, anciënniteit en beroepservaring) geen of nauwelijks een verband vertonen met het functioneren of het welbevinden van directeurs. Er is slechts één aanwijzing (een statistisch significant verband) dat directeurs uit gezinnen met kinderen meer kans hebben op tekenen van burnout dan andere directeurs, maar deze vaststelling is te weinig duidelijk vanuit onze andere (kwalitatieve) methodes bevestigd om dit echt te kunnen besluiten. Opvallend is ook dat de leeftijd van de directeur geen rol lijkt te spelen noch de anciënniteit noch de beroepservaring. Wij kunnen op basis van dit onderzoek zeker niet besluiten dat beginnende directeurs zich minder goed voelen dan collega’s met meer ervaring. Allicht speelt de persoonlijkheid van de directeur een zodanig grote rol dat deze andere kenmerken slechts een marginale betekenis hebben.

1.9.3 PERSOONLIJKHEIDSKENMERKEN

Daar waar prestatiegerichtheid en doelmatigheid twee belangrijke persoonlijkheids-kenmerken zijn, die het functioneren en welbevinden van directeurs mee kunnen verklaren, is dit niet het geval voor het persoonlijkheidskenmerk locus of control (de mate waarin mensen geneigd zijn om wat er met hen gebeurt toe te schrijven aan zichzelf of aan externe factoren).

1.9.4 STRUCTURELE SCHOOLKENMERKEN

Ook verschillende structurele schoolkenmerken blijken geen rol van betekenis te spelen voor het welbevinden van de directeur. De leeftijd van het leerkrachtenkorps speelt geen rol in het welbevinden van de directeur. Dit is tevens het geval voor het aantal vestigingsplaatsen. De tevredenheid van de directeur over de werking van de participatie- en overlegorganen heeft geen invloed op zijn welbevinden. Ook het al dan niet beschikken over een kernteam in de school zorgt niet voor verschillen inzake welbevinden van de directeur. Er is ook geen samenhang tussen de samenstelling van de leerlingenpopulatie (SES) van de school en het functioneren of het welbevinden van de directeur.

1.9.5 EXTERNE OMGEVINGSFACTOREN

Inzake externe omgevingsfactoren blijken de pedagogische begeleidingsdiensten, de koepels, de ondersteuning van de ouders, de ondersteuning van het eigen gezin, en het professionaliseringsaanbod geen rol van betekenis te spelen in het welbevinden van de directeurs. In de interviews werden deze factoren niet vermeld als belangrijke factoren die directeurs beïnvloeden in hun positief welbevinden noch in hun verstoord welbevinden. Dit betekent uiteraard niet dat deze factoren in de toekomst geen rol van betekenis zouden kunnen spelen. Maar momenteel blijkt dit volgens onze onderzoeksgegevens (nog) niet het geval te zijn.

1.10 DE OPLEIDINGSBEHOEFTEN VAN DE DIRECTEURS

Uit de vorige paragrafen en in lijn met vorig onderzoek is naar voor gekomen dat het welbevinden en daaraan gekoppeld het functioneren van directeurs een complex fenomeen is waarbij diverse aspecten elkaar beïnvloeden of in wisselwerking staan tot elkaar. Omdat heel wat directeurs uit het basisonderwijs vaak aangeven onvoldoende voorbereid te zijn op de job werd binnen het kader van deze studie ook gepeild naar hun opleidingsnoden. Interessant bij deze bevraging is om ook na te gaan in hoeverre dat verschillende profielen van directeurs ook leiden tot verschillende opleidingsnoden.

Het profiel buiten beschouwing gelaten, geeft het merendeel van de directies aan dat het omgaan met de vele wetten, decreten, en wijzigingen in regelgeving een probleem vormt. Vooral de administratie en de complexiteit van deze wetten is een aspect waarin de bagage van directies ontoereikend is. Sommigen signaleren dit ook als een opleidingsbehoefte omdat zij onvoldoende middelen hebben om hier goed opgeleid personeel voor in te zetten. Dit laatste is zeker een belangrijke conclusie waar wij in de beleidsaanbevelingen nog op terug komen.

Daarnaast geven veel directeurs aan dat zij problemen ervaren op het vlak van peoplemanagement. Dit vinden zij bijzonder belangrijk, o.m. ook gezien de interpersoonlijke dimensie ‘omgang met mensen’ een kernfactor is voor hun welbevinden. Vooral de communicatie van moeilijke boodschappen (geven van negatieve feedback) of boodschappen die slecht nieuws met zich meedragen, bezorgen heel wat directies kopzorgen. Zij weten dat zij hun vastbenoemde leerkrachten zeer moeilijk kunnen verwijderen. Tegenover leerkrachten die minder goed functioneren feedback

hierover geven, zonder hen nog meer te demotiveren en hen bij te sturen zodat zij zich verbeteren, is een bijzonder moeilijke opgave voor veel directeurs.

Nauw hiermee samenhangend geven heel wat directeurs aan op het vlak van leidinggeven tekort te schieten. Het uitstippelen van een langetermijn visie, het overbrengen van deze visie op het team, de controle of het team de afspraken nakomt, het afstemmen van alle neuzen in dezelfde richting, het coaching van medewerkers en het voeren van functioneringsgesprekken zijn componenten waarvan veel directeurs signaleren dat zij hier moeite mee hebben en waar in een opleiding inzake schoolmanagement veel aandacht zou moeten aan besteed worden.

Wanneer rekening wordt gehouden met de taakprofielen komen een aantal interessante verschillen inzake opleidingsnoden naar voren. Regelgerichte directeurs signaleren veruit het meest opleidingsnoden. Dit is op zich niet verwonderlijk. Deze directeurs hebben meestal de indruk dat zij onvoldoende vaardigheden bezitten om hun functie goed uit te oefenen. Opvallend is dat zij zowel een nood signaleren aan meer opleiding inzake regelgeving en administratie als aan professionalisering op het vlak van peoplemanagement en pedagogisch management. Vooral de opleidingsnoden inzake regelgeving en administratie zijn hier merkwaardig. Deze directeurs houden zich hier in hun tijdsbesteding reeds intensief mee bezig. Zodanig zelfs dat zij geen tijd meer vinden voor andere taken zoals het pedagogisch beleid of de contacten met hun leerkrachten. Hierbij dient bovendien opgemerkt dat directeurs die zich niet bekwaam voelen om deze laatste taken uit te voeren, rapper geneigd zullen zijn om zich meer met administratie en regelgeving bezig te houden. De reacties van sommige regelgerichte directeurs op de vraag naar hun opleidingsbehoeften was in sommige gevallen veelbetekenend. Zo vonden enkele regelgerichte directeurs dat in een opleiding voor directeurs meer zou moeten worden uitgelegd hoe zij bepaalde administratieve formulieren moeten opmaken of invullen. In de beleidsaanbevelingen komen wij hier nog op terug. Opmerkelijk is dat leerlinggerichte directeurs niet de minste behoefte signaleren aan een bijkomende opleiding inzake regelgeving of administratie. Dit is voor hen niet nodig. Het is duidelijk dat vooral de directeurs die reeds veel met administratie en reglementering bezig zijn, en die zich weinig bekwaam voelen inzake peoplemanagement en pedagogisch beleid, de nood signaleren om in de opleiding nog meer aandacht te besteden aan reglementering en administratie.

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

In hoofdstuk 2 van Deel III gaan wij in op mogelijke beleidsaanbevelingen die wij op basis van deze onderzoeksconclusies kunnen formuleren.

HOOFDSTUK 2: BELEIDSAANBEVELINGEN

Uit het onderzoek blijkt dat het functioneren en het welbevinden van directeurs in het basisonderwijs een bijzonder complexe aangelegenheid is. Persoonlijkheidskenmerken en taakopvattingen van de schoolleider spelen een rol. De schoolcultuur en het welbevinden van de leerkrachten worden beïnvloed door de schoolleider, maar zij hebben zelf ook een invloed op zowel het functioneren als het welbevinden van de directeur. Daarnaast spelen externe factoren een rol: de impact van de onderwijsoverheid via de wetgeving, de reglementering, de inspectie, maar ook de buitenschoolse overheidsmaatregelen (o.m. milieu, arbeid, veiligheid en hygiëne) en de administratieve belasting die daaruit voort vloeit, hebben een invloed. De steun of de betutteling van het schoolbestuur en de scholengemeenschap zijn evenmin te onderschatten componenten om het welbevinden en het functioneren van directeurs te begrijpen.

