



departement  
Onderwijs en Vorming



In opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming,  
afdeling Beleid onderwijspersoneel

2013-2014

OPLEIDINGSNODEN VAN BEGINNENDE DIRECTEURS

**Onderzoeker:**

Elke Staelens  
([elke.staelens@ugent.be](mailto:elke.staelens@ugent.be))

**Mentoren Departement Onderwijs & Vorming:**

Hilde Lesage  
Marc Leunis  
Katrijn Ballet  
Teun Pauwels

**Mentor Universiteit Gent:**

Eva Vekeman

---

# INHOUDSTAFEL

## HOOFDSTUK 1: INLEIDING

1.	REGELGEVING OMTRENT OPLEIDING .....	3
2.	ROL VAN DE DIRECTEUR.....	3
2.1	DECENTRALISERING.....	4
2.2	SCHAALVERGROTING .....	4
3.	OPLEIDING: EEN ANTWOORD OP NODEN?.....	4

## HOOFDSTUK 2: LITERATUURSTUDIE

1.	BEKOMMERNISSEN VAN DE BEGINNENDE DIRECTEUR .....	5
1.1.	OMGAAN MET TIJD, REGELGEVING & ADMINISTRATIE .....	5
1.2.	OMGAAN MET MENSEN.....	5
1.3.	OMGAAN MET LEIDINGGEVEN.....	6
1.4.	OMGAAN MET VERANDERENDE IDENTITEIT.....	6
1.5.	CONCLUSIE .....	6
2.	OPLEIDINGSNODEN VAN BEGINNENDE DIRECTEURS .....	6
2.1	OMGAAN MET TIJD, REGELGEVING & ADMINISTRATIE .....	6
2.2	OMGAAN MET MENSEN.....	7
2.3	OMGAAN MET LEIDINGGEVEN.....	7
2.4	OMGAAN MET PERSOONLIJKHEIDSKENMERKEN.....	7
2.5	CONCLUSIE .....	7
3.	OPLEIDING ALS ANTWOORD OP OPLEIDINGSNODEN.....	8
3.1	OPLEIDING: EEN NOODZAAK?.....	8
3.2	OPLEIDING: EEN MEERWAARDE?.....	8
3.3	CONCLUSIE .....	9
4.	CONCEPTUEEL KADER .....	9
4.1.	DEFINITIE VAN SCHOOLLEIDERSCHAP.....	9
4.2.	OPLEIDINGSNODEN.....	10

## HOOFDSTUK 3: HET ONDERZOEKSOPZET

1.	DOEL VAN DIT ONDERZOEK .....	12
2.	ONDERZOEKSVRAGEN.....	12
3.	ONDERZOEKSMETHODE.....	12
4.	ONDERZOEKSTRUMENTEN .....	13
4.1	ELEKTRONISCHE VRAGENLIJSTEN.....	13
4.2	HET SEMIGESTRUCTUREERDE INTERVIEW .....	14
4.3	FOCUSGROEP .....	15
5.	BESCHRIJVING VAN DE ONDERZOEKSPOPULATIE .....	15
5.1	KWANTITATIEF ONDERZOEK .....	15

6.	DATA-ANALYSE .....	17
6.1.	KWANTITATIEVE DATA-ANALYSE .....	17
6.2.	EXPLORATIEVE FACTORANALYSE .....	17
6.3.	KWALITATIEVE DATA-ANALYSE .....	19

#### **HOOFDSTUK 4: RESULTATEN**

1.	INLEIDING .....	20
2.	OPLEIDINGSNODEN .....	20
2.1	WELKE OPLEIDINGSNODEN ONDERVINDEN BEGINNENDE DIRECTEURS? .....	20
2.2	WAT BEÏNVLOEDT DE OPLEIDINGSNODEN? .....	23
2.3	CONCLUSIE .....	24
3.	OPLEIDING: EEN ANTWOORD OP NODEN? .....	24
3.1	WELKE ASPECTEN WAREN AANWEZIG IN DE OPLEIDING? .....	24
3.2	WELKE ASPECTEN WILLEN DIRECTEURS IN DE OPLEIDING EN WANNEER? .....	25
3.3	IS EEN OPLEIDING NOODZAKELIJK? .....	27
3.4	WAAR VINDEN BEGINNENDE DIRECTEURS EEN ANTWOORD OP HUN NODEN? .....	28
3.5	IS DE OPLEIDING EEN ANTWOORD OP HUN NODEN? .....	30
3.6	CONCLUSIE .....	31
4.	WELKE ELEMENTEN BELEMMEREN OF FACILITEREN HET DEELNEMEN AAN EEN OPLEIDING VOOR DIRECTEURS? .....	31
4.1.	COMBINATIE MET WERK .....	32
4.2.	FINANCIËLE MIDDELEN .....	32
4.3.	PROGRAMMA & AANBOD .....	32
4.4.	BEREIKBAARHEID .....	32
4.5.	RUIMTE SCHOOLBESTUUR .....	32
4.6.	CONCLUSIE .....	32

#### **HOOFDSTUK 5: CONCLUSIE & DISCUSSIE**

1.	BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK .....	35
2.	PRAKTISCHE IMPLICATIES .....	35
	BIBLIOGRAFIE .....	37
	BIJLAGE 1: VRAGENLIJST .....	39
	BIJLAGE 2: TOPICLIJST .....	45
	BIJLAGE 3: FOCUSGROEP .....	50
	BIJLAGE 4: TABELLEN .....	50

Dit onderzoek kwam tot stand in het kader van een onderzoeksstage (Master Pedagogiek & Onderwijskunde, Ugent) bij de afdeling Beleid onderwijspersoneel van het Departement Onderwijs en Vorming
--

---

# HOOFDSTUK 1: INLEIDING

## 1. REGELGEVING OMTRENT OPLEIDING

Schoolhoofden worden tegenwoordig geconfronteerd met een veelheid aan verschillende taken op gebied van onderwijs maar ook op gebied van financiën en personeelsbeleid. Heel wat landen vinden het dan ook belangrijk dat directeurs opgeleid worden om deze verschillende taken op te nemen (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013).

In Vlaanderen is een opleiding tot directeur niet algemeen verplicht. Het Departement Onderwijs en Vorming stelt wel middelen ter beschikking opdat directies zich kunnen professionaliseren. Dit enerzijds via de nascholingsmiddelen voor scholen en anderzijds door de middelen via het vormingsfonds directies die sinds 2008 ter beschikking worden gesteld aan de pedagogische begeleidingsdiensten voor de vorming van directeurs. Elke directeur kan sindsdien gedurende zijn loopbaan ten bedrage van 1.500 euro beroep doen op deze middelen om kosten verbonden aan het volgen van de opleiding te dekken. Binnen een collectieve arbeidsovereenkomst (cao VIII) werd er een concrete regeling uitgewerkt waarbij er eenmaal per jaar een aanvraag kan worden ingediend en nieuw aangestelde directeurs voorrang krijgen. De overheid legt echter niet vast dat een directeur een specifieke opleiding moet volgen om in de job te kunnen worden aangesteld. Een directeur of kandidaat-directeur moet voor de overheid enkel over een diploma hoger onderwijs en een bewijs van pedagogische bekwaamheid beschikken. De regelgevende basis wordt gevormd door het decreet van 8 mei 2009 betreffende de kwaliteit van onderwijs en het Besluit van de Vlaamse Regering van 6 maart 2009 betreffende vormingen voor directeurs van de onderwijsinstellingen en centra voor leerlingenbegeleiding.

In het gemeenschapsonderwijs is in de regelgeving wel opgenomen dat een personeelslid dat een aanstelling en vaste benoeming in een selectie- of bevorderingsambt (bv. het ambt van directeur) ambieert, een attest moet bezitten dat de bekwaamheden voor dat ambt weergeeft. Het gemeenschapsonderwijs organiseert daartoe een eigen opleiding.

In het gesubsidieerd onderwijs (zowel het vrij als het officieel onderwijs) is geen enkele verplichting opgelegd inzake specifieke of bijkomende opleiding. De onderwijskoepels zorgen zelf voor een opleiding, meestal via de pedagogische begeleidingsdiensten. De pedagogische begeleidingsdiensten organiseren ofwel de opleidingen zelf, ofwel besteden zij die opleiding uit aan een bepaalde organisatie.

De directie-opleidingen voor beginnende directeur bestaan meestal uit een in-service training (dus de directies nemen reeds de functie van directeur op), hoewel er soms een luik pre-service training wordt voorzien.

## 2. ROL VAN DE DIRECTEUR

De rol van de directeur is doorheen de jaren veranderd. Dit is enerzijds het gevolg van de toegenomen maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van scholen, maar anderzijds ook door de decentralisering en de schaalvergroting van het onderwijsbeleid. Deze evoluties in het Vlaamse onderwijslandschap hebben een invloed op de wijze waarop scholen bestuurd en geleid worden (Kelchtermans & Piot, 2010). Volgens Vandenberghe (2008) is de rol van de schooldirecteur de laatste jaren complexer en omvangrijker geworden.

“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” (Vandenberghe et al., 2003:3).

## 2.1 DECENTRALISERING

Sinds de jaren tachtig wordt het Vlaamse onderwijsbeleid gekenmerkt door maatregelen van decentralisatie, deregulering en de uitbouw van een meer democratische besluitvormingsstructuur in scholen (Devos, 1995). De instellingen moeten zelf de middelen beheren in functie van hun pedagogisch project binnen de lijnen opgelegd door de overheid (Verhoeven & Elchardus, 2000). Door deze decentralisering kunnen scholen adequaat inspelen op de nieuwe ontwikkelingen en beter anticiperen op de maatschappelijke veranderingen maar moeten de schoolactiviteiten ook verantwoord worden naar de schoolgemeenschap toe. De participatie van diverse betrokkenen binnen en buiten de school brengt verschillende vragen, behoeften en eisen naar voren die de directeur moeten proberen te verzoenen. Dit is geen evidente opdracht volgens Vandenberghge (2008). Door deze decentralisering speelt de directeur een cruciale rol in het schoolbeleid (Devos, 2000). Directeurs hebben bijgevolg een belangrijke impact op het functioneren van leerkrachten en de kwaliteit van het onderwijs (Hallinger en Heck, 1996; Engels et al., 2004; Aelterman et al., 2002).

## 2.2 SCHAALVERGROTING

Naast de stijgende autonomie en verantwoordelijkheid van de scholen, draagt ook de schaalvergroting bij aan de veranderende rol van de directeur. Schoolleiders krijgen, nog meer dan tevoren, te maken met verschillende groepen belanghebbenden die elk specifieke en soms tegenstrijdige verwachtingen hebben van de directeur (Bradshaw, 2000; Kelchtermans & Piot, 2010). De spanningen die directeurs ervaren door deze belangenconflicten worden volgens Kelchtermans & Piot (2010) versterkt doordat ze verschillende rollen en verantwoordelijkheden moeten opnemen in de school en de scholengemeenschap die niet altijd gemakkelijk te verenigen zijn. Zo moet een directeur bijvoorbeeld samenwerken met andere scholen om het hoofd te bieden aan de vele uitdagingen maar zijn dezelfde scholen ook concurrenten van elkaar op de arbeidsmarkt (Kelchtermans & Piot, 2010). Ondertussen is er een goedgekeurde conceptnota in verband met een bestuurlijke schaalvergroting. Minister Smet besliste om het niet in een decreet om te zetten. Het veld (vooral in het gesubsidieerd officieel onderwijs) moet immers nog een hele weg afleggen. Het katholieke onderwijsnet neemt ondertussen zelf het initiatief om naar grotere scholengroepen te evolueren. Het GO! is al sinds 1998 naar grotere besturen geëvolueerd. Door verschuivingen in verantwoordelijkheden kan dit opnieuw de rol van directeurs veranderen.

## 3. OPLEIDING: EEN ANTWOORD OP NODEN?

Verschiede landen zien een opleiding tot directeur als voorwaarde voor het opnemen van de functie (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). In Vlaanderen zijn dergelijke opleidingen facultatief maar er gaan stemmen op om hier iets aan te veranderen. Devos et al. (2005) pleiten voor een bijkomende kwalificatie gericht op de functie van een schooldirecteur. Volgens hen is een pedagogische bekwaamheid en een diploma hoger onderwijs onvoldoende als voorbereiding op de uitdagende en complexe opdracht van een schooldirecteur.

De veranderende rol van directeurs en de hiermee gepaarde toenemende druk is een universeel gegeven. Er is binnen de wetenschappelijke literatuur dan ook ruim aandacht voor de specifieke situatie van beginnende schoolleiders. Een veranderende rol impliceert wellicht ook veranderende opleidingsnoden. In dit onderzoek wordt nagegaan welke opleidingsnoden de huidige beginnende directeurs in Vlaanderen ondervinden en in hoeverre de opleiding hieraan een antwoord biedt. Om dit te onderzoeken wordt eerst de eerder verschenen literatuur hieromtrent bestudeerd. Er wordt op zoek gegaan naar internationaal onderzoek over de bekommernissen en opleidingsnoden van beginnende directeurs. Aan de hand van de literatuurstudie wordt een conceptueel model opgebouwd waarin de verwachte opleidingsnoden gegroepeerd worden. Dit dient als kader voor het opbouwen van de vragenlijst en het analyseren van de resultaten. Daarna worden er enkele diepte-interviews afgenomen om de resultaten in een context te plaatsen en te verdiepen. Vanuit dit onderzoek worden dan enkele discussiepunten besproken en beleidsaanbevelingen geformuleerd.

---

# HOOFDSTUK 2: LITERATUURSTUDIE

## 1. BEKOMMERNISSEN VAN DE BEGINNENDE DIRECTEUR

In een onderzoek naar het welbevinden en functioneren van directeurs basisonderwijs door Devos et al. (2005) werden de bekommernissen bij directeurs in het basisonderwijs onderverdeeld in 4 groepen. Deze vier groepen vormen de basis voor de structuur van dit onderdeel. Deze groepen werden gegroepeerd en aangevuld met de veranderende identiteit, zoals beschreven in het onderzoek van Daresh & Male (2000).

### 1.1. OMGAAN MET TIJD, REGELGEVING & ADMINISTRATIE

Uit het onderzoek van Dunning (1996) blijkt dat beginnende directeurs aangeven problemen te ondervinden met het beheren van tijd. Dit staat in verband met het vele werk en de vele tijd die nodig is om alle taken uit te voeren (Walker et al. 2003). Ook de confrontatie met het vele werk dat vaak bestaat uit uiteenlopende taken (Dunning, 1996) en het verwerken van veel informatie van uiteenlopende aard (Barnett, 2001) baart de beginnende directeurs zorgen. De opgelegde veranderingen vanuit de overheid en het doorvoeren van de nodige vernieuwingen spelen hierbij ook een rol (Dunning, 1996; Barnett, 2001). Er wordt ook van directeurs verwacht dat ze alle verschillende problemen zo vlug mogelijk oplossen, ook de problemen gecreëerd door de voorgaande directeur. Dit leidt tot druk volgens beginnende directeurs (Barnett 2001, Walker et al., 2003).

“The international Beginning Principal Study” werd in verschillende landen uitgevoerd. In Vlaanderen werd dit beschrijvend onderzoek verricht door Vandenberghe, Daniëls, Dierynck en Joris (2003). Deze studie onderzocht onder andere welke noden in verband met kennis en vaardigheden zich bij de aanvang van de carrière manifesteren en hoe beginnende directeurs proberen tegemoet te komen aan die noden. Uit dit onderzoek blijkt dat ongeveer de helft (53%) van de ondervraagde directeurs de administratieve taken moeilijk vinden en één op de tien beginnende directeurs moeite heeft met timemanagement.

### 1.2. OMGAAN MET MENSEN

Ook de bekommernissen omtrent het observeren, het motiveren en evalueren van leerkrachten komen in verschillende onderzoeken naar voren. Het evalueren van leerkrachten, rekening houdend met de persoonlijke problemen, wordt door verschillende directeurs als een moeilijke taak ervaren. Daarnaast is ook het samenwerken met en het ondersteunen en motiveren van incompetent, disfunctionerende of gedemotiveerde leerkrachten een struikelblok (Dunning, 1996, Walker et al., 2003). Uit het onderzoek van Vandenberghe et al. (2003) blijkt dat 36 % van de beginnende directeurs relatief veel problemen heeft met het begeleiden en beoordelen van leerkrachten. Verschillende onderzoekers wijzen er op dat dit een zeer moeilijke en zeer delicate opdracht is voor beginnende directeurs (Bright & Ware, 2002; Bolam et al., 2000). Daarnaast moet de (beginnende) directeur ook steeds op zijn hoede zijn voor eventuele conflicten met leerkrachten, ouders en anderen van de lokale gemeenschap (Barnett, 2001, Walker et al., 2003). Het is ook een uitdaging voor de beginnende directeurs om zichzelf te bewijzen tegenover alle leden van de schoolgemeenschap (Barnett, 2001) en te voldoen aan de vele verschillende en soms tegenstrijdige verwachtingen (Walker et al, 2003). Volgens het onderzoek van Vandenberghe et al. (2003) ondervinden beginnende directeurs significant meer moeilijkheden bij het opbouwen van relaties dan directeurs met één of twee jaar ervaring.

Kelchtermans (2010:72) verwoordt het als volgt:

“De directeur in de basisschool bevindt zich immers op het kruispunt van belangen en agenda’s van uiteenlopende actoren binnen en buiten de school. Op die grens tussen de binnen- en buitenwereld van de school, nemen directeurs de rol op van poortwachter.”

### 1.3. OMGAAN MET LEIDINGGEVEN

Het omgaan met mensen en het omgaan met leidinggeven is heel nauw met elkaar verbonden. De kwaliteit van de relaties en de interacties beïnvloeden het succes van het leiderschap (Kelchtermans & Piot, 2010). De leidinggevende functies waar directeuren het moeilijk mee hebben zijn volgens Devos et al. (2005): het uitstippelen van een lange-termijn visie, het overbrengen van deze visie op het team, de controle of het team de afspraken nakomt, het afstemmen van alle neuzen in dezelfde richting, het coachen van medewerkers en het voeren van functioneringsgesprekken.

### 1.4. OMGAAN MET VERANDERENDE IDENTITEIT

Volgens Daresh & Male (2000) ondergaan de beginnende directeuren een persoonlijke en professionele transformatie, "*culture shock of the transition*" (Daresh & Male, 2000:95-97). Door het opnemen van een nieuwe functie, namelijk die van directeur, wordt hen een nieuwe identiteit opgedrongen. Het opbouwen van deze (nieuwe) professionele identiteit is volgens het onderzoek van Daresh & Male (2000) een centraal aspect in de professionele ontwikkeling van beginnende directeuren.

### 1.5. CONCLUSIE

De Vlaamse onderzoeksresultaten omtrent de bekommernissen van beginnende directeuren stroken volledig met de internationale onderzoeksresultaten. De bekommernissen van de beginnende directeuren zijn volgens onder andere Vandenberghe et al. (2003) gericht op hun rol als directeur, hun relatie tot de omgeving en het beheren van de tijd. Volgens zowel Vlaams als internationaal onderzoek hebben beginnende directeuren het moeilijk met de verscheidenheid aan taken en opdrachten en het timemanagement dat daarmee gepaard gaat (Dunning, 1996; Barnett, 2001, Vandenberghe et al., 2003). Er wordt over het algemeen verwacht dat directeuren de verschillende uiteenlopende problemen onmiddellijk oplossen, ook de problemen veroorzaakt door de voorganger (Barnett 2001, Walker et al, 2003). Er wordt volgens Vandenberghe (2003) van de directeur verwacht dat hij een expert is op verschillende terreinen. Het voldoen aan de vele verwachtingen is volgens meerdere onderzoekers een grote bekommernis voor de beginnende directeuren.

## 2. OPLEIDINGSNODEN VAN BEGINNENDE DIRECTEURS

De structuur is opnieuw gebaseerd op de onderverdeling van opleidingsnoden volgens het onderzoek van Devos et al. (2005). Deze groepen werden gegroepeerd en aangevuld met 'omgaan met persoonlijkheidskenmerken' zoals beschreven in O'Brien et al. (2003).

