

Professionalisering van Vlaamse Schoolleiders

Professionele startbegeleiding,
ontwikkeling en opleiding van Vlaamse
secundaire schoolleiders

Emma Adriaensen

R0482636

Masterproef aangeboden tot
het behalen van de graad

MASTER IN HET OVERHEIDSMANAGEMENT EN -
BELEID

Promotor: Prof. Dr. Annie Hondeghem

Verslaggever: Ellen Claes

Assessor: Laurien Coenen

Academiejaar 2017-2018

Word count: 13 880

Professionalisering van Vlaamse Schoolleiders

Professionele startbegeleiding,
ontwikkeling en opleiding van Vlaamse
secundaire schoolleiders

Emma Adriaensen

R0482636

Masterproef aangeboden tot
het behalen van de graad

MASTER IN HET OVERHEIDSMANAGEMENT EN -
BELEID

Promotor: Prof. Dr. Annie Hondeghem

Verslaggever: Ellen Claes

Assessor: Laurien Coenen

Academiejaar 2017-2018

Word count: 13 880

Samenvatting

Om aan sociale en maatschappelijke uitdagingen tegemoet te komen, richt de samenleving zich tot schoolleiders. Hun takenpakket wordt steeds uitgebreider en complexer (Bush & Glover, 2003; Kelchtermans & Piot, 2010; Simkins, 2012; Walker, Bryant, & Lee, 2013; Wildy, Clarke, Styles, & Beycioglu, 2010; Woulfin, 2017). In hoeverre kunnen we schoolleiders bijstaan in het beantwoorden van deze uitdagingen? Deze masterproef stelt een stand van zaken op inzake startbegeleiding en –ontwikkeling aangeboden door de pedagogische begeleidingsdiensten van de onderwijskoepels, aan Vlaamse secundaire schoolleiders.

Dit masterproefonderzoek voert een collectieve casestudie van alle onderwijskoepels die secundaire scholen omvatten. Aan de hand van diepte-interviews met respondenten van de pedagogische begeleidingsdiensten werden de inrichting, vormgeving en inhoud van de verschillende professionaliseringsmogelijkheden in kaart gebracht, alsook de motieven waarom deze zo georganiseerd zijn. Daarnaast peilt dit onderzoek via diepte-interviews met directies secundair onderwijs naar hun opleidingsnoden en voorkeuren van leeractiviteiten. De opleidingsinhouden werden gecategoriseerd onder het Leadership for Learning model (Murphy, Elliott, Goldring, & Porter, 2007) en het model van Kelchtermans en Piot (Kelchtermans & Piot, 2010).

De inhouden waarrond de koepels professionalisering voorzien en de opleidingsnoden van directies situeren zich grotendeels in dezelfde dimensies van de modellen, op een aantal kleine uitzonderingen na. Daarnaast vond dit onderzoek dat een extra categorie ‘leiderschapstijl en –ontwikkeling’ nodig is om de opleidingsinhouden en opleidingsnoden accuraat te categoriseren. Ook voorkeuren van activiteiten komen sterk overeen met de activiteiten die de PBD’s voorzien, hierbij benadrukken beide partijen het belang van praktijkgerichtheid en transfer. Deze conclusie creëert de vraag waarom directies aangeven in sommige domeinen een nood te ervaren aangezien het aanbod klaarblijkelijk sterk overeenstemt met de vraag en dat zowel voor opleidingsinhoud als -activiteiten.

Dankwoord

Een eerste woord van dank gaat uit naar Professor Annie Hondeghem en mevrouw Laurien Coenen. Ik wil hen bedanken om deze masterproef mogelijk te maken, voor de vragen die ik kon stellen en feedback die ik kreeg. Een extra dank voor de interviewdata van de doctoraatsstudie van mevrouw Coenen, die ik voor dit masterproefonderzoek kon gebruiken. Deze hebben mijn masterproef een enorme meerwaarde gegeven.

Ik wil ook graag een woord van dank opdragen aan mijn ouders en mijn zus voor de onvoorwaardelijke steun, om vele malen mijn masterproef na te lezen, en om me van alle noodzakelijke te voorzien tijdens de weken en weekends op mijn kot. Op hen kon en kan ik altijd rekenen, niet enkel bij het schrijven van deze masterproef. Ze hebben me steeds bijgestaan in de afgelopen vier jaren en gaven me de moed (en de raad) om alle kansen die ik kreeg met beide handen te grijpen.

Als laatste wil ik mijn vriend en ook mijn vrienden en vriendinnen enorm hard bedanken. Ze stonden steeds klaar om te luisteren, om me tips te geven, me gerust te stellen, maar vooral om samen te lachen en te ontspannen.

Emma Adriaensen
Master Overheidsmanagement en –beleid KU Leuven
Academiejaar 2017-2018

Inhoud

Lijst van tabellen	vi
Lijst van afkortingen.....	vii
1. Inleiding	1
2. Theoretisch kader	5
1) <i>Leiderschap</i>	5
2) <i>Professionele ontwikkeling</i>	12
3) <i>Onderwijs in Vlaanderen</i>	16
3. Methodologisch kader	19
1) <i>Onderzoeksvragen</i>	19
2) <i>Onderzoeksdesign</i>	19
3) <i>Cases</i>	20
4) <i>Respondenten</i>	21
5) <i>Dataverzameling</i>	22
6) <i>Data-analyse</i>	23
4. Resultaten	27
1) <i>Inrichting directeursopleidingen</i>	27
2) <i>Inhoud en vormgeving professionaliserings- en opleidingsmogelijkheden</i>	30
3) <i>Motieven inrichting directeursopleidingen</i>	38
4) <i>Opleidingsnoden bij directies</i>	41
5) <i>Voorkeur van directies betreffende activiteiten van professionele ontwikkeling</i>	46
5. Conclusie.....	51
6. Discussie.....	55
7. Bibliografie.....	57
8. Bijlagen	65
1) <i>Informed consent formulier</i>	65
2) <i>Topiclijst interviews pedagogische begeleidingsdiensten</i>	67
3) <i>Topiclijst interviews secundaire schooldirecties</i>	68
4) <i>Codeboom</i>	69

Lijst van tabellen

Tabel 1	Acht dimensies LFL met Nederlandse vertaling en korte inhoud
Tabel 2	Onderwijslandschap Vlaanderen
Tabel 3	Codeerschema categorie ‘inrichting opleiding’
Tabel 4	Codeerschema categorie ‘inhoud ontwikkelingsmogelijkheden’
Tabel 5	Overzicht inrichting directeursopleidingen Vlaamse onderwijskoepels
Tabel 6	Gecodeerde data per dimensie LFL
Tabel 7	Gecodeerde data per dimensie Kelchtermans en Piot (2010)
Tabel 8	Zelfverklaarde sterktes en werkpunten opleidings- en ontwikkelingsmogelijkheden
Tabel 9	Opleidingsnoden secundaire schooldirecteurs
Tabel 10	Voorkeuren professionaliseringsactiviteiten secundaire schooldirecteurs

Lijst van afkortingen

CNO	Centrum Nascholing Onderwijs
CVA	Centrum voor Andragogiek
FOPEM	Federatie van Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen
GO!	Gemeenschapsonderwijs
IPCO	Raad van Inrichtende Machten van het Protestants- Christelijk Onderwijs
KOV	Katholiek Onderwijs Vlaanderen
LFL	Leadership for Learning
OKO	Overlegplatform Kleine Onderwijsverstrekkers
OVSG	Onderwijssecretariaat voor Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap
PBD	Pedagogische begeleidingsdienst
POV	Provinciaal Onderwijs Vlaanderen
TALIS	Teaching and Learning International Survey
VOOP	Vlaams Onderwijs Overleg Platform

1. Inleiding

Onze maatschappij kent vandaag de dag heel wat uitdagingen. Sociale en maatschappelijke veranderingen zetten druk op het onderwijssysteem. Momenteel staan de blikken gericht op schoolleiders om aan deze uitdagingen en veranderingen tegemoet te komen.

Een eerste uitdaging betreft het stijgende leerlingenaantal en de toenemende diversiteit in scholen. Nog tot het schooljaar 2025-2026 zal het leerlingenaantal stijgen. Het gewoon secundair onderwijs zal dan vermoedelijk ongeveer 468 971 leerlingen tellen, waar het er in 2016-2017 nog 419 207 waren. Dit aantal is zonder de leerlingen van het deeltijds en van het buitengewoon secundair onderwijs gerekend (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2015; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming & Stafdienst Onderwijs en Vorming, 2017). Daarbij is de groeiende diversiteit in Vlaanderen eveneens een uitdaging voor het organiseren van onderwijs. Sociaaleconomische status en sociaal-culturele achtergrond bijvoorbeeld, hebben een aanzienlijke invloed op prestaties en studieoriëntering bij scholieren (Groenez, Nicaise, & De Rick, 2009; Luo, Wang, Zhang, & Chen, 2016).

Daarnaast vormen niet alleen externe veranderingen, maar ook interne veranderingen in de opzet van onderwijs uitdagingen. Met het M-decreet bijvoorbeeld dienen scholen in te spelen op specifieke onderwijsnoden van leerlingen. Het komt in de eerste plaats aan schoolleiders toe om deze inclusiemaatregelen te concretiseren in hun school (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.-a).

Verder kent het Vlaamse onderwijs sinds een aantal decennia een enorme schaalvergroting. Scholen breiden uit en werken nauwer samen op het niveau van scholengemeenschappen. Meer autonomie is een gevolg van deze schaalvergroting en tegelijk een agendapunt van de huidige Vlaamse Minister van Onderwijs en Vorming. Het schept hogere verwachtingen betreffende het lokale beleid van de scholen, en betekent ook extra controle op onderwijskwaliteit (Crevits, 2014; Hallinger, Wang, Chen, & Li, 2015; Kelchtermans & Piot, 2010; Staelens, 2014).

Kortom, het onderwijssysteem en daarbij de taken van schoolleiders, worden met de jaren complexer (Bush & Glover, 2003; Kelchtermans & Piot, 2010; Onguko, Abdalla, & Webber, 2012; Simkins, 2012; Vandenberghe, 1998; Walker, Bryant, & Lee, 2013; Wildy, Clarke, Styles, & Beycioglu, 2010; Woulfin, 2017). Hebben schoolleiders de capaciteiten om alleen aan deze ontwikkelingen tegemoet te komen? Is het wat betreft tijdsinvestering en kunde nog mogelijk om de verwachtingen te bundelen in de functie van één enkele schoolleider? Moeten de taken worden verdeeld? In hoeverre kunnen we schoolleiders bijstaan in het beantwoorden van deze uitdagingen?

Goed leiderschap uitbouwen is enerzijds noodzakelijk om aan de uitdagingen in het Vlaamse onderwijs tegemoet te komen, en is anderzijds wenselijk gezien schoolleiders een impact hebben op prestaties van leerlingen (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Murphy et al., 2007). In onderzoek naar (school)leiderschap bestaat weinig consensus over wat dit goed schoolleiderschap nu precies inhoudt. Sinds de jaren 1980 domineerden drie schoolleiderschapsmodellen: het instructioneel leiderschap, transformationeel leiderschap en gespreid leiderschap (Day, Fleenor, Atwater, Sturm, & McKee, 2014; Kelchtermans & Piot, 2010; Yukl, 2013).