Gezien de complexiteit van de geschetste problematiek, spreekt het voor zich dat beleidsaanbevelingen om hetzij het functioneren, hetzij het welbevinden van directeurs te verbeteren enkel zinvol zijn als zij deel uitmaken van een ruim pakket aan maatregelen, gekaderd binnen een duidelijke visie van waar de overheid met de basisscholen en het basisonderwijs naar toe wil.

2.1 KRACHTLIJNEN VOOR DE AANBEVELINGEN

Wij onderscheiden niet alleen diverse beleidsaanbevelingen, maar ook diverse niveaus qua draagwijdte in onze aanbevelingen. Daarom formuleren wij eerst enkele essentiële krachtlijnen die wij op basis van het onderzoek kunnen hard maken:

- directeurs die getuigen van een uitgesproken transformationele leiderschapsstijl hebben een positieve impact op de schoolcultuur en het welbevinden van de leerkrachten. Deze schoolcultuur is niet alleen belangrijk voor het personeel. Uit eerder onderzoek blijkt dit ook een belangrijke factor te zijn om de leerprestaties van leerlingen te verhogen. Deze transformationele leiderschapsstijl impliceert een sterk zelfvertrouwen, een sterke drang om te presteren en steeds beter te doen, positieve en hoge verwachtingen tegenover de leerkrachten, een coachende, ondersteunende rol tegenover de leerkrachten met veel aandacht voor participatie en betrokkenheid.
- De directeurs die de meest positieve impact hebben op hun personeel zijn directeurs die het pedagogisch beleid en de omgang met hun leerkrachten niet alleen als hun prioriteit beschouwen, maar er ook in slagen om voor deze prioriteiten voldoende tijd vrij te maken, ongeacht hun werkbelasting; zij zijn echte onderwijskundige leiders;
- Directeurs die leerlinggericht zijn en die vooral aandacht hebben voor pedagogische aangelegenheden en peoplemanagement, hebben geen grote behoefte aan bijkomende opleiding inzake regelgeving en administratie.
- De taak van directeurs is complex en veeleisend. Veel respondenten hebben in het onderzoek beklemtoond dat dit niet alleen slaat op het groot aantal taken en hun diversiteit, maar ook op de complexiteit van de taken: het ontwikkelen en

uitdragen van een visie, de organisatie van de school, de complexiteit van de wetgeving zijn maar enkele van de taken die een breed interesseveld en een belangstelling vereisen die verder gaat dan dat van de klasgerichte leerkracht.

- Het onderzoek bevestigt enkel het reeds welbekende gegeven dat directeurs in basisscholen overbelast zijn en te gering omkaderd. Dit is in het bijzonder het geval in sommige vrije gesubsidieerde scholen. Waar de officieel gesubsidieerde scholen kunnen terugvallen op hun schoolbestuur voor allerlei financiële, juridische en administratieve diensten en waar de gemeenschapsscholen ingebed zijn in scholengroepen, die hun administratieve omkadering ook aan basisscholen kunnen ter beschikking stellen, is dit dikwijls voor vrij gesubsidieerde basisscholen van kleine schoolbesturen niet het geval. Hoewel het duidelijk is dat sommige directeurs hier toch beter mee kunnen omgaan dan andere, menen wij dat deze overbelasting toch niet kan ontkend worden.
- Uit eerder onderzoek is reeds gebleken dat de verloning van directeurs uit het basisonderwijs relatief laag is, in vergelijking met de verloning van kleuterleidsters of onderwijzers en in vergelijking met vergelijkbare functies buiten het onderwijs. In ons onderzoek wordt deze lage verloning als een factor van verstoord welbevinden aangehaald door de directeurs zelf. Deze factor speelt ook mee in de beleidsaanbevelingen die wij maken in het kader van dit onderzoek.

Uit deze krachtlijnen leiden wij alvast af dat basisscholen nood hebben aan directeurs:

- met voldoende zelfvertrouwen, een brede achtergrond en in staat om een visie te ontwikkelen en te communiceren,
- die de leefwereld van kleuterleidsters en onderwijzers goed kennen, en zich goed in deze wereld kunnen inleven,
- die voldoende sterk staan om niet te verdrinken in administratieve en dagelijkse, praktische beslommeringen, maar integendeel voldoende tijd investeren in hun pedagogische prioriteiten en peoplemanagement.

2.2 NOOD AAN EEN GEFOCUST COMPETENTIEPROFIEL

Een eerste belangrijk element is dat in de toekomst voor de aanwerving en evaluatie van directeurs moet gewerkt worden met een duidelijk competentieprofiel. Aan welke competenties moet een goede schooldirecteur voldoen? Moet een schooldirecteur competent en perfect zijn in alle opzichten? Een juridisch expert, financieel en administratief sterk onderlegd, visionair qua ideeën en een volleerd communicator om deze ideeën over te brengen op de personeelsleden, thuis in onderwijs en pedagogisch onderlegd om leerkrachten te ondersteunen, goed in marketing en communicatie naar de ouders en de omgeving van de school?

Wij menen dat dit geen goed uitgangspunt is. Hoeveel dergelijke “supermannen” of “wonderwomen” bestaan er in Vlaanderen, laat staan in het onderwijs? Uit het onderzoek komt duidelijk naar voren dat vooral de directeurs die goed kunnen leiding geven, die open staan voor hun mensen, een coachende rol spelen, die goed kunnen communiceren

en die zich toeleggen op het pedagogisch beleid, goede resultaten behalen bij hun personeel en een constructieve schoolcultuur stimuleren. Het welbevinden van leerkrachten en een positieve schoolcultuur zijn cruciale elementen in het stimuleren van leren en leerprestaties van de leerlingen. Dit heeft onderzoek inzake schooleffectiviteit uitvoerig aangetoond. Daarom menen wij dat het competentieprofiel voor directeurs in het basisonderwijs vooral de klemtoon moet leggen op leidinggevende vaardigheden en peoplemanagement enerzijds en pedagogische competenties anderzijds. Het is duidelijk dat beide elkaar ondersteunen. Goede leiders krijgen meer gezag bij hun medewerkers als zij blijk geven van relevante (pedagogische) expertise. Pedagogisch sterk onderlegde personen met een duidelijke visie zullen hun visie beter kunnen overbrengen als zij de nodige people-skills hebben. Deze twee componenten, people-management en pedagogische competentie, zijn ons inziens prioritair.

2.3 ONDERSTEUNENDE OMKADERING OP BOVENSCHOOLS NIVEAU

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

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

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

Bij deze ondersteunende omkadering dienen drie belangrijke bedenkingen gemaakt te worden.

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

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

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

Afgezien van deze bijkomende ondersteunende omkadering kunnen directeurs in scholengemeenschappen afspraken maken om inzake pedagogisch inhoudelijke aspecten een zekere taakverdeling inzake expertiseontwikkeling te creëren. Daardoor vermijden directeurs dat zij in alle pedagogische ontwikkelingen zelf een expert moeten worden.

2.4 NOOD AAN BIJKOMENDE KWALIFICATIE VOOR DE FUNCTIE VAN DIRECTEUR

In het onderzoek komt duidelijk naar voren dat directeurs van elkaar verschillen in hun functioneringsprofiel. Sommige directeurs zijn zeer competent in leiding geven, visie-ontwikkeling en timemanagement. Andere directeurs zijn sterk gericht op regelgeving, administratie, operationele activiteiten zoals vergaderingen, planning en organisatie. Zij komen niet tot visie-ontwikkeling en beleidsvoering, en hun contacten met personeel en leerlingen zijn (te) beperkt. Het wordt interessant wanneer we de opleidingsbehoeften bekijken van directeurs met deze verschillende functioneringsprofielen. De meer coachende, leerlinggerichte directeurs hebben geen behoefte aan bijkomende opleiding in regelgeving en administratie. Zij hebben trouwens in het algemeen het minst opleidingsbehoeften. De regelgerichte directeurs, die vooral bezig zijn met regelgeving, administratie en vergaderingen, willen nog meer opleiding in reglementering en administratie. Tekenend is dat sommige van deze directeurs signaleren dat zij een opleiding zouden willen waarin hen wordt uitgelegd hoe zij bepaalde administratieve formulieren moeten invullen. Deze laatste groep is onmogelijk de groep die beantwoordt aan het profiel dat wij geschetst hebben in het begin van onze beleidsaanbevelingen, het profiel van een directeur met zelfvertrouwen, een brede achtergrond, bekwaam tot visieontwikkeling en voldoende sterk om in zijn tijdsbesteding aandacht te hebben aan de prioritaire taken van pedagogisch beleid en peoplemanagement.