### 2.1 OMGAAN MET TIJD, REGELGEVING & ADMINISTRATIE

Devos et al. (2005) stelden vast dat directeuren basisonderwijs nodig hebben aan het leren omgaan met administratie en met de complexiteit van vele wetten, decreten en wijzigingen in de regelgeving. Ook uit het follow-up onderzoek naar beginnende directeuren in het basisonderwijs door Vandenberghe (2008) werd vastgesteld dat de helft van de ondervraagde directeuren nodig had aan juridische en administratieve kennis. Directeuren moeten in staat zijn om hun weg te vinden in het complex en soms bureaucratisch beleid, hiervoor hebben ze nodig kennis, begrip en vaardigheden om te kunnen omgaan met de verschillende formele procedures (Wildy & Clarke; 2008, Barnett, 2001). Er is naast nodig aan het begrijpen van wettelijke voorschriften en regels (Male, 2001) ook een nodig aan vaardigheden voor het initiëren van vernieuwingen en veranderingen in scholen (Erlandson, 1994). In het onderzoek van Male (2001) en Vandenberghe (2008) werd ook een behoefte aan ICT-vaardigheden die hiermee gepaard gaat, vastgesteld. Om met de verscheidenheid aan taken en opdrachten om te gaan binnen de beperkte omkadering is er volgens het onderzoek van Devos et al. (2005) ook nodig aan het leren omgaan met tijd.

## 2.2 OMGAAN MET MENSEN

Volgens Wildy & Clarke (2008) helpt de kennis, het inzicht en de vaardigheid op gebied van people-management de directeur bij het omgaan met het scala aan complexe interacties tussen de diverse betrokkenen. Beginnende directeurs willen volgens hen beter voorbereid worden op het sociale aspect van het directeurschap. Een directeur moet omgaan met mensen met verschillende belangen en de conflicten met een sterk emotioneel karakter die dit soms oplevert (Barnett, 2001). Ook de Cypriotische directeurs uit het onderzoek van Thody (2007) gaven aan nood te hebben aan het leren omgaan met de hoge verwachtingen van deze verschillende actoren. Het leggen van relaties en communicatie spelen hierbij een cruciale rol en zouden volgens deze directeurs in het basisprogramma moeten opgenomen worden. De resultaten van het onderzoek van Devos et al. (2005) wijzen in dezelfde richting. Directeurs uit het basisonderwijs vinden het belangrijk om te leren omgaan met mensen. Ze willen voorbereid worden op de communicatie van moeilijke boodschappen, het geven van negatieve feedback of slecht-nieuwsgesprekken. Ook 40% van de ondervraagde directeurs door Vandenberghe (2008) heeft behoefte aan vaardigheden in verband met het opbouwen van sociale relaties, leggen van contacten, duidelijk communiceren, motiveren van leerkrachten en het ondersteunen van professionele ontwikkeling van het team.

## 2.3 OMGAAN MET LEIDINGGEVEN

De directeurs ervaren een opleidingsbehoefte voor het uitstippelen van een lange termijn visie en het overbrengen ervan op het team. Kennis en vaardigheden in verband met management werd door 32% van de respondenten aangeduid als een opleidingsbehoefte. Ze willen volgens Vandenberghe (2008) voorbereid worden op het leiden van een school, een team, het coördineren van activiteiten, ontwikkelen van een lokaal beleid, beslissingen leren voorbereiden en uitvoeren, ....

## 2.4 OMGAAN MET PERSOONLIJKHEIDSKENMERKEN

Deze vierde component gaat over de persoonlijke veerkracht van de directeur in het beroep. Het opnemen van de nieuwe identiteit kan ten koste gaan van het zelfvertrouwen, de self-efficacy en het vermogen om met druk om te gaan (Wildy & Clarke, 2008). Zelfkennis en het leren omgaan met de emotionele eisen van het beroep, door deze te contextualiseren, te begrijpen en ermee te leren omgaan zijn belangrijke componenten van de opleiding tot directeur (O'Brien et al., 2003 in Wildy & Clarke, 2008). Ook 17% van de respondenten uit het onderzoek van Vandenberghe (2008) willen dat er gewerkt wordt op persoonsgebonden eigenschappen zoals geduld en relativiseringsvermogen.

## 2.5 CONCLUSIE

De opleidingsnoden van de beginnende directeurs komen in grote mate overeen met de bekommernissen van de directeurs. De beginnende directeurs ervaren problemen in hun praktijk, willen hier beter op voorbereid worden en vertalen dit naar opleidingsnoden. Bekommernissen zijn dus een indirecte uiting van opleidingsnoden (Devos et al., 2005).

Uit Vlaams onderzoek van Devos et al (2005) blijkt dat de opleidingsnoden van de directeurs uit het basisonderwijs onderverdeeld kunnen worden in vier groepen: omgaan met regelgeving en administratie, omgaan met mensen, omgaan met leidinggeven en omgaan met tijd. Het onderzoek van Vandenberghe (2008) bevestigde die noden en bracht nog enkele extra noden aan het licht: nood aan meer kennis en vaardigheden op gebied van ICT, didactiek en orthodidactiek en nood aan aandacht voor persoonsgebonden eigenschappen. Dit laatste werd ook opgenomen in het conceptuele kader van Wildy & Clarke, (2008). Uit de gesprekken die Devos et al. (2005) voerden met verschillende directeurs uit het basisonderwijs bleek ook dat heel wat directies zich onvoldoende voorbereid voelen voor het uitoefenen van hun job. In het volgende deel van de literatuurstudie wordt nagegaan of de opleiding de directeurs voldoende voorbereidt op het beroep.



### 3. OPLEIDING ALS ANTWOORD OP OPLEIDINGSNODEN

#### 3.1 OPLEIDING: EEN NOODZAAK?

Sinds het begin van de 21ste eeuw is er een grote interesse voor het leiderschap in het onderwijs door de wijd verspreide overtuiging dat de kwaliteit van het leiderschap een significante invloed heeft op de kwaliteit van het onderwijs en dus de leerlingresultaten (Bush, 2013).

Hoewel de nood aan goed leiderschap universeel erkend wordt, is er tot op heden weinig eenduidigheid over hoe schoolleiders moeten voorbereid worden op het beroep als schooldirecteur (Bush, 2013; Crawford & Cowie, 2012).

Uit onderzoek blijkt dat deze voorbereiding soms ontbreekt of als ineffectief ervaren wordt. In een onderzoek van Dunning (1996) blijkt dat de directeurs uit het basisonderwijs zich onvoldoende voorbereid voelen op het beroep door een tekort aan mogelijkheden voor opleiding en verdere professionalisering. Male (2001) stelde dan weer vast dat de voorafgaande opleiding niet altijd ervaren wordt als een effectieve ondersteuning. Volgens Male (2001) richt deze opleiding zich teveel op technische competenties en zijn deze maar beperkt bruikbaar voor de beginnende directeur die moet omgaan met complexe sociale problemen.

Gezien de stijgende complexiteit van schoolleiderschap, benadrukken verschillende auteurs de nood aan een gespecialiseerde training, zowel vóór de aanstelling van een directeur als tijdens hun loopbaan als directeur (Webber & Scott, 2009; Bush, 2013; Wildy, Clarke & Slater, 2007; Karstanje & Webber, 2008). Er is onder andere sprake van verhoogde verwachtingen en verhoogde publieke verantwoordingen (MacBeath, 2006; Mulford, 2003, Thody et al., 2007). Leiderschap is daardoor een gespecialiseerd beroep die een specifieke voorbereiding nodig heeft (Bush, 2013).

De helft van deze respondenten uit het onderzoek van Vandenberghe (2008) heeft zich op zijn nieuwe taak voorbereid via het volgen van een aantal cursussen, 34% hiervan heeft een specifieke cursus in verband met de taak van directeur gevolgd. Volgens Vandenberghe (2008) geeft 1 op de 5 directeurs aan dat de cursussen die ze gevolgd hebben op één of andere wijze geholpen hebben bij het voorbereiden op hun nieuwe taak. Volgens deze directeurs leveren de cursussen bruikbare kennis op en krijgen ze nuttige tips voor het leiden van een school, maar spelen ook de contacten en gesprekken met collega's een belangrijke rol. Devos et al. (2005) pleiten voor een afzonderlijke opleiding (niet ingebouwd in de lerarenopleiding) die een opleiding vooraf combineert met 'in service' vormingen (vormingen voor wie al aan de slag is als directeur). Volgens hen is een opleiding tot directeur geen overbodige luxe. Ze pleiten zelfs voor een andere, bijkomende kwalificatie die nodig is voor de functie van directeur. Concreet denken ze aan een masteropleiding met praktijk en theorie voor personen met een bachelor diploma uit de lerarenopleiding en een aantal jaren ervaring.

Beginnende directeurs hebben behoefte aan ondersteuning en netwerken waarop ze kunnen terugvallen (Sieber, 2003; Brown, 2002). In het onderzoek van Brown (2002) geven beginnende directeurs aan behoefte te hebben aan hulp van een lokale collega met gelijkaardige ervaringen en verantwoordelijkheden. Deze ondersteuning is volgens Bright & Ware (2003) goed voor ad hoc oplossingen, maar het bevordert de professionele ontwikkeling niet. Ook volgens Dunning (1996) leidt dit op lange termijn niet tot persoonlijke inzichten.

#### 3.2 OPLEIDING: EEN MEERWAARDE?

Volgens het onderzoek van Bright & Ware (2003) appreciëren directeurs de technisch-inhoudelijke kennis (bvb. kennis van wetgeving en reglementering) in de opleidingen. Toch zijn sommige trainingen volgens dezelfde directeurs te theoretisch of teveel gericht op algemene managementvaardigheden en brengen ze te weinig de juiste houdingen en opvattingen teweeg die nodig zijn om een goede schoolleider te zijn. Ook Karstanje & Webber wijzen op de beperkingen van theoretische opleidingen:

One cannot teach people to acquire the skills ... by telling them how to do it or by giving them books or asking them to write a paper on it. This requires exercises, training, feedback, and reflection. Of course, insight, overview, and analytical capacities are important as well, but always in combination with competencies to apply skills (Karstanje & Webber, 2008:745).

Ze wijzen er ook op dat er meer aandacht geschonken moet worden aan de relatie tussen theorie en praktijk. Theoretische cursussen waarin onderwijskundige of administratieve kennis wordt aangebracht, kunnen volgens Devos (2004) een beeld geven over de problemen waar directeurs in de praktijk mee zullen geconfronteerd worden en verschillende methodes aanreiken om problemen aan te pakken. Dit zal echter de effectiviteit van leidinggevend niet verhogen volgens Devos (2004). Als sociale en communicatieve vaardigheden kunnen inge oefend worden, moeten zij volgens hem een belangrijk onderdeel vormen in de opleiding van schooldirecteurs, aangezien deze vaardigheden essentieel zijn voor de functie van schooldirecteur. In het onderzoek van Devos et al. (2005) wordt ook een betoog gevoerd voor een praktijkcomponent in de opleiding, aanvullend op de theorie. Volgens deze onderzoekers kunnen visieontwikkeling en vaardigheden met betrekking tot leiding geven niet ontwikkeld worden via louter theoretische cursussen. 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 (Devos et al., 2005).

Daarnaast zouden de opleidingen volgens Bright & Ware (2003) te weinig ingaan op het persoonlijk interpretatiekader van de directeurs en wordt de professionele ontwikkeling niet altijd gestimuleerd. Karstanje & Webber (2008) hebben het hier over een dilemma, namelijk of een programma zich moet richten op specifieke concepten of eerder op een algemeen kader dat participanten helpt om zich te verbeteren op een duurzame manier en hun overtuigingen over leiderschap eventueel aan te passen.

Het is volgens Cowie & Crawford (2008) belangrijk dat voorbereidingsprogramma's zich richten op het ondersteunen van beginnende directeurs en hierbij meer aandacht hebben voor hun ontwikkelingsnoden. Deze noden veranderen opmerkelijk vlug in de eerste jaren van schoolleiderschap (Day, 2003; Holligan et al., 2006) en verschillen naargelang het profiel van directeurs (Devos et al., 2005).

### 3.3 CONCLUSIE

Hoewel verschillende onderzoekers op het belang van een opleiding voor directeurs wijzen, zijn directeurs niet altijd overtuigd over de zinvolheid ervan doordat het onvoldoende aansluit op de praktijk. Daarom is er volgens deze onderzoekers nood aan een opleiding die aansluit bij de praktijk en een duidelijk beeld schept van het beroep (Devos et al., 2005).

Omdat er verschillende directeursopleidingen in Vlaanderen zijn, is het moeilijk is om een uitspraak te doen over dé opleiding van directeurs. We kunnen wel nagaan welke elementen van de verschillende opleidingen als zinvol en functioneel ervaren worden.

In dit onderzoek wordt nagegaan of de opleidingen voor directeurs anno 2013 tegemoet komen aan de vereisten om als beginnend directeur te functioneren en beantwoorden aan de opleidingsnoden. Worden de huidige beginnende directeurs genoeg voorbereid en welke rol spelen de formele en informele contacten hierin?

## 4. CONCEPTUEEL KADER

### 4.1. DEFINITIE VAN SCHOOLLEIDERSCHAP

Er is geen consensus omtrent het begrip 'schoolleiderschap' (Vandenbergh, 2008). Om conceptuele verwarring over de term 'schoolleiderschap' te vermijden, is het belangrijk om een duidelijke omschrijving van het begrip weer te geven. Aangezien er binnen de wetenschappelijke literatuur geen eenduidigheid is, gaat de voorkeur naar een omschrijving die elementen uit verschillende omschrijvingen samenbrengt. Binnen dit

onderzoek wordt 'schoolleiderschap' begrepen zoals het omschreven werd in de definitie van Kelchtermans & Piot (2010:18-19). Deze onderzoekers stellen op basis van een literatuurstudie volgende definitie van schoolleiderschap voor:

Schoolleiderschap verwijst naar een proces van sociale beïnvloeding, uitgevoerd door één of meerdere organisatieleden. Het omvat activiteiten gericht op het bereiken van wenselijk en noodzakelijk geachte organisatiedoelen, met name:

- Het creëren van een visie (alleen of in samenwerking met anderen) over wat wenselijk en noodzakelijk is opdat de schoolorganisatie 'goed onderwijs' kan aanbieden. Met andere woorden, bepalen welke organisatiedoelen nagestreefd zullen worden, welke activiteiten moeten ondernomen worden om deze doelen te bereiken, alsook de kernwaarden en visie van de school als educatieve organisatie.
- Het verenigen van organisatieleden rond de schoolvisie, kernwaarden en organisatiedoelen en het beïnvloeden en motiveren van organisatieleden om te doen wat noodzakelijk is om deze doelen te bereiken.
- Het managen of 'bewaren' van de bestaande structuren en activiteiten die nodig zijn om te vrijwaren dat de organisatie efficiënt blijft functioneren en haar doelen waarmaakt.
- Het initiëren van veranderingen om de organisatie te verbeteren. Dit houdt in: bepalen (alleen of in samenwerking met anderen) welke veranderingen wenselijk of noodzakelijk zijn, de activiteiten ondernemen die noodzakelijk zijn om deze te bereiden, en het beïnvloeden en motiveren van anderen om hiertoe bij te dragen.

## 4.2. OPLEIDINGSNODEN

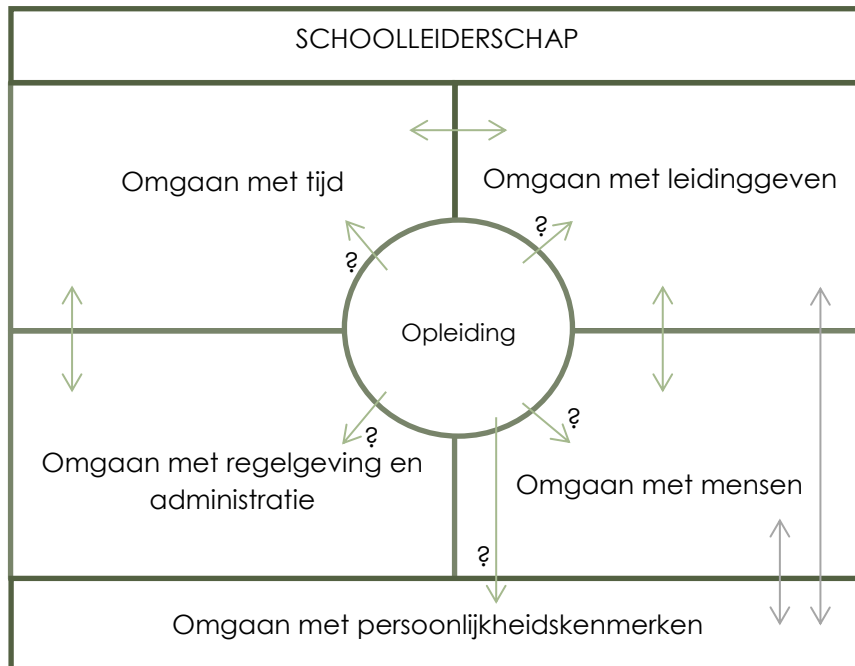
De noodzakelijk geachte organisatiedoelen uit de definitie van Kelchtermans & Piot (2010) vinden we ook terug tussen de bekommernissen en opleidingsnoden van beginnende directeurs. De onderverdeling uit de literatuurstudie van dit onderzoek, gebaseerd op het onderzoek van Devos et al. (2005) en O'Brien et al. (2003) kan gebruikt worden als conceptueel kader voor het onderzoek naar de invloed van de basisopleiding op het schoolleiderschap en de opleidingsnoden die ermee gepaard gaan. Dit kader wordt gebruikt als bril om de verschillende opleidingsnoden van beginnende directeurs in kaart te brengen, te benoemen en na te gaan welke rol de opleiding hierin speelde. De verschillende opleidingsnoden uit de wetenschappelijke literatuur kunnen als volgt onderverdeeld worden:

- Omgaan met tijd: efficiënt managen van tijd
- Omgaan met regelgeving en administratie: omgaan met de vele wetten, decreten en wijzigingen in regelgeving, omgaan met administratie, omgaan met ICT
- Omgaan met leidinggeven: managen van veranderingsprocessen, omgaan met crisissituaties, delegeren van taken, ontwikkelen en overbrengen van een schoolvisie, garanderen en bewaken van kwaliteit van de onderwijsprocessen, evalueren van leraren, een verantwoord personeelsbeleid voeren
- Omgaan met mensen: ontwikkelen van sociale en communicatieve vaardigheden, opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk, begeleiden en ondersteunen van leraren
- Omgaan met persoonlijkheidskenmerken: ontwikkelen van een eigen, persoonlijke leiderschapstijl, omgaan met de druk en de emotionele eisen van het beroep, omgaan met stress

Deze opdeling is gebaseerd op de onderverdeling van opleidingsnoden volgens het onderzoek van Devos et al. (2005) en werd aangevuld met 'omgaan met persoonlijkheidskenmerken' zoals beschreven in O'Brien et al. (2003). Deze elementen uit voorgaand onderzoek werden samengebracht in een model (figuur 1) dat als leidraad dient in dit onderzoek. De volgorde waarin de elementen aangegeven worden in het onderstaande model is niet belangrijk, het betreft een niet-hiërarchisch model. Er staan wederzijdse pijlen tussen de

verschillende elementen omdat er interactie is tussen de elementen en de onderverdelingen dus niet altijd duidelijk te onderscheiden zijn. Hoe je omgaat met mensen, beïnvloedt bijvoorbeeld de manier of effectiviteit van het leidinggeven. Centraal in het model en ook in dit onderzoek staat de opleiding. In dit onderzoek wordt nagegaan welke rol de opleiding speelt bij het omgaan met tijd, leidinggeven, regelgeving, mensen en persoonlijkheidskenmerken.

Figuur 1: Conceptueel model op basis onderzoeksresultaten van Devos et al. (2005) en O'Brien et al. (2003)



De vijf groepen opleidingsnoden werden aan de hand van onderzoeksliteratuur geconcretiseerd. Deze concretisering wordt gebruikt in de vragenlijst. Alle opleidingsnoden die opgenomen werden in de groepen komen uit wetenschappelijk onderzoek. De meeste elementen werden opgenomen uit het onderzoek van Devos et al. (2005) en Ongunko et al. (2012), dit werd aangevuld met onderzoek van Verbiest et al. (2000) en Vandenberghe (2008). Deze twee laatste auteurs bevestigen vooral de noden die aangebracht werden door Devos et al. (2005) en Ongunko et al. (2012). In dit onderzoek wordt nagegaan of deze opleidingsnoden nog steeds actueel zijn en in hoeverre de opleiding daar een antwoord op biedt.

---

# HOOFDSTUK 3: HET ONDERZOEKSOPZET

## 1. DOEL VAN DIT ONDERZOEK

Er is in de onderzoekswereld veel aandacht voor de opleiding van directeurs aangezien zij een cruciale rol spelen in het schoolbeleid en dus invloed hebben op de kwaliteit van het onderwijs. Het beroep is de laatste jaren complexer en omvangrijker geworden, dit brengt ook nieuwe opleidingsnoden met zich mee.