Op de vraag wat schoolleiders precies moeten doen om effectief hun job uit te (blijven) oefenen, en hoe ze zich best voorbereiden op hun functie, is professionele ontwikkeling vaak een voor de hand liggend antwoord. Er bestaat heel wat onderzoek naar professionele ontwikkeling en opleiding van leraren, maar minder naar deze van schoolleiders (Clement & Staessens, 1993; Kyndt, Donche, Gijbels, & Van Petegem, 2014). Dit staat in contrast met de vaststelling dat Europese landen toch heel wat aandacht hechten aan de opleiding van schooldirecteurs om tegemoet te komen aan veranderingen en een groter wordend takenpakket (European Commission/EACEA/Euridyce, 2013).

In het Vlaamse onderwijssysteem hebben de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD) van de verschillende onderwijskoepels de decretale taak toe te zien op de onderwijskwaliteit binnen hun koepel. Ze reiken nascholingsactiviteiten aan voor alle onderwijspersoneel, waaronder schooldirecties. Het zijn deze PBD's die

directeursopleidingen organiseren en schoolleiders voorzien van begeleidings- en ontwikkelingsmogelijkheden (Artt. 14-15 Decreet betreffende kwaliteit van onderwijs, Vlaamse Overheid, 2009).

Met focus op startende directies, is het doel van deze masterproef een stand van zaken op te stellen betreffende de bestaande directeursopleidingen en begeleiding van Vlaamse secundaire schooldirecteurs. Concreet zal deze thesis een poging doen volgende onderzoeksvraag te beantwoorden:

Wat is de huidige stand van zaken in de professionele startbegeleiding en –ontwikkeling van schoolleiders in het Vlaamse secundaire onderwijs?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, worden volgende deelvragen beantwoord:

1. Welke professionele opleidings- of ontwikkelingsmogelijkheden bieden de verschillende onderwijskoepels in Vlaanderen aan aan hun secundaire schoolleiders?
2. Welke opleidings- of ontwikkelingsactiviteiten genieten de voorkeur van Vlaamse secundaire schoolleiders?
3. Welke opleidings- of ontwikkelingsnoden identificeren Vlaamse secundaire schoolleiders vandaag de dag inzake hun leiderschapsontwikkeling?

In het tweede hoofdstuk zal deze masterproef een overzicht geven van bestaande literatuur inzake leiderschap in het onderwijs. Dit deel gaat dieper in op drie theorieën van schoolleiderschap en geïntegreerde benaderingen. Daarna volgt een theoretische benadering van professionele ontwikkeling en een aantal kenmerken hiervan. Ook zal dit eerste hoofdstuk het Vlaamse onderwijslandschap kort schetsen. Hoofdstuk drie, het methodologisch kader, omschrijft het verloop van het onderzoek, waarna de resultaten ervan volgen in hoofdstuk vier. De laatste hoofdstukken omvatten de conclusie en discussie van dit masterproefonderzoek.

2. Theoretisch kader

1) Leiderschap

Er zijn “almost as many different definitions of leadership as there are persons who have attempted to define the concept” (Stogdill, 1974: p7). In de jaren 1970 werd dit probleem uitgesproken omtrent vele theorieën, modellen en definities in de literatuur die het gedrag en de competenties van leiders pogen te beschrijven (Northouse, 2015; Stogdill, 1974; Wuffli, 2016).

Er bestaat geen eenduidige definitie van leiderschap die de volledige essentie ervan omvat. Wel zijn er overeenkomsten in bestaande definities die een ruwe classificatie van leiderschapsdimensies mogelijk maken (Stogdill, 1974; Yukl, 2013).

Twee sterk op elkaar gelijkende definities, die elks een aantal elementen bevatten die in verschillende leiderschapsdefinities terugkomen, zijn die van Yukl (2013): “Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives.” (Yukl, 2013: p23).

En deze van Northouse (2015): “Leadership is a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal.” (Northouse, 2015: p6). Deze laatste is een iets bredere definitie. Beiden omschrijven leiderschap aan de hand van volgende componenten: (1) een proces van beïnvloeding dat (2) een groep volgers leidt naar (3) het bereiken van gemeenschappelijke doelen. Dit zijn drie componenten die in vele leiderschapsdefinities voorkomen (Kinsambwe, 2016; Northouse, 2015).

Leiderschap is bepalend voor het succes van een organisatie. Studies naar de impact van schoolleiderschap op schooleffectiviteit en meer specifiek op studentenprestaties, bewijzen dat dit ook voor scholen geldt (Hallinger & Heck, 1996; Heck & Hallinger, 1999; Leithwood et al., 2008; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Leithwood, Sun, & Pollock, 2017; Murphy et al., 2007). “School leadership is second only to classroom teaching as an influence on pupil learning” (Leithwood et al., 2008: p28).

Schoolleiderschap en de prestaties van leerlingen staan in een indirecte relatie met elkaar. Het effect van de schoolleider op studentenprestaties situeert zich in een netwerk van persoonlijke, schoolse en omgevingsrelaties, en wordt gemedieerd via anderen (klasniveau) en/of via de organisatie (schoolniveau). Ook persoonlijke kenmerken van de schoolleider en de context van school en leerling (bijvoorbeeld socio-economische status) spelen een grote rol in deze relatie (Gurr, 2015; Hallinger & Heck, 1996; Heck & Hallinger, 1999; Leithwood et al., 2004, 2017; Murphy et al., 2007).

Bestaand onderzoek erkent dus het belang van schoolleiderschap voor schooleffectiviteit en verbetering in een school, daarom is een definitie van schoolleiderschap noodzakelijk (Bush & Glover, 2003). Verschillende theorieën poogden in de voorbije eeuw te omschrijven wat schoolleiderschap nu juist inhoudt. Drie schoolleiderschapstheorieën bekleedden afgelopen decennia een dominante positie in onderzoek naar leiderschap in onderwijs: instructioneel, transformationeel en gespreid leiderschap. Murphy et. al. (2007) maakten een geïntegreerd model met kenmerken van deze drie theorieën, genaamd Leadership for Learning. Ook Kelchtermans en Piot (2010) ontwikkelden een meer geïntegreerde benadering, welke deze masterproef gebruikt als definitie van schoolleiderschap (Kelchtermans & Piot, 2010; Murphy et al., 2007).

a. Instructioneel leiderschap

In de jaren 1980 domineerde het instructioneel leiderschapsmodel (Hallinger, 2009; Kelchtermans & Piot, 2010). De focus van instructioneel leiderschap ligt op het faciliteren van leer- en onderwijsactiviteiten binnen de school. Instructioneel leiderschap gaat uit van één individuele schooldirecteur die zowel leider als manager¹ is: hij ontwikkelt de instructionele context en structuren van de school,

¹ Bush & Glover (2003) definieerden het verschil tussen leiderschap en management in schoolcontext als volgt: “Leadership is a process of influence leading to the achievement of desired purposes. [...] Management is the implementation of school policies and the efficient and effective maintenance of the school’s current activities. Both leadership and management are required if schools are to be successful.” (Bush & Glover, 2003: p10).

en streeft een academische missie na (Bush & Glover, 2003; Hallinger, 2003, 2009; Hallinger & Heck, 1996; Hallinger et al., 2015; Johnston, Kaufman, & Thompson, 2016; Marsh, 1992; Salo, Nylund, & Stjernstrøm, 2015).

Taken en concepten die instructioneel leiderschap kenmerken zijn: hoge verwachtingen ten aanzien van leerkrachten en leerlingen, opvolgen van instructiepraktijken in de klas, opvolgen van vooruitgang van leerlingen, de coördinatie van het curriculum, directe coördinatie, controle en supervisie van leerkrachten, etc. (Bush & Glover, 2003; Hallinger, 2003; Hallinger et al., 2015; Kouali, 2017).

Deze leiderschapsbenadering omschrijft 'wat' een schoolleider moet doen; welke taken hij moet uitvoeren om de schooleffectiviteit en resultaten van leerlingen te verhogen (Hallinger, 2009; Kelchtermans & Piot, 2010).

Instructioneel leiderschap zou te sterk focussen op de schooldirecteur als enige leidinggevende in de school en te sterk de nadruk leggen op lesgeven in plaats van leren. Ook is de rol van instructioneel leider niet de enige rol die een schooldirecteur moet opnemen. Dit is slechts één leiderschapsrol inherent aan zijn positie (Bush & Glover, 2003, 2014; Hallinger, 2003). Daarbij stelt Hallinger (2003) zich de vraag of enkel instructioneel leiderschap wel voldoende is om een grotere school te runnen (Hallinger, 2003).

b. Transformationeel leiderschap

Leithwood introduceerde in de jaren 1990 de algemene leiderschapstheorie van het transformationeel leiderschap in de literatuur over schoolleiders (Kelchtermans & Piot, 2010; Kouali, 2017). Een transformationeel leider kan via visiebepaling inspelen op de intrinsieke motivatie en het gevoel van betrokkenheid van zijn team, om op die manier de effectiviteit van een organisatie te verhogen (Bush & Glover, 2003; Hondeghem, 2010).

Deze theorie legt de nadruk niet zozeer op de instructionele zijde van het runnen van een school maar vooral op visiebepaling en het stellen van doelen binnen diezelfde school. De schoolleider is niet enkel in staat om een schoolvisie te formuleren, hij of zij deelt deze ook met het lerarenkorps om op die manier tegemoet te komen aan veranderingen en uitdagingen (Day, 2000; Hallinger, 2003; MacBeath, 1998).

Net als het instructioneel leiderschap gaat het transformationeel leiderschap uit van één formele schoolleider. Schoolsituaties worden echter zo complex dat leidinggeven in een school voor een enkele schooldirecteur bijna onmogelijk is geworden (Kelchtermans & Piot, 2010; Townsend, 2015).

c. Gedeeld leiderschap

In meer en meer scholen krijgen naast de schoolleider ook leerkrachten bijkomende verantwoordelijkheden (Kelchtermans & Piot, 2010). In tegenstelling tot de vorige twee leiderschapstheorieën die vooral focussen op ‘wat’ een (individuele) schoolleider moet doen opdat de effectiviteit van zijn school verbetert, focust deze benadering op ‘hoe’ een schoolleider dit kan doen (Harris, 2009; Spillane, Halverson, & Diamond, 2004). Gespreid leiderschap (en wat Bush & Glover (2003) participatief leiderschap noemen) stelt dat leiderschapstaken niet uitsluitend toebehoren aan de formele leider maar dat elk lid van de organisatie deze kan uitoefenen naargelang de situatie waarin de organisatie zich bevindt. Het is belangrijk hierbij niet uit het oog te verliezen dat coördinatie van leiderschapspraktijken noodzakelijk blijft (Bush & Glover, 2003; Gurr, 2015; Harris, 2009; Kelchtermans & Piot, 2010; Spillane et al., 2004).

d. Geïntegreerde modellen

Een combinatie van individueel leiderschap (zoals het bestaat in het instructioneel en transformationeel leiderschap) en gedeeld leiderschap leidt tot een adequate benadering voor schoolleiderschap in dat de voordelen van de ene benadering compenseren voor de nadelen van de andere benadering (Kelchtermans & Piot, 2010; Townsend, 2015). Murphy et. al. (2007) vormden een model van schoolleiderschap genaamd Leadership for Learning (LFL), welk net als het model van Kelchtermans en Piot (2010) kenmerken van zowel instructioneel en transformationeel leiderschap als gespreid leiderschap bevat.

Volgens LFL moeten schoolleiders over twee belangrijke competenties beschikken: ten eerste moeten ze focus kunnen houden op de belangrijkste taken van een school, zoals leren en onderwijzen, en ten tweede de organisatie van de school, zoals de administratie en structuur, in goede banen kunnen leiden (Murphy et al., 2007).