2.4.1 OPLEIDING

Dit heeft belangrijke implicaties. Het is niet voldoende om een duidelijk en meer gefocust competentieprofiel van de directeur vast te leggen. Er moeten ook waarborgen zijn dat directeurs de nodige competenties hebben of kunnen verwerven om aan het gewenste profiel te beantwoorden. De opleiding van kleuterleidster of onderwijzer is in dit opzicht onvoldoende. Deze opleidingen zijn zeker relevant ten aanzien van pedagogische competenties, maar zij missen de managementcomponent. Dit is zeer begrijpelijk want de opleiding tot leerkracht mag niet verward worden met een opleiding tot directeur. Daarom pleiten wij zeker niet voor het inbouwen van een managementcomponent in de lerarenopleiding. Maar nu wordt nog te dikwijls uitgegaan van het onjuiste principe: een goede leerkracht is ook een goede directeur.

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

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

Hierbij rijst uiteraard de vraag hoe deze opleiding er moet uitzien. Wij denken hier aan een opleiding vergelijkbaar met het niveau van de huidige masteropleidingen. Personen met een bachelor diploma uit de lerarenopleiding en een aantal jaren ervaring zouden hiervoor in aanmerking kunnen komen. Het flexibiliseringsdecreet verhoogt in dit geval de mogelijkheden om een dergelijke opleiding te volgen. De opleiding op zich zou een belangrijke praktijkcomponent moeten hebben. Visie-ontwikkeling en vaardigheden m.b.t. leiding geven kunnen niet ontwikkeld worden via enkel theoretische cursussen. Dit betekent niet dat theorie onbelangrijk is. Maar er zou een uitgebreide praktijkcomponent moeten aan toegevoegd worden.

Deze opleiding alleen is zeker geen garantie voor excellente directeurs op het vlak van visie-ontwikkeling en leiding geven. Uit internationaal onderzoek naar managementopleidingen buiten het onderwijs blijkt telkens weer dat opleidingen vooral renderen wanneer zij gevolgd worden door mensen mét praktijkervaring. Vandaar ook dat MBA's (de internationaal erkende benaming van Master in Business Administration) steeds worden georganiseerd voor mensen met een minimum aantal jaar praktijkervaring. Ook in de onderwijssector blijkt uit internationaal onderzoek dat opleidingen voor mensen met praktijkervaring veel meer renderen dan pre-service opleidingen. Er is dus zeker een behoefte aan in-service opleidingen. Maar in de eerste plaats moeten we ernaar streven dat mensen die géén praktijkervaring hebben als directeur, een traject kunnen volgen waarbij kan uitgemaakt worden of zij op het einde van de opleiding minimale competenties hebben (verworven) op het vlak van leidinggeven *voor* zij in de functie van directeur terecht komen. Daarom is er voor kandidaat directeurs een nood aan een opleiding van het niveau van de huidige masteropleidingen. De maatschappij kan het zich ons inziens niet veroorloven om directeurs zonder enige opleiding in dit opzicht voor enkele jaren aan te stellen als zij manifeste tekorten in essentiële basisvaardigheden inzake leiding geven vertonen. Daarvoor is de functie van directeur te centraal, en zijn de leerkrachten, de leerlingen en de ouders te belangrijk. Eenmaal de directeur in dienst is, is een in-service vorming nodig voor de verdere ontwikkeling van specifieke competenties.

2.4.2 PEDAGOGISCHE ACHTERGROND

Kunnen ook mensen van andere onderwijsniveaus of personen met een opleiding buiten onderwijs de functie van directeur bekleden? Uit het onderzoek blijkt dat het bijzonder belangrijk is dat de directeur voeling heeft met zijn leerkrachten en weet wat er bij hen leeft. Een directeur die pedagogisch een inspirerende visie kan bieden en pedagogisch

ook expertise kan aanwenden ter ondersteuning van deze visie is zeker een meerwaarde. Daarom hebben mensen met een pedagogische achtergrond – al dan niet in het basisonderwijs - zeker een extra voordeel op voorwaarde dat zij ook goed zijn in peoplemanagement.

2.4.3 INHOUD VAN DE OPLEIDING

Uit al het voorgaande blijkt overduidelijk welke aspecten in deze opleiding zouden moeten aan bod komen. Visie-ontwikkeling, leidinggevende vaardigheden en sociale vaardigheden zijn cruciaal. Reglementering en administratie zijn dit veel minder. Dit betekent niet dat deze aspecten totaal niet zouden mogen aan bod komen. Directeurs worden hoe dan ook toch met het reglementair karakter van onderwijs geconfronteerd, ook in hun leidinggevende opdracht. Maar het zou zeker niet de hoofdklemtoon mogen worden in de opleiding. Dit zou wel het geval kunnen zijn voor opleidingen die zich richten op juridische of administratief-ondersteunende functies in scholen(gemeenschappen) in het onderwijs.

In het onderzoek is duidelijk gebleken dat een aantal directeurs erin slagen om tijd vrij te maken voor wat zij als prioritair beschouwen. Bij andere directeurs is dit veel minder het geval. Sommige directeurs zouden wel meer met pedagogisch beleid en de relaties met leerkrachten en leerlingen willen bezig zijn, maar zij komen daar niet toe. Zij kunnen minder goed hun tijd beheren en aandacht schenken aan wat zij eigenlijk prioritair vinden. Een veel voorkomend misverstand van timemanagement is dat wie een cursus timemanagement volgt, meer tijd zal hebben om zijn taken te realiseren. Er bestaan uiteraard geen tovercursussen die additioneel meer tijd creëren. Het is ook bijna steeds een illusie te denken dat enkel tips om een dag anders in te delen en te managen, veel reële verbetering in de kwaliteit van de dagtaak zal teweeg brengen. Wij zijn behoorlijk sceptisch tav deze vorm van timemanagement. Een goed timemanagement heeft vooral te maken met meer zelfmanagement. Dit impliceert dat een leidinggevende meer stilstaat bij wat hij zelf prioritair acht en waar hij vooral moet op focussen. Het betekent ook dat hij andere, dagelijkse zaken kan naast zich neer leggen en dat hij afstand kan nemen van dagelijkse routine. Uiteraard wordt een directeur van een basisschool dagelijks geconfronteerd met zeer operationele vragen. De verwarming is defect, een leerling heeft een ongeval op de speelplaats, een ouder hangt aan de telefoon met een ernstige klacht over een leerkracht. Een directeur kan zich niet veroorloven om die zaken te negeren. Maar een directeur kan wel ruimte creëren in zijn tijdsbesteding om niet volledig in zijn dagtaak door deze dagelijkse, operationele incidenten opgeëist te worden. Dit is een kwestie van prioriteiten te stellen, een visie en een beleid te ontwikkelen en daar een bepaalde tijd voor te reserveren in de agenda. Dit is een vorm van zelfmanagement (‘wat vind ik zelf absoluut prioritair?’) gecombineerd met de competentie om een visie en een beleid te ontwikkelen en de competentie om deze visie ook doelmatig in de praktijk te implementeren. Dit is een belangrijke component die in de opleiding voor directeurs moet aan bod komen.