In Vlaanderen is een opleiding tot directeur niet verplicht maar het Departement Onderwijs en Vorming stelt wel middelen ter beschikking zodat directeurs zich kunnen professionaliseren. Deze opleidingen worden door onder andere het GO! en de onderwijskoepels georganiseerd.

In 2005 werden de opleidingsnoden in opdracht van de Vlaamse overheid onderzocht waaruit bleek dat er heel wat opleidingsnoden leven onder de Vlaamse directeurs en dat directeurs uit het basisonderwijs zich onvoldoende voorbereid voelen voor de job.

Eenzijds wordt er door onderzoekers belang gehecht aan specifieke opleidingen gericht op de functie als schoolhoofd, maar anderzijds voldoen de opleidingen volgens de bevroegde directeurs niet altijd aan de noden die ze ervaren in de praktijk. Verder onderzoek is dus noodzakelijk om de kloof tussen de inhoud van de opleiding en de opleidingsnoden van beginnende directeurs te dichten.

Dit brengt ons tot de centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek. Voelen de Vlaamse beginnende directeurs uit het basis- en secundair onderwijs zich voldoende voorbereid op en ondersteund in hun functie als schoolhoofd en welke rol speelt de opleiding hierin?

## 2. ONDERZOEKSVRAGEN

Om na te gaan of de opleidingen voor directeurs anno 2013 voor beginnende directeurs tegemoet komt aan de vereisten om als beginnend directeur te functioneren, richt dit onderzoek zich op de volgende vier vragen:

- Welke noden hebben beginnende directeurs inzake opleiding?
- Waar vinden beginnende directeurs antwoorden op hun noden?
- In welke mate beantwoorden de opleidingen aan die noden?
- Welke elementen belemmeren of faciliteren de beginnende directeurs om deel te nemen aan opleidingen?

## 3. ONDERZOEKSMETHODE

Het onderzoek bestaat uit een kwantitatief en een kwalitatief onderzoeksluik. Eerst worden beginnende directeurs bevroegd aan de hand van een online-vragenlijst, een surveyonderzoek. De antwoorden van de respondenten vormen na kwantitatieve analyse van de dataset, de basis voor de topiclijst die gebruikt zal worden tijdens het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek dat wordt uitgevoerd aan de hand van semigestructureerde interviews en een focusgroepgesprek. Dit is een noodzakelijk onderdeel en een aanvulling op het kwantitatief onderzoek waar geen aandacht is voor de context en de achterliggende betekenissen van de antwoorden. Er is sprake van triangulatie van onderzoeksmethoden om zo antwoorden te vinden op de onderzoeksvragen. Volgens Creswell (2003) verhoogt een mixed methode design de kwaliteit van de onderzoeksresultaten, met name de betrouwbaarheid en validiteit. Scandura & Williams (2000) geven aan dat het bijna een utopie is om een studie uit te voeren zonder enige zwakte maar adviseren ook om diverse onderzoeksstrategieën te gebruiken zodat ze elkaars zwaktes compenseren en dus leiden tot een hogere betrouwbaarheid.

## 4. ONDERZOEKSINSTRUMENTEN

Om zicht te krijgen op de noden van de beginnende directeurs, bij wie ze hiermee terecht kunnen en welke rol de opleiding hierin speelt, werd gewerkt met elektronische vragenlijsten, semigestructureerde interviews en een focusgroepgesprek.

### 4.1 ELEKTRONISCHE VRAGENLIJSTEN

Het hoofddoel van dit onderzoeksluik is het in kaart brengen van de opleidingsnoden, de steunpunten en de belemmeringen voor het volgen van opleidingen bij beginnende directeurs uit het basis- en secundair onderwijs. De aard van de probleemstelling en de onderzoeksvragen is inventariserend, beschrijvend en explorerend. Om de verschillende aspecten uit deze vragen te onderzoeken, wordt ernaar gestreefd om een zo groot mogelijk deel van de populatie te bereiken. Er werd gekozen voor een kwantitatief onderzoeksoptzet waarin het survey-onderzoek een centrale rol speelt. Dit type onderzoek laat namelijk toe om op een gestructureerde manier een overzicht te geven van het verschijnsel (i.c. de opleidingsnoden van beginnende directeurs) door bij een groot aantal onderzoekseenheden (i.c. de beginnende directeurs van het basis- en secundair onderwijs) gegevens te verzamelen over een groot aantal kenmerken of variabelen (Korzilius, 2000). Een grootschalig opzet is ook noodzakelijk om in het algemeen iets te kunnen zeggen over de opleidingsnoden van beginnende directeurs.

Aangezien de computer zich steeds vaker aanbiedt als medium voor het voeren van een survey-onderzoek, werd er gekozen om de vragenlijst elektronisch af te nemen (Heerwegh, 2001; Witmer, Colman & Katzman, 1999). Verder werd er gekozen voor de web-survey, waarbij de vragenlijst op een server geplaatst wordt en de respondenten uitgenodigd worden om de vragenlijst online in te vullen (Heerwegh, 2001). Dit heeft als voordeel dat deze vragenlijsten kosteloos verspreid kunnen worden en dat de elektronisch verzonden gegevens direct in een database geplaatst worden. De vragen die door alle directeurs beantwoord konden worden, moesten verplicht ingevuld worden. Het was niet mogelijk om de vragenlijst af te ronden indien deze verplichte vragen onbeantwoord waren, dit vermijdt vragenlijsten met ontbrekende gegevens, waardoor de non-respons afneemt (Heerwegh, 2001). Daarnaast kunnen de formulieren niet verloren gaan zoals dat wel het geval is bij schriftelijke enquêtes. De resultaten van dit onderzoek worden gebruikt als basis voor de topiclijst van het semigestructureerd interview.

Er zijn echter ook nadelen verbonden aan het gebruik van een web-survey. Dillman en Bowker (2001) wijzen op de verhoogde kans op non-respons die vooral te wijten is aan de technische kant van web surveys. De web-survey waarvoor in dit onderzoek gekozen werd, is echter heel toegankelijk waardoor dit vermeden of verholpen kan worden. Ook het afdwingen van antwoorden kan een toename van non-respons veroorzaken wanneer het verplicht maken van vragen die de respondent niet wil beantwoorden, frustrerend werkt (Heerwegh, 2001). In dit onderzoek wordt er echter vanuit gegaan dat de nadelen niet opwegen tegen de vele voordelen en wordt er gekozen voor een elektronische vragenlijst of een web-survey.

#### CONSTRUCTIE VAN DE VRAGENLIJST

De vragenlijst (zie bijlage 1) bestaat uit een inleiding, vijf delen en een slot. De vragen en antwoordmogelijkheden werden gebaseerd op de vragenlijsten die gebruikt werden door Onguko et al. (2012), Devos et al. (2005), Vandenberghe (2008) en Verbiest et al. (2000).

#### BESCHRIJVING VAN DE VRAGENLIJST

Het eerste deel zijn vragen om achtergrondkenmerken van de respondenten en hun school te bekomen. Het tweede deel gaat na of de verschillende opleidingsnoden die vastgesteld werden in vorig onderzoek in de huidige opleidingen opgenomen worden. Daarnaast wordt ook aan de directeurs gevraagd op welk moment zij op die aspecten wensen opgeleid te worden, voor of tijdens het uitvoeren van de functie.

In deel drie wordt er gepeild naar de opleidingsnoden. Opnieuw wordt er gebruik gemaakt van de lijst met opleidingsnoden uit voorgaand onderzoek. De respondenten duiden de noden aan met een Likertschaal van helemaal geen nood aan tot grote nood aan. Het gebruiken van een Likertschaal geeft meer nuance-mogelijkheden. De respondenten kunnen de lijst ook aanvullen, dit om na te gaan of er nog meer opleidingsnoden zijn die niet werden opgenomen in het conceptueel kader.

Deel vier bestaat uit acht stellingen. De eerste vier stellingen informeren naar de mening van de directeurs over de nood aan een verplichte opleiding voor directeurs en wanneer die volgens hen het best georganiseerd wordt, in of tijdens het uitoefenen van de functie. De laatste vier stellingen kunnen enkel beantwoord worden door beginnende directeurs die effectief een opleiding voor directeurs volgden. Daar wordt gepeild naar de meerwaarde van de opleiding die deze directeurs ervaren hebben en de mate waarin ze voldoende voorbereid waren voor de functie.

In deel vijf wordt er nagegaan waar de directeurs antwoorden vinden op hun noden. Om zeker te zijn over de volledigheid van mogelijke antwoorden werd er een optie 'andere' toegevoegd.

## 4.2 HET SEMIGESTRUCTUREERDE INTERVIEW

In kwalitatief onderzoek is het interview de meest gebruikte methode van dataverzameling (Kvale, 1996; Patton, 1990). Hierin zijn er verschillende varianten, gaande van zeer open tot uiterst gestructureerde interviews. Voor dit onderzoek werd geopteerd voor semigestructureerde interview ter aanvulling en verdieping van het kwantitatief onderzoek. Er wordt voor semigestructureerde interviews gekozen omdat het belangrijk is dat alle onderwerpen aan bod komen, maar het is ook belangrijk om te kunnen ingaan op de inhoud die de geïnterviewde aanbrengt. Dit is mogelijk bij dit type interview. Er ligt geen volgorde vast waardoor de interviewer de ruimte heeft om dieper in te gaan op bepaalde aspecten en de volgorde van de vragen daarbij aan te passen. De gesprekken hebben als doel om de antwoorden uit het kwantitatief onderzoek in een context te plaatsen en te verdiepen. Het interview wordt anoniem afgenomen om sociaal wenselijke of vervormde informatie te voorkomen.

### CONSTRUCTIE VAN DE TOPICLIJST EN INTERVIEWLEIDRAAD

Om de focus tijdens het interview als interviewer te bewaren werd een topiclijst opgesteld op basis van de onderzoeksvragen en het conceptueel kader. Miles en Huberman (1994) geven aan dat dit belangrijk is omdat het richting geeft aan het ontwerpen van interviews waardoor meer betrouwbare en valide gegevens verkregen worden. De opbouw van het interview komt overeen met de verschillende delen van de vragenlijst. Het is dan ook de bedoeling om deze antwoorden uit te diepen en te contextualiseren. De uitgeschreven versie van de topiclijst en de interviewleidraad is te vinden in bijlage 2. De interviewleiden uit het onderzoek van Devos et al. (2005) en Verbiest et al. (2000) werden gebruikt als inspiratiebron voor de opbouw van de interviewleidraad en voor het formuleren van vragen.

### BESCHRIJVING VAN DE TOPICLIJST

De topiclijst bestaat uit een achttal topics, deze topics zijn opnieuw onderverdeeld in de te bevragen items. Het eerste topic is een inleiding op het gesprek (1). De onderzoeker stelt zichzelf voor, verduidelijkt de doelstellingen van het onderzoek, wat er met de informatie gebeurt en geeft aan dat de deelname aan het onderzoek gewaardeerd wordt. Er wordt ook toestemming gevraagd om een bandopname te maken. Na de inleiding wordt er gepeild naar de schoolcultuur (2). De context beïnvloedt de opleidingsnoden van directeurs. Het is dan ook belangrijk om deze context in kaart te brengen. Welke cultuur heerst er op de school? Een tweede aspect dat de opleidingsnoden beïnvloedt, is de leiderschapsstijl en de ervaring. Dit wordt onder de derde topic bevraagd (3). Er wordt nagegaan welke verwachtingen directeurs hadden over de job en of die verwachtingen strookten met de realiteit, hoe ze zich hebben voorbereid op de functie en hoe ze zichzelf zien als directeur. Bij elke topic wordt er zoveel mogelijk gepolst naar de rol van de opleiding erbij. Met de topic 'opleidingsnoden' (4) wordt een antwoord gezocht op de eerste onderzoeksvraag. Het conceptueel kader wordt hierin betrokken om zo de volledigheid van de antwoorden te garanderen en een uitdieping van de

vragenlijst mogelijk te maken. Dit gebeurt onder andere door het rangschikken van de verschillende elementen uit het conceptuele kader. De vijfde topic (5) peilt naar de tweede onderzoeksvraag. Er wordt nagegaan waar de directeurs antwoorden vinden op hun noden en om welke ondersteuning het gaat. Als overgang naar de zesde topic kan gepolst worden naar de rol van de opleiding in de ondersteuning. Dit aspect (6) gaat dieper in op de vraag of de opleiding beantwoordt aan de opleidingsnoden. Er wordt ook gevraagd wanneer en waarom dit in de opleiding moet opgenomen worden. Als voorlaatste (7) wordt er een antwoord gezocht op de laatste onderzoeksvraag met betrekking tot faciliterende en belemmerende factoren voor het volgen van een opleiding voor directeurs. Er wordt ook advies gevraagd om deze belemmerende factoren te verminderen. Tenslotte (8) wordt het gesprek samengevat, krijgt de respondent de gelegenheid om nog wat aan te vullen of op te merken en wordt hij hartelijk bedankt voor zijn medewerking.

### 4.3 FOCUSGROEP

Het kwalitatief onderzoek wordt aangevuld met een kleinschalige focusgroep. De focusgroep bestaat uit 5 directeurs uit het secundair onderwijs. Als leidraad van de discussie worden de vier onderzoeksvragen gebruikt. De bedoeling van deze focusgroep is dezelfde als de diepte-interviews, met name het verdiepen en concretiseren van de kwantitatieve gegevens.

## 5. BESCHRIJVING VAN DE ONDERZOEKSPOPULATIE

### 5.1 KWANTITATIEF ONDERZOEK

Beginnende directeurs worden in dit onderzoek gezien als directeurs met maximum 5 jaar ervaring in die functie. Bij het opvragen van de populatie beginnende directeurs in Vlaanderen was het niet mogelijk een onderscheid te maken tussen directeurs die beginnend zijn in het beroep, directeurs die al langer directeur zijn maar sinds kort een directiefunctie startten op een nieuwe school en directeurs die reeds langer dan 5 jaar als directeur op een bepaalde school werkten maar gedurende de voorbije 5 jaar vast benoemd werden. Als gevolg is het onduidelijk hoe groot de populatie van beginnende directeurs in Vlaanderen precies is. In totaal werden 2725 directeurs aangeschreven die in de laatste 5 jaar vast benoemd werden of die een directiefunctie startten op een (nieuwe) school. Ruim 500 directeurs vulden de vragenlijst in. Directeurs met meerdere jaren ervaring werden uit het onderzoek gehaald. Het totaal aantal respondenten die voldeden aan het criterium van maximum 5 jaar ervaring als schoolleider, was uiteindelijk 463.

De steekproef werd gestratificeerd op basis van het onderwijsniveau en verschillende schoolkenmerken. Tabel 1 geeft een overzicht van de onderzoekspopulatie uit het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen en het aantal respondenten in dit onderzoek, opgesplitst volgens onderwijsniveau en schoolkenmerken (i.c. provincie, schoolgrootte, aantal vestigingsplaatsen, onderwijsnet en onderwijskoepel). Daarnaast wordt in Tabel 2 een overzicht gegeven van de demografische kenmerken van de respondenten.

### 5.2 KWALITATIEF ONDERZOEK

De antwoorden van de directeurs op de vragenlijst werden dieper onderzocht aan de hand van diepte-interviews en een focusgroep met beginnende directeurs. Voor de focusgroep werd gebruik gemaakt van een reeds georganiseerde bijeenkomst van beginnende directeurs in het kader van hun opleiding. Voor de interviews werd op het einde van de vragenlijst gevraagd welke directeurs wensten deel te nemen aan het kwalitatieve luik van het onderzoek. In totaal werden 6 interviews gevoerd, verspreid over alle Vlaamse provincies en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. De helft van de geïnterviewden waren directeurs basisonderwijs, de andere helft waren directeurs uit het secundair onderwijs. Daarnaast kwamen de directeurs ook uit scholen met verschillende schoolgrootte en uit verschillende netten, namelijk VSKO, OVSG, GO! en POV. Als laatste varieerde de ervaring van de directeurs tussen 1 en 5 jaar. Bij de selectie van directeurs werd geen representativiteit nagestreefd maar wel voldoende diversiteit. De focusgroep werd gevormd door 5



beginnende directeurs uit het secundair onderwijs waarvan alle directeurs dezelfde opleiding volgden en 0 tot 1 jaar ervaring hadden.

Tabel 1

*Kenmerken van de 463 participerende directeurs (frequenties in %)*

<b>Onderwijsniveau</b>	<b>Basisonderwijs</b>		<b>Secundair onderwijs</b>	
	<b>Onderwijsnetten</b>	<b>Populatie<sup>1</sup></b> <b>N=2902</b>	<b>Resp.</b> <b>N=342</b>	<b>Populatie</b> <b>N=1083</b>
Gemeenschapsonderwijs	16	15	24	33
Officieel gesubsidieerd onderwijs	22	23	9	10
Vrij gesubsidieerd onderwijs	62	62	67	57
<b>Onderwijskoepel</b>				
VSKO Vlaams Secretariaat voor Katholiek onderwijs	59	59	64	53
GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap	16	15	24	32
OVSG Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap	22	23	7	9
POV Provinciaal Onderwijs Vlaanderen	0	0	3	3
FOPEM Federatie van Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen	1	1	0	0
Federatie Steinerscholen	1	1	0	0
IPCO Raad van Inrichtende Machten van het Protestants Christelijk onderwijs	0	0	0	0
VOOP Vlaams Onderwijs Overleg Platform	0	0	1	1
Niet van toepassing	1	1	1	2
<b>Schoolgrootte</b>				
Klein (<170 lln.)	22	17	20	29
Middelgroot (170-357 lln.)	54	63	30	29
Groot (>357 lln.)	24	20	50	42
<b>Vestigingsplaatsen</b>				
Één	63	62	65	64
Twee	29	30	24	26
Drie	7	7	6	6
Vier	1	1	4	4
Meer dan vier	0	0	1	0
<b>Provincie</b>				
Antwerpen	25	22	31	32
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	6	3	4	3
Limburg	12	14	14	13
Oost-Vlaanderen	23	23	22	19
Vlaams-Brabant	16	18	13	17
West-Vlaanderen	18	20	16	16

<sup>1</sup> Deze populatie is ruimer dan de beoogde doelgroep, maar omvat wel alle beginnende directeurs.

Tabel 2

*Kenmerken van de 463 participerende directeurs*

Onderwijsniveau	Basisonderwijs		Secundair onderwijs	
	Frequentie	%	Frequentie	%
	342	74	121	26
<b>Hoogste diploma</b>				
Bachelor	302	88	39	32
Master	40	12	82	68
<b>Ervaring</b>				
Nul	71	21	15	12
Eén	44	13	16	13
Twee	53	15	29	24
Drie	54	16	19	16
Vier	54	16	20	17
Vijf	66	19	22	18
<b>Vorige functie</b>				
Leraar	243	71	63	52
Zorgcoördinator	41	12	0	0
Adjunct directeur	9	3	16	13
Leerlingenbegeleider	3	1	1	1
Administratief medewerker	5	1	5	4
Beleidsondersteuner	9	3	3	2
Coördinator	7	2	6	5
Andere	25	7	27	23
<b>Geslacht</b>				
Man	116	34	68	56
Vrouw	226	66	53	44

## 6. DATA-ANALYSE

### 6.1. KWANTITATIEVE DATA-ANALYSE

De kwantitatieve data werden verwerkt met behulp van het statistische softwarepakket SPSS 19. Voor alle onderdelen wordt gebruik gemaakt van beschrijvende statistiek, waarbij de frequentie van de antwoorden onderzocht werd. Daarnaast wordt er een factoranalyse uitgevoerd op de verschillende aspecten die bevestigd werden onder de opleidingsnoden en wordt er ook nagegaan aan de hand van een multivariate regressie of bepaalde kenmerken van de directeur of de school in verband staan met de opleidingsnoden van directeurs. Er werd ook steeds nagegaan of er een significant verschil is tussen de twee onderwijsniveaus, met name basisonderwijs en secundair onderwijs. Indien er geen significant verschil werd vastgesteld, dan werden de frequenties berekend voor beide datasets samen en werd dit gebruikt als basis voor het weergeven van de resultaten.