Het model deelt deze twee competenties op in acht dimensies van leiderschapsgedragingen en elke dimensie is verder uitgebouwd door verschillende functies die aan dit gedrag worden toegeschreven (Murphy et al., 2007). Tabel 1 geeft deze acht dimensies met een beknopte inhoud weer.

Tabel 1: Acht dimensies LFL met Nederlandse vertaling en korte inhoud

1. Vision for learning (Schoolvisie)	- Ontwikkelen, verwoorden, implementeren en bewaken van schoolvisie en –missie - Visie omzetten in meetbare doelen - Zorgen dat doelen gericht zijn op leren en onderwijzen
2. Instructional program (Instructioneel kader)	- Schoolleider heeft kennis van en is direct betrokken bij leren en onderwijzen - Handelt steeds in functie van leren en onderwijzen - Aannemen, toewijzen en ondersteunen onderwijspersoneel - Intellectuele stimulansen onderwijspersoneel in functie van leren en onderwijzen
3. Curricular program (Didactisch kader)	- Kwaliteitsvol studieprogramma voor elke student - Lesroosters en evaluatieroosters met maximale leerkansen coördineren - Coördinatie van leerinhouden over leraren, klassen en jaren
4. Assessment program (Evaluatiekader)	- Personeel ondersteunen in opstellen evaluatiepraktijken - Samenhang en variatie evaluatiestrategieën over klassen en jaren coördineren

	- Evaluatiegegevens gebruiken als uitgangspunt voor visie, doelen, instructioneel kader en evaluatie personeel
5. Communities of learning (Leergemeenschappen)	- Professionele ontwikkeling promoten, plannen en ondersteunen binnen instructionele kader - Eigen professionele ontwikkeling - Cultuur van samenwerking gericht op professionele praktijken
6. Resource allocation and use (Beheer organisatie)	- Middelen verzamelen, toewijzen en gebruiken - Ten dienste van schooldoelen en visie - Sociale, financiële, materiële, menselijke middelen - Managen: administratie, organisatie, politiek,...
7. Organizational culture (Organisatiecultuur)	- Nadruk leggen op productiviteit/effectiviteit van de school: constante verbetering - Veilige, persoonlijke en georganiseerde leeromgeving creëren - Aangenaam schoolklimaat
8. Social advocacy (Vertegenwoordiging)	- Vertegenwoordiging en belangenbehartiging studenten en hun families - Aandacht voor ethiek, diversiteit, betrokkenheid - Verhouding school tot bredere politieke, economische, sociale, legale en culturele context - Begrijpen, reageren op en beïnvloeden van bredere context

Bron: Murphy et al., (2007)

Kelchtermans & Piot (2010) definiëren schoolleiderschap, in lijn met de algemene definities van leiderschap aan het begin van dit hoofdstuk en met hun eigen geïntegreerd model van instructioneel, transformatieel en gespreid leiderschap, als volgt:

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:

1. 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.
2. Het verenigen van organisatieleden rond schoolvisie, kernwaarden en organisatiedoelen en het beïnvloeden en motiveren van organisatieleden om te doen wat noodzakelijk is om deze doelen te bereiken.
3. 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.
4. 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 bereiken, en het beïnvloeden en motiveren van anderen om hiertoe bij te dragen (Kelchtermans & Piot, 2010; p18-19).

Deze definitie is gevormd op basis van een uitgebreide literatuurstudie en bevat de meest voorkomende elementen uit zowel algemene leiderschapsdefinities (beïnvloedingsproces, groep volgers leiden, gemeenschappelijke doelen bereiken (Northouse, 2015; Yukl, 2013)) als schoolleiderschapstheorieën (Kelchtermans & Piot, 2010). Daarom hanteert deze thesis deze definitie van schoolleiderschap om de professionele ontwikkeling van schoolleiders te benaderen.

2) Professionele ontwikkeling

Goed leiderschap is dus belangrijk voor de effectiviteit van een school. Maar hoe komt men tot goed leiderschap? En hoe kunnen beginnende directeurs dit aanpakken? Nieuwe schoolleiders moeten tijdens de eerste jaren in functie de nodige vaardigheden ontwikkelen, en zich aanpassen aan en identificeren met de waarden van de werkomgeving. Ze moeten zich zowel professioneel als organisationeel voorbereiden op hun positie (Bush & Glover, 2005). Pre- en in-service training en professionele ontwikkeling kunnen mogelijk een antwoord vormen op deze vragen.

Pre-service opleidingen voor schoolleiders zijn niet voldoende om directies optimaal voor te bereiden op de job: ze kampen met problemen van transfer. Dit maakt dat professionele ontwikkeling en in-service trainingen nodig zijn voor schoolleiders om hun vaardigheden uit te bouwen (Alexander, 1996; Daresh, 1998).

a. Professionele ontwikkeling en in-service training

McCauley et. al. (1998) “define leadership development as the expansion of a person’s capacity to be effective in leadership roles and processes.” (McCauley, Moxley, & Van Velsor, 1998: p4). Het doel van leiderschapsontwikkeling is om individuele capaciteiten uit te bouwen in verschillende formele en informele leiderschapsrollen. Professionele ontwikkeling is een leerproces en onderzoek gaat ervan uit dat mensen kunnen leren, groeien en veranderen (Gibbs, 2015; McCauley et al., 1998).

De stelling dat professionele ontwikkeling enkel mogelijk is via specifieke programma’s op specifieke locaties is voorbijgestreefd. Het is een continu proces dat op verschillende locaties kan doorgaan zoals op de werkplek bijvoorbeeld (Day, 2000; Ellström, 2001; Tynjälä, 2008). Day (2000) stelt dat het effectiever is mensen te helpen leren van hun eigen werk dan om hen uit hun werkomgeving te halen (Day, 2000). Dit neemt niet weg dat verschillende organisaties een verschillende houding kunnen aannemen tegenover leren op de werkplek (Ellström, 2001; Tynjälä, 2008).

Niet enkel onderzoek naar professionele ontwikkeling van leiders, maar ook onderzoek in de onderwijscontext ontwikkelde definities van professionele ontwikkeling. Deze categorie van

onderzoek focust echter vooral op leraren en minder op schoolleiders (Clement & Staessens, 1993; Kyndt et al., 2014).

b. Leeractiviteiten

Schoolleiders kunnen zich professioneel ontwikkelen aan de hand van verschillende leeractiviteiten. Voorbeelden hiervan zijn feedback vragen en verkrijgen, action learning, coachingstrajecten, mentorprogramma's, professionele leergemeenschappen, problem-based leren, skill-based leren, (boeken) lezen, workshops, seminars, netwerken, etc. (Bednall & Sanders, 2017; Bush & Glover, 2005; Daresh, 1997, 1998; Daresh & Playko, 1992; Day, 2000; Day et al., 2014; Eagerton, 2000; McCauley et al., 1998; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, & Baumert, 2011).

Er bestaat weinig consensus over welke leeractiviteiten effectief zijn bij de voorbereiding van schoolleiders (Woulfin, 2017), maar een mix ervan is wenselijk (Eagerton, 2000). Deze leeractiviteiten kunnen op de continuïms individueel-collectief leren en formeel-informeel leren worden geplaatst.

c. Individueel en collectief leren

Individueel leren is een individueel leerproces met individuele uitkomsten. Collectief leren is een gezamenlijk proces met gezamenlijke uitkomsten. Beiden zijn nodig om leiderschapscapaciteiten op te bouwen (Bush & Glover, 2005; Day, 2000; de Laat, Poell, Simons, & van der Krogt, 2001; Lodders, 2013).

Bij collectief leren is het van belang dat de groep een gemeenschappelijke leerstrategie formuleert en na het leren ook aan reflectie doet. Dit is nodig om werkpraktijken in een organisatie te optimaliseren (de Laat et al., 2001; van Woerkom, 2004).

Tussen individueel en collectief leren bevinden zich individuele leerprocessen met gezamenlijke uitkomsten en vice versa. Zo kan men bijvoorbeeld in interactie met anderen feedback vragen (collectief leerproces) op het persoonlijk handelen zodat men het eigen gedrag kan veranderen (individuele uitkomst) (de Laat et al., 2001; Lodders, 2013; van Woerkom, 2004).

Individuele leeractiviteiten zijn onder andere lezen, reflecteren, observeren, etc. Collectieve leeractiviteiten betreffen bijvoorbeeld

gesprekken, coaching trajecten, lessen, seminars, workshops, etc. (Bednall & Sanders, 2017; Richter et al., 2011).

Beide vormen van leren, al dan niet op de werkplek, kunnen zowel impliciet of onbewust als expliciet of bewust doorgaan (de Laat et al., 2001; Lodders, 2013; Tynjälä, 2008; van Woerkom, 2004). Ook wel gedefinieerd als formeel en informeel leren.

d. Formeel en informeel leren

“Professional development is the total set of formal and informal learning experiences that teachers accumulate through their career until they leave the profession” (Clement & Staessens, 1993: p133).

Ook formeel en informeel leren zijn op een continuüm te plaatsen: aan de ene zijde georganiseerde leeractiviteiten in een schoolse omgeving, en aan de andere kant niet-intentionele leeractiviteiten. In het midden bevinden zich activiteiten van niet-formeel leren (Kyndt, Dochy, & Nijs, 2009; Kyndt, Gijbels, Grosemans, & Donche, 2016; Schulz & Roßnagel, 2010). Het grootste onderscheid tussen de uiteinden ligt in intentie bij het ondernemen van leeractiviteiten. Waar formeel leren expliciet gericht is op iets bijleren, betreft informeel leren onbedoelde leeractiviteiten.

Formele leeractiviteiten kennen een specifiek leerdoel en worden met deze intentie georganiseerd en gevolgd. Formeel leren is gestructureerd in tijd en ruimte en het gaat hierbij om bijvoorbeeld na- of bijscholingen, lessen, seminars, etc. Dit soort leren gaat vaak door in een schoolse omgeving (Bednall & Sanders, 2017; Kyndt et al., 2016; Richter et al., 2011; Schulz & Roßnagel, 2010; Tynjälä, 2008).

Een lerende doet aan niet-formeel leren wanneer hij of zij buiten een schoolse context en in niet-georganiseerde leeractiviteiten wel de intentie heeft bepaalde leerdoelen te bereiken. Het kan gaan om de follow-up van een formele leeractiviteit, feedback vragen aan collega's of anderen met het oog op zelfverbetering, (zelf)reflectie, een (hand)boek lezen, het delen van kennis met collega's of anderen, etc. (Bednall & Sanders, 2017; Kyndt et al., 2009; Richter et al., 2011; Schulz & Roßnagel, 2010).

Informeel leren is een ongeorganiseerd, ongepland en impliciet leerproces waarvan het resultaat moeilijk te voorspellen is. Het vindt vooral plaats in de alledaagse werkomgeving, via sociale interactie. Een lerende die aan informeel leren doet heeft nooit de intentie te

leren. Het gaat om soortgelijke leeractiviteiten als bij niet-formeel leren, maar dan zonder leerdoel voor ogen (Bolhuis, 2002; Kyndt et al., 2009, 2016; Tynjälä, 2008). Het nadeel bij informeel leren is dat het vaak leidt tot ‘tacit knowledge’, kennis waar we ons niet van bewust zijn (van Woerkom, 2004).