2.5 VERLONING

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

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

2.6 PRESTATIEGERICHTHEID: EEN AANDACHTSPUNT BIJ SELECTIE

Het is duidelijk dat de goed functionerende directeurs, die goede resultaten bekomen bij hun team, meestal een persoonlijkheid hebben die sterk prestatiegericht is en die zich heel doelmatig voelen. De prestatiegerichte karaktertrekken zijn typisch voor transformationele leiders (Leithwood & Jantzi, 2000): een drijfveer om steeds beter te doen, houden van uitdagingen en voor zichzelf hoge eisen stellen. Zij kunnen dit overbrengen op hun medewerkers waardoor deze laatste zich aangesproken en geïnspireerd voelen. Het sterke voorbeeldgedrag van de directeur maakt hen bij hun personeel bijzonder geloofwaardig. Dit wordt in de literatuur inzake leiderschap (Kets de Vries, 2001) beschouwd als een belangrijk persoonlijkheidskenmerk. Het spreekt voor zich dat een beter uitgebouwde opleiding voor directeurs niet alles kan oplossen. Daarom is de selectie van dit soort directeurs bijzonder belangrijk. Scholen en schoolbesturen moeten, naast de competentie inzake transformationeel en onderwijskundig leiderschap, bij de aanwerving van nieuwe directeurs zeker ook aandacht besteden aan de mate waarin de kandidaat prestatiegericht is.

Om de prestatiegerichtheid van directeurs te meten, werd in dit onderzoek een kleine, gestandaardiseerde, schriftelijke vragenlijst gebruikt, die internationaal gevalideerd is. Deze vragenlijst maakte deel uit van een ruimere bevraging bij de directeurs, waardoor het sociaal wenselijk antwoordgedrag van de respondenten werd beperkt. Uit de analyse bleek dat er duidelijke verschillen tussen de respondenten konden vastgesteld worden.
Wij menen dat dit heel anders zou zijn indien de vragenlijst deel zou uitmaken van een selectieprocedure. Hier willen de kandidaten zich van hun beste zijde tonen. Bijgevolg menen wij dat de schaal gebruikt in het onderzoek niet geschikt is voor selectie-doeleinden. Wij menen dat schoolbesturen via andere kanalen moeten trachten een zicht te krijgen op de prestatiegerichtheid van de kandidaten.

Het *curriculum vitae* (CV) van de kandidaat kan in dit opzicht reeds een en ander aanwijzen. Hoe actief is de persoon nu en hoe was de persoon in het verleden? Is/was hij in professioneel opzicht sterk geëngageerd? Maakte hij deel uit van werkgroepen of commissies? Van verenigingen of stuurgroepen? Nam hij zelf bepaalde verantwoordelijkheden op zich? Was/is hij buiten zijn professionele activiteiten actief? Neemt hij bepaalde sociale verantwoordelijkheden op? Is hij lid van verenigingen? Naast het CV van de kandidaat kan een *interview* ook reeds een en ander duidelijk maken omtrent de prestatiegerichtheid. Hoewel sociaal wenselijke antwoorden hier uiteraard ook zeer goed mogelijk zijn, kan de wijze waarop de kandidaat antwoordt op vragen m.b.t. bereidheid tot inzet, hoge verwachtingen voor zichzelf stellen etc. een aanwijzing zijn. Ook de wijze waarop de kandidaat op andere vragen antwoordt kan hier een zekere indicatie opleveren.

Portfolio

Bovengenoemde methodes zijn zeker niet perfect om de prestatiegerichtheid in kaart te brengen. Vlotte praters maken steevast een betere indruk. En zeer actieve mensen kunnen zo actief zijn in hun vrije tijd dat het professionele werk naar de achtergrond verschuift. De voorgestelde methodes kunnen wel een hulp zijn om een beter zicht te krijgen op de mogelijkheden en beperkingen van de kandidaten.

Een aanvullende mogelijkheid hier zou ook zijn om een portfolio te vragen van de kandidaten, waarin zij aantonen dat zij getuigen van een prestatiegericht leiderschap. Wanneer er bovendien een duidelijk competentieprofiel aanwezig is, kan de kandidaat via een portfolio een zelfevaluatie opmaken m.b.t. de vereiste competenties en kan hij hierbij het nodige bewijsmateriaal voorzien. Deze portfolio kan de basis zijn voor een gericht interview.

Instrumentenontwikkeling

Naast bovengenoemde methodes zouden wij ook een aanbeveling willen maken naar bijkomend onderzoek. Wij hebben vastgesteld dat we via onze meting van prestatiegerichtheid duidelijke verschillen kunnen vaststellen. Het is aangewezen dat meer onderzoek wordt verricht naar de ontwikkeling van instrumenten die scholen kunnen helpen bij de selectie van directeurs die over de nodige competenties beschikken.

Dit onderzoek toont duidelijk aan dat deze verschillen wel degelijk bestaan. Wij hebben ze via onderzoek kunnen in kaart brengen. Selectie vereist evenwel een totaal andere aanpak. Gezien de relevantie van dit aspect suggereren wij dat hier meer gericht en adequaat onderzoek gebeurt naar aangepaste selectiemechanismen. Wij willen hier beklemtonen dat rekening moet gehouden worden met de financiële draagkracht van scholen. Assessment-methodes die in de profit-sector en voor hoge functies in de overheid worden gehanteerd bevatten relevante elementen, maar schoolbesturen van basisscholen beschikken niet altijd over de financiële mogelijkheden om dergelijke methodes, aangeboden door externe bureaus en tegen commerciële tarieven, te benutten.
Tevens menen wij dat met het onderwijskundig aspect van de functie moet rekening gehouden worden. Goede leiderschapsvaardigheden zijn in essentie universeel en niet sectorgebonden, maar het belang van een goede kennis van het onderwijs en een sterke

empathie met de leefwereld van leerkrachten en leerlingen in het basisonderwijs zijn toch niet te onderschatten.

2.7 DE ROL VAN DE OVERHEID EN DE INSPECTIE

Dit onderzoek omvat op het eerste zicht een negatieve evaluatie van de rol van de overheid. De omvang van de onderwijsreglementering, de snelheid waarmee allerlei nieuwe maatregelen op de scholen afkomen, de administratieve belasting die hiermee gepaard gaat, de volgens sommige directeurs bevoogdende rol van de onderwijsinspectie zijn verschillende elementen die het beeld geven van een logge, bureaucratische overheid. Daar komen dan nog eens dezelfde bekommernissen bij ten aanzien van de niet-onderwijsgebonden overheid en inspectie (preventie, milieu, …). Dit wijst op een aantal pijnpunten, maar deze elementen moeten ook in hun juiste context worden geplaatst.

Eerst en vooral zal niemand betwisten dat de overheidsreglementering beter zou beperkt worden, dat een meer heldere en begrijpbare weergave van de reglementering gewenst is en dat de administratieve belasting tot een minimum moet herleid worden. De overheid is zich daar zelf ook van bewust. Sinds 1989 (Devos, 1995) staat onafgebroken in quasi elke beleidsnota van elke Vlaamse onderwijsminister dat aandacht zal besteed worden aan deregulering en dat de administratieve belasting moet teruggeschroefd worden. De overheid in het algemeen en zeker ook het departement Onderwijs zelf hebben al veel inspanningen geleverd om hieraan te verhelpen. De creatie van Edulex, de Rondes van Vlaanderen, de creatie van de werkstations in de loop van de jaren 90, zijn maar enkele voorbeelden. Wij willen onderstrepen dat de zeer professionele werking van de werkstations trouwens herhaalde keren is beklemtoond door de directeurs. De uitstekende service van deze werkstations aan de scholen wordt bijzonder sterk gewaardeerd. En hier zit volgens ons reeds een deel van de mogelijke remediëring van de geschetste problemen.

De intense professionalisering van de werkstations heeft er voor gezorgd dat aan de (aanbod)zijde van het departement Onderwijs de personeelsdossiers bijzonder efficiënt worden beheerd. In de scholen is dit daarentegen veel minder het geval omdat hier nog geen professionaliseringsbeweging is op gang gebracht. Precies daarom pleitten wij in een voorgaande paragraaf voor een verregaande professionalisering van de (vraag)zijde van ondersteunende diensten in de scholen. Dit moet op een ruimere schaal worden bekeken dan de scholen zelf. Scholengemeenschappen lijken hier een haalbaar echelon. Nogmaals willen wij beklemtonen dat deze geprofessionaliseerde diensten wel ten dienste moeten staan van de scholen en niet omgekeerd. Als deze lokale diensten met juridische, administratieve en technische expertise even sterk ten dienste zullen staan van de scholen zoals de werkstations van het departement Onderwijs, zijn wij er van overtuigd dat het aantal klachten en de belasting van de directeurs in dat opzicht drastisch kan gereduceerd worden.