### 6.2. EXPLORATIEVE FACTORANALYSE

Er zijn een heel aantal verschillende opleidingsnoden waardoor het moeilijk is om overzicht te bewaren. Om in de veelheid aan verschillende opleidingsnoden structuur terug te vinden is het aangewezen om gebruik te maken van een data-reducerende techniek. Er werd een exploratieve factoranalyse uitgevoerd op de verschillende onderdelen van de vragenlijst met betrekking tot de opleidingsnoden. De factoranalyse wordt gebruikt om te kijken of er onderliggende factoren zijn in variabelen of items. De factoranalyse kijkt naar onderliggende patronen en correlaties tussen de verschillende items en plaatst de items die vergelijkbare

patronen hebben bij elkaar. Op deze manier ontstaat er een factor. Een factoranalyse wordt dus gebruikt om de data te reduceren tot (enkele) factoren (Field, 2009).

De opleidingsnoden waren gebaseerd op het conceptueel model en werden onderverdeeld in vijf groepen:

- Omgaan met mensen
- Omgaan met leidinggeven
- Omgaan met persoonlijkheidskenmerken
- Omgaan met tijd
- Omgaan met administratie en regelgeving

De factoranalyse die via SPSS werd uitgevoerd, herkende in de data drie groepen. Een structuur die niet aanwezig was in de oorspronkelijke schalen. De eerste groep zijn aspecten die geplaatst kunnen worden onder de noemer van omgaan met strategische en pedagogische aspecten van schoolleiderschap, daaronder vallen volgens de factoranalyse de volgende elementen:

- Een verantwoord personeelsbeleid
- Ontwikkelen en overbrengen van een schoolvisie
- Garanderen en bewaken van kwaliteit van de onderwijsleerprocessen
- Begeleiden, ondersteunen en evalueren van leraren
- Managen van veranderingsprocessen

De tweede groep bestaat dan uit aspecten die het schoolleiderschap ondersteunen en efficiënter maken, namelijk:

- Ontwikkelen van sociale en communicatieve vaardigheden
- Ontwikkelen van een eigen, persoonlijke leiderschapsstijl
- Omgaan met stress
- Omgaan met tijd
- Omgaan met ICT
- Delegeren van taken
- Opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk
- Omgaan met conflicten
- Omgaan met crisissituaties

De derde en laatste groep komt overeen met de groep ‘omgaan met regelgeving en administratie’ uit het conceptueel model. De aspecten die hierbij horen zijn:

- Omgaan met administratie
- Omgaan met de vele wetten, decreten en wijzigingen in regelgeving

Vervolgens werd nagegaan of de verschillende items per factor intern consistent zijn aan de hand van de Cronbach's alpha. Cronbach's alpha geeft aan in hoeverre die items hetzelfde concept meten, door te berekenen of de antwoorden van een grote groep respondenten op deze items consistent zijn. Zowel voor het basisonderwijs als het secundair onderwijs werden Cronbach's Alpha scores gevonden hoger dan 0.7, wat erop wijst dat de items intern consistent zijn of hetzelfde meten (zie Tabel 3).

Tabel 3

*Betrouwbaarheidsanalyse van de factoren - Cronbach's Alpha (BO = Basisonderwijs, SO = Secundair Onderwijs)*

	BO	SO
<b>Factor 1:</b> Omgaan met strategische en pedagogische aspecten van de functie als directeur	0.784	0.784
<b>Factor 2:</b> Omgaan met factoren die het leiderschap ondersteunen en efficiënter maken	0.856	0.786
<b>Factor 3:</b> Omgaan met administratie en regelgeving	0.799	0.713

### 6.3. KWALITATIEVE DATA-ANALYSE

Alle interviews werden op een geluidsband vastgelegd en nadien getranscribeerd en gecodeerd. De interpretatie van de verzamelde data gebeurde in twee fasen, met als eerste fase een verticale analyse en als tweede een horizontale analyse (Kelchtermans, 1999; Miles & Huberman, 1994). Deze data werden geanalyseerd aan de hand van het conceptueel kader (Figuur 1).

Bij de verticale analyse werd per directeur het getranscribeerde interview geanalyseerd. Deze analyse resulteerde per interview in een synthesesetext, gebaseerd op de gecodeerde transcripties. De synthesesetext werd aangevuld met relevante citaten uit de interviews. Alle informatie uit de verticale analyses werd samengebracht in een horizontale analyse. De horizontale analyse was de basis voor het rapporteren van de resultaten verder in dit onderzoek. Bij de horizontale analyse werd de informatie van de verschillende directeurs vergeleken. Zo was het mogelijk om de overeenkomsten en de verschillen te identificeren en te begrijpen en bepaalde patronen te ontdekken (Kelchtermans, 1999). De kwalitatieve data dienen als verdieping van de kwantitatieve data. Bij het rapporteren van de resultaten worden de kwalitatieve data steeds ter verduidelijking gebruikt. Er werd enerzijds gewerkt met de interpretatie van de data en anderzijds worden er ook citaten uit de interviews toegevoegd bij wijze van voorbeeld.

---

# HOOFDSTUK 4: RESULTATEN

## 1. INLEIDING

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

- Welke noden hebben beginnende directeurs van het basis- en secundair onderwijs inzake vorming?
- Waar vinden beginnende directeurs van het basis- en secundair onderwijs antwoorden op hun noden?
- In welke mate beantwoordt de opleiding aan die noden?
- Welke elementen belemmeren of faciliteren de nascholing van beginnende directeurs?

De resultaten worden opgedeeld in drie thema's: opleidingsnoden, opleiding als antwoord op de opleidingsnoden en de belemmerende en faciliterende factoren. De kwalitatieve en kwantitatieve resultaten worden samen besproken. De bespreking van de resultaten vertrekt altijd vanuit de kwantitatieve analyse en wordt aangevuld met voorbeelden uit het kwalitatief onderzoek, namelijk de interviews en het focusgroepgesprek.

## 2. OPLEIDINGSNODEN

### 2.1 WELKE OPLEIDINGSNODEN ONDERVINDEN BEGINNENDE DIRECTEURS?

De opleidingsnoden die in de vragenlijst werden opgenomen, gebaseerd op voorgaande onderzoeken, werden grotendeels bevestigd. Hieronder worden de resultaten van het kwalitatief en kwantitatief onderzoek per thema besproken. Deze thema's zijn gebaseerd op de exploratieve factoranalyse. De kwantitatieve gegevens worden telkens als basis gebruikt, de kwalitatieve gegevens verduidelijken de opleidingsnoden en worden af en toe aangevuld met een citaat uit de interviews bij wijze van voorbeeld.

#### THEMA 1: OMGAAN MET STRATEGISCHE EN PEDAGOGISCHE ASPECTEN VAN DE FUNCTIE ALS DIRECTEUR

De grootste eensgezindheid is er over het aspect 'begeleiden, ondersteunen en evalueren van leraren', 'garanderen en bewaken van kwaliteit van de onderwijsleerprocessen' en 'ontwikkelen en overbrengen van een schoolvisie' (Tabel 4). Meer dan 90% van de directeurs geeft aan hier nood of zelfs grote nood aan te hebben. Er is geen significant verschil tussen de twee onderwijsniveaus. Het percentage van directeurs uit het secundair onderwijs dat een opleidingsnood ervaart op gebied van het voeren van een verantwoord personeelsbeleid en het managen van veranderingsprocessen, is hoger dan het percentage van directeurs uit het basisonderwijs maar dit verschil is opnieuw niet significant.

Tabel 4

*Frequentietabel voor de opleidingsnoden uit factor 1: omgaan met strategische en pedagogische aspecten van de functie als directeur (BO=basonderwijs, SO= secundair onderwijs, frequenties in %)*

Onderwijsnoden	(helemaal) geen nood aan		neutraal		(grote) nood aan	
	BO	SO	BO	SO	BO	SO
een verantwoord personeelsbeleid	1	1	11	4	88	95
managen van veranderingsprocessen	2	1	11	5	87	94
ontwikkelen en overbrengen van een schoolvisie	1	2	9	5	90	93
garanderen en bewaken van kwaliteit van de OLP'en	1	2	6	6	93	92
Begeleiden, ondersteunen en evalueren van leraren	1	2	5	5	94	93

Bij het ontwikkelen en overbrengen van een schoolvisie is de grootste zorg van de directeurs hoe ze hun team hierin meekrijgen. Hoe laat je een team aan één zeil trekken? Ook het motiveren van mensen is volgens de directeurs uit het kwalitatief onderzoek niet eenvoudig. Het omgaan met mensen, het motiveren van je leerkrachten is nodig voor het doorvoeren van innovaties, maar ook voor het bewaken van de kwaliteit van de onderwijsleerprocessen. Het begeleiden, ondersteunen en motiveren van leerkrachten is volgens de directeurs belangrijker dan het evalueren. Toch willen ze op alle aspecten voorbereid worden in de opleiding.

“Hoe organiseer je klasbezoeken, waar moet je op letten? Hoe ga je gericht kijken? Hoe kan ik mensen goed begeleiden? Hoe kan ik mijn leerkrachten begeleiden om de leerlingen nog beter te begeleiden? Hoe voer je een functioneringsgesprek?”

“Ook hoe breng je veranderingen aan? Je hebt ideeën maar hoe zet je dat om in de praktijk?”

Dit bevestigt de resultaten van een voorgaand onderzoek door Devos et al. (2005), waarin vastgesteld wordt dat directeurs het moeilijk hebben met het uitstippelen van een lange termijnvisie, het overbrengen van deze visie op het team, de controle of het team de afspraken nakomt, het afstemmen van alle neuzen in dezelfde richting, het coachen van medewerkers en het voeren van functioneringsgesprekken.

## THEMA 2: OMGAAN MET FACTOREN DIE HET LEIDERSCHAP ONDERSTEUNEN EN EFFICIËNTER MAKEN

De meerderheid van de beginnende directeurs uit het kwantitatief onderzoek ervaren alle aspecten, behalve het omgaan met ICT en het opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk als een opleidingsnood (Tabel 5). Dit wil niet zeggen dat een relatienetwerk niet belangrijk is. De meeste directeurs, in zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek, geven aan dit relatienetwerk als een grote steun te ervaren, maar het opbouwen en onderhouden hiervan ondervindt niet iedereen als een opleidingsnood. Ze zien de opleiding wel als een plaats waar ze hun netwerk kunnen uitbouwen.

In het kwantitatief onderzoek spannen het omgaan met conflicten en het omgaan met crisissituaties de kroon met respectievelijk 92% en 88%. De directeurs uit de diepte-interviews beklemtoonden dat het leren omgaan met tijd of het kunnen omgaan met tijd en het stellen van prioriteiten de essentie is van het functioneren. Uit de vragenlijst bleek dat 66% van de directeurs basisonderwijs en 63% van de directeurs secundair onderwijs hier nood aan had. Dat 35% van de gevraagde directeurs geen nood heeft aan een opleiding timemanagement, wil niet zeggen dat dit geen belangrijk aspect van de opleiding is. Minder dan 10% van de directeurs uit het kwantitatief onderzoek geeft aan er geen nood aan te hebben.

Wat is voor jou dan het zwaarste van het beroep? Tijdtekort. Ik moet echt eens een nascholing gaan volgen timemanagement om dat allemaal gedaan te krijgen. Een directeur is eigenlijk niet bezig waarmee hij eigenlijk zou moeten bezig zijn, dat is dat pedagogische. Ik probeer daar veel tijd in te steken, want ik vind dat het belangrijkste van een school, het kwaliteitsvol onderwijs.

Dit is een bevestiging van voorgaand onderzoek van Dunning (1996) en Walker et al. (2003) waarin aangegeven wordt dat beginnende directeurs problemen ondervinden met het beheren van de tijd door het vele werk en de tijd die nodig is om alle taken uit te voeren.

Het leiden van een school kan soms stresserend zijn. Enerzijds door de veelheid aan taken en beslissingen die directeurs moeten nemen en anderzijds door de enorme verantwoordelijkheid. Het kennen van eigen sterktes en zwaktes is volgens meerdere directeurs uit het kwalitatief onderzoek belangrijk, op basis daarvan is het bijvoorbeeld mogelijk om een complementair middenkader samen te stellen.

Ik vond dat heel belangrijk om te weten welk profiel je als directeur hebt, het profiel van je school uittekenen. Het is belangrijk om te weten waar ben ik sterk in, dat zijn mijn competenties en hier ben ik minder goed in. Daar heb ik veel geleerd, sindsdien laat ik mij ook omringen door mensen die eigenlijk complementair zijn. Ook zelfreflectie. Ik heb er echt veel uit geleerd, ik heb ook sindsdien mijn middenkader aangepast.

Sociale en communicatieve vaardigheden zijn volgens de directeurs uit het kwalitatief onderzoek een absolute noodzaak, volgens sommigen zelfs een voorwaarde om directeur te worden. Andere directeurs vinden dat er

nog ruimte is binnen de opleiding om de directeurs hierin beter te ondersteunen. Dit is volgens de directeurs belangrijk om een team te leiden en te motiveren. Je hebt verschillende individuen in één team die moeten samenwerken. Het is volgens hen ook belangrijk om met die diversiteit te kunnen omgaan. De sociale en communicatieve vaardigheden ondersteunen verschillende facetten van het leiden van een school. Opnieuw bevestigen deze vaststellingen voorgaand onderzoek van Devos et al. (2005) en Vandenberghe (2008) waarin gesteld wordt dat het leren omgaan met mensen belangrijk is, waarbij communicatieve en sociale vaardigheden een grote rol spelen.

Omgaan met mensen is een absolute noodzaak voor een leidinggevende, als je niet kan omgaan met mensen moet je niet aan de top staan van een organisatie. Is het dan al te laat om te leren als je in de functie staat? Ik vind dat wel. Dat heb je of je hebt het niet. (...) Er zou toch wel een selectie moeten gebeuren. Ik vind sociale en communicatieve vaardigheden een voorwaarde om directeur te worden.

Tabel 5

*Frequentietabel voor de opleidingsnoden uit factor 2: omgaan met factoren die het leiderschap ondersteunen en efficiënter maken (BO=basisonderwijs, SO= secundair onderwijs, frequentie uitgedrukt in %)*

Opleidingsnoden	(helemaal) geen nood aan		neutraal		(grote) nood aan	
	BO	SO	BO	SO	BO	SO
ontwikkelen van sociale en communicatieve vaardigheden	6	8	23	21	71	71
omgaan met conflicten	4	0	11	12	85	88
opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk	12	8	42	40	46	52
omgaan met crisissituaties	1	0	13	8	86	92
delegeren van taken	3	3	22	21	75	76
ontwikkelen van een eigen, persoonlijke leiderschapsstijl	4	4	25	26	71	70
omgaan met stress	2	2	20	19	78	79
omgaan met ICT	13	15	34	35	53	50
omgaan met tijd	5	8	28	29	67	63

Daarnaast werd ook onderzocht of er een verschil in opleidingsnoden is naargelang het onderwijsniveau. De analyse toonde aan dat de opleidingsnood anders ervaren wordt naargelang het onderwijsniveau waarbij directeurs uit het basisonderwijs een hogere nood blijken te ervaren aan het leren omgaan met stress ( $t(462)=-2.115$ ,  $p=.035$ ) en tijd ( $t(462)=-2.003$ ,  $p=.046$ ) dan directeurs in het secundair onderwijs. Dit zou kunnen verklaard worden door het verschil in omkadering tussen beide onderwijsniveaus. In het secundair onderwijs is er doorgaans meer beleidsondersteuning in vergelijking met het basisonderwijs waardoor de directeurs uit het basisonderwijs meer taken op zich moeten nemen. In het onderzoek van Devos et al. (2005) werd reeds gewezen op de overbelasting van de directeurs basisonderwijs. Bij alle andere opleidingsnoden was er geen significant effect van het onderwijsniveau.

### THEMA 3: OMGAAN MET ADMINISTRATIE EN REGELGEVING

85 % van alle directeurs ervaart een nood of zelfs een grote nood aan het leren omgaan met regelgeving. Er is geen significant verschil tussen de twee onderwijsniveaus. Respectievelijk 85% en 78% van de respondenten uit het basis- en secundair ervaart nood aan het leren omgaan met administratie (Tabel 6). Bovendien werd een significant verschil in opleidingsnoden gevonden naar gelang het onderwijsniveau ( $t(462) = -3,972$ ,  $p = .000$ ) waarbij directeurs uit het basisonderwijs een hogere nood blijken te ervaren aan het leren omgaan met administratie in vergelijking met directeurs uit het secundair onderwijs. Dit zou opnieuw kunnen verklaard worden door het verschil in omkadering tussen beide onderwijsniveaus. In het secundair onderwijs is er doorgaans meer beleidsondersteuning in vergelijking met het basisonderwijs waardoor de directeurs uit het

basisonderwijs meer administratie op zich moeten nemen. Dit is ook de verklaring die eraan gegeven wordt door de bevroegde directeurs uit het kwalitatief onderzoek. Uit de resultaten blijkt dat het verschil tussen basis- en secundair onderwijs het grootst lijkt op het gebied van administratie.

Tabel 6

*Frequentietabel voor de opleidingsnoden uit factor 3: omgaan met administratie en regelgeving (BO=basisonderwijs, SO= secundair onderwijs, frequentie uitgedrukt in %)*

Onderwijsniveau	(helemaal) geen nood aan		neutraal		(grote) nood aan	
	BO	SO	BO	SO	BO	SO
omgaan met administratie	2	6	14	16	84	78
omgaan met regelgeving	1	2	13	13	86	85

De nood aan het leren omgaan met administratie en regelgeving werd in eerder onderzoek reeds aangegeven. Devos et al. (2005) stelden deze nood vast bij directeurs van het basisonderwijs en Vandenberghe (2008) stelde dit vast bij een onderzoek naar beginnende directeurs in het basisonderwijs. Ook in internationaal onderzoek wordt deze nood vastgesteld.

## 2.2 WAT BEÏNVLOEDT DE OPLEIDINGSNODEN?

In dit deel wordt besproken wat de verschillende opleidingsnoden beïnvloedt. Er werd nagegaan of het geslacht van de directeur, de schoolgrootte, de jaren ervaring en het diploma van de directeur invloed hebben op de drie thema's, namelijk:

- Omgaan met strategische en pedagogische aspecten van de functie als directeur
- Omgaan met factoren die het leiderschap ondersteunen en efficiënter maken
- Omgaan met administratie en regelgeving

Tabel 7 toont aan dat binnen de groep directeurs uit het secundair onderwijs geen verband werd vastgesteld tussen de school- en directeurskenmerken en de opleidingsnoden. De analyse op de dataset van het basisonderwijs leverde wel enkele significante verschillen op. Er werd een significant verschil gevonden tussen mannelijke en vrouwelijke directeurs in het basisonderwijs waarbij vrouwelijke directeurs meer nood blijken te ervaren aan een opleiding op het vlak van strategisch en pedagogisch beleid en zaken die het leiderschap efficiënter zouden kunnen maken. Bovendien blijken directeurs uit grote basisscholen meer opleidingsnoden te ervaren op het vlak van strategisch en pedagogisch beleid dan directeurs uit kleinere basisscholen. Verder blijkt ook het aantal jaren ervaring van een directeur in een basisschool een rol te spelen; hoe meer jaren ervaring een directeur heeft hoe meer nood men ervaart aan een opleiding op het vlak van strategisch en pedagogisch beleid. Het feit dat directeurs na meer jaren ervaring een grotere nood ervaren aan het leren omgaan met strategische en pedagogische aspecten van de functie zou volgens de directeurs uit de interviews verklaard kunnen worden door het feit dat je als beginnende directeur vaak overladen wordt met administratieve en organisatorische taken waardoor er in het begin nog geen ruimte is om aandacht te hebben voor visieontwikkeling en andere pedagogische aspecten.

Wel nu komt vooral dat pedagogische naar boven, want het eerste jaar ben je vooral bezig met organisatie en je mensen leren kennen en dan verwachten ze ook nog niet van jou dat je dingen gaat veranderen.

Opvallend is dat er geen relatie is tussen het volgen van een directeursopleiding en de opleidingsnoden. De opleidingsnoden van directeurs die een opleiding volgden of volgen lijken niet te verschillen van de opleidingsnoden van directeurs die geen opleiding volgden. Ook het diploma van de directeur speelt blijkbaar geen rol.