Verskillende studies wijzen op het belang van intentionaliteit en het formuleren van leerdoelen bij leiderschapsontwikkeling en professioneel leren (Day, 2000; de Laat et al., 2001). Een organisatie moet ervoor zorgen dat leiderschapsontwikkeling geen vanzelfsprekendheid wordt (Day, 2000) en moet dus inzetten op formeel leren.

e. Focus

Deze masterproef zal in eerste instantie kijken naar formele mogelijkheden van professionele ontwikkeling voor beginnende schoolleiders in de vorm van directeursopleidingen en begeleiding georganiseerd door de onderwijskoepels. Dit onderzoek zal hierbij kijken hoe deze zijn ingericht en waarom, en welk soort leeractiviteiten naar voren komen (individuele en/of collectieve leerpraktijken; pre-service of in-service). Daarnaast zal deze masterproef de aangeboden begeleidingen naast de opleidingsnoden die directies aangeven leggen, en ook bekijken of de onderwijskoepels de leeractiviteiten naar voorkeur van directies aanbieden in hun ontwikkelingsmogelijkheden.

In 2014 werden de opleidingsnoden van Vlaamse schooldirecteurs van zowel het basis- als secundair onderwijs bevestigd. Om de noden te achterhalen organiseerde de studie zowel elektronische vragenlijsten, semigestructureerde interviews als focusgroepen. Het onderzoek toetste of de bestaande opleidingsmogelijkheden aan deze noden tegemoet kwamen volgens de schooldirecteurs. De bevestigde directies vonden vooral in-service opleidingen nuttig, maar ze blijken voorstander te zijn van pre-service stages om een concreter beeld te krijgen van de job (Staelens, 2014). Ook internationale literatuur haalt deze nood aan zowel pre- als in-service training aan (Onguko et al., 2012).

3) Onderwijs in Vlaanderen

Tabel 2: Onderwijslandschap Vlaanderen



Bron: (Adriaensen, L., 15 december 2017; Informatie Vlaanderen, n.d.; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.-b)

Tabel 2 geeft een overzicht van het onderwijslandschap in Vlaanderen. Het volgende deel licht dit kort toe.

a. Officieel en vrij onderwijs

Het onderwijslandschap in Vlaanderen bestaat uit twee grote groepen, namelijk het officieel onderwijs met scholen ingericht door overheidsorganen en het vrij onderwijs met scholen die niet door de overheid zijn opgericht (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.-b).

b. Onderwijsnetten en -koepels

Binnen het officieel onderwijs bestaan twee netten: het gemeenschapsonderwijs en het gesubsidieerd officieel onderwijs (Informatie Vlaanderen, n.d.). De scholen in beide netten zijn ingericht door overheidsinstanties (Centra voor Leerlingenbegeleiding, n.d.). Het gemeenschapsonderwijs omvat één koepel: het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.

Het gesubsidieerd officieel onderwijs omvat twee koepels: OVSG Onderwijssecretariaat voor Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, en het POV Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (Informatie Vlaanderen, n.d.).

Onder het vrij onderwijs valt één net: het gesubsidieerd vrij onderwijs (Informatie Vlaanderen, n.d.). Dit zijn scholen ingericht door privéinstanties (Centra voor Leerlingenbegeleiding, n.d.). Binnen dit net bestaan vijf koepels: KOV Katholiek Onderwijs Vlaanderen, en vier koepels die samenwerken onder het OKO Overlegplatform Kleine Onderwijsverstrekkers. Deze vier zijn Federatie Steinerscholen, VOOP Vlaams Onderwijs Overleg Platform, FOPEM Federatie van Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen, en IPCO Raad van Inrichtende Machten van het Protestants-Christelijk Onderwijs (Informatie Vlaanderen, n.d.). De laatste twee koepels (FOPEM en IPCO) vallen buiten beschouwing van deze masterproef gezien zij geen secundaire scholen omvatten.

Schoolbesturen en inrichtende machten van scholen zijn dus de leden van onderwijskoepels. De koepels staan in voor het ondersteunen en het vertegenwoordigen van hun leden bij bijvoorbeeld onderhandelingen met de overheid (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.-b).

Elke koepel heeft een pedagogische begeleidingsdienst (PBD)² die verantwoordelijk is voor onder andere het aanreiken en aansturen van aanbodgerichte nascholingsactiviteiten met inbegrip van de nascholing van directies (Art. 15 Decreet betreffende kwaliteit van onderwijs, Vlaamse Overheid, 2009). Het decreet voorziet eveneens in een commissie bevoegd voor de evaluatie van de PBD's (Art. 30 Decreet betreffende kwaliteit van onderwijs, Vlaamse Overheid, 2009).

c. Begeleiding van onderwijspersoneel

In Vlaanderen organiseren voornamelijk de pedagogische begeleidingsdiensten van de koepels ontwikkelingsmogelijkheden

² Voor een gedetailleerde opsomming van de kerntaken van de pedagogische begeleidingsdiensten, zie Artikel 15 §1 van het Decreet van 8 mei 2009 betreffende de kwaliteit van onderwijs

voor onderwijspersoneel. Vaak gaat het om pedagogische bij- of nascholingen voor leraren, maar onder de mogelijkheden vallen ook een aantal opleidingen voor schoolleiders. Niet elke koepel heeft een even breed aanbod aan nascholingsmogelijkheden. Vaak gaat het om kortere opleidingen van een, twee of soms drie dagen die focus houden op een bepaald thema of aspect, pedagogisch of administratief (GO! Pro, n.d.-a, n.d.-b; Katholiek Onderwijs Vlaanderen, n.d.; OVSG vzw, 2018; POV, n.d.).

Er worden ook wel langere opleidingen georganiseerd waarbij verschillen in lengte en vormgeving bestaan tussen de mogelijkheden van de koepels. Uit het TALIS-rapport (Teaching and Learning International Survey) van 2013 blijkt dat de meeste Vlaamse directeurs voor of tijdens hun directeurschap deelnemen aan dergelijke opleidingen, en dat velen een leraren- of directeursopleiding genoten (Vlaamse Overheid & Universiteit Antwerpen, 2014).

Een overzicht van de bestaande directeursopleidingen en andere startbegeleiding en –ontwikkeling van Vlaamse secundaire schooldirecteurs is nodig. Dat is dan ook het doel van deze meesterproef.

3. Methodologisch kader

Dit hoofdstuk behandelt het onderzoeksopzet van deze masterproef. Het eerste deel bespreekt de onderzoeksvraag en deelvragen. Daarna licht dit hoofdstuk het onderzoeksdesign en de cases toe, doorloopt het de verschillende stappen van de dataverzameling, alsook de methode van data-analyse die deze thesis toepast.

1) Onderzoeksvragen

De onderzoeksvraag die deze thesis behandelt is:

Wat is de huidige stand van zaken in de professionele startbegeleiding en –ontwikkeling van schoolleiders in Vlaamse secundaire scholen?

Deze masterproef voert een exploratief onderzoek uit en verkent daarbij de formele mogelijkheden inzake professionele ontwikkeling die de verschillende onderwijskoepels aanbieden aan de schoolleiders in hun secundaire scholen. Naast het in kaart brengen van deze mogelijkheden, poogt deze thesis te beschrijven waar de voorkeuren van leeractiviteiten en ook opleidingsnoden bij directeurs liggen in relatie tot het aanbod. Om tot dergelijke stand van zaken te komen, zal deze masterproef een poging doen volgende deelvragen te beantwoorden:

1. Welke professionele opleidings- of ontwikkelingsmogelijkheden bieden de verschillende onderwijskoepels in Vlaanderen aan hun startende secundaire schoolleiders aan?
2. Welke opleidings- of ontwikkelingsactiviteiten of –vormen genieten de voorkeur van Vlaamse secundaire schoolleiders?
3. Welke opleidings- of ontwikkelingsnoden identificeren Vlaamse secundaire schoolleiders inzake hun leiderschapsontwikkeling?

2) Onderzoeksdesign

Om deze vragen te beantwoorden opteert deze masterproef voor een kwalitatieve aanpak. Dit onderzoek wil de perceptie en interpretatie van opleidings- en ontwikkelingsmogelijkheden voor secundaire

schooldirecteurs in Vlaanderen in kaart brengen en hanteert daarvoor een ‘abductive research design’. Deze onderzoeksofzet is specifiek gericht op motieven en meningen van bepaalde sociale actoren vanuit een insider-view te achterhalen. Volgens onderzoekers in de stroming van het interpretivisme bestaat de sociale werkelijkheid uit deze motieven en betekenissen die de sociale actoren er zelf aan geven en is het daarom belangrijk deze in de bredere context van de actoren te begrijpen. Theoretische concepten kunnen dan worden afgeleid uit deze motieven, meningen en interpretaties (Blaiki, 2005). Op die manier kan het motieven en meningen rond bestaande opleidings- en ontwikkelingsinitiatieven situeren.

Om dat te kunnen realiseren, gebruikt deze masterproef een collectieve casestudie. Bij een casestudie verzamelt de onderzoeker allerhande informatie over één case. Een collectieve casestudie betreft niet één case, maar een beperkt aantal (vergelijkbare) cases en tracht dus de sociale werkelijkheid van die cases te begrijpen (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2004; van Thiel, 2010). Het gaat om een cross-sectioneel onderzoek, dus een meting op één moment met vergelijking tussen verschillende cases, dat professionele ontwikkeling van leiders in onderwijs in kaart brengt. Conclusies over de cases heen zijn hierdoor mogelijk (Saunders et al., 2004).

3) Cases

Om een overzicht te verkrijgen van de bestaande opleidings- en begeleidingsinitiatieven voor startende schooldirecteurs in Vlaanderen, neemt deze collectieve casestudie volgende zes cases op: de pedagogische begeleidingsdiensten van het GO!, KOV, POV, OVSG, VOOB en de Federatie Steinerscholen. Met andere woorden, alle onderwijskoepels die secundaire scholen omvatten zijn opgenomen in dit onderzoek. Dit neemt een groot deel van externe validiteitsproblemen weg. Generalisatie naar een bredere populatie is niet nodig aangezien het onderzoek de volledige populatie omvat (Roose & Meuleman, 2014).

4) Respondenten

Om zo goed mogelijk de opleidings- en begeleidingsinitiatieven van de onderwijskoepels te situeren, en vanwege het verkennend karakter van de onderzoeksvragen gebruikt deze thesis diepte-interviews. Diepte-interviews kunnen een geleefde werkelijkheid achterhalen. Ze kunnen inzichten vergaren vanuit het perspectief van de respondenten zelf over de inrichting van de startbegeleiding van secundaire schooldirecteurs, alsook motieven van inrichting en ervaringen in verband hiermee blootleggen (Roose & Meuleman, 2014; van Thiel, 2010).

Er vonden zes gesprekken plaats, waarvan vijf met een respondent van de pedagogische begeleidingsdiensten van de zes genoemde onderwijskoepels. Het gesprek met POV ging door met twee respondenten. Het zesde gesprek vond plaats met een medewerker van het Centrum voor Andragogiek (CVA) dat de inrichting van de directeursopleiding en nascholingsmogelijkheden voor secundaire schooldirecties van KOV verzorgt. Naast de interviews werden ook een infobrochure van de CVA-opleiding en het competentiemodel van POV opgenomen in de analyses.