Deze aanbeveling geldt zeker voor de onderwijsoverheid, maar zij geldt ook voor de reglementering van de overheid buiten het onderwijs. Wij hebben wel een grote

bedenking bij de enorme impact die bijvoorbeeld de preventiereglementering oplegt aan scholen, terwijl in geen enkel opzicht wordt rekening gehouden met het belastend karakter van dit soort regelingen voor de scholen (en de directeurs in de eerste plaats). Eigenlijk zouden dergelijke reglementeringen niet mogen opgelegd worden aan de scholen zonder een bijkomende tegemoetkoming inzake omkadering. Dit soort interventies, waarbij de overheid intense reglementeringen en dito inspecties oplegt aan instellingen (dit gaat veel verder dan onderwijs) maar in geen enkel opzicht rekening houdt met de belasting die deze teweeg brengen, is volgens ons één van de typerende, meer bureaucratische handelingen van de overheid. Achter deze handelingswijze schuilt een taakopvatting van de overheid die veel meer controlerend is ten opzichte van instellingen, dan ondersteunend. Op basis van goed bedoelde intenties wordt door de overheid een reglementering uitgewerkt, die de instellingen onderwerpt aan regels, voorschriften en (dikwijls ook) administratieve plannen. Ook wordt een controle voorzien op deze regelingen, maar daar staat geen enkele ondersteuning van de betrokken instellingen tegenover.

Wij vinden deze neiging ook terug bij de onderwijsoverheid. De overheid wil met de beste bedoelingen de kwaliteit van beleidsvoering in scholen verbeteren. Zij legt dan dikwijls de verplichting op (of maakt zeer sterke aanbevelingen) aan scholen om plannen op te stellen: een nascholingsplan, een schoolwerkplan, een stappenplan voor het GOK-beleid enz. Dit resulteert in veel papier zonder dat dikwijls waarborgen zijn ingebouwd omtrent wat feitelijk gebeurt in de scholen. Er is een wereld van verschil tussen een plan op papier en een reëel beleid. Dit geldt voor elk pedagogisch project, waarvan de kunst en de competentie vooral is om dit in de praktijk te brengen, niet om een project op papier uit te schrijven. Het geldt ons inziens ook voor veel van de door de overheid gevraagde plannen en regels.

Maar plannen zijn nu eenmaal makkelijker opvraagbaar en controleerbaar door de overheid, dan een beleid dat gedragen wordt door een reëel overleg en samenwerking in de scholen. In dat beleid kunnen deze plannen ook een rol spelen. Planning is één kenmerk van goede beleidsvoering. Maar implementatie, participatieve betrokkenheid en overleg, zijn andere cruciale schakels, die veel moeilijker te controleren zijn. Hier komen wij dicht bij de problematiek van de rol van de overheid tav het beleidsvoerend vermogen van scholen. Wij zijn van mening dat deze aspecten op een andere manier kunnen in kaart gebracht worden door de inspectie. Het betreft hier een aanpak met meer aandacht voor het feitelijk beslissings-, overleg- en implementatieproces in de scholen. Dit moet op een andere manier worden bevraagd dan via het opvragen van allerlei aanwendingsplannen. Ongetwijfeld komt het beleid van de inspectie om scholen meer te stimuleren om aan zelfevaluatie te doen, hier voor een deel aan tegemoet. Wij ondersteunen dit beleid en beschouwen het stimuleren van zelfevaluatie als een belangrijke component in de kwaliteitszorg van scholen. Daarnaast menen wij dat, los van de zelfevaluatie van scholen zelf, de overheid ook inspanningen moet leveren om het reëel beleidsvoerend vermogen van scholen in te schatten. Daarvoor moet zoals reeds gezegd aandacht besteed worden aan het beleidsmatig beslissings-, overleg- en implementatieproces in de scholen.

De onderwijsinspectie is een overheidsinstantie waar de directeurs in ons onderzoek dikwijls commentaar bij leveren. Opnieuw willen wij beklemtonen dat een en ander in zijn juiste perspectief moet geplaatst worden. Laat ons vooraf stellen dat niet één directeur heeft gesignaleerd dat de inspectie haar rol van kwaliteitsbewaker niet moet spelen. Menig directeur heeft zelfs beklemtoond dat het concept van kwaliteitscontrole dat de basis vormt voor de huidige schooldoorlichtingen door de inspectie, een waardevolle benadering is. Directeurs hebben vooral twee bedenkingen:

1) sommige inspecteurs voeren deze doorlichting volgens sommige directeurs nog steeds op een bevoogdende wijze uit. Ongetwijfeld zijn hier grote verschillen tussen de individuele inspecteurs, want dit is niet door alle directeurs gesignaleerd. Maar blijkbaar komen sommige inspecteurs nog bevoogdend over in hun optreden. Het is belangrijk dat de leiding van de inspectie zich hiervan bewust is. Zij kan dit verhelpen door hier via selectie en opleiding van inspecteurs nog meer op toe te zien. Het zou de scholen wellicht een groter gevoel van controle geven en zowel de werking als de wederzijdse waardering versterken als inspecteurs zelf ook zouden kunnen geëvalueerd worden door scholen. Wij menen dat een dergelijk feedbackmechanisme een zeer zinvol instrument zou kunnen betekenen voor de leiding en de professionele ontwikkeling van de inspectie.
2) Directeurs klagen daarnaast ook over de grote papieren belasting die inspecties teweeg brengen. In het kader van dit onderzoek kunnen wij onmogelijk aangeven of deze bedenking gegrond is. Wij kunnen hier alleen de inspectie aanbevelen om kritisch de administratieve belasting te onderzoeken die zij van scholen vraagt. Ook willen wij nogmaals wijzen op de mogelijkheid van een alternatieve controle voor het opvragen van aanwendingsplannen. De alternatieve controle is meer gericht op de feitelijke beleidsvoering in scholen. Dit is hierboven reeds aangehaald.

Tenslotte willen wij opmerken dat sommige directeurs allicht ook verstandiger omgaan met verwachtingen van de inspectie dan andere. Vooral regelgerichte directeurs zullen de inspectie en de vragen van de inspectie aan de scholen interpreteren als een noodzaak om alles zoveel mogelijk administratief te regelen, om hier allicht soms overdreven eisen te stellen aan leerkrachten (controle op leerplannen, lesvoorbereidingen, …) en om hun administratieve en controlerende stijl nog sterker door te drukken. Hoewel wij dit niet empirisch hebben vastgesteld in dit onderzoek, weten wij uit ander onderzoek dat sommige directeurs vragen van de inspectie uitbreiden om nog meer administratieve en controlerende maatregelen te nemen in hun school. Andere directeurs kunnen hier beter mee om. Dit zijn precies de directeurs die in hun functioneringsprofiel kunnen uitstijgen boven het regulerende, het administratieve en het louter organisatorische. Dit zijn de transformationele, onderwijskundige leiders. Als wij in dit opzicht meer streven naar dit soort directeurs in onze basisscholen via selectie en opleiding (cfr. onze eerdere aanbevelingen), zullen veel van deze administratieve uitwassen verdwijnen.

Toch willen wij opmerken dat niet alle bedenkingen over de overheid aan het verschillend functioneringsprofiel van directeurs mogen toegewezen worden. Wij hebben onderzocht of de bedenkingen bij de overheid en de inspectie significant verschilden

tussen leerlinggerichte, transformationele, onderwijskundige leiders enerzijds en regelgerichte directeurs anderzijds. Dit bleek niet het geval te zijn. Dit is een vaststelling waar de overheid volgens ons toch rekening moet mee houden.

2.8 SCHOOLBESTUUR EN SCHOLENGEMEENSCHAP

Naast de overheid zijn er nog twee belangrijke schoolexterne actoren die een rol spelen in het functioneren en welbevinden van de directeurs, met name het schoolbestuur en de scholengemeenschap. Uit het onderzoek blijkt duidelijk dat directeurs met een transformationeel én onderwijskundig leiderschap een belangrijke, positieve impact kunnen hebben op hun school en hun leerkrachten. Wij hebben reeds gewezen op het belang van een goede selectie van directeurs. Deze aanbeveling is in de eerste plaats gericht aan de schoolbesturen die de directeurs moeten aanstellen en evalueren. Het is ons inziens van zeer groot belang dat de schoolbesturen voldoende aandacht hebben voor het door ons geschetste competentieprofiel en dat zij voldoende bekwaam zijn om in de selectie en de evaluatie van directeurs hier aandacht aan te besteden. Daarmee wijzen wij op de fundamentele verantwoordelijkheid die schoolbesturen hebben.