Tabel 7

*Significantietoetsen met in de linker kolom de onafhankelijke variabelen, factor 1 (omgaan met strategische en pedagogische aspecten van de functie als directeur) en factor 2 (omgaan met factoren die het leiderschap ondersteunen en efficiënter maken) zijn de afhankelijke variabelen (n = 342, respondenten uit de basisschool)*

	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>
<b>Directeursopleiding</b>	t (341)=-2.771; p=0.437 Beta: -,044 niet significant	t (341)=-.120; p=0.905 Beta: -,007 niet significant
<b>Geslacht</b>	t (341)=-.778; p=0.016 Beta: ,130 significant	t (341)=4.090; p=0.000 Beta: ,220 significant
<b>Schoolgrootte</b>	t (341)=2.626; p=0.009 Beta: ,139 significant	t (341)=.113; p=0.007 Beta: -,006 significant
<b>Jaren directeur</b>	t (341)=2.729; p=0.007 Beta: ,154 significant	t (341)=-.617; p=0.538 Beta: -,035 niet significant
<b>Hoogste opleiding</b>	t (341)=-1.055; p=0.292 Beta: -,057 niet significant	t (341)=.432; p=0.666 Beta: -,024 niet significant

## 2.3 CONCLUSIE

De opleidingsnoden van beginnende directeurs uit voorgaand onderzoek worden grotendeels bevestigd. De directeurs uit dit onderzoek willen ondersteund worden in het leren omgaan met strategische en pedagogische aspecten van de functie als directeur, zoals het begeleiden, ondersteunen & evalueren van leerkrachten. Ook het leren omgaan met factoren die het leiderschap ondersteunen en efficiënter maken, zoals het omgaan met conflicten, moet volgens de beginnende directeurs in de opleiding opgenomen worden. Als laatste is er nood aan het leren omgaan met administratie en regelgeving. Bepaalde opleidingsnoden, namelijk omgaan met tijd, stress en administratie, blijken sterker aanwezig te zijn in het basisonderwijs in vergelijking met het secundair onderwijs.

## 3. OPLEIDING: EEN ANTWOORD OP NODEN?

In deze paragraaf wordt bekeken welke aspecten in de opleidingen aanwezig waren, welke er verwacht worden en of de opleiding volgens de directeurs noodzakelijk is. Dit is de basis om te weten of de opleiding al dan niet een antwoord is op de ervaren noden in de praktijk. Er wordt ook nagegaan of er naast de opleidingen nog andere instanties zijn waar directeurs antwoorden op hun vragen vinden.

### 3.1 WELKE ASPECTEN WAREN AANWEZIG IN DE OPLEIDING?

In het basisonderwijs volgde 90% van de directeurs uit het kwantitatief onderzoek een opleiding voor directeurs (waarvan 22% een pre-service opleiding volgde), in het secundair is dat 86% van de directeurs (waarvan 35% een pre-service opleiding volgde). Er bestaat geen algemene basisopleiding voor directeurs in Vlaanderen. De volgende resultaten geven dus aan in welke mate de verschillende aspecten van de opleidingsnoden in het algemeen opgenomen worden over de verschillende opleidingen heen (Tabel 8). De gedetailleerde tabel met het verschil tussen basis- en secundair is terug te vinden in bijlage 4 (Tabel 2). Hier bespreken we enkel de algemene frequenties over beide onderwijsniveaus heen. Over het algemeen zijn de frequenties in het secundair onderwijs hoger dan in het basisonderwijs, behalve voor het delegeren van taken.

Tabel 8

*Frequentietabel : Welke aspecten werden behandeld in uw directeursopleiding? (frequentie uitgedrukt in %)*

	Frequentie
omgaan met ICT	17
opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk	32
omgaan met crisissituaties	35
delegeren van taken	38
omgaan met stress: zelfzorg & stressweerbaarheid	39
omgaan met administratie	40
omgaan met tijd	47
garanderen en bewaken van kwaliteit van de onderwijsleerprocessen	54
managen van veranderingsprocessen	55
omgaan met de vele wetten, decreten en wijzigingen in regelgeving	58
ontwikkelen van een eigen, persoonlijke leiderschapsstijl	59
ontwikkelen en overbrengen van een schoolvisie	60
een verantwoord personeelsbeleid	61
begeleiden, ondersteunen en evalueren van leraren	61
omgaan met conflicten	63
ontwikkelen van sociale en communicatieve vaardigheden	68

Uit bovenstaande tabel blijkt dat directeurs het meest nood hebben aan een opleiding op het vlak van strategische en pedagogische aspecten van de functie als directeur. Uit deze bevraging blijkt dat ook meer dan de helft van de opgeleide directeurs hierop voorbereid werd. Ook de aspecten uit factor 2, namelijk omgaan met factoren die het leiderschap ondersteunen en efficiënter maken, werden ervaren als opleidingsnoden. Toch werd minder dan de helft van de bevroegde directeurs hierop voorbereid. De directeurs werden over het algemeen minder voorbereid op het opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk en omgaan met ICT, dit komt overeen met de kleinere nood hieraan.

### 3.2 WELKE ASPECTEN WILLEN DIRECTEURS IN DE OPLEIDING EN WANNEER?

Om te weten of er een significant verschil is tussen de twee onderwijsniveaus, namelijk basis- en secundair onderwijs werd een lineaire regressie uitgevoerd met als afhankelijke variabele de verschillende opleidingsnoden en onafhankelijke variabele het onderwijsniveau. Uit deze analyse bleek dat er bij alle opleidingsnoden geen significant verschil was, behalve bij het omgaan met stress. Directeurs uit het secundair onderwijs blijken het omgaan met stress later in de opleiding te willen opnemen in vergelijking met de directeurs van het basisonderwijs ( $t(341) = 2.231, p = .026$ ). Omdat er over het algemeen geen significante verschillen zijn, wordt er in de verdere analyse geen onderscheid gemaakt tussen basis- en secundair onderwijs (Tabel 9).

Over het algemeen willen de beginnende directeurs alle opleidingsnoden in de opleiding opnemen. Bij het niet opnemen scoort 'omgaan met ICT' het hoogst met daarop volgend 'opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk'. Maar beide aspecten worden nog steeds door minder dan één op de tien directeurs aangeduid.

Tijdens de interviews en het focusgroepgesprek werd gevraagd welke aspecten de beginnende directeurs in een opleiding zouden opnemen, moesten zij deze mogen organiseren voor beginnende directeurs. Kort samengevat, kwamen volgende aspecten naar voor: 'sociale & communicatieve vaardigheden', 'ontwikkelen van visie en opstellen beleidsplannen', 'een begroting opmaken', 'tjemanagement', 'zelfzorg', 'wetgeving', 'conflicthantering', 'functioneringsgesprekken voeren', 'vergaderingen leiden', 'reflectiegroepen', 'organiseren van klasbezoeken', 'personeelsbeleid', 'leiderschapsstijlen' en 'leerkrachten motiveren'. Op deze voorstellen

werd dieper ingegaan en werd gevraagd wanneer ze op die aspecten wensen voorbereid worden, voor of tijdens de opleiding. Uit het kwantitatief onderzoek bleek dat de meerderheid van de directeurs het erover eens is dat een opleiding best in-service georganiseerd wordt (66% voor basisonderwijs en 56% voor het secundair onderwijs). Voor een pre-service opleiding zijn veel minder voorstanders, namelijk 27% in het basisonderwijs en 26% in het secundair onderwijs. 77% van de directeurs van het basisonderwijs is voorstander van een combinatie van pre-service en in-service, voor het secundair onderwijs is dit 66% van de directeurs. Wat dan volgens de directeurs in de pre-service en wat in de in-service opleiding dient opgenomen te worden wordt hier verder besproken.

U hebt ook nog een in-service opleiding gevolgd. Daar had je veel aan omdat je het onmiddellijk kon terugkoppelen. Pleit u dan eerder voor een opleiding tijdens in plaats van voor de functie? Misschien een korte voorbereiding, maar vooral de nadruk terwijl je bezig bent want dan kan je ook gerichte vragen stellen.

Tabel 9

*Frequentietabel voor de antwoorden op de vraag of de opleidingsnoden in de opleiding moeten opgenomen worden en indien ja, voor of tijdens het uitvoeren van de functie als directeur (n = 463, frequentie uitgedrukt in %).*

	niet	voor	tijdens
Een verantwoord personeelsbeleid voeren	0	30	70
Ontwikkelen van sociale en communicatieve vaardigheden	1	66	33
Omgaan met conflicten	1	45	54
Opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk	7	17	76
Managen van veranderingsprocessen	1	32	67
Omgaan met crisissituaties	1	40	59
Delegeren van taken	3	40	57
Ontwikkelen en overbrengen van een schoolvisie	1	44	55
Garanderen en bewaken van kwaliteit van de onderwijsleerprocessen	0	35	65
Begeleiden, ondersteunen en evalueren van leraren	0	30	70
Ontwikkelen van een eigen, persoonlijke leiderschapstijl	3	38	59
Omgaan met stress: Zelfzorg & stress-weerbaarheid	2	44	54
Omgaan met administratie	1	54	45
Omgaan met de vele wetten, decreten en wijzigingen in regelgeving	1	55	44
Omgaan met ICT	9	48	43
Omgaan met tijd, tijdmanagement	4	38	58

#### PRE-SERVICE

65,7 % van de directeurs vindt dat het ontwikkelen van sociale en communicatieve vaardigheden moet opgenomen worden voor het opnemen van de functie. Dit komt ook overeen met de opmerkingen die gemaakt werden tijdens de interviews, namelijk dat deze vaardigheden de basis zijn om een school te leiden. Over het omgaan met administratie en regelgeving is geen eenduidigheid. Respectievelijk 53.6% en 55.3% van de directeurs vindt dat dit in een pre-serviceopleiding moet opgenomen worden. Tijdens de interviews gaven directeurs aan dat je als beginnende directeur vanaf dag één met administratie en regelgeving te maken hebt. Echter, niet alle directeurs waren het erover eens dat je dit op voorhand kan leren omdat de regelgeving af en toe verandert enerzijds en anderzijds omdat het niet evident is om bij administratie de transfer te maken naar de praktijk. De twee directeurs uit het kwalitatief onderzoek die een pre-service opleiding volgden, zijn ervan overtuigd dat omgaan met administratie op voorhand leren zijn effect mist omdat het te theoretisch is wegens het gebrek aan praktijkervaringen. Je moet het volgens hen toepassen in een reële context om het te begrijpen.

U hebt een pre-service opleiding gevolgd van 2 jaar. Was die opleiding een meerwaarde voor uw huidige praktijk? Ik had dat moeten doen als ik in de praktijk stond. Want als leerkracht is dat een ver van-uw-bed-show. En ik denk als je die als directeur gaat volgen dat dat jou veel sterker maakt. Want als leerkracht kan je niet mee vertellen, je bent ook maar een leraar en dat volg je wel. Ik vond het niet echt een meerwaarde toen ik de functie begon. (...) Als je als leerkracht die opleiding volgt dan heb je een andere bril op. En dat is één van die hekelpunten denk ik nog altijd.

Volgende elementen kunnen volgens de beginnende directeurs uit het kwalitatief onderzoek best wel op voorhand aan bod komen: zelfzorg, wetgeving, omgaan met weerstand, innoveren, timemanagement, de verantwoordelijkheden, leiderschapsstijl, sociale en communicatieve vaardigheden en kwaliteitszorg.

Een ander voorstel vanuit de interviews en het focusgroepgesprek, is de mogelijkheid tot het lopen van een stage. Er zou volgens deze directeurs ruimte moeten zijn om op voorhand enkele maanden stage te lopen. In de focusgroep was er één directeur die de kans had gekregen om enkele maanden 'mee te lopen' met de uittredende directeur en die vond dit ook een meerwaarde. De andere directeurs van de focusgroep bevestigden dat dit inderdaad een goede voorbereiding zou zijn maar dat vele beginnende directeurs er ook gewoon inrollen waardoor er geen tijd is voor een voorbereidende stage.

Ik heb ooit mijzelf vrijwillig aangeboden in een school van de scholengroep om stage te doen, ik wou eens meevolgen, want ik was bang om het beroep te doen. Ik heb toen ook getwijfeld van ik ga het toch niet doen, ik kan dan niet. En wie zegt me dan wat ik moet doen en ik weet ook niet wat ik moet doen. (...) Een praktische pre-stage zou interessant zijn, zodat je je echt kan inwerken en organisatorisch dingen mag aanpakken.

## IN-SERVICE

Over het algemeen zijn de directeurs meer te vinden voor een in-service training. De grootste eensgezindheid is er bij het opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk en het begeleiden, ondersteunen en evalueren van leerkrachten. Respectievelijk 76.2% en 70.0% van de beginnende directeurs vindt dat dit in een in-service opleiding dient opgenomen te worden. Zestig tot zeventig procent van de directeurs vinden dat 'een verantwoord personeelsbeleid voeren' (69.5%), 'managen van veranderingsprocessen' (67.2%) en 'garanderen en bewaken van kwaliteit van de onderwijsleerprocessen' (65.2%) moet geleerd worden tijdens het uitvoeren van de functie. Minder eensgezindheid is er over de aspecten 'Ontwikkelen van een eigen, persoonlijke leiderschapsstijl' (59.6%), 'Omgaan met crisissituaties' (58.5%), 'Omgaan met tijd' (58.5%), 'Delegeren van taken' (57.5%), 'Ontwikkelen en overbrengen van een schoolvisie' (55.3%), 'Omgaan met stress' (54.0%) en 'omgaan met conflicten' (53.6%). Toch kiest nog steeds de meerderheid van de directeurs om ook deze aspecten op te nemen in een in-service-opleiding. Ook uit de interviews bleek dat de meeste directeurs voorstander zijn om de hierboven vermelde aspecten in een in-service opleiding op te nemen.

### 3.3 IS EEN OPLEIDING NOODZAKELIJK?

86% van alle directeurs (basis- en secundair onderwijs) is van mening dat een opleiding verplicht zou moeten zijn voor alle beginnende directeurs en zijn daarbij van mening dat deze opleiding vooral in-service moet plaatsvinden, al vindt ook ongeveer 7 op de tien directeurs een combinatie van pre- en in-service waardevol. Meer dan 80% van de directeurs die een opleiding volgden, vonden de opleiding ook een meerwaarde voor het uitoefenen van de functie als directeur. Wel voelde slechts vier op de tien directeurs zich hierdoor voldoende voorbereid, wat ook bevestigd wordt in het onderzoek van Devos et al. (2005). Ook de geïnterviewde directeurs vinden een opleiding noodzakelijk. Een directeur heeft een grote verantwoordelijkheid en professionalisering is volgens de directeurs bijgevolg een must. Dit strookt met het wetenschappelijk onderzoek omtrent de impact van directeurs op het functioneren van leerkrachten en de kwaliteit van onderwijs (Hallinger & Heck, 1996; Engels et al. 2004; Aelterman et al., 2002). Één directeur uit dit onderzoek verwoordt het als volgt:

Ja, ik vind dat wel. En waarom? Omdat het een zekere ondersteuning biedt, en dat is bij alle functies zo dat je knowhow nodig hebt en ik denk dat directies die zeggen dat ze alles al weten, dat dat niet gezond is. Dat ze moeten open staan om te leren van elkaar. Dus ik denk dat dat zeker een gezonde instelling is. Het is natuurlijk het gezondste als de directeurs er zelf voor kiezen, maar het is sowieso een meerwaarde. Je hebt uiteindelijk een enorme verantwoordelijkheid, voor je team, voor de kinderen, voor de kwaliteit van het onderwijs. Je bepaalt dat natuurlijk niet alleen zelf, maar je hebt er wel invloed op.

Deze gegevens werden bevestigd aan de hand van stellingen. Deze stellingen en de antwoorden erop zijn terug te vinden in bijlage 4 (Tabel 4).

### 3.4 WAAR VINDEN BEGINNENDE DIRECTEURS EEN ANTWOORD OP HUN NODEN?

Waar of bij wie de beginnende directeurs antwoorden vinden op hun opleidingsnoden, verschilt volgens opleidingsaspect en onderwijsniveau. De resultaten worden daarom per opleidingsaspect en per onderwijsniveau besproken. Hieronder worden de voornaamste steunpunten (meer dan 50%) hiërarchisch weergegeven (zie Tabel 10). Meer gedetailleerde informatie kan teruggevonden worden in bijlage 4 (Tabel 5).

Uit de analyse blijkt dat het netwerk van directeurs heel belangrijk is. Dit wordt ook vaak geassocieerd met de opleiding, de pedagogische begeleidingsdienst of de scholengemeenschap omdat die organisaties directeurs in contact brengen met elkaar, via een opleiding of vergaderingen.

Dat netwerk is enorm belangrijk. Ik leer enorm veel van mijn collega's. Er wordt ook constant gesproken over de praktijk, manieren van werken, systemen die ingebouwd worden. (...) Je kan heel wat tips krijgen, door naar buiten te komen, door directeurs te ontmoeten leer je bij, dat vind ik heel belangrijk. Door met gelijkgestemden om te gaan, denk je soms daar ga ik iets mee doen. Ik heb er meestal geen tijd voor, soms moet ik naar Limburg voor een dag, maar als je naar huis gaat heb je het gevoel, ik heb er weer veel aan gehad aan dat netwerk, dat ga ik ook eens proberen. (...) Je kan altijd nog het best praten en overleggen met mensen die ook leidinggeven.

“De andere directeurs zijn heel belangrijk voor mij, even belangrijk als pedagogische begeleidingsdienst. Zonder deze dienst en netwerk zou ik stoppen.”

#### COACH OF MENTOR

Tijdens de interviews gaven meerdere directeurs aan nood te hebben aan iemand die hen begeleidt in de praktijk. Ze zijn voorstander van het invoeren van een coach of mentor die op geregelde tijdstippen ondersteuning biedt in de praktijk. Dit zou volgens de directeurs verschillende voordelen hebben: je kan als directeur op school blijven, je wordt praktisch ondersteund, het is motiverend en je krijgt feedback op je aanpak.

“Toch zou ik graag iemand bij mij hebben die een dag per week komt en bekijkt, hoe doe je dat nu, we gaan dat eens samen doen. (...) Je kan een school breken of maken, het is belangrijk dat je opgevolgd wordt.”

“Maar het zou nooit slecht zijn om het structureel in te bouwen. Want voor mijn blinde vlek heb ik geen oog hé.”

“Het is enorm intensief, het werk slurpt je volledig op en als er dan iemand is die af en toe vraagt hoe je de dingen aanpakt en je een hart onder de riem steekt, dat geeft een boost dat is motiverend.”

Tabel 10

Waar vinden beginnende directeurs antwoord op hun noden?

Opleidingsnoden	Basisonderwijs	Secundair onderwijs
<b>Verantwoord personeelsbeleid voeren</b>	Andere directeurs Scholengemeenschap Opleiding voor directeurs Pedagogische begeleidingsdienst	Andere directeurs Opleiding voor directeurs Scholengemeenschap
<b>Ontwikkelen van sociale en communicatieve vaardigheden</b>	Opleiding voor directeurs	Opleiding voor directeurs
<b>Omgaan met conflicten</b>	Andere directeurs Opleiding voor directeurs Scholengemeenschap	Andere directeurs Opleiding voor directeurs
<b>Opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk</b>	Andere directeurs Scholengemeenschap	Andere directeurs Scholengemeenschap
<b>Managen van veranderingsprocessen</b>	Opleiding voor directeurs Pedagogische begeleidingsdienst Scholengemeenschap Andere directeurs	Opleiding voor directeurs
<b>Omgaan met crisissituaties</b>	Andere directeurs Scholengemeenschap	Andere directeurs
<b>Delegeren van taken</b>	Andere directeurs	Andere directeurs
<b>Ontwikkelen en overbrengen van een schoolvisie</b>	Pedagogische begeleidingsdienst Opleiding voor directeurs	Opleiding voor directeurs Andere directeurs Pedagogische begeleidingsdienst
<b>Garanderen en bewaken van kwaliteit van de onderwijsleerprocessen</b>	Pedagogische begeleidingsdienst Opleiding voor directeurs	Pedagogische begeleidingsdienst Andere directeurs Opleiding voor directeurs
<b>Begeleiden, ondersteunen en evalueren van leraren</b>	Scholengemeenschap Opleiding voor directeurs Andere directeurs Pedagogische begeleidingsdienst	Andere directeurs Opleiding voor directeurs Pedagogische begeleidingsdienst Scholengemeenschap
<b>Ontwikkelen van een eigen, persoonlijke leiderschapsstijl</b>	Opleiding voor directeurs	Opleiding voor directeurs
<b>Omgaan met stress</b>	Andere directeurs (<50%) Gezin & vrienden (<50%)	Andere directeurs (<50%)
<b>Omgaan met administratie</b>	Scholengemeenschap Andere directeurs	Andere directeurs Opleiding voor directeurs
<b>Omgaan met wet- en regelgeving</b>	Scholengemeenschap Andere directeurs Opleiding voor directeurs	Andere directeurs en opleiding voor directeurs
<b>Omgaan met ICT</b>	Collega's uit de school	Collega's uit de school
<b>Omgaan met tijd</b>	Opleiding voor directeurs (<50%)	Andere directeurs (< 50%)

#### KERNTTEAM

Of de directeurs al dan niet werken met een kernteam, werd niet opgenomen in de vragenlijst. Toch bleek uit het kwalitatief onderzoek dat dit een grote ondersteunende rol speelt in het beleid van de directeur. De

directeurs die hiermee werken ervaren dit als een steun. Daarnaast vergroot het werken met een kernteam volgens deze directeurs ook het draagvlak voor bepaalde veranderingen.