Alle gesprekken verliepen semigestructureerd, dus met een topiclijst, en werden opgenomen voor latere verwerking van de interviewdata. Dit open karakter van het gesprek geeft de interviewer de kans om door te vragen over bepaalde onderwerpen en kan inzichten verschaffen in het denkproces van de respondenten. Nadelig is de moeilijkere vergelijking van antwoorden doordat gesprekken verschillende wendingen kunnen nemen naargelang inbreng van interviewer en respondent. Daarnaast zal dit onderzoek in de analyse van de interviews kritisch omgaan met de antwoorden van respondenten vanwege de mogelijke sociale wenselijkheid ervan (Roose & Meuleman, 2014).

Mede om dit laatste probleem te bestrijden kreeg elke respondent bij uitnodiging tot deelname een informed consent formulier (zie bijlage 1) toegestuurd met informatie over het masterproefonderzoek alsook het verloop van de interviews. Alle respondenten ondertekenden dit formulier. Via dit document garandeert het onderzoek anonimiteit bij de verwerking van de data wat een reductie

in sociaal wenselijke antwoorden kan betekenen (Roose & Meuleman, 2014).

Om de tweede en derde deelvraag van deze masterproef te kunnen beantwoorden kan deze masterproef gebruik maken van 14 diepte-interviews met schooldirecteurs van Vlaamse secundaire scholen en twee gesprekken met schoolontwikkelaars. Een lopende doctoraatsstudie van de KU Leuven stelt deze beschikbaar voor dit masterproefonderzoek. Hier dient wel vermeld te worden dat het gaat om een mix van startende en meer ervaren directies in deze sample, die al dan niet (aan de start van hun carrière) een directeursopleiding volgden.

In hoofdstuk 4, de analyses van de interviewdata, zullen de zes interviews met de respondenten van de PBD's aangeduid worden met cijfers één tot zes, en de 16 gesprekken met directies en schoolontwikkelaars aan de hand van de letters a tot p.

5) Dataverzameling

Om het gesprek in te leiden en het onderwerp te openen vroeg de topiclijst bij de interviews met de respondenten van de PBD's (zie bijlage 2) naar een inschatting van het beroep van schooldirecteur en kennis, vaardigheden en houdingen die hiervoor nodig zijn. De respondenten werden gevraagd de opleidings- en begeleidingsinitiatieven aangeboden door hun koepel zowel inhoudelijk als betreffende de vormgeving ervan uitgebreid toe te lichten. Hierbij polst de topiclijst eveneens naar de inschatting van de sterktes en zwaktes van de opleiding en begeleiding. Daarnaast toetste het interview de inschatting van opleidingsnoden bij directeurs door de PBD's. Naast deze sleutelvragen, werden de respondenten nog gevraagd eventuele andere mogelijkheden tot professionele ontwikkeling aangeboden door hun koepel te omschrijven.

Hoewel diepte-interviews niet de meest geschikte manier zijn om feitelijke informatie te verzamelen (van Thiel, 2010), bevraagt deze topiclijst naast motieven toch ook feiten omtrent de inrichting en inhoud van de directeursopleidingen, begeleidings- en ontwikkelingsmogelijkheden. Gedetailleerde feitelijke informatie betreffende de inrichting van de directeursopleidingen is moeilijker te verkrijgen als outsider. Daarbij organiseerde deze thesis interviews

met insiders om de motieven achter deze inrichting te bevragen, dus mede vanwege deze pragmatische reden doet dit masterproefonderzoek dit wel.

Ook de diepte-interviews met de schooldirecteurs en schoolontwikkelaars verliepen semigestructureerd (zie bijlage 3 voor de gebruikte topiclijst).

6) Data-analyse

De kwalitatieve dataverzamelmethode die deze masterproef toepast, vraagt om een kwalitatieve analyse van de data. Na het afronden van de diepte-interviews, werden ze getranscribeerd en vervolgens gecodeerd. Deze masterproef maakt gebruik van de software NVivo om de verwerking van de data te vergemakkelijken.

Een eerste fase van open coderen (van Thiel, 2010) codeert de interviewdata in drie verschillende categorieën: inrichting van de ontwikkelings- en opleidingsmogelijkheden, de motieven van die inrichting, en inhoud van de opleiding. Binnen die drie categorieën kende dit onderzoek verschillende codes toe aan de interviewdata, met het theoretisch kader van hoofdstuk 2 als leidraad.

Tabel 3 en 4 geven een overzicht van de codes bij ‘inrichting opleiding’ en ‘inhoud ontwikkelingsmogelijkheden’ op basis van de theorieën uit hoofdstuk 3. De analyse van deze gegevens heeft dus een deductief karakter (van Thiel, 2010). De categorie ‘motieven’ bevat geen op voorhand vastgelegde codes. Deze werden ontwikkeld tijdens het coderen. Voor deze derde categorie hanteerde dit onderzoek een inductieve analyse met volgend stappenplan zoals van Tiel (2010) dit beschrijft:

1. Eerste interview: interviewdata omzetten in verschillende codes
2. Tweede interview: interviewdata coderen in aangemaakte codes + eventuele nieuwe codes
3. Eerste interview opnieuw coderen in nieuw codeerschema
4. Derde interview: interviewdata coderen in aangemaakte codes + eventuele nieuwe codes
5. Voorgaande interviews opnieuw coderen in nieuw codeerschema
- 6.... (van Thiel, 2010).

Tabel 3: Codeerschema categorie ‘inrichting opleiding’

<i>Categorie</i>	<i>Code</i>	<i>Onderverdeling</i>
INRICHTING OPLEIDING	Verplichtend karakter	Verplicht
		Niet verplicht
	Pre- of in-service	Pre
		Voorselectie
		In
	Duur opleiding	
	Hervorming?	Sterktes
		Werkpunten
	Specifiek voor startende schooldirecteurs	
	Leeractiviteiten	Individueel
		Collectief
	Vervolgtrajecten	Aanwezig
		Niet aanwezig
	Vraag of aanbod gestuurd	Vraag
		Aanbod

Tabel 4: Codeerschema categorie ‘inhoud ontwikkelingsmogelijkheden’

<i>Categorie</i>	<i>Codes</i>	
INHOUD ONTWIKKELINGS- MOGELIJKHEDEN	Instructionele leiderschapskenmerken	
	Transformationele leiderschapskenmerken	
	Kenmerken gespreid leiderschap	
	Kenmerken geïntegreerd model Kelchtermans & Piot (2010)	Opgedeeld in vier soorten activiteiten
	Leadership for Learning kenmerken	Opgedeeld in acht dimensies

Om uit de interviews met de directies hun voorkeuren van opleidings- en ontwikkelingsactiviteiten en hun opleidingsnoden te achterhalen, opteert deze masterproef eveneens voor een inductieve analyse. Het onderzoek van Staelens (2014) benadrukt de nood van een groot opzet

met verschillende vormen van dataverzameling en –analyse om deze noden accuraat in kaart te brengen (Staelens, 2014). Gezien de beperkte tijd en middelen van deze masterproef is dergelijk opzet niet mogelijk. Daarbij is het onderzoeken van opleidingsnoden niet de hoofdonderzoeksvraag van deze thesis.

Daarna volgde een fase van axiaal coderen, waarin het onderzoek patronen in de codes opspoorde, en vervolgens een fase van selectief coderen, waarin het onderzoek de codes herleidde tot relevante codes om verbanden te leggen en interviewdata te vergelijken (Roose & Meuleman, 2014; van Thiel, 2010). De uiteindelijke codeboom is per onderzoeksvraag bijgevoegd in bijlage vier. Het volgende hoofdstuk bespreekt de resultaten van deze analyse.

4. Resultaten

Dit hoofdstuk legt de bestaande directeursopleidingen die de zes opgenomen koepels aanbieden aan hun startende secundaire schooldirecteurs naast elkaar. Ten eerste vergelijkt deze masterproef de opleidingen betreffende hun inrichting. Ten tweede gaat dit onderzoek dieper in op de motieven die de PBD's aanhalen voor die inrichting, zowel betreffende de vormgeving als de inhoud. Daarna poogt deze thesis kort de inhouden van de opleidingen en professionaliseringsmogelijkheden te linken aan de leiderschapstheorieën uit hoofdstuk twee. Als laatste geeft deze masterproef een aantal opleidingsnoden en voorkeuren van ontwikkelingsactiviteiten van directeurs weer door deze te koppelen aan die theorieën.

1) Inrichting directeursopleidingen

Om deze vergelijking te kunnen maken, worden alle codes onder de categorie 'inrichting opleiding' overlopen. Tabel 5 bevat een overzicht van deze variabelen per koepel.

a. De opleidingen voor directies

Zoals te zien in Tabel 5, organiseren vier van de zes in dit onderzoek opgenomen koepels een directeursopleiding voor hun startende directies. VOOP en Federatie Steinerscholen organiseren geen startersopleiding. Zij hebben wel een professionaliserings- en begeleidingsaanbod voor startende en voor meer ervaren directies, maar dus niet in de vorm van een directeursopleiding.

Het Centrum voor Andragogiek (CVA) van de Universiteit Antwerpen organiseert in samenwerking met KOV een driejarig postgraduaat. Dit is een in-service opleiding voor startende directies van secundaire KOV-scholen. Na deze drie jaren kunnen deelnemers een vervolgtraject opstarten en zich blijven professionaliseren binnen de permanente vorming van CVA. Daarnaast voorziet CNO, Centrum Nascholing Onderwijs, een verkennende en voorbereidende cursus voor onderwijspersoneel die een leidinggevende functie in onderwijs ambiëren of er in de toekomst zullen instappen. Deze voorbereidende cursus is geen voorwaarde om in het postgraduaat te starten.

Tabel 5: Overzicht inrichting directeursopleidingen Vlaamse onderwijskoepels

	<i>Pre-service voor opleiding?</i>	<i>Opleiding?</i>	<i>Specifiek voor starters?</i>	<i>Duur?</i>	<i>Verplicht?</i>	<i>Vervolgtrajecten?</i>
KOV	Ja: Korte cursus	Ja: Postgraduaat	Ja	3 jaar	Nee	Ja
GO!	Ja: Talentenwerf als selectie	Ja	Ja	1 jaar	Nee	Ja
OVSG	Ja: Opstart (1 jaar)	Ja: Topstart	Ja	2 jaar	Nee	Ja
POV	Ja: Scouting weekend	Ja	Ja	1 of 2 jaar	Nee	Ja
Federatie Steinerscholen	/	Nee	Op maat	/	Nee	Ja
VOOP	/	Nee	Op maat	/	Nee	Ja

Het GO! hanteert een professionaliseringscontinuüm van vier fasen. Startende directies of onderwijspersoneel van het GO! die een leidinggevende functie beogen nemen deel aan een talentenwerf, georganiseerd door hun scholengroep of scholengemeenschap. Uit deze deelnemers selecteert de scholengroep wie mag deelnemen (enkel directies die bij aanvang in het ambt staan) aan de eenjarige startersopleiding van de PBD. Als vervolg hierop, voor meer ervaren directies, organiseert het GO! verdere professionaliseringsmogelijkheden.

Topstart is een tweejarige opleiding specifiek voor startende directeurs van het OVSG, die volgt op het eenjarige voorbereidingstraject Opstart. Dit professionaliseringscontinuüm is pas hervormd en de proeffase van Topstart zal van start gaan in het schooljaar 2018-2019. Na de tweejarige opleiding kunnen OVSG-directies zich verder professionaliseren in Toproute. Dit traject is momenteel echter nog niet volledig uitgewerkt. Doorheen dit driedelig vormingstraject lopen steeds dezelfde leerlijnen om ervoor te zorgen dat de fasen op elkaar aansluiten.