Uit het onderzoek komt bovendien ook duidelijk naar voren dat sommige directeurs een substantiële steun ondervinden van hun schoolbestuur, terwijl andere directeurs hun schoolbestuur enkel als een last of een overdreven betuttelende instantie ervaren. De schoolbesturen hebben een belangrijke impact op het welbevinden van de directeurs, zo blijkt uit ons onderzoek.

Niet elk schoolbestuur is momenteel in staat om deze verantwoordelijkheid ten volle te dragen. Daarom is het essentieel om naast de functie van directeurs, ook aandacht te hebben voor de professionalisering van schoolbesturen. Dit betekent dat ook voor schoolbesturen de nodige vormingsmogelijkheden moeten voorzien worden. Daarnaast kan men zich ook de vraag stellen in hoeverre het wenselijk is dat er voor één basisschool nog afzonderlijke besturen bestaan. Uit het onderzoek blijkt dat sommige directeurs een belangrijke steun ondervinden van hun scholengemeenschap. Deze steun is dikwijls het gevolg van een goede verstandhouding tussen de diverse directeurs. Wij zijn er van overtuigd dat deze goede verstandhouding gefaciliteerd wordt, als de scholengemeenschap bestaat uit scholen van eenzelfde schoolbestuur. In het onderzoek is dikwijls gesignaleerd dat precies verschillende opvattingen inzake personeelsbeleid (o.m. aanwervingscriteria, evaluatiecriteria) op het niveau van de scholengemeenschap ervoor zorgen dat de verstandhouding tussen verschillende directeurs zoek is. Wat voor de ene school een goede leerkracht is, is voor een andere school misschien niet het geval. De kracht van én het schoolbestuur én de scholengemeenschap zal ongetwijfeld toenemen als deze beide structuren meer zouden samen vallen. Dit is een aanbeveling die vooral geldt voor scholengemeenschappen met scholen die geografisch dicht bij elkaar liggen. Wij menen dat dit veel moeilijker te realiseren is indien scholengemeenschappen scholen groeperen die zeer ver uit elkaar liggen. Er is ook een bijkomend probleem voor scholengemeenschappen die gemeentelijke scholen van verschillende gemeenten groeperen. Een fusie van vrije schoolbesturen is in dit opzicht makkelijker dan een fusie tussen verschillende gemeenten. Er moet hier ook rekening gehouden worden met de

specificiteit van elk onderwijsnet. Maar ons onderzoek toont in ieder geval aan dat de betekenis van de schoolbesturen voor het functioneren en welbevinden van directeurs (en onrechtstreeks dus ook van de scholen) aanzienlijk is. Dit is ook het geval voor de scholengemeenschappen. Wij hebben eerder reeds gewezen op het potentieel dat scholengemeenschappen hebben inzake functiedifferentiatie en professionalisering van de dienstverlening in de scholen. Zij kunnen ook een belangrijke rol spelen in de ondersteuning van directeurs tegenover elkaar. Scholengemeenschappen kunnen in dit opzicht een belangrijk netwerk zijn voor directeurs. Zij kunnen hier inhoudelijke en emotionele steun krijgen van hun peers. Daarnaast zijn er ook mogelijkheden om structureel de omkadering van de scholen op scholengemeenschapniveau te organiseren en de diensten te professionaliseren. Wij willen wel waarschuwen voor een blind en onrealistisch geloof in de opportuniteit die scholengemeenschappen bieden. Uit het onderzoek blijkt dat de scholengemeenschappen op een aantal plaatsen totaal niet werken. Scholengemeenschappen moeten voldoende ruimte en autonomie laten aan de scholen. Daarnaast moeten de op dit niveau te creëren diensten ondersteunend blijven naar de scholen. Een dienst op niveau van de scholengemeenschap moet ten dienste staan van de directeurs in de betrokken scholen, niet omgekeerd.

BIBLIOGRAFIE

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

Allison, D.G. (1997). Coping with stress in the principalship. *Journal of Educational Administration, 35*(1), 39-49.

Bandura A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes, 50,* 248-287.

Barry, D. (1991). Managing the bossless team: Lessons in distributed leadership. *Organizational Dynamics, 20* (1), 31-47.

Beehr, T.A., Walsh, J., & Taber, T. (1976). Relationship of stress to individually and organizationally valued states: Higher order needs as moderators. *Journal of Applied Psychology, 61,* 41-47.

Bergin, M., & Solman, R. (1988). Perceptions of role-related stress in senior educational executives and its relationship to their health. *Journal of Educational Administration, 26,* 159-183.

Blix, A.G., Cruise, R.J., Mitchell, B.M., & Blix, G.G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research, 36(2),* 157-169.

Bloch, A.M. (1978). Combat neurosis in inner city schools. *American Journal of Psychiatry, 135* (10), 1189-1192.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly, 37*(5), 662-683.

Bonn, D. & Bonn, J. (2000). Work-related stress: Can it be a thing of the past? *The Lancet, 355,* 124.

Borg, M.G., Riding, R.J., & Falzon, J.M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology, 11,* 59-75.

Boyle, G.J., Borg, M.G., & Falzon, J.M. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology, 65,* 49-67.

Brief, A.P., Rude D.E., & Rabinowitz, S. (1983). The impact of Type A behaviour pattern on subjective work load and depression. *Journal of Occupational Behaviour, 4,* 157-164.

Brimm, J.L. (1981). *Stress demands on educational administrators.* Tennessee School Boards Association.

Brimm, J.L., (1983). What stresses school administrators? *Theory into Practice, 22*(1), 64-69.
Burns, J.M. (1978*). Leadership.* New York: Harper & Row.

Bygrave, W.D. (2004). The entrepreneurial process. In W.D. Bygrave and A. Zacharakis (Eds.), *The portable MBA in entrepreneurship* (pp. 1-28), New Jersey: John Wiley & Sons.

Cameron, K.S., & Quinn, R.E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Campbell., J.; Lindsay, G. & Phillips, E. (2002). Professional development of primary school headteachers: The paradox of ownership. *School Leadership & Management, 22*, 359-370.

Capel, S.A. (1987). The incidence of and influence on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 57*, 279-288.

Carr, A. (1994). Anxiety and depression among school principals. Warning principalship can be hazardous to your health. *Journal of Educational Administration, 32*(2), 18-34.

Carver, C.S., & Scheier, M.F. (2000). *Perspectives on personality* (4th ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Chelte A.F., Hess, P., Fanelli, R., & Ferris, W.P. (1989). Corporate culture as an impediment to employee involvement: When you can't get there from here. *Work and Occupations, 16*(2), 1153-1164.

Chen, G., Gully, S.M. & Eden, D. (2001). Validation of a new general selfefficacy. *Organizational Research Methods*, 4 (1), 62-82.

Chicon, D.J. & Koff, R.H. (1980). Stress and teaching, *NASSP Bulletin, 64*, 91-104.

Cordes, C., & Dougherty, T. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review, 18*(4), 621-656.

Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York: Harper & Row, Publishers.

Dalessio, A., Silverman, W.H., & Schuck, J.R. (1986). Paths to turnover: A reanalysis and review of existing data on the Mobley, Horner, and Hollingsworth turnover model. *Human Relations, 39*, 245-263.

Datnow, A., & Castellano, M.E. (2001). Managing and guiding school reform: leadership in success for all schools. *Educational Administration Quarterly, 37*(2), 219-249.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

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

Devos, G. (2000). Schoolmanagement: *Een reflectie op de praktijk van de schoolleider*. Diegem: Kluwer.

Devos, G., & Vanderheyden, K. (2002). *Aantrekken, ontwikkelen en behouden van leerkrachten. Achtergrondsrapport Vlaanderen.* Thematic review (http://www.oecd.org/pdf/M00037000/M00037100.pdf).

Devos, G. Verhoeven, J.C., Beuselinck, I., Van den Broeck, H., & Vandenberghe, R. (1999). *De rol van schoolbesturen in het schoolmanagement.* Leuven/Apeldoorn: Garant.