“(…)maar dat algemeen beleid wordt gesteund door een staf van twaalf mensen, een kernteam. (...) De staf is het meest cruciale voor mij, dat is de basis. Intern is dat mijn terugvalbasis.”

“Er is een pedagogische raad waar alles besproken wordt, dat bestaat uit leerkrachten. Dat zijn heel praktische problemen op de school. Voelt dit als een steun? Ja, want wat uit de pedagogische raad komt wordt meestal wel gedragen door de rest van het team. Het wordt erkend als een overleg orgaan.”

De directeurs geven wel aan dat het niet altijd gemakkelijk is om een kernteam te vormen. Ze moeten hiervoor rekenen op vrijwillige extra inzet van leerkrachten of ze moeten snoeien in het lestijdenpakket om leerkrachten hiervoor vrij te stellen. Beide keuzes zijn belastend voor leerkrachten, het zorgt voor een zwaarder takenpakket of het zorgt voor grotere klassen. Om die redenen pleiten enkele directeurs voor extra omkadering en als het kan in de vorm van een gekleurd puntensysteem. Een gekleurd puntensysteem zou er moeten voor zorgen dat de punten enkel bedoeld zijn voor extra omkadering. Dit zorgt ervoor dat de directeur niet moet kiezen tussen extra omkadering of kleinere klassen.

In het korps was daar natuurlijk ook wel aversie tegen omdat het aantal uren slinkt. Maar het is een investering voor de leerlingen en voor de organisatie. De inspectie apprecieert dat ook. Het is natuurlijk iets op lange termijn maar daar moet je je mensen van overtuigen.

Ik ken ook een andere directeur, die verantwoordelijk is voor 500 leerlingen over twee vestigingen, die heeft geen kernteam, hij staat er alleen voor. De inspectie heeft dan in een verslag geschreven dat hij te weinig omkadering heeft, in de zin van dat hij eigenlijk meer uit zijn lestijdenpakket moet nemen. Maar dan ervaar je een heel grote druk van het team, die willen kleine klassen. Die omkadering zou voor mij gekleurd mogen zijn, dat het heel duidelijk is van dit is niet voor de klassen, dat is alleen voor omkadering, dan heb je die druk niet en voel je je ook niet schuldig als je kiest voor extra omkadering.

## MEER OMKADERING

Het antwoord op de noden van directeurs is niet altijd extra opleiding of ondersteuning van een coach, maar wel een grotere omkadering of een efficiënter gebruik van de middelen. De directeurs uit het kwalitatief onderzoek, zowel in de interviews als in de focusgroep, geven aan dat ze zich niet altijd genoeg kunnen concentreren op de essentie van het beroep door de veelheid aan taken. Volgens de directeurs wordt er ook teveel verwacht van één persoon.

### 3.5 IS DE OPLEIDING EEN ANTWOORD OP HUN NODEN?

Zoals eerder vermeld, vindt meer dan 80% van de directeurs die een opleiding volgde, de opleiding ook een meerwaarde voor het uitoefenen van de functie als directeur. Meer dan de helft van die 80% is het zelfs helemaal eens dat het een meerwaarde is. 40% van de directeurs die een opleiding voor directeurs volgden geeft aan dat ze dankzij de opleiding voldoende voorbereid waren op het ambt.

Ook uit de vraag waar beginnende directeurs antwoorden vinden op hun noden, kwam de opleiding voor directeurs positief uit de peiling. Alle directeurs maken gebruik van de tijdens de opleiding opgedane kennis en vaardigheden. Enkel bij het omgaan met ICT wordt er weinig beroep gedaan op de opleiding. Dit is niet verwonderlijk aangezien dit ook door de grote minderheid werd aangeduid als opleidingsonderdeel in hun opleiding voor directeurs. Dit geldt ook voor andere elementen die volgens een minderheid aan bod kwam in de opleiding. Het omgaan met ICT en het opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk komen volgens de directeurs weinig aan bod in de verschillende opleidingen, maar de nood hieraan is ook lager in vergelijking met de andere aspecten. Enkel het omgaan met stress wordt maar volgens 40% van de directeurs opgenomen in de opleiding voor directeurs, terwijl wel bijna 80% van de directeurs dit ervaart als een opleidingsnood.

Tijdens de interviews werden vooral praktijkgerichte opleidingen als een meerwaarde bestempeld. Pre-service trainingen werden als té theoretisch ervaren en té ver van de praktijk. Bij de stelling ‘de directeursopleiding is vooral gericht op de praktijk’ in de vragenlijst, is 40% van de directeurs uit het basisonderwijs het daarmee eens, slechts 20% is het oneens. In het secundair is het verschil kleiner, 33% is het eens en 23% is het oneens.

### 3.6 CONCLUSIE

De overgrote meerderheid aan bevroegde directeurs gaf aan dat een opleiding verplicht zou moeten worden. Hieruit kan afgeleid worden dat de directeurs een opleiding noodzakelijk vinden voor het uitoefenen van de functie. De meerderheid van de directeurs ervoer het volgen van een opleiding als een meerwaarde. De minderheid van de directeurs vindt dat de opleiding moet gevolgd worden vóór het in dienst treden. De beginnende directeurs zijn vooral voorstander van een in-service training of een combinatie van beide. De mening omtrent wat wanneer moet opgenomen worden in de opleidingen zijn verdeeld. De opleidingsnoden die vastgelegd werden aan de hand van vorig onderzoek, werden doorgaans bevestigd.

Directeurs steunen op verschillende instanties of personen bij het ervaren van problemen of hebben van vragen. Het meest populaire steunpunt is afhankelijk van het domein waarin de problemen of noden zich voordoen. Over het algemeen wordt door de helft van de directeurs beroep gedaan op de kennis en vaardigheden uit de opleiding voor directeurs en op het netwerk van collega-directeurs. De helft van de directeurs basisonderwijs gaat ook ten rade bij de scholengemeenschap, in het secundair onderwijs is dit minder.

Meerdere directeurs uit het kwalitatief onderzoek zijn voorstander van een praktische pre-stage om zo te voorkomen dat startende directeurs onmiddellijk in het diepe water gegooid worden. Ook willen sommige directeurs meer steun bij de specifieke taken van een directeur. Iemand die hen begeleidt en feedback geeft, dit kan in de vorm van een coach of een mentor. Dit werd niet opgenomen in de vragenlijst, maar uit de interviews bleek dat de meeste directeurs zich laten omringen door een kernteam en ook dit als een grote steun ervaren.

## 4. WELKE ELEMENTEN BELEMMEREN OF FACILITEREN HET DEELNEMEN AAN EEN OPLEIDING VOOR DIRECTEURS?

De meerderheid van de beginnende directeurs volgde een opleiding voor directeurs. In het basisonderwijs en secundair onderwijs volgden respectievelijk 10% en 15% geen opleiding specifiek gericht op directeurs. Het is interessant om te weten wat de directeurs motiveert of tegenhoudt van het deelnemen aan zo'n opleiding.

Er werden geen significante verschillen vastgesteld tussen de onderwijsniveaus, basisonderwijs en secundair onderwijs. De twee onderwijsniveaus worden dan ook samen gerapporteerd (Tabel 11). Een gedetailleerde weergave van de afzonderlijke onderwijsniveaus is te vinden in bijlage 4 (Tabel 6).

Tabel 11

*Frequentietabel voor de antwoorden op de vraag welke elementen het deelnemen aan een opleiding belemmeren of faciliteren (n = 463, frequentie uitgedrukt in %).*

Belemmerend		Faciliterend	
Geen ruimte vanwege schoolbestuur	2	Andere	1
Andere	4	Ik ondervind geen faciliterende factoren	8
Aanbod is niet gekend	5	Goed te combineren met privé-situatie	23
Oninteressant aanbod	7	Financiële middelen	28
Financiële middelen	17	Goed te combineren met werk	33
Bereikbaarheid van de cursusplaats	21	Bereikbaarheid van de cursusplaats	35
Moeilijk te combineren met privé-situatie	21	Ruimte vanwege schoolbestuur	48
Ik ondervind geen belemmerende factoren	34	Mogelijkheid tot uitbreiden van netwerk	51
Moeilijk te combineren met werk	52	Aantrekkelijk programma	63



#### 4.1. COMBINATIE MET WERK

De grootste belemmering die door beginnende directeurs ervaren wordt, is tijdsgebrek. 52% van de bevroegde directeurs in het kwantitatief onderzoek geeft aan dat het moeilijk is om een opleiding te combineren met de functie van directeur. Dit kwam ook terug in de diepte-interviews. Alle directeurs geven aan dat ze nascholing belangrijk vinden maar vaak niet genoeg tijd hebben om eraan deel te nemen. Daarnaast vinden ze het ook belangrijk om aanwezig te zijn op de school, zeker als beginnende directeur. Nascholingen in de vrije tijd organiseren is volgens deze directeurs geen oplossing, aangezien ze die tijd nodig hebben om op te laden.

“Bij mij belemmert er niet veel. Bij de profs had ik wel de reactie van het team, je bent zoveel weg. Dat is eigenlijk de eerste belemmering.”

Je hebt zoveel taken die je moet doen. Je moet er echt tijd voor maken. Soms zou ik veel liever intensiever op nascholing gaan omdat je wel steeds iets meeneemt. Ik vind het heel belangrijk, maar heb er niet genoeg tijd voor.

De helft van de directeurs uit het kwantitatief onderzoek ervaart het niet als een belemmering. Volgens de directeurs in de focusgroep is het iets waar je tijd voor moet vrijmaken.

#### 4.2. FINANCIËLE MIDDELEN

17% van de directeurs ervaart de financiële middelen als een belemmering, 28% ervaart het als een facilitator. Over de financiële middelen is er onder de geïnterviewde directeurs geen eensgezindheid. Sommige directeurs vinden dat er niet genoeg financiële middelen zijn, andere directeurs zeggen dan weer dat er wel genoeg geld is maar geen tijd. De financiële middelen maken het mogelijk om aan opleidingen deel te nemen maar zijn over het algemeen niet de stimulans.

#### 4.3. PROGRAMMA & AANBOD

De grootste stimulans is het programma van de opleidingen. Het aantrekkelijk programma wordt door meer dan de helft (63%) van de directeurs aangegeven als een reden om deel te nemen. Uit de diepte-interviews bleek dat het programma belangrijk is maar ook de mogelijkheid tot contact met andere directeurs. Tijdens het focusgroepgesprek werd er wel een kanttekening gemaakt bij het uitgebreide aanbod. De directeurs worden overladen met opleidingen waardoor ze door het bos de bomen niet meer zien. Het is voor hen ook moeilijk om op voorhand te bepalen of de bijscholing kwaliteitsvol is of niet. Dit werd door meerdere directeurs tijdens het focusgroepgesprek bevestigd.

#### 4.4. BEREIKBAARHEID

Eén vijfde van alle bevroegde directeurs vindt de bereikbaarheid van de cursusplaats een probleem. Tijdens de interviews werd dit maar één keer aangehaald door een directrice. Of de bereikbaarheid een belemmerende factor is, is natuurlijk afhankelijk van de woonplaats van de directeur.

#### 4.5. RUIMTE SCHOOLBESTUUR

Ook de ruimte vanwege het schoolbestuur en de mogelijkheid tot uitbreiden van het netwerk faciliteren volgens bijna de helft van de directeurs (48%) het deelnemen aan een opleiding. Uit de interviews bleek dat het vaak het schoolbestuur is dat vragende partij is, sommige directeurs werden zelfs verplicht om deel te nemen. Slechts 2% geeft aan dat dit een belemmerende factor is.

#### 4.6. CONCLUSIE

De grootste belemmering om deel te nemen aan opleidingen, is tijdstekort. Daarnaast zorgen opleidingen ervoor dat directeurs (nog) minder op school zijn. Sommige directeurs vinden ook dat er te weinig middelen

zijn en dat de opleidingen niet altijd binnen een bereikbare straal georganiseerd worden. De meeste directeurs vinden het programma wel aantrekkelijk omdat het beantwoordt aan de noden en gericht is op de praktijk. Daarnaast worden ze ook aangemoedigd door of krijgen ze de ruimte van het schoolbestuur om eraan deel te nemen. Een minderheid van de bevroegde directeurs ondervindt geen belemmerende factoren.

---

## HOOFDSTUK 5: CONCLUSIE & DISCUSSIE

Directeurs spelen een cruciale rol in het schoolbeleid en bepalen mee de kwaliteit van het onderwijs. Het beroep is de laatste jaren complexer en omvangrijker geworden, wat nieuwe opleidingsnoden met zich meebrengt. Om na te gaan of de opleidingen voor directeurs anno 2013 voor beginnende directeurs tegemoet komen aan de vereisten om als beginnend directeur te functioneren, heeft dit onderzoek een antwoord gezocht op de volgende vier vragen:

1. Welke noden hebben beginnende directeurs inzake opleiding?
2. Waar vinden beginnende directeurs antwoorden op hun noden?
3. In welke mate beantwoorden de opleidingen aan die noden?
4. Welke elementen belemmeren of faciliteren de beginnende directeurs om deel te nemen aan opleidingen?

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden, werden data verzameld via een vragenlijst, semigestructureerde interviews en een focusgroepgesprek.

Eerst en vooral werden de opleidingsnoden die in eerder onderzoek aan het licht kwamen, grotendeels bevestigd. Uit meerdere onderzoeken bleek dat beginnende directeurs nood hebben aan leren omgaan met tijd, regelgeving & administratie (Barnet, 2001; Devos et al., 2005; Dunning, 1996; Male, 2001; Vandenberghe et al., 2003; Vandenberghe, 2008; Walker et al. 2003, Wildy & Clarke, 2008). Deze nood werd bevestigd in dit onderzoek. De nood aan het leren omgaan met ICT (Male, 2001; Vandenberghe, 2008) kwam minder sterk naar voren in dit onderzoek. Ook het leren omgaan met mensen werd benadrukt in meerdere onderzoeken, zowel Vlaams als internationaal (Barnet, 2001, Bright & Ware, 2002; Devos et al., 2005; Dunning, 1996; Vandenberghe et al., 2003; Vandenberghe, 2008; Walker et al., 2003). Ook in dit onderzoek werd dit aangegeven als een opleidingsnood. Het evalueren en begeleiden van leerkrachten kwam in dit onderzoek als grootste nood naar voren. Vervolgens gaven Devos et al. (2005) aan dat directeurs het moeilijk hebben met het uitstippelen van een langetermjinvisie, het overbrengen van deze visie op het team, de controle of het team de afspraken nakomt, het afstemmen van alle neuzen in dezelfde richting, het coachen van medewerkers en het voeren van functioneringsgesprekken. Uit dit onderzoek blijkt dat 'het evalueren en begeleiden van leerkrachten' en het 'ontwikkelen en overbrengen van een visie' als grootste nood ervaren wordt. Dit ligt volledig in de lijn van het voorgaand onderzoek. Als laatste bleek de aanvulling van O'Brian et al. (2003) en Wildy & Clarke (2008), namelijk het omgaan met persoonlijkheidskenmerken, een waardevolle aanvulling te zijn. Het ontwikkelen van een eigen, persoonlijke leiderschapsstijl werd door meer dan de helft van de beginnende directeurs aangegeven als een opleidingsnood en het omgaan met druk, stress en de emotionele eisen van het beroep werd door iets minder dan de helft van de directeurs aangekaart.

De exploratieve factoranalyse op de resultaten van dit onderzoek, clusterde de opleidingsnoden in drie categorieën. Deze drie categorieën werden samengevat als 'omgaan met strategische en pedagogische aspecten van de functie als directeur', 'omgaan met factoren die het leiderschap ondersteunen en efficiënter maken' en 'omgaan met administratie en regelgeving'. Toch kunnen we besluiten dat de opleidingsnoden in essentie hetzelfde gebleven zijn, in welke groepen ze ook verdeeld worden. Het model gebaseerd op de opleidingsnoden volgens het onderzoek van Devos et al. (2005), aangevuld met 'omgaan met persoonlijkheidskenmerken' zoals beschreven in O'Brien et al. (2003) is een bruikbaar instrument om de opleidingsnoden anno 2013 in kaart te brengen.

Bij de vraag waar beginnende directeurs antwoorden vinden op hun noden, kwam de opleiding positief uit de peiling. De opleiding is niet de enige hulpbron. Directeurs steunen op verschillende instanties of personen bij het ervaren van problemen. Deze hulpbron is afhankelijk van het domein waarin de problemen of noden zich voordoen. Naast de opleiding zijn het netwerk van directeurs, de pedagogische begeleidingsdienst en de scholengemeenschap belangrijke steunpunten.

De meerderheid van de directeurs die een opleiding voor directeurs volgt of volgde, geeft ook aan dat die een meerwaarde is voor hun huidige praktijk en vindt ook dat deze opleiding verplicht zou mogen worden. De

opleidingen spelen in op de problemen en de noden van het werkveld, maar de opleiding op zich is niet voldoende om de beginnende directeurs optimaal te ondersteunen.

Alhoewel een groot aantal directeurs het volgen van opleidingen belangrijk acht, ondervinden ze enkele belemmeringen om hieraan deel te nemen. De grootste belemmering is de combinatie met het werk. De opleidingen zijn moeilijk te combineren met het zware takenpakket en zorgen ervoor dat de directeur nog minder aanwezig is op school. Anderzijds wordt het programma van de opleidingen als zinvol ervaren en motiveert dit de directeurs hoofdzakelijk om eraan deel te nemen.

## 1. BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK

Als eerste blijft er een subjectieve component aanwezig en is er steeds een discrepantie tussen de interpretatie van de onderzoeker en de ervaringen van de respondent. De betrouwbaarheid en de validiteit kunnen niet volledig gegarandeerd worden bij dergelijk onderzoek (Miles & Huberman, 1994; Van Hove & Claes, 2011). Om de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek te verhogen werd wel aan de volgende eisen voldaan: de ondernomen onderzoeksstappen werden uitgebreid gerapporteerd, de resultaten werden geïllustreerd met empirische voorbeelden, namelijk citaten, de interviews werden via audio-opnames vastgelegd, er werd gecontroleerd of de gecontacteerde directeurs daadwerkelijk beginnende directeurs waren, er werd gebruik gemaakt van methodetriangulatie, namelijk de combinatie van vragenlijsten en semigestructureerde interviews en een focusgroepgesprek en bij het ontwerpen van de vragenlijsten en interviews werd gebruik gemaakt van een theoretisch kader. Vervolgens zijn de antwoordmogelijkheden in een vragenlijst beperkt. Er werd wel steeds een mogelijkheid voorzien voor aanvullingen. Indien bepaalde aanvulling meerdere malen voorkomt, dan kan dit er op wijzen dat de keuzemogelijkheid ontbreekt in de vragenlijst of dit aspect ontbreekt in het conceptueel model.

‘Omgaan met infrastructuur’ werd bijvoorbeeld niet in het model opgenomen maar werd toch door meerdere directeurs aangekaart in het kwantitatief onderzoek. Meerdere directeurs geven aan nood te hebben aan het leren omgaan met bouwdoosjes en alle praktische zaken die komen kijken bij verbouwingen en andere klusjes in en rond de school. Er wordt ook gewezen op het belang van veiligheid en preventie. Er is volgens die directeurs vooral nood aan kennis, kennis over bouwdoosjes, energieverbruik en veiligheid & preventie. Dit aspect werd ook besproken met de directeurs uit het kwalitatieve luik. Vier van de zes directeurs gaven aan een preventie-adviseur te hebben waardoor deze nood aan opleiding niet ervaren werd.

Op wie of wat directeurs zich beroepen bij het ervaren van problemen of moeilijkheden met bepaalde taken werd hoofdzakelijk opgenomen in de voorgestructureerde antwoorden. Hier en daar waren er wel aanvullingen die door meerdere directeurs aangegeven werden. De antwoordmogelijkheden kunnen aangevuld worden met ‘ervaring’, ‘CLB’ en ‘schoolbestuur’. ‘Vooropleiding’ kan vervangen worden door ‘andere opleidingen’. Niet alle respondenten gebruiken de mogelijkheid om aan te vullen, vandaar dat het opnemen van deze termen in de antwoordmogelijkheden een beter beeld zou geven.