Ook POV voert op moment van schrijven een hervorming door in hun professionele ontwikkelingsaanbod. Zij evolueren naar een scouting van twee dagen voor iedereen die een leidinggevende functie in het onderwijs ambieert. Deze tweedaagse kan een voorbereiding vormen op de startersopleiding van POV (momenteel nog in hervorming) maar is geen verplichting om eraan te kunnen deelnemen.

De opleidingen waarover de respondenten spraken, zijn specifiek voor startende directies. De PBD's voorzien ook telkens een vrijblijvende, voorbereidende cursus. Enkel voor het GO! is deze talentenwerf een selectiemechanisme voor de deelname aan de opleiding zelf, en zoals in Tabel 5 te lezen staat, zijn ook enkel directies van het GO! verplicht een directeursopleiding te volgen. GO!-directies moeten over een vormingsattest beschikken, welk te verkrijgen is bij het volgen van de startersopleiding. De andere vijf koepels verplichten hun directies secundair onderwijs niet, maar dat neemt niet weg dat, zoals verschillende respondenten van de PBD's aanhaalden, ze hun directies niet aanzetten en aanraden deze opleidingen wel te volgen.

b. Vraag of aanbod gestuurde professionalisering

Uit de interviews komt naar voren dat de directeursopleidingen vooral aanbod gestuurd ingericht zijn. De PBD's bieden een opleiding aan waar startende directies al dan niet aan deelnemen. Ook vervolgotrajecten en andere ontwikkelingsmogelijkheden worden op een aanbod gestuurde manier ingericht. De PBD's bieden dan een reeks cursussen aan waar directeurs op kunnen intekenen indien ze dat wensen. Ook in sommige directeursopleidingen zijn bepaalde onderdelen op een modulaire wijze of zelfs facultatief ingericht. Zo kunnen directies de plaats van deze inhoud kiezen in de opleiding naargelang hun eigen planning en noden.

“... die directies die krijgen een aanbod, dat zijn dan ongeveer een negentigtal cursussen die over een heel jaar gespreid worden ingepland. (...) Als dat dan net een thema is dat in die school belangrijk wordt, dan kunnen die directies daarop intekenen. (...) dat is heel marktgericht e. Wij moeten zorgen dat we dat verkocht krijgen en voldoende deelnemers hebben.” (Respondent 1)

Een vraag gestuurde aanpak komt vooral voor binnen de opleidingen waar directies persoonlijk of in kleine groepen aan een begeleider of coach worden gekoppeld. Twee respondenten geven aan een volledig vraag gestuurde methode te hanteren in de begeleiding van hun startende directies, maar ook een gecombineerde methode te gebruiken.

Sommige opleidingen en ontwikkelingsmogelijkheden zijn georganiseerd als een combinatie van vraag en aanbod gestuurde praktijken. Directies stellen een inhoudelijke vraag, of een vraag naar een ontwikkelingsinitiatief, waarna de PBD's in het bestaande aanbod een geschikte cursus zoeken die een antwoord vormt of kan vormen op de gestelde vraag.

2) Inhoud en vormgeving professionaliserings- en opleidingsmogelijkheden

Deze vergelijking betreft zowel de inhoud als de vormgeving van de directeursopleidingen en andere professionaliserings- en begeleidingsinitiatieven. Er werd de respondenten van de PBD's gevraagd weer te geven welke inhoud en thema's de cursussen

behandelen. Dit onderzoek probeerde kort deze inhouden en thema's binnen de theorieën uit hoofdstuk 2 te situeren, maar geeft daarna vooral weer welke leeractiviteiten de PBD's hanteren in hun opleidings- en ontwikkelingsmogelijkheden. Als laatste wordt dieper ingegaan op de inschatting die de respondenten maken over hun professionaliseringsaanbod.

a. Leiderschapstheorieën

De interviews werden in verschillende categorieën van Leadership for Learning (LFL), het model van Kelchtermans en Piot (2010), en onder instructioneel, transformationeel en gespreid leiderschap gecodeerd. De interviewdata onder deze laatste drie codes werden allen dubbel gecodeerd onder de dimensies van een van of beide modellen. Daarom focust deze masterproef in de analyses enkel op de twee geïntegreerde modellen.

Tabel 6: Gecodeerde data per dimensie LFL

<i>Dimensie LFL</i>	<i>Aantal codes</i>
Organisational culture	21
Social advocacy	21
Vision for learning	20
Instructional program	19
Resource allocation and use	16
Assessment program	11
Curricular program	10
Communities of learning	10

Tabel 7: Gecodeerde data per dimensie Kelchtermans en Piot (2010)

<i>Dimensie Kelchtermans en Piot (2010)</i>	<i>Aantal codes</i>
Effectiviteit en continuïteit managen	31
Organisatieleden verenigen rond doelen	19
Visie	16
Veranderingen initiëren	15

Hoe vaak opleidingsinhouden onder een bepaalde dimensie werden aangehaald door de respondenten, is te zien in Tabel 6 en 7. Een belangrijke noot is dat dit onderzoek sommige data onder meerdere

dimensies codeerde, en sommige informatie dubbel codeerde (bijvoorbeeld wanneer respondenten aan het einde van een interview teruggrijpen naar iets wat ze in het begin aanhaalden).

Vijf van de zes respondenten haalden negentien keer aan onderdelen van hun opleiding of professionaliseringsinitiatieven te organiseren rond ‘leiderschapsstijl en –ontwikkeling’. Deze masterproef acht een extra categorie nodig. Deze inhouden zijn namelijk moeilijk te plaatsen onder (een van) de dimensies van de modellen van LFL en Kelchtermans en Piot (2010) aangezien ze een groter geheel van schoolleiderschap betreffen, niet een of enkele aspecten ervan zoals de dimensies van de modellen. Het gaat vooral om communicatieve vaardigheden, en leiderschapsrollen en -stijlen die directies hanteren. Deze inhouden komen voor in zowel pre- als in-service startersopleidingen, maar minder in vervolgtrajecten. Communicatieve vaardigheden blijven wel in het aanbod.

“Dan is een van de eerste sessies leiderschap en dat gaat vooral over jezelf ook leren kennen: wie ben ik? En welke soort leider zit er in mij verscholen?” (Respondent 3)

“Tweede jaar gaat het naar interpersoonlijk leiderschap, onder andere gespreksvaardigheden staat erbij, zelfmanagement, en alle andere dingen e, pedagogisch wordt er sterk de nadruk gelegd.” (Respondent 1)

Alle PBD’s halen inhouden van hun opleiding aan in quasi elke categorie van beide modellen. Hierna worden de categorieën die het meest aangehaald werden tijdens de interviews (zie Tabel 6 en 7) zeer kort besproken.

Onder het LFL model zijn de meest genoemde inhouden gecategoriseerd onder ‘social advocacy’ en ‘organisational culture’. Bij het model van Kelchtermans en Piot (2010) is dat de dimensie ‘effectiviteit en continuïteit managen’. De gecodeerde interviewdata onder ‘effectiviteit en continuïteit managen’ komen sterk overeen met deze onder ‘resource allocation and use’ en ‘social advocacy’, en heel wat van deze codes komen eveneens terug onder ‘organisational culture’.

Opleidingsinhouden die zowel in ‘effectiviteit en continuïteit managen’ als in ‘social advocacy’ voorkomen betreffen bijvoorbeeld

relaties met externen en/of ouders, en wetgeving rond leerlingen en personeel. Boekhouding, financieel management en materieel beleid komen terug in zowel ‘effectiviteit en continuïteit managen’ als in ‘resource allocation and use’. Als laatste zijn veiligheidsbeleid en schoolorganisatie inhouden die naast ‘effectiviteit en continuïteit managen’ ook onder ‘organisational culture’ gecodeerd werden.

“Financieel beleid komt nogal eens terug, (...). Wetgeving, vanzelfsprekend, maar dat heeft er ook mee te maken dat er heel veel verandert en dat men eigenlijk niet de achtergrond heeft op vlak van bijvoorbeeld omzendbrieven, op vlak van onderwijsdecreten, noem het allemaal maar op, en dat men zo iets heeft van: dat moeten we in elk geval weten.” (Respondent 6)

‘Organisational culture’ en ‘social advocacy’ zijn de dimensies van het LFL model waarrond de meeste opleidingen en professionaliseringsmogelijkheden worden georganiseerd. ‘Social advocacy’ bevat meer wetgeving en externe communicatie of verantwoording, maar ook maatschappelijke ontwikkelingen zoals het Referentiekader Onderwijskwaliteit of de modernisering van het secundair onderwijs. Zoals hierboven al deels aangehaald komt in ‘organisational culture’ ook wetgeving, maar vooral administratie terug, alsook structuur en cultuur van de school. Onder dit laatste vallen ook veiligheidsbeleid en zorgbeleid.

“...sterke relaties met externen opbouwen (...) onderhoudt contacten en bouwt een netwerk uit met andere schoolleiders, CLB, beleidsmakers, ...” (Respondent 4)

“Maar het kan evengoed gaan over, nu, een ROK-sessie en hoe ga je daarmee om, wat betekent dat?” (Respondent 5)

De data onder ‘organisational culture’ komen sterk overeen met deze onder ‘verenigen van organisatieleden rond doelen’ in het model van Kelchtermans en Piot (2010). Dit zijn bijvoorbeeld gemeenschapsvorming, participatief beleid, en het motiveren van een team. Hier komen ook communicatieve vaardigheden, die deels ook onder de extra categorie van leiderschapstijl en –ontwikkeling vallen, in terug.

“(...) communiceren is daarbij een belangrijke: hoe ga je een team begeleiden, motiveren, een team inspireren?” (Respondent 3)

b. Leeractiviteiten

De focus van deze masterproef ligt op formele leeractiviteiten: opleidingen en professionaliseringsinitiatieven van de PBD's van de verschillende onderwijskoepels. Met in het achterhoofd de definities van individueel en collectief leren zoals vermeld in hoofdstuk twee, valt op dat geen enkele PBD aanhaalde in te zetten op zuiver individueel leren binnen hun professionaliseringsaanbod. De respondenten benadrukken enkel tussenvormen (gezamenlijke processen met individuele uitkomsten) en collectieve leeractiviteiten waarbij de lerende via een sociale interactie leert, namelijk: intervisie, begeleiding of coaching, praktijkgerichte sessies, en jobshadowing.

Ten eerste zetten alle PBD's sterk in op het samenbrengen van directeurs in reflectie- en intervisiegroepen. Vier van de zes respondenten halen aan dat ze in hun opleiding werken met vaste groepen (of groepen die langer samenblijven), waardoor een netwerk ontstaat. In deze intervisiegroepen reflecteren de directeurs over de opdrachten en sessies binnen de opleiding, maar kunnen ze ook bij elkaar ten rade gaan over problemen in hun eigen school. Sommige PBD's faciliteren ook buiten de opleidingen netwerken van en voor hun directies. Verder in dit hoofdstuk wordt nader ingegaan op de samenstelling van deze intervisiegroepen.

“... dat de beginnende directeurs ook eens in contact komen met de meer ervaren directeurs want daar kunnen ze natuurlijk ook van leren. 't Is veilig om ze samen te brengen met beginnende directeurs en voor hen ook heel herkenbaar, (...) maar 't is natuurlijk ook enorm belangrijk dat ze in contact komen met ervaren directeurs...” (Respondent 3)

Naast de intervisiegroepen die vaak een klankbord vormen, benadrukken de respondenten dat ze daarnaast ook werken met een systeem van meer persoonlijke begeleiding, in de context van de school. Wie die coaches zijn, varieert: ancien-collega's, de begeleidingsdienst, experts, anker-figuren in de scholengroepen, etc.