Devos, G., Verhoeven, J.C., Maes, S., & Vanpée, K. (2001). *Bestuur en medezeggenschap in Vlaamse hogescholen.* Gent/Leuven: Universiteit Gent, vakgroep management en organisatie Gent/KU Leuven, departement sociologie.

Devos, G., Verhoeven, J.C., Kuhk, A., & Rots, I. (2002). Overheidscommunicatie over onderwijsbeleid naar het onderwijsveld. Leuven: Garant.

Devos, G., Verhoeven, J.C., Stassen, K., & Warmoes, V. (2004). *Personeelsbeleid in Vlaamse Scholen.* Mechelen: Wolters Plantyn.

Dewitte, H., & De Cuyper, N. (2003). Naar een positieve beandering van werkstress: Op zoek naar positieve bevlogenheid bij Vlaamse werknemers. In Herremans, W. (Ed.). *De arbeidsmarkt in Vlaanderen.* Verslagboek Arbeidsmarktonderzoeksdag.

Dick R., & Wagner U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. British Journal of Educational Psychology, 71, 243-259.

Dimmock, C., & Hattie, J. (1996). School principals' self-efficacy in a context of restructuring. *School Effectiveness and School Improvement, 7*(1), 62-75.

Dinham, S., Cairney, T., Craigie, D., & Wilson, S. (1995). School climate and leadership: Research into three secondary schools. *Journal of Educational Administration, 33*(4), 36-58.

Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration, 36*(4), 362-374.

Dunning, G. (1996). Managment problems of new primary headteachers. *School Organization, 16*, 111-128.

Early, P., Evans, J., Collarbone, P., Gold, A. & Halpin, D. (2002). Establishing the current state of schoolleadership in England. *London: Institute of Education University of London.*

Dunham, J. (1984) *Stress in teaching.* New York: Nichols Publishing Company.

Eckman, E.W. (2002). Women high school principals: Perspectives on role conflict, role commitment, and job satisfaction. *Journal of school leadership, 12,* 57-77.

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

Evers, A., Frese, M. & Cooper, C.L. (2000). Revisions and further developments of the Ocupational Stress Indicator: LISREL results from four dutch studies. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 221-240.

Fansher, T.A., & Buxton, T.H. (1984). *A job satisfaction profile of the female secondary school principal in the United States.* NASSP Bulletin.

Farkas, J. (1982). Stress and the school principal: old myths and new findings. *Administrator's Notebook, 30*(8), 1-4.

Feitler, F.C., & Tokar, E.B. (1981*). Teacher stress: Sources, symptoms and job satisfaction.* Paper presented at the American Education Research Association Conference, Los Angeles, CA.

Firth, H., & Britton, P. (1989). Burnout, absence and turnover amongst British nursing staff. *Journal of Occupational Psychology, 62*, 55-59.

Franklin, J.L. (1975). Relations among four socio-psychological aspects of organizations. *Administrative Science Quarterly, 20,* 422-433.

Friedman, M. & Rosenman, R. (1974).*Type A behavior and your heart.* New York: Knopf.

Friesen, D., & Sarros, J. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behaviour, 10*(2), 179-188.

Geijsel, F., Sleegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly, 37*(1), 130-166.

Glass, D.C., & Carver, C.S. (1980). Environmental stress and the Type A response. In A. Baum and J.E. Singer (Eds.), *Application of Personal Control (pp 59-83)*, Hillsdale: NJ Erlbaum.

Gmelch W.H. (1982). *Beyond stress to effective management*. New York: John Wiley & Sons.

Gmelch, W.H. (1988). Research perspectives on administrative stress: Causes, reactions, responses and consequences. *Journal of Educational Administration, 26*(2), 1-9.

Gmelch, W.H., & Swent, B. (1981). Stress and the principalship: Strategies for self-improvement and growth. *NASSP Bulletin, 65*(449), 16-19.

Gmelch, W.H. & Swent, B. (1984). Management team stressors and their impact on administrators health. *The Journal of Educational Administration, 22*(2), 192-205.

Gmelch, W.H., & Torelli, J.A. (1994). The association of role conflict and ambiguity with administrator stress and burnout. Journal of School Leadership, 4, 341-355.

Goleman, D. (2002). *New leaders: transforming the art of leadership into science of results.* London: Little Brown.

Golembiewski, R.T. (1989). A note on Leiter's study: Highlighting two models of burnout. *Group and Organization Studies, 14*, 5-13.

Gorton, D. (1982). Administrator stress: Some surprising research findings. *Planning and Changing: A Journal for School Administrators*, *12*(4), 195-199.

Green, R., Malcolm, S., Greenwood K., Small, M., & Murphy, G. (2001). A survey of the health of Victorian primary school principals. *The International Journal of Educational Management, 15*(1), 31-38.

Griffith, J. (1999). The school leadership/school climate relation: Identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly, 35*(2), 267-291.

Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration, 28*(3), 317-338.

Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1980). Work redesign. Reading MA: Addison-Wesley Publishing Co.

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

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility. *School Leadership and Management, 23*(3), 313-324.

Haygroup (2001). *Een nieuw integraal beloningsbeleid voor het onderwijspersoneel. Eerste fase: vergelijkende loonstudie en eerste aanbevelingen.* Samenvattend verslag.

Herzberg, F. (2003). One more time: How do you motivate employees. *Harvard Business Review, 81*(1), 87-98.

Hiebert, B., & Mendalgio, S.(1988). *A transactional look at school principal stress.* Research report. University of Calgary.

Huberman, A.M. & Vandenberghe, R. (1999). Introduction: Burnout and the teaching profession. In Vandenberghe, R. and Huberman, A.M., *Understanding and preventing teacher burnout.* Cambridge University Press.

House, J.S. (1982). *Work stress and social support.* Addison-Wesley.

House, R.J., Wright, N. & Aditya, R.N. (1997) Cross cultural research on organizational leadership: A critical analysis and a proposed theory. In P.C. Earley & M. Erez (Eds.). *New Perspectives on International Industrial and Organizational Psychology*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (1996). *Educational administration: Theory, research & practice.* New York: McGraw-Hill.

Hoy, W.K., & Tarter, C.J. (1997) The road to open and healthy schools: A handbook for change. California: Corwinn Press.

Ivancevich, J.M. & Matteson, M.T. (2002). *Organizational Behavior and Management* (6th edition). McGraw-Hill/Irwin.

Jackson, S.E., & Maslach, C. (1982). After-effects of job-related stress: Families as victims. *Journal of Occupational Behaviour, 3,* 63-77.

Jackson, S.E., Schwab, R.L., & Schuler, R.S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology, 71,* 630-640.

Janis, I., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment.* New York: The Free Press.

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

Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology, 29,* 284-297.

Kahn, R, Wolfe, D.M., Quinn, R.P., Snoek, J.D., & Rosenthal, R.A.(1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity.* New York: Wiley.

Karasek, R.A. & Theorell, T. (1990). *Healthy work, stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

Kets de Vries, M.F.R. & Miller, D. (1984). *The neurotic organization.* SanFrancisco, CA: Jossey-Bass.

Knoop, R. (1995). Influence of participative decision-making on job satisfaction and organizational commitment of school principals. *Psychological Reports, 76,* 379-382.

Kobasa, S.C. (1982). The hardy personality. Toward a social psychology of stress and health. In J. Suls and G. Sanders (Eds.), *Social Psychology of Health and Illness (pp. 3-32).* Hillsdale, NJ Erlbaum.

Koch J., Tung R., Gmelch, W., & Swent, B. (1982). Job stress among school administrators: Factorial dimensions and differential effects. *Journal of Applied Psychology, 67*(4), 493-499.

Kottkamp, R., & Stravlos, A. (1986). Selected job stressors, emotional exhaustion, job satisfaction and thrust behaviour of high school principals. *Alberta Journal of Educational Research, 32*(2), 234-248.

Kozlowski, S.W.J., & Doherty, M.L. (1989). Integration of climate and leadership: Examination of a neglected issue. *Journal of Applied Psychology, 74*(4), 546-553.

Kreitner, R., Kinicki A., & Buelens, M. (2002). *Organizational Behaviour* (2nd European Edition). London: McGraw-Hill.

Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research, 29,* 146-152.

Lam, J.Y.L (1988). External environmental constraints and job-related stress on school administrators. *Journal of Educational Administration, 26*(2), 250-265.