## 2. PRAKTISCHE IMPLICATIES

De meerderheid van de directeurs volgt een opleiding en ervaart die opleiding als een meerwaarde. Echter, minder dan de helft voelt zich hierdoor voldoende voorbereid op de functie. Slechts 1 op 4 beginnende directeurs volgde een pre-service opleiding. Toch is zo’n opleiding belangrijk volgens Devos et al. (2005). Volgens dezelfde onderzoekers is ook de praktijkcomponent belangrijk. Uit internationaal onderzoek blijkt namelijk dat opleidingen vooral renderen wanneer zij gevolgd worden door mensen met praktijkervaring.

In dit opzicht kan gepleit worden voor een pre-stage, waarin kandidaat-directeurs op voorhand zicht krijgen op de inhoud van de functie en kennis maken met hun eigen sterktes en zwaktes. Op basis van deze vooropleiding met een praktische stage kan bepaald worden of de deelnemer voldoet aan de basiscompetenties die nodig zijn om een school te leiden. Om vast te leggen welke competenties verwacht worden van een goede directeur,

kan de overheid, zoals bij andere beroepen, een beroepsprofiel uitschrijven. Dit profiel kan gebruikt worden om een degelijk selectiebeleid uit te werken. Dit aspect werd meegenomen in het loopbaandebat. Dit debat werd echter overgeheveld naar de volgende legislatuur.

De pre-opleiding, bestaande uit een stage en een opleiding, moet gezien worden als de start van een professionaliseringsproces. De meerderheid van de directeurs vindt dat het omgaan met administratie en regelgeving en het ontwikkelen van sociale en communicatieve vaardigheden het best opgenomen worden in een vooropleiding. Dit kan er op wijzen dat beginnende directeurs aan de start van hun carrière als directeur een nood ervoeren aan deze basiskennis en basiscompetenties. Tijdens de beginjaren komt er veel op de directeurs af en is er sprake van een praktijkshock. Net zoals bij beginnende leraren, zou aanvangsbegeleiding in de vorm van een mentor, een extra vorm van ondersteuning kunnen zijn. Reflectiegroepen waarbij directeurs hun verhaal kunnen delen met andere directeurs vullen dit aan en worden ervaren als een enorme steun. Toch zou een mentor of een coach meer specifieke feedback kunnen bieden. Deze mentor kan de directeur begeleiden binnen zijn eigen school. Dit heeft als voordeel dat er met reële taken gewerkt wordt en de directeur aanwezig blijft op school. Door deze individuele ondersteuning wordt een opleiding op maat van de individuele directeur gecreëerd. Deze rol als mentor kan opgenomen worden door ervaren directeurs die hiervoor vrijgesteld worden, zij kunnen bijvoorbeeld deel uitmaken van de pedagogische begeleidingsdienst.

Het in-service luik kan het best bestaan uit deze individuele ondersteuning en een algemene opleiding. Er is een hele grote nood aan het leren begeleiden, ondersteunen en evalueren van leraren, het garanderen en bewaken van de onderwijskwaliteit, het voeren van een verantwoord personeelsbeleid, het ontwikkelen en overbrengen van een schoolvisie, het managen van veranderingsprocessen en het omgaan met crisissituaties. Het begeleiden, ondersteunen en evalueren van leerkrachten, het voeren van een verantwoord personeelsbeleid en het managen van veranderingsprocessen moet volgens de grotere meerderheid van de directeurs in de opleiding opgenomen worden tijdens het uitvoeren van de job als directeur. Er is minder nood aan het leren omgaan met ICT en het opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk, dit kan wel georganiseerd worden als een optionele module.

Naast een selectiebeleid en een verplichte opleiding kan er ook nagedacht worden over een evaluatiebeleid waarbij directeurs worden opgevolgd aan de hand van functionerings- en evaluatiegesprekken. Uit deze gesprekken zouden de opleidingsnoden ook kunnen blijken en zou men als schoolbestuur misschien beter kunnen inspelen op de noden van de directeur.

Verder is er in Vlaanderen geen sprake van een eenvormige opleiding voor directeurs. Het was bijgevolg niet mogelijk om dé opleiding voor directeurs te evalueren. Het zou goed zijn om de ervaringen uit de verschillende opleidingen te bundelen, een sterkte-zwakke analyse door te voeren, expertise te delen en samen met de resultaten uit dit onderzoek aan een opleiding op maat voor beginnende directeurs te werken.

---

## BIBLIOGRAFIE

- Barnett (2001). Beginning principals in Colorado: their understandings and ways of interacting with organizational boundaries. *School Leadership & Management*, 21, 481-482
- Bolam, R., Dunning, G & Karstanje, P. (2000). New heads in the new Europe. Munster: Waxman.
- Bright & Ware (2002) Were you prepared? Findings from a national survey of head teachers. Nottingham: National College for School Leadership.
- Brown (2002) The first 100 days: an inquiry in to the first 100 days of headship in a failing school. Nottingham: National College of School Leadership.
- Bush, T. & Glover, D. (2013). *School leadership: concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Clarke, S., Wildy, H. and Pepper, C. (2007), "Connecting preparation with reality: primary principals' experiences of their first year out in Western Australia", *Leading & Managing*, 13 (1): 81-90.
- Cowie, M., Crawford, M. (2008). "Being" anewprincipal in Scotland. *Journal of Educational Administration*, 46 (6): 676-689
- Crawford, M. & Cowie, M. (2012). Bridging Theory and Practice in Headship Preparation. *Educational Management Administration & Leadership* 40(2), 175-187.
- Daresh & Male (2000) Crossing the border into leadership: experiences of newly appointed British headteachers and American principals. *Educational Management & Administration*, 28, 89-101
- Day, C. (2003), "The changing learning needs of headteachers: building and sustaining effectiveness", in Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. and Chapman, C. (Eds), *Effective Leadership for School Improvement*, Routledge/Falmer, London.
- Devos, G., Engels, N., Aelterman, A. (2005). Het welbevinden en functioneren van directies basisonderwijs. OBPWO-PROJECT 03.06
- Devos, G., Engels, N., Aelterman, A., Bouckennooghe, D., Hotton, G. (2006). Directeur in een basisschool. Een veelzijdig leid(st)er. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Devos, G. (2004). Een reflectie op de praktijk van de schoolleider. Schoolmanagement. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Devos, G. (1995). De flexibilisering van het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een organisatorisch - sociologische studie van macht en institutionalisering. Leuven: Acco
- Dillman, D. A., & Bowker, D. K. (2001). The web questionnaire challenge to survey methodologists. In U. D. Reips & M. Bosnjak (Eds.), *Dimensions of Internet science* (pp. 159-178). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Dunning (1996) Management problems of new primary headteachers. *School Organization*, 16, 111-128
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., Schepens, A. en Deconinck, E. (2004). Graag naar school, Brussel, VUBpress
- Erlandson (1994) Building a career: fulfilling the lifetime professional needs of principals. Fairfax: National Policy Board for Educational Administration
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (3<sup>rd</sup> ed.)*. Los Angeles: Sage.

- Hallinger, P. en Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness. A review of empirical research, 1980-1995, in *Educational Administration Quarterly*, 32(1):5-44
- Heerwegh, D. (2001). *Survey-onderzoek middels het internet: Een exploratie van het terrein* (DA/2001-26).  
Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Departement Sociologie, Afdeling voor Dataverzameling en -analyse.
- Holligan, C., Menter, I., Hutchings, M. and Walker, M. (2006), "Becoming a head teacher: the perspectives of new head teachers in 21st century England", *Journal of In-Service Education*, 32 (1): 103-22.
- Korzilius, H. (2000). *De kern van survey-onderzoek*. Assen: Van Gorcum.
- MacBeath J (2006) The talent enigma. *International Journal of Leadership in Education* 9(3): 183–204.
- Male, T (2001) External influences impacting on beginning headteachers in England: findings from the IBPS-project
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data-analysis, an expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Mulford, B., Silins, H. (2003) Leadership for organisational learning and improved student outcomes. *Journal of Education* 33(2): 175–195.
- O'Brien, J., Murphy, D. and Draper, J. (2003), School Leadership. *Policy and Practice in Education*, No. 9, Dunedin Academic Press, Edinburgh.
- Onguko, B., Abdalla, M., Webber (2012). Walking in Unfamiliar Territory: Headteachers' Preparation and First-Year Experiences in Tanzania. *Educational Administration Quarterly*, 48(1) 86- 115.
- Scandura, T.A and Williams, E.A. (2000). Research Methodology in Organizational Studies: Current Practices and Implications for Future Research. *Academy of Management Journal*, 43 (4), 1248-1264.
- Sieber (2003) No regrets? Starting secondary headship. Nottingham: National College for School Leadership
- Thody, A., Papanou, Z., Johansson, O., Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. *International Journal of Educational Management*. 21 (1): 37-53
- Vandenberghe, R. (1998). Thinking about principals: How they cope with external pressures and internal redefinition of their role. *International Journal of Educational Research*, 29, 371-380
- Vandenberghe, R. (2008). *Beginnende directeurs Basisonderwijs*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant
- Verbiest, E., Ballet, K., Vandenberghe, R., Kelchtermans, G. & Van de Ven, H. (2000). *Uitgerust. Een onderzoek naar de resultaten van de Magistrumopleiding voor schoolleider primair onderwijs*. K.U. Leuven.
- Verhoeven, J.; Elchardus, M. (2000). *Onderwijs: Een decennium Vlaamse autonomie*. Uitgeverij Pelckmans.
- Walker, Sackney, Anderson en Woolf (2003). Unexpected and strategic learning: factors related to success of first year principals in rural schools.
- Wildy, H., Clarke, S., Styles, I. & Beycioglu, K. (2010). Preparing novice principals in Australia and Turkey: How similar are their needs? *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 22(4):307-326.
- Wildy, H., Clarke, S. (2008). Principals on L-plates: rear view mirror reflections. *Journal of Educational Administration*, 46 (6): 727-738
- Witmer, D. F., Colman, R. W., & Katzman, S. L. (1999). From paper-and-pencil to screen-and-keyboard: Toward a methodology for survey research on the Internet. In S. Jones (Ed.), *Doing Internet research: Critical issues and methods for examining the net* (pp. 145-161). London: Sage.

---

# BIJLAGE 1- VRAGENLIJST

Beste directeur,

Directeurs worden tegenwoordig geconfronteerd met een veelheid aan verschillende taken. Het beroep is de laatste jaren complexer en omvangrijker geworden, dit brengt ook nieuwe opleidingsnoden met zich mee.

Welke noden ondervinden beginnende directeurs in Vlaanderen? Op welke vlakken biedt een opleiding ondersteuning?

Dit onderzoek in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming heeft tot doel na te gaan of de verschillende directeursopleidingen anno 2013 tegemoet komen aan de opleidingsnoden die u als beginnende directeur ervaart in de praktijk. Uw ervaringen zijn cruciaal voor de verdere optimalisering van de ondersteuning van beginnende directeurs.

De vragenlijst zal ongeveer 15 minuten van uw tijd in beslag nemen. Het is enkel bedoeld voor directeurs met maximum 5 jaar ervaring in deze functie.

De gegevens die u invult zullen strikt vertrouwelijk behandeld worden. Bij het invullen van de vragenlijst is het belangrijk in het kader van dit onderzoek om zo eerlijk mogelijk de vragen te beantwoorden. Er zijn geen juiste of foute antwoorden.

Alvast bedankt voor uw waardevolle tijd.

## DEEL 1

Vooraleer de vragenlijst te starten, willen wij graag enkele algemene gegevens over uzelf vragen. Gelieve te antwoorden in het voorziene vakje of door het voor u passende vakje aan te duiden.

Uw naam en voornaam:

Hoe lang bent u al werkzaam binnen deze school als schooldirecteur?

- Minder dan 1 jaar
- Één
- Twee
- Drie
- Vier
- Vijf

Wat was uw vorige functie?

- Leraar
- Adjunct-directeur
- Anders:

Hoeveel jaar ervaring had u in deze vorige functie?

Wat is uw hoogste diploma?

- Bachelor
- Master



Hebt u één van onderstaande specifieke directeursopleidingen gevolgd? Hebt u deze opleiding voor of tijdens uw opleiding gevolgd? (BO = Basisonderwijs, SO = Secundair onderwijs)

	VOOR	TIJDENS
GO! Pre-service (BO & SO)	0	0
GO! In-service (BO & SO)	0	0
VKBAO – ProfS (BO)	0	0
OVSG – Opleiding voor kandidaat-directeurs (BO)	0	0
OVSG – Kadercursus nieuwe directeurs (BO & SO)	0	0
CVA - Postgraduaat in het schoolbeleid	0	0
Stad Antwerpen - High Potentials	0	0
Andere opleiding	0	0

Indien u koos voor 'Andere opleiding', welke opleiding was dit?

- Ik heb geen opleiding voor beginnende directeurs gevolgd.
- Ik heb het getuigschrift voor Hogere Opvoedkundige Studiën (GHOS).
- Ik heb het diploma voor Hogere Opvoedkundige Studiën (DHOS).

## DEEL 2

In de onderstaande tabel staan verschillende aspecten van schoolleiderschap. We willen nagaan in hoeverre deze aspecten terug te vinden waren in uw opleiding en wanneer u op deze aspecten wenst voorbereid te worden. De tabel bestaat uit drie delen.

- Eerst en vooral duidt u aan of deze aspecten behandeld werden in uw directeursopleiding. Indien u geen directeursopleiding gevolgd hebt, gaat u onmiddellijk over naar de volgende vraag.
- Daarna duidt u aan of er nood is aan het al dan niet behandelen van dit aspect in de opleiding voor uw functie als directeur.
- Als laatste duidt u aan wanneer dit aspect volgens u het best kan opgenomen worden in de opleiding, voor het aanvangen van de functie (PRE) of tijdens de uitvoering van het beroep als directeur (IN). Indien u van mening bent dat dit niet behandeld moet worden in de opleiding, dan duidt u dit aan in de laatste kolom (X).

Gebruik volgende schaal:

- 1 = helemaal geen nood aan**
- 2 = geen nood aan**
- 3 = neutraal**
- 4 = nood aan**
- 5 = grote nood aan**

	Aanwezig	Nood					PRE	IN	X
Een verantwoord personeelsbeleid voeren	0	1	2	3	4	5	0	0	0
Ontwikkelen van sociale en communicatieve vaardigheden	0	1	2	3	4	5	0	0	0
Omgaan met conflicten	0	1	2	3	4	5	0	0	0
Opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk	0	1	2	3	4	5	0	0	0
Managen van veranderingsprocessen	0	1	2	3	4	5	0	0	0
Omgaan met crisissituaties	0	1	2	3	4	5	0	0	0
Delegeren van taken	0	1	2	3	4	5	0	0	0
Ontwikkelen en overbrengen van een schoolvisie	0	1	2	3	4	5	0	0	0
Garanderen en bewaken van kwaliteit van de onderwijsleerprocessen	0	1	2	3	4	5	0	0	0
Begeleiden, ondersteunen en evalueren van leraren	0	1	2	3	4	5	0	0	0
Ontwikkelen van een eigen, persoonlijke leiderschapstijl	0	1	2	3	4	5	0	0	0
Omgaan met stress: Zelfzorg & stressweerbaarheid	0	1	2	3	4	5	0	0	0
Omgaan met administratie	0	1	2	3	4	5	0	0	0
Omgaan met de vele wetten, decreten en wijzigingen in regelgeving	0	1	2	3	4	5	0	0	0
Omgaan met ICT	0	1	2	3	4	5	0	0	0
Omgaan met tijd, tijdmanagement	0	1	2	3	4	5	0	0	0

Indien u opleidingsnoden ondervindt die niet in de bovenstaande lijst werden opgenomen, kunt u ze hieronder vermelden.

### DEEL 3

Deze vragenlijst peilt naar de mate van instemming met volgende stellingen. Via deze stellingen proberen we een beeld te krijgen van uw perceptie over de meerwaarde van een opleiding voor directeurs. Duid per stelling het cijfer aan volgens de volgende schaal:

- 1 = helemaal oneens**
- 2 = oneens**
- 3 = niet van toepassing**
- 4 = eens**
- 5 = helemaal eens**

Een directeursopleiding zou verplicht moeten zijn voor alle beginnende directeurs.	1	2	3	4	5
Een directeursopleiding moet VOOR het in dienst treden als directeur gevolgd worden.	1	2	3	4	5
Een directeursopleiding moet TIJDENS het uitoefenen van het beroep georganiseerd worden.	1	2	3	4	5
Een directeursopleiding bestaat best uit zowel pre- als in-service training.	1	2	3	4	5

De volgende stellingen zijn vragen die **enkel** kunnen beantwoord kunnen worden door **directeurs die de directeursopleiding volgden**.

- 1 = helemaal oneens**
- 2 = oneens**
- 3 = niet van toepassing**
- 4 = eens**
- 5 = helemaal eens**

De opleiding voor directeurs is een meerwaarde voor de job als directeur.	1	2	3	4	5
Ik voel mij dankzij de opleiding voor directeurs voldoende voorbereid op de functie als directeur.	1	2	3	4	5
De directeursopleiding is gericht op de praktijk.	1	2	3	4	5
De directeursopleiding is teveel gericht op technische competenties.	1	2	3	4	5

## DEEL 4

In het vierde deel willen we nagaan waar beginnende directeurs antwoorden vinden op hun noden. Duid per onderdeel aan op welke opleiding of op welk netwerk u terugvalt. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.

	VO	OD	AD	CO	GV	PB	SG	NE	A
Een verantwoord personeelsbeleid voeren	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Ontwikkelen van sociale en communicatieve vaardigheden	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Omgaan met conflicten	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Managen van veranderingsprocessen	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Omgaan met crisissituaties	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Delegeren van taken	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Ontwikkelen en overbrengen van een schoolvisie	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Garanderen en bewaken van kwaliteit van de onderwijsleerprocessen	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Begeleiden, ondersteunen en evalueren van leraren	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Ontwikkelen van een eigen, persoonlijke leiderschapsstijl	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Omgaan met stress: Zelfzorg & stressweerbaarheid	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Omgaan met administratie	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Omgaan met de vele wetten, decreten en wijzigingen in regelgeving	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Omgaan met ICT	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Omgaan met tijd, tijdmanagement	o	o	o	o	o	o	o	o	o

VO = Vooropleiding

OD = Opleiding voor directeurs

AD = Andere directeurs

CO = Collega's uit de school

GV = Gezin en vrienden

PB = Pedagogische begeleidingsdienst

SG = Scholengemeenschap

NE = Ik kan bij niets of niemand terecht

AN = Andere

## SLOT

Tot slot is het belangrijk om te weten of er elementen zijn die volgens u het volgen van een opleiding voor directeurs faciliteren of belemmeren. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.

Welke elementen belemmeren het deelnemen aan een opleiding voor directeurs?

- Bereikbaarheid van de cursusplaats
- Financiële middelen
- Moeilijk te combineren met werk
- Moeilijk te combineren met privé-situatie
- Oninteressant aanbod
- Aanbod is niet gekend
- Geen ruimte vanwege schoolbestuur
- Andere:.....

Welke elementen faciliteren het deelnemen aan een opleiding voor directeurs?

- Bereikbaarheid van de cursusplaats
- Financiële middelen
- Goed te combineren met werk
- Goed te combineren met privé-situatie
- Aantrekkelijk programma
- Mogelijkheid tot uitbreiden van netwerk
- Ruimte vanwege schoolbestuur
- Andere:.....

Een tweede luik van het onderzoek bestaat uit eenmalige interviews met directeurs die een directeursopleiding gevolgd hebben. We zouden u willen vragen om aan te duiden of u geïnteresseerd bent om ook aan dit tweede luik mee te werken.

O Ja, u mag mij contacteren voor een interview.

O Nee, ik wens hierover niet geïnterviewd te worden.