“... een soort coachingstraject want er komt een mentor aan te pas (...) die meestal op scholengroep-niveau gekozen wordt en waar ze

eigenlijk gedurende tien maanden aan de slag gaan ja, heel individueel.” (Respondent 5)

Ten derde omvatten ook alle opleidingen en/of andere ontwikkelingsmogelijkheden praktijkgerichte sessies. Onder deze subcategorie van collectieve leerpraktijken rekent deze masterproef alle leeractiviteiten die respondenten aanhalen: lesmomenten of momenten van samenkomst van een of meerdere dagen, waarin de directies informatie verkrijgen en er mee aan de slag gaan. Het betreft practica, lezingen, schoolbezoeken, voor- en na-opdrachten, etc. De respondenten benadrukken het belang ervan om de transfer van informatie te bevorderen.

“Bij opleiding is het belangrijk dat we niet in één richting werken maar dat zij eigenlijk die inhoud gaan beheersen en dat in hun vingers krijgen en daar iets mee gaan doen. (...) Dus het is echt de bedoeling dat ze in de sessie zelf nog daarmee aan de slag gaan zodanig dat zij eigenlijk eigenaarschap [sic] worden van de inhoud maar ook van hun traject.” (Respondent 3)

Ten slotte organiseren twee koepels in het voorbereidingstraject op hun opleiding ook de mogelijkheid tot jobshadowing. Op die manier krijgen kandidaat-directies een beter beeld van wat het directeurschap precies inhoudt. Tijdens de in-service opleiding is jobshadowing volgens de respondenten niet van toepassing omdat ze voldoende eigen praktijkcases kunnen gebruiken. Schoolbezoeken zijn naast praktijkgerichte sessie ook een vorm van observeren. Ze zouden een equivalent van deze jobshadowing in de in-service opleidingen of professionaliseringsmogelijkheden kunnen zijn, maar slechts één van de zes respondenten haalt expliciet aan deze te organiseren.

“Maar we willen dus via jobshadowing ervoor zorgen dat de deelnemers wel eens gaan kennismaken met een leidinggevende functie die ze ambiëren.” (Respondent 3)

c. Inschatting sterktes en werkpunten

Zoals in de methodologie vermeld, vroeg de topiclijst de respondenten om een inschatting te maken naar de sterktes en zwaktes van hun opleidings- en ontwikkelingsmogelijkheden. PBD's met opleidingen

die momenteel in hervorming zijn, hebben een minder zicht op eventuele zwaktes van hun nieuwe formats. Een hervorming wordt immers georganiseerd om de zwaktes van het vorige weg te werken, maar de sterktes te behouden. Wat de respondenten zelf inschatten als sterktes en werkpunten, komt sterk overeen met hoe zij denken dat de deelnemende directies de opleidingen evalueren. Onderaan dit deel worden deze punten ter herhaling schematisch weergegeven in Tabel acht.

Vier respondenten benadrukken een mismatch van de opleiding met eventuele selectieprocedures om in het ambt te komen, voorbereidingstrajecten, en vervolgtrajecten. Ze stellen dat directies hierdoor mogelijks ontevreden kunnen zijn over de opleiding. De verschillende fasen van professionele ontwikkeling in één lijn krijgen naar inhoud toe, maar ook verschillende inhouden in één lijn krijgen naar transfer toe zijn dan ook belangrijke doelen volgens de PBD's. Sommige koepels werkten dit al uit in hun professionalisering, anderen zijn hiermee bezig.

Jaarlijks veranderingen doorvoeren is niet makkelijk gezien de te volgen procedures, halen twee van de zes respondenten aan. Kleine aanpassingen die binnen de krijtlijnen vallen kunnen natuurlijk wel frequenter plaatshebben. De meest benadrukte sterkte is de onmiddellijke en herhaaldelijke feedback die de PBD's vragen van hun deelnemers met het oog op het incrementeel bijwerken en versterken van het professionaliseringsaanbod.

“... om dan alle informatie bij elkaar te brengen en dan in een keer te zeggen aan de raad: kijk, dit is het nu allemaal, (...) om dan in een keer naar die algemene regeling te gaan kijken en te gaan zeggen: ok, als we dat en dat nu willen optimaliseren en aanpassen, dan gaan we die nu herschrijven. En dan moeten die de vakbonden, de raad, de scholengroepen zelf moeten dan al die stappen doorlopen. Maar daarnaast heb je een heleboel dingen die je kan doen binnen de krijtlijnen van die algemene regeling.”
(Respondent 5)

Drie respondenten benadrukken de nabijheid van hun directies als sterkte, maar halen ook de keerzijde hiervan aan. Tegenover direct contact, makkelijk inspelen op noden en informele feedback op de

mogelijkheden staan vaak weinig middelen bij kleine PBD's om professionele ontwikkeling en begeleiding te organiseren.

“Dus ik zal het snel horen als (...) het aanbod van de pedagogische begeleidingsdienst niet aankwam, naast de verwachtingen zat, ... en ik zal het snel horen vanuit de scholengemeenschappen (...) wat de verlangens zijn en wat heet op de plank is, wat mensen eigenlijk verlangen, waar mensen nood aan hebben.” (Respondent 2)

“Ja voordeel, (...) elke medaille heeft twee kanten e. Dus er zijn daar ook nadelen aan, dat je heel veel dingen niet kunt doen, dat je niet de nodige menskracht hebt om alles te doen.” (Respondent 6)

Een troef die alle respondenten benoemen is het faciliteren van netwerken voor hun directies, bijvoorbeeld via vaste groepen in een directeursopleiding. Zoals hierboven reeds kort vermeld, zijn deze groepen niet altijd homogeen samengesteld. In de voorbereidende trajecten zit vaak een mix van leraren, beginnende directies en eventueel anderen die het schoolleiderschap ambiëren. Vier respondenten benoemen ook deze mix als sterkte op zich. Toch zijn, afhankelijk van de materie, homogene groepen soms wenselijk. Het faciliteren van netwerken benoemen de PBD's als een reden waarom directies de opleiding positief zouden evalueren.

“...wij gaan echt een oproep lanceren. Binnen onderwijs maar ook daarbuiten. Er zijn mensen in de bedrijfswereld die misschien ooit de ambitie gehad hebben (...) dan toch in de bedrijfswereld is terechtgekomen maar die ondertussen al heel wat competenties hebben en een andere kijk gekregen hebben.” (Respondent 4)

Als laatste halen twee respondenten ook de kwaliteit van hun lesgevers aan als sterkte voor hun professionaliseringsmogelijkheden. De lesgevers zijn vaak ervaringsdeskundigen, wat bevorderend is voor de transfer van informatie naar praktijk.

“Want de mensen die nu al hier meewerken in dat systeem daar weten we van wat ze kunnen, maar als je iemand anders er in zet (...) moet je ook wel zorgen dat die daar adelbrieven in kan voorleggen en ook dat is altijd een hele grote zoektocht daarnaar.” (Respondent 1)

Tabel 8: Zelfverklaarde sterktes en werkpunten opleidings- en ontwikkelingsmogelijkheden

<i>Meest benadrukte sterktes</i>	<i>Meest benadrukte werkpunten</i>
Onmiddellijke en herhaaldelijke feedback om de opleiding te verbeteren	Mismatch tussen opleiding en voorbereidings- en vervolgtrajecten, en eventuele selectieprocedures
Nabijheid zorgt voor informele en snelle feedback om te verbeteren	Weinig middelen om mogelijkheden te voorzien
Netwerken en de samenstelling hiervan	Grote hervormingen verlopen traag en moeilijk
Kwaliteitsvolle lesgevers in de opleiding	

3) Motieven inrichting directeursopleidingen

Zoals in de methodologie aangekondigd, werden de motieven voor de inrichting van de opleidingen inductief gecodeerd. In wat volgt beschrijft deze masterproef de drie categorieën van motieven die voortvloeien uit de antwoorden op de vraag waarom de directeursopleidingen georganiseerd zijn zoals ze georganiseerd zijn.

In het voorgaande hoofdstuk werden al kort een aantal motieven aangehaald in de vorm van zelfverklaarde sterktes. Alle respondenten benadrukken dat de opleiding vorm krijgt op basis van aftoetsing met stakeholders. Daarnaast baseren een aantal PBD's hun opleidingen op onderzoek, en geven respondenten aan dat bepaalde voorschriften de inrichting van hun directeursopleidingen bepalen.

Als eerste gaven alle respondenten tijdens het gesprek aan dat hun opleiding vorm krijgt op basis van onmiddellijke feedback van de deelnemers op de activiteiten, en een grotere evaluatie van de volledige opleiding. De PBD's benadrukken dit, zoals ook vermeld in het voorgaande deel, samen met het evalueren van andere professionaliseringsmogelijkheden dan ook het meest als sterkte. Op deze manier kunnen ze hun opleiding constant bijschaven en verbeteren.

Bij het bijwerken van zowel de opzet als de inhoud van de opleiding bevragen de PBD's vooral de deelnemende directies of reageren ze op vragen die vanuit de deelnemers komen. Maar sommigen bevragen ook andere stakeholders zoals lesgevers, scholengroepen, en directies die het te hervormen traject reeds afrondden. Vandaar schatten de respondenten in dat deelnemende directies de opleidingen en andere professionaliseringsmogelijkheden positief evalueren: de opleiding wordt naar hun bedenkingen en opmerkingen heringericht.

“... met alle stakeholders te bekijken en ja, (...) al die info en die analyses ook wel bij elkaar te brengen want da's natuurlijk de uitdaging voor ons van alles wat dat we overal horen, van dat ook wel en op papier krijgen en evalueren om daar (...) conclusies uit te trekken. Om dan ja, ook weer te gaan herwerken. Want da's het doel, dat we die onderzoeken doen, die zijn eigenlijk ja, ontwerpgericht maar telkens ook wel te gaan optimaliseren.”
(Respondent 5)

Ten tweede haalden vier respondenten aan dat hun opleiding stoelt op onderzoek. Eén respondent geeft aan inhoudelijke aspecten zoals opleidingsnoden van schooldirecties uit onderzoek te halen om daar hun opleiding op te baseren, waar de andere drie respondenten het meer hadden over algemeen onderzoek naar schoolleiderschap en effectiviteit van leeractiviteiten. Op basis van dit meer algemene schoolleiderschapsonderzoek kunnen de PBD's hun visie op professionalisering van directeurs concreter en gegronder vormgeven.

Tijdens een gesprek gaf een van de respondenten aan dat zij kwaliteit in hun directeursopleiding proberen te garanderen door deze zowel op basis van onderzoek als op basis van de bevraging van directies in te richten.

Directeursopleidingen en andere professionaliserings-initiatieven zijn ten slotte volgens sommige respondenten ook gebaseerd op bepaalde voorschriften. Een aantal respondenten haalden bijvoorbeeld aan dat hun opleiding inhoudelijk en betreffende vormgeving onder andere vertrekt vanuit het Referentiekader

Onderwijskwaliteit³. Zoals ook in hoofdstuk twee vermeld, hebben de PBD's onder toezicht van een bevoegde commissie de decretale taak te waken over kwaliteitsbeleid binnen scholen en scholen te ondersteunen (Artt. 14-15, 30 Decreet betreffende kwaliteit van onderwijs, Vlaamse Overheid, 2009).

Te weinig middelen is de reden die de respondenten van de PBD's zonder opleiding geven voor het feit dat ze geen opleiding organiseren. Daarnaast geven de respondenten ook aan dat een opleiding te tijdrovend zou zijn voor directies, en ook andere respondenten halen dit laatste aan:

“... we hadden er ook een vraag bijgestopt van: hoeveel tijd kunnen jullie realistisch gezien vrijmaken om er inderdaad in te stappen? (...) En dan van de 11 of 12 mensen waren er maar twee die eigenlijk tijd konden vrijmaken om de reeks modules te doen. Ja en voor twee mensen dat doen, dat heeft geen zin.” (Respondent 6)

Van de respondenten van PBD's met een niet-verplichte opleiding, halen twee respondenten ook aan waarom ze dit niet doen. Ten eerste kunnen ze dit juridisch gezien hun directeurs niet opleggen, en ten tweede willen ze eerder inspelen op intrinsieke motivatie om een opleiding te volgen.

“... directeurs (...) een heel hoog percentage, eind tachtig of eind negentig zelfs, die aangeeft: ja eigenlijk zou dat moeten verplicht worden. Maar (...) moet het dan verplicht worden als iedereen overtuigd is dat het noodzakelijk is? Want dan gaan ze het wel volgen en dan zit je op die intrinsieke motivatie. En als het verplicht wordt van een bestuur zit je op die extrinsieke motivatie.” (Respondent 3)

Uit deze passage is af te leiden dat wat de directies krijgen aan professionalisering, ze dat wel appreciëren. De respondenten schatten

³ Het Referentiekader Onderwijskwaliteit is een kader met verwachtingen over kwaliteitsvol onderwijs. Het “beschrijft een aantal context- en inputkenmerken waarmee scholen best rekening houden bij het vormgeven van hun onderwijs” (Onderwijsinspectie Vlaanderen, 2014).

in dat hun ontwikkelingsmogelijkheden over het algemeen goed in de smaak vallen bij directies.

4) Opleidingsnoden bij directies

Deze masterproef heeft niet als doel de verschillende opleidingen te evalueren, wel een aantal opleidingsnoden die directies aangeven in kaart te brengen en te situeren binnen de leiderschapstheorieën uit hoofdstuk twee. Deze masterproef kon, zoals reeds vermeld, naast de interviews met de PBD's ook gebruik maken van diepte-interviews met secundaire schooldirecteurs en schoolontwikkelaars in het kader van een KU Leuven doctoraatsstudie.

Ten eerste werden de respondenten van de PBD's gevraagd welke kennis, vaardigheden en houdingen zij belangrijk vinden voor een directeur in hun koepel. Ook doorheen de gesprekken werden verwachtingen van kennen en kunnen duidelijk. Een aantal PBD's baseren zich op onderzoek om de vereiste leiderschapscompetenties te formuleren, anderen vertrekken vanuit hun eigen ervaringen en de ervaringen van directeurs.

“Op technisch vlak is het op zich heel eenvoudig denk ik (...) om dat allemaal bij te leren: hoe zit het met wetgeving, personeelwetgeving, wetgeving voor studenten, voor leerlingen, administratie, al die dingen. (...) bij fiscaliteit, boekhouding bijhouden, die basisvakken zitten ook in de opleiding in. Ik denk dat het vooral heel belangrijk is dat een directeur iemand is die qua leidinggevende capaciteiten voldoende potentieel heeft, (...) En dan gaat het vooral over: hoe motiveer je heel het team, hoe zorg je dat veranderingen die toch komen dat die gedragen kunnen worden, hoe zorg je dat overleggen in team mogelijk is. En heel vaak zie je wel dat bij directies zowat spanning veroorzaken.”
(Respondent 1)

Eén van de respondenten schat, op basis van ervaringen van deelnemende directies, de eerste jaren als directeur in als zeer moeilijk. Directies moeten tijd krijgen om te groeien, maar dit is in de realiteit niet altijd zo. Deze respondent haalt tegelijk ook aan dat de inhoud van de directeursopleiding wel tegemoet komt aan opleidingsnoden die naar voren komen in onderzoek.

Vier respondenten geven aan een competentiemodel te hanteren voor hun directies, maar verschillende respondenten benadrukken ook dat vereiste competenties van directies afhankelijk zijn van de leiderschapsstijl van de directeur en van de schoolcontext, bijvoorbeeld de grootte van de school en of het gaat om buitengewoon of gewoon secundair onderwijs.

“Want zit je met een school van 1700 leerlingen, of zit je er met eentje van 170 leerlingen? Dan ga je toch wel andere elementen, andere klemtonen leggen” (Respondent 6).

“Bij ons is er nogal veel te doen rond horizontaal leiderschap. En daar komen vier vaardigheden in: het sturen van processen, het coachen van mensen, het inspireren van collega’s en het interveniëren als er natuurlijk ergens kwaliteitsvragen zijn moet iemand daar wel kunnen optreden natuurlijk.” (Respondent 2)

Tabel 9: Opleidingsnoden secundaire schooldirecteuren

<i>Opleidingsnood</i>	<i>Aantal directies</i>
Interne en externe communicatie	13
Beleidsthema’s	10
Evaluatie	6
Nieuwe onderwijsmethoden	5
Wetgeving en administratie	5
Samenwerken (gedeeld leiderschap)	5
Innovatieve organisatiemethoden	3
Veranderingsmanagement	3
Management skills	3
Werken met objectieve data/gegevens	1

Tabel 9 geeft een overzicht van de opleidingsnoden die werden aangegeven doorheen de interviews met de directies, met daaraan gekoppeld het aantal directies die die nood aangaven.

De bevroegde directies ervaren een sterke opleidingsnood naar communicatieve vaardigheden. Ze benadrukken communicatie als een van de belangrijkste vaardigheden dat een schoolleider moet bezitten. Een deel van hen vermeldt hier ook wel bij dat er heel wat mogelijkheden zijn om deze vaardigheden uit te bouwen en hierrond

te professionaliseren. Interne communicatie betreft indirect de leiderschapsstijl die de directeur hanteert. Het gaat om communicatie binnen de school: vooral coachende vaardigheden zoals verbindende communicatie, en een team aansturen en motiveren rond schooldoelen. Daarnaast betreft deze opleidingsnood ook externe communicatie zoals hoe te netwerken en contacten te leggen, en communicatie naar leerlingen en ouders toe. Hierbij gaf ook een respondent aan weinig geprofessionaliseerd te zijn rond het participatiebeleid van de school: het betrekken van ouders, leerlingen en leraren.

“Hoe moet ik nou delegeren? Hoe stuur ik andere mensen aan? Hoe kan ik hier de hoofd- van de bijzaak...? (...) Dat is ook al geen gemakkelijke natuurlijk. Plus, je moet zorgen dat iedereen het naar zijn zin heeft. Ik denk dat het niet slecht zou zijn om mensen daar wat meer in te vormen. Dan denk ik ook dat het beleidsvoerend vermogen van die scholen veel groter zou zijn.” (Respondent M)

Communicatieve vaardigheden hangen sterk samen met de nood naar opleidingen rond samenwerking. Directies willen nieuwe organisatiemethoden (beter) leren kennen en om deze te kunnen implementeren is communicatie van groot belang. Samenwerken betreft niet enkel geheel nieuwe organisatiemethoden zoals vormen van gedeeld leiderschap, co-creatief leiderschap, of professionele leergemeenschappen, maar ook de samenwerkingsverbanden in bestaande directieteams optimaliseren, en vertrouwen hebben in je team. Een van de respondenten gaf hierbij als voorbeeld dat wanneer de directeur ziek is, de school nog steeds blijft draaien op het team.

“Dus door gewoon al ingrepen te doen door het feit dat ze niet zo verantwoordelijk zijn maar eigenlijk horizontale verantwoordelijkheden ook creëert, die gelijkmatige structuren krijgt dus ze meer met elkaar moeten werken om iets gerealiseerd te krijgen, creëert al een context waarin dat ze om zijn minst moeten overleggen en samen moeten nadenken.”(Respondent H)

Remediëren, differentiëren, co-teaching, geïntegreerd werken en andere vernieuwingsprocessen in de klas zijn eveneens zaken waar directies graag over bijscholen. Directies willen naast nieuwe organisatiemethoden ook nieuwe onderwijsmethoden leren kennen.

Veranderingsmanagement hangt sterk samen met deze en vorige opleidingsnood, en ook naar bijscholing hierrond bestaat er vraag bij drie directies.

“Maar er zijn ook didactische vernieuwingen waar wij eigenlijk in geïnteresseerd zijn en we volgen daar wel bijscholing, of we laten collega’s bijscholing volgen” (Respondent E)

“Om met inhoudelijke innovatiestrategieën bezig te zijn. Mijn zeer concrete opdracht bestaat er eigenlijk in om één eigenlijk vernieuwingsprocessen in de klas te realiseren. (...) omdat de directies zelf aangeven zich daar te weinig zelf in onderlegd voelen en daar gewoon niet aan toekomen. (...) ik wil ook op organisatieniveau met de leidinggevendenden zelf nadenken over hoe dat we de scholen beter kunnen organiseren” (Respondent J)

Directies geven ook aan te willen bijleren over evaluatie van zowel leerlingen als personeel. Dit hangt eveneens sterk samen met communicatie én samenwerken in de vorm van vertrouwen in het team.

Net iets minder dan communicatie skills, wordt de nood aan informatie of opleiding rond verschillende beleidsthema’s door tien bevraagde directeurs aangehaald. Sommige respondenten benadrukten zeer algemeen dat ze een nood ervaren naar opleiding over ‘beleidsthema’s’. Meer specifiek schoven de directies drie beleidsthema’s naar voor: onderwijskwaliteit, modernisering van het secundair onderwijs, en zorgbeleid. Onder deze thema’s noemen ze bijvoorbeeld het M-decreet en de implementatie ervan, het Referentiekader Onderwijskwaliteit en de Inspectie 2.0.

“Ik denk dat het toch echt zeer saai en sècce materie is waar de nood echt groot is. En die wordt wel aangeboden hoor, maar dat bestuurlijke optimalisatie, dus het hele bos-verhaal, de onderwijskwaliteit met doorlichting, die zaken, daar liggen denk ik echt de grote noden.” (Respondent A)

“Dus het binnenhalen van maatschappelijke ontwikkelingen, trends, zaken die op ons afkomen. Wat betekent dat voor ons? Hoe gaan we ons positioneren? Dat is eigenlijk heel beperkt.” (Respondent H)

Vijf respondenten benadrukken dat opleidingen rond wetgeving en administratie, de meer technische kant van de job, zeer belangrijk zijn. Drie van deze vijf benoemen dit ook echt als opleidingsnood, de andere twee geven aan mogelijkheden te hebben zich te verdiepen in nieuwe wetgeving en administratieve taken.

“Ik denk voor schooldirecteurs, management e. U tijd en u paperassen.” (Respondent P)

“En ik denk dat dat wel interessant is want (...) onder andere, krijgen ze iets over boekhouden, als we het daarover hebben, krijgen ze toch ook wel wat wetgeving die ge moet kennen en dergelijke meer. Ik denk dat dat heel interessante opleidingen zijn.” (Respondent F)

Administratieve taken linken een tweetal respondenten ook aan de nood om zich bij te scholen in management skills: planning en organisatie. De directeurs halen aan een professionaliseringsaanbod rond management