Lee, C., Jamieson, L.F., & Earley, P.C. (1996). Beliefs and fears and Type A behavior. Implications for academic performance and psychiatric health disorder symptoms. Journal of Organizational Behaviour, 17, 151-177.

Leiter, M.P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behaviour, 9*, 297-308.

Leiter, M.P., & Meechan, K.A. (1986). Role structure and burnout in the field of huma services. *Journal of Applied Behavioural Science, 22,* 123-144.

Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P., & Hart, A. (1996). *International Handbook of Educational Leadership and Administration.* Kluwer Academic Publishers.

Leithwood, K., & Duke, D.L. (1998). Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody Journal of Education, 73* (2), 31-50.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teacher's perceptions of principals' leadership: a replication. *Journal of Educational Administration, 35*(4), 312-331.

Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational School Leadership. In In K. Leithwood, J. Chapman, P. Hallinger and A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 785-840). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Lewin, K. (1951) *Field theory in social science; selected theoretical papers.*. New York: Harper & Row.

Lewins, A. (2001). *Computer assisted Qualitative Data Analysis*. In G. Nigel (ed.) Researching social life, 2nd ed. (pp.302-323). London: Sage Publications.

Lim, T.K. (1999). Stress levels of school administrators. *Psychology: A Journal of Human Behaviour,* 33-39.

Lund, D.B. (2003). Organizational culture and job satisfaction. *The Journal of Business and Industrial Marketing, 18*(3), 219-236.

Macan T.H., Trusty, M.L., & Trimble, S.K. (1996). Spector's work locus of control scale: Dimensionality and validity evidence. *Educational and Psychological Measurement, 56*(2), 349-357.

Mann, L. (1982). *Flinders decision making questionnaire II.* The Flinders University of South Australia.

Mann, L., Beswick, G., Allouache, P., & Ivey, M. (1989). Decision workshops for the improvement of decision making skills and confidence. *Journal of Counseling and Development,* 67, 478-481.

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

Maslach, C., & Jackson S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2,* 99-113.

Maslowski R. (2001). School culture and school performance: *An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects.* Twente University Press.

McGrath, J.E. (1976). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology.* Chicago: Rand McNally Publishing Company.

McGrath, J.E. (1982). Dilemmatics: The study of research choices and dilemmas. In J.E. McGrath, J. Martin and R. A. Kulka (Eds.). *Judgement calls in research* (pp. 69-102). Newbury Park, CA: Sage.

Meriam, S.B. (1997). *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data-analysis, an expanded sourcebook.* Beverly Hills: Sage Publications.

Newton, T.J., & Keenan, A. (1990). The moderating effect of the Type A behavior pattern and locus of control upon the relationship between change in job demands and change in psychological strain. *Human Relations, 43,* 1229-1255.

Perlberg, A., & Keinan, G. (1986) Sources of stress in Academe – the Israeli case, *Higher Education, 15,* 73-88.

Perlman, B., & Hartman, E.A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations, 35,* 283-305.

Piat, J.G. (1981). Stress and the school administrator. *Thrust, 10,* 13-15.

Portin, B.S. (1998). Compounding roles: A study of Washington's principals. *International Journal of Educational Research, 29,* 335-346.

Quinn, R. P., Staines, G. L., & McCollough, M. R. (1974*). Job satisfaction: Is there a trend?* Washington, DC: U.S. Department of Labor.

Revell, R. (1996). Realities and feelings in the work of primary heads. *Cambridge Journal of Education, 26 (3),* 391-400.

Rizzo, J.R., House, R.J., & Lirtzmann, S.I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly, 15*, 150-163.

Rogers, D.P. (1984). Helping employees cope with burnout. *Business,* October-December, 4.

Ross T.A. (1999). The study of stress in principals: Towards an improved methodology. *Journal of School Leadership, 9*, 375-399.

Sarros, J.C., & Sarros, A.M. (1992). Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration, 30*(1), 55-69.

Savery, L.K., & Detiuk, M. (1986). Perceived stress levels of primary and secondary principals. *Journal of Educational Administration, 24,* 272-281.

Scandura, T.A., & Williams, E. (2000). Research methodology in management: current practices, trends, and implications for future research. *Academy of Management Journal, 43*, 1248-1264.

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., & van Dierendonck, D. (2000). *UBOS-Utrechtse BurnOut Schaal. Handleiding.* Swets & Zeitlinger, Lisse.

Scheerens, J.,& Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. London: Pergamon.

Schneider, B. (1987). The people make the place. *Personnel Psychology, 40*, 437-453.

Scott, C., & Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration, 41*(1), 74-86.

Seligman, M.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist, 55*(5), 5-14.

Sels, L. (2001). *Analyses op basis van de vacature salarissenenquête 2000*. KULeuven: Departement Toegepaste Economische Wetenschappen.

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: what's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.

Seyle, H. (1976). *The Stress of Life.* New York: McGraw-Hill.

Shahid, B., Chavez, R., Hall, B.L., Long, S.D., Pritchard, A., Randolph, B. & Wildman, L. (2001). How can principals spend more time on instructional leadership?. *Education-Chula Vista, 21,* 506-507.

Silins, H.C. (1994). *The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes.* Adelaide: The Flinders University of South Carolina.

Smith, B.D., & Vetter, H. J. (1991) *Theoretical approaches to personality*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall Inc.

Spector, P.E. (1988). Development of work locus of control scale. *Journal of occupational psychology, 61,* 335-340.

Spector, P.E., & O'Connell, B.J. (1994). The contribution of personality traits, negative affectivity, locus of control and Type A to the subsequent reports of job stressors and job strains. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 67,* 1-11.

Spradley J.P. (1980).*The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Staessens, K. (1990). De professionele cultuur van basisscholen in vernieuwing. Een empirisch onderzoek in V.L.O.-scholen. Doctoraatsverhandeling. KU Leuven.

Swent, B. (1983). How adminstrators cope with stress. *Theory into practice, 22*(1), 70-74.

Thornton, P.J. (1996). The physiological, psychological and work stress of primary school principals. *The International Journal of Educational Management, 10*(6), 42-55.

Tichatonga, N.J. (1999). Determinants and prevalence of occupational stress among Zimbabwean school administrators. *Journal of Educational Administration, 37*(3), 256-272.

Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration, 39*(4), 308-331.

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

Van den Broeck, H., & Van Assche, E. (1991). *Schoolmanagement: exploratieve studie van vormingsbehoeften van leidinggevend personeel*. Gent: Vlerick Leuven Gent Management School.

Van Horn, J.E. & Schaufeli, W., & Enzman D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology, 29*(1), 91-108.

Van Hooreweghe, B. (1991). *Leerkracht: een luxe job? Jobevaluatie bij leerkrachten secundair onderwijs*. Leuven: HIVA.

Verhoeven, J.C., & Dom, L. (2002). *Vlaams EURYDICE-rapport 2001: overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement onderwijs.

Verhoeven, J.C., & Gheysen, A. (1994). *Scholen en nieuwe voorschriften. Een evaluatie door directie, leerkrachten en ouders*. Leuven: Centrum voor Theoretische en Onderwijssociologie.

Verhoeven, J.C., Vandenberghe, R., Van Damme, J., Clement, M., Maetens, D., & Vergauwen, G. (1992*). Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Een empirisch onderzoek in secundaire scholen*. Leuven: Departement Sociologie.

Wanous, J.P., & Lawler, E.E., III (1972). Measurement and meaning of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 56*, 95-105.

Warr, P.B. (1990). Decision latitude, job demands, and employee well-being. *Work & Stress, 4*, 285-294.

Weindling, D. (1998). Reform, restructuring, role and other 'R'word: The effects on headteachers in England and Wales. *International Journal of Educational Research, 29*, 299-310.

Willower, D.J., & Kmetz, J.T. (1982, maart). *The managerial behavior of elementary school principals* (1982). Paper gepresenteerd op de jaarlijkse bijeenkomst van de American Educational Research Association, New York.

Wilson, O., & Otto, R. (1988). *Primary school administrators and occupational stress*. Sociology Papers, 12, La Trobe University, Melbourne.

Witziers, B., Bosker, K.J., & Krüger, M.L. (2003). Educational leaderschip and student achievement. The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 398-425.