**Hartelijk dank voor uw medewerking!**

---

# BIJLAGE 2 - INTERVIEW

## TOPICLIJST

1. Inleiding
  - Waardering deelname onderzoek
  - Doelstelling onderzoek
  - Ervaring met betrekking tot invullen van vragenlijst
  - Wijze registratie (bandopname & notatie)
  - Garanderen van anonimiteit en vertrouwelijkheid
2. Schoolcultuur
  - Visie
  - Gezamenlijke doelgerichtheid
3. Schoolleider
  - Motivatie
  - Voorbereiding & ervaring
  - Persoonlijke leiderschapsstijl
4. Opleidingsnoden
  - Omgaan met tijd
  - Omgaan met regelgeving en administratie
  - Omgaan met leidinggeven
  - Omgaan met mensen
  - Omgaan met persoonlijkheidskenmerken
5. Antwoorden op noden
  - Netwerk van directeurs
  - Opleiding en nascholing
  - Scholengemeenschap
  - Pedagogische begeleidingsdienst
  - Schoolbestuur
  - Beleidsondersteunend personeel
  - Leerkrachten
  - Gezin en vrienden
  - Andere
6. Opleiding als antwoord op noden
  - Pre-service
  - In-service
  - Meerwaarde
7. Beïnvloedende factoren
  - Belemmerende factoren
  - Faciliterende factoren
8. Afsluiting
  - Aanvulling
  - Bedanking

# INTERVIEWLEIDRAAD

## INLEIDING

In de eerste plaats wil ik u bedanken voor uw medewerking. Voor we van start gaan zal ik u eerst nog even kort uitleggen waarover het interview gaat. Op vraag van het Departement Onderwijs & Vorming, afdeling Beleid onderwijspersoneel voer ik een onderzoek uit naar de opleidingsnoden bij beginnende directeurs. Ik heb u gecontacteerd omdat u reeds deelnam aan de eerste fase van het onderzoek. Om een duidelijk beeld te krijgen op de opleidingsnoden die huidige beginnende directeurs ondervinden in de praktijk nemen we een vragenlijst en een interview af. Ruim 460 directeurs namen deel aan het eerste luik van het onderzoek. Uit die groep werden 6 directeurs (gespreid over de verschillende provincies, netten en onderwijsniveaus) geselecteerd voor een interview. Tijdens het interview stel ik u enkele vragen waarbij ik peil naar uw ervaringen en gevoelens omtrent opleidingsnoden en de opleiding voor directeurs. Hierbij wil ik benadrukken dat er geen juiste of foute antwoorden zijn, het gaat over uw persoonlijke beleving. De dingen die u mij vertelt zullen vertrouwelijk behandeld worden. Er worden geen identificatiegegevens doorgegeven, alle gegevens worden dus anoniem verwerkt. Er wordt zeker geen oordeel geveld over uw functioneren. Wat we willen verkrijgen is een totaalbeeld van de huidige opleidingsnoden bij beginnende directeurs en dit volledig losstaand van uw persoon. Aangezien ik niet alles kan noteren wat er gezegd wordt, zal ik een voicerecorder gebruiken. Wanneer u dit werkelijk zou storen kan ik de tape ook afzetten. Tijdens het interview zal ik af en toe aantekeningen maken om voor mezelf de lijn van het gesprek vast te houden. Als u een vraag niet begrijpt, kan u dit best direct zeggen. Het interview zal ongeveer een uur in beslag nemen. Hebt u nog vragen voor we van start gaan met het interview?

## SCHOOLCULTUUR

- Hou zou u uw school typeren? Waarin verschilt ze van andere?
  - Wat is in grote lijnen de visie van uw school?
  - Staan alle leerkrachten erachter?
  - Wat vindt u van het feit dat niet iedereen of niet iedereen achter deze waarden staat?
  - Hoe probeert u alle neuzen in dezelfde richting te krijgen? Was uw opleiding daarbij een steun?
- Wat zijn voor u als directie de belangrijkste doelen die u wil verwezenlijken?
  - Slaagt u erin om met uw team de doelen die u voorop heeft gesteld te bereiken?
  - Hoe pakt u dit aan?
  - Welke problemen ondervindt u hierbij?
  - Werd u hiervoor opgeleid?

*(Worden de directeurs voorbereid of ondersteund bij de essentie van het schoolleiderschap, namelijk: het proces van sociale beïnvloeding dat activiteiten gericht op het bereiken van wenselijk en noodzakelijk geachte organisatiedoelen omvat (Kelchtermans & Piot, 2010)?- schoolcultuur schetsen)*

## SCHOOLLEIDER

- Waarom heeft u de taak van schoolleider opgenomen?
  - Wat sprak u aan in het beroep?
  - Welk beeld of verwachtingen had u toen?
  - Zijn deze verwachtingen gerealiseerd?
  - Wordt er in de opleiding een duidelijk beeld geschept van wat een directeur allemaal kan en mag verwachten? Is dit noodzakelijk?

*(De rol van een pre-service opleiding voor directeurs – beleidsaanbevelingen Devos et al. (2005))*

- Hoe heeft u zich voorbereid met het oog op de functie van directeur?
  - Beschouwt u uw opleiding als leraar of andere vooropleiding, als een voorbereiding op uw huidige functie?
  - Hebt u een andere specifieke opleiding gevolgd voor deze functie?
  - Voelde u zich voldoende voorbereid met deze opleiding?
  - Welke rol speelt uw eerdere werkervaring in uw huidige functie?

*(Meerwaarde van opleiding voor directeurs)*

- Als u zichzelf als schoolleider mag omschrijven met 3 kernwoorden, welke zou u dan gebruiken?
  - Kan u dat toelichten?
  - Kan u daar concrete voorbeelden van geven?
- Heeft u het gevoel dat u een evolutie doorgemaakt heeft sinds de start van uw loopbaan als schoolleider?
  - Hoe is uw leiderschapsstijl geëvolueerd?
  - Had uw opleiding invloed op deze evolutie?

*(Omgaan met persoonlijkheidskenmerken: ontwikkelen van eigen, persoonlijke leiderschapsstijl → rol van de opleiding hierbij en invloed op opleidingsnoden)*

## OPLEIDINGSNODEN

*(OV1: Welke noden hebben beginnende directeurs inzake vorming?)*

- Op deze fiches staat telkens een categorie van opleidingsnoden die door beginnende directeurs ervaren worden. Rangschik de fiches zo dat de fiche waar volgens u het meeste nood aan is, vooraan ligt, de fiche het minste nood aan is, achteraan. (Bij elke fiche wordt kort een toelichting gegeven)
  - Kunt u iets meer vertellen over deze rangschikking? Welke aspecten spelen een rol bij uw keuze?
  - Kunt u per categorie een concreet voorbeeld geven van een ervaring uit de praktijk waarbij u nood aan ondersteuning ondervond?
  - Zijn uw opleidingsnoden verschillend van uw eerste jaar als directeur? Welke opleidingsnoden waren toen het grootst?

Omgaan met tijd	Omgaan met persoonlijkheidskenmerken	Omgaan met leidinggeven
Omgaan met administratie en regelgeving	Omgaan met mensen	

- Uit het onderzoek aan de hand van de vragenlijst blijkt dat bepaalde directeurs nood hebben aan kennis op gebied van bouwen, veiligheid en preventie.
  - Hoe ervaart u dit?
  - Is dit een specifieke nood voor beginnende directeurs of eerder een algemene nood?

*(Nagaan of alle categorieën uit het conceptueel model ook in de huidige praktijk van beginnende directeurs als opleidingsnoden ervaren worden + eventuele aanvullingen)*



## ANTWOORDEN OP NODEN

(OV2: Waar vinden beginnende directeurs antwoorden op hun noden?)

- Zijn er thema's waarmee u binnen uw functioneren als directie geconfronteerd wordt en waarvan u vindt dat u daar extra hulp of ondersteuning bij kan gebruiken?
- Ik geef u enkele fiches met daarop een aantal ondersteunende factoren die uit de vragenlijst bleken. Ik zou u willen vragen om de fiches waar u vaak steun zoekt of krijgt eruit te halen.

Schoolbestuur	Pedagogische begeleidingsdienst	Scholengemeenschap
Beleidsondersteunend personeel	Leerkrachten	Andere directeurs
Gezin & vrienden	Opleiding en nascholing	Andere

- Kunt u iets meer uitleg geven over uw selectie?
  - In welke situaties ondersteunen wie of wat?
  - Wat houdt die ondersteuning precies in?
  - Wat vindt u van de ondersteuning die deze instanties bieden? Bent u daar tevreden mee?
  - Binnen welke domeinen bieden deze organisaties of personen u precies ondersteuning?
  - Hoe schat u de waarde in van contacten met collega-directeurs?
  - Hebt u het gevoel dat u in geval van een probleem of met een vraag steeds bij iemand terecht kan? Zo ja, bij wie?
  - Op welke wijze zou de ondersteuning in het algemeen volgens u het best verlopen? Via opleiding, pedagogische begeleiding, interne begeleiding of andere?

## OPLEIDING ALS ANTWOORD OP NODEN

(OV3: In welke mate beantwoordt de opleiding aan die noden?)

- Welke zijn voor u de drie belangrijkste leerresultaten uit uw opleiding die u nog steeds toepast in uw werk als schoolleider?
- Welk onderdeel (onderdelen) van uw opleiding is (zijn) moeilijk toepasbaar in de praktijk?
- Wat waren/zijn de sterke en zwakke kanten van de opleiding.
- Welke programma-inhoud(en) heeft u gemist in de opleiding? Met andere woorden, welke tekorten waren er volgens u?
- Hoe heeft de opleiding de volgende aspecten beïnvloed? Kunt u daarvan een concreet voorbeeld geven?
  - Omgaan met mensen
  - Omgaan met leidinggeven
  - Omgaan met administratie en regelgeving
  - Omgaan met tijd
  - Omgaan met persoonlijkheidskenmerken
- Vindt u dat de opleiding een antwoord op alle noden moet of kan zijn?
- Op welke aspecten was u het liefst VOOR aanvang van uw functie voorbereid?

- Welke aspecten zijn volgens u pas zinvol om tijdens het uitoefenen van de functie?
- Stel, u mag zelf een ondersteuningsaanbod in de vorm van een opleiding creëren voor beginnende directies. Welke thema's zou u daarin aan bod laten komen?
  - Waarom deze keuze?
  - Welke aspecten neemt u op in een pre-service opleiding?
  - Welke aspecten neemt u op in een in-service opleiding?
- Gebruikt u de opleiding om uw ervaringen te delen met andere beginnende directeurs?
- Leert u uit de ervaringen van andere directeurs?
- Is het contact met andere beginnende directeurs een steun voor u? Waarom?

## BEÏNVLOEDENDE FACTOREN

*(OV4: Welke elementen belemmeren en faciliteren de nascholing van directeurs?)*

- Welke elementen belemmerden of bemoeilijkten bij u het deelnemen aan een opleiding voor directeurs?
  - Hou zou dit aangepast kunnen worden?
  - Welke aanbevelingen hebt u naar de overheid toe, het schoolbestuur en de organisatoren van de opleiding?
- Welke elementen faciliteerden het deelnemen aan een opleiding voor directeurs?

## AFSLUITING

Hiermee zijn we aan het einde van het interview gekomen. Indien er dingen zijn die u graag nog aan dit interview had toegevoegd, dan kunt u dit nu doen. Ik dank u voor uw medewerking.

### VOORSTELLING

- ✓ Student Pedagogische Wetenschappen
- ✓ Onderzoeksstage Departement Onderwijs & Vorming, Afdeling Beleid onderwijspersoneel
- ✓ Onderzoeksvragen:
  - Welke noden hebben beginnende directeurs inzake vorming?
  - Waar vinden beginnende directeurs antwoorden op hun noden?
  - In welke mate beantwoordt de opleiding aan die noden?
  - Welke elementen belemmeren of faciliteren de nascholing van beginnende directeurs?
- ✓ Onderzoeksverloop:
  - Vragenlijst (kwantitatief)
  - Diepte-interviews (kwalitatief)
  - Focusgroep

### FOCUSGROEP

- ✓ Welke noden ervaren jullie inzake vorming?
- ✓ Beantwoordt de opleiding aan die noden?
- ✓ Indien jullie zelf het programma van een opleiding mogen samenstellen. Wat neem je er dan zeker in op?
- ✓ Organiseer je dit pre- of in-service?
- ✓ Welke zijn voor u de drie belangrijkste leerresultaten uit uw opleiding die u nog steeds toepast in uw werk als schoolleider?
- ✓ Vinden jullie dat een opleiding voor directeurs verplicht zou moeten zijn? Waarom?
- ✓ Welke elementen belemmeren en faciliteren het deelnemen aan nascholing?
- ✓ Zijn er naast het bijscholen nog andere instanties waar jullie antwoorden op jullie vragen vinden? Geef concrete voorbeelden

**TABEL 1: WELKE OPLEIDINGSNODEN ONDERVINDEN BEGINNENDE DIRECTEURS?**

%	helemaal geen nood aan		geen nood aan		neutraal		nood aan		grote nood aan	
	BO	SO	BO	SO	BO	SO	BO	SO	BO	SO
een verantwoord personeelsbeleid	0	0	1	1	11	4	58	63	28	32
ontwikkelen van sociale en communicatieve vaardigheden	0	2	6	6	23	21	48	59	23	12
omgaan met conflicten	1	0	3	0	11	12	56	71	29	17
opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk	1	1	11	7	42	40	39	45	7	7
managen van veranderingsprocessen	0	0	1	1	11	5	59	61	28	33
omgaan met crisissituaties	0	0	1	0	13	8	59	69	27	23
delegeren van taken	1	0	2	3	22	21	52	60	23	16
ontwikkelen en overbrengen van een schoolvisie	0	0	1	2	9	5	52	54	38	39
garanderen en bewaken van kwaliteit van de onderwijsleerprocessen	0	0	1	2	6	6	52	54	41	38
Begeleiden, ondersteunen en evalueren van leraren	0	0	1	2	5	5	52	52	42	41
ontwikkelen van een eigen, persoonlijke leiderschapstijl	1	1	3	3	25	26	52	59	19	11
omgaan met stress: zelfzorg & stressweerbaarheid	0	0	2	2	20	19	42	61	36	18
omgaan met administratie	1	0	1	6	14	16	48	64	36	14
omgaan met de vele wetten, decreten en wijzigingen in regelgeving	0	0	1	2	13	13	51	50	35	35
omgaan met ICT	3	5	10	10	34	35	44	44	9	6
omgaan met tijd	1	1	4	7	28	29	39	48	26	15

TABEL 2: WELKE ASPECTEN WAREN AANWEZIG IN DE OPLEIDING?

	BO	SO	BO+SO
%			
een verantwoord personeelsbeleid	54	78	61
ontwikkelen van sociale en communicatieve vaardigheden	62	80	68
omgaan met conflicten	62	63	63
opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk	30	38	32
managen van veranderingsprocessen	51	64	55
omgaan met crisissituaties	31	44	35
delegeren van taken	38	32	38
ontwikkelen en overbrengen van een schoolvisie	55	71	60
garanderen en bewaken van kwaliteit van de onderwijsleerprocessen	52	57	54
begeleiden, ondersteunen en evalueren van leraren	57	69	61
ontwikkelen van een eigen, persoonlijke leiderschapsstijl	53	74	59
omgaan met stress: zelfzorg & stressweerbaarheid	37	40	39
omgaan met administratie	37	48	40
omgaan met de vele wetten, decreten en wijzigingen in regelgeving	51	76	58
omgaan met ICT	16	18	17
omgaan met tijd	45	47	47

TABEL 3: WANNEER MOETEN DE VERSCHILLENDE ASPECTEN BEHANDELD WORDEN IN DE OPLEIDING?

%	Pre-service		In-service		Niet	
	BO	SO	BO	SO	BO	SO
een verantwoord personeelsbeleid	30	31	70	67	0	2
ontwikkelen van sociale en communicatieve vaardigheden	66	65	33	33	1	2
omgaan met conflicten	48	40	52	59	0	2
opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk	18	14	75	79	7	7
managen van veranderingsprocessen	30	35	68	64	2	1
omgaan met crisissituaties	42	36	57	62	1	2
delegeren van taken	41	37	56	60	3	3
ontwikkelen en overbrengen van een schoolvisie	44	42	55	57	1	1
garanderen en bewaken van kwaliteit van de onderwijsleerprocessen	34	36	66	64	0	0
Begeleiden, ondersteunen en evalueren van leraren	29	33	71	67	0	0
ontwikkelen van een eigen, persoonlijke leiderschapsstijl	38	36	59	61	3	2
omgaan met stress: zelfzorg & stressweerbaarheid	47	36	51	62	2	2
omgaan met administratie	55	49	44	48	1	3
omgaan met de vele wetten, decreten en wijzigingen in regelgeving	55	56	44	42	1	2
omgaan met ICT	49	44	44	42	7	14
omgaan met tijd	39	36	59	58	2	6

TABEL 4: STELLINGEN

%	helemaal oneens		oneens		neutraal		eens		helemaal eens	
	BO	SO	BO	SO	BO	SO	BO	SO	BO	SO
Een directeursopleiding zou verplicht moeten zijn voor alle beginnende directeurs.	2	1	3	1	9	11	18	29	68	58
Een directeursopleiding moet VOOR het in dienst treden als directeur gevolgd worden.	13	11	24	29	35	34	16	13	12	13
Een directeursopleiding moet TIJDENS het uitoefenen van het beroep georganiseerd worden?	4	8	7	10	22	26	39	35	28	21
Een directeursopleiding bestaat best uit zowel pre- en in-service training.	1	3	4	12	19	19	21	30	55	36
De opleiding voor directeurs is een meerwaarde voor het uitoefenen van de functie als directeur.	0	0	1	2	10	10	29	38	60	50
Ik voel mij dankzij de opleiding voldoende voorbereid op de functie als directeur.	3	4	15	11	39	42	29	33	14	10
De directeursopleiding is gericht op de praktijk.	3	2	18	22	36	42	32	26	11	8
De directeursopleiding is teveel gericht op technische competenties	13	10	29	34	41	41	17	14	0	1

TABEL 5: ANTWOORDEN OP NODEN

%	Voor- opl		Opl. voor dir.		Andere dir.		Collega's uit de school		Gezin en vrienden		PBD		Scholen- gemeen- schap		Niets of niemand		Andere	
	BO	SO	BO	SO	BO	SO	BO	SO	BO	SO	BO	SO	BO	SO	BO	SO	BO	SO
Personeelsbeleid	12	17	58	52	78	76	24	34	10	7	50	39	75	50	1	1	6	10
Soc&Com V	39	42	53	55	42	41	28	32	33	27	36	21	36	20	2	1	9	12
Conflicten	29	34	53	48	61	63	29	30	23	21	44	23	51	31	1	2	7	11
Relatienetwerk	12	18	37	33	67	73	29	31	20	14	35	29	60	52	4	2	4	9
Veranderingen	17	24	64	62	45	47	15	18	6	10	60	40	50	28	3	4	5	11
Crisissituaties	15	22	43	40	58	58	27	36	15	16	44	31	54	36	2	3	14	8
Delegeren v taken	12	19	44	34	51	57	27	29	11	8	28	16	39	20	9	14	4	2
Schoolvisie	16	24	56	56	43	55	27	33	5	3	68	50	46	30	2	7	5	12
OLP'en	11	21	56	51	44	55	23	35	2	2	71	59	46	36	1	3	4	7
Evalueren lkr'en	13	21	60	59	53	62	8	20	4	4	52	49	63	49	2	2	7	14
Leiderschapsstijl	21	32	56	61	33	33	17	23	22	21	29	15	27	13	8	4	5	12
Stress	13	18	38	32	44	45	18	25	43	35	22	8	27	12	11	9	6	12
Administratie	8	16	40	49	55	52	31	42	4	2	16	17	62	37	4	4	14	7
Regelgeving	9	15	52	58	55	58	12	27	1	1	28	30	68	45	1	4	14	11
ICT	23	34	12	13	24	26	48	52	18	16	11	10	37	21	5	4	6	8
Tijd	13	21	43	34	36	40	12	21	24	29	16	11	24	14	15	12	5	6
Gemiddeld	16	24	48	46	49	53	23	30	15	13	38	28	48	31	4	5	7	10



TABEL 6: BELEMMERENDE EN FACILITERENDE FACTOREN

<b>Belemmerend</b>	BO	SO	<b>Faciliterend</b>	BO	SO
Bereikbaarheid van de cursusplaats	21%	21%	Bereikbaarheid van de cursusplaats	36%	34%
Financiële middelen	18%	13%	Financiële middelen	27%	31%
Moeilijk te combineren met werk	51%	55%	Goed te combineren met werk	36%	29%
Moeilijk te combineren met privé-situatie	20%	24%	Goed te combineren met privé-situatie	25%	17%
Oninteressant aanbod	6%	8%	Aantrekkelijk programma	64%	61%
Aanbod is niet gekend	4%	6%	Mogelijkheid tot uitbreiden van netwerk	49%	57%
Geen ruimte vanwege schoolbestuur	3%	0%	Ruimte vanwege schoolbestuur	47%	50%
Ik ondervind geen belemmerende factoren	35%	32%	Ik ondervind geen faciliterende factoren	8%	7%
Andere	4%	4%	Andere	1%	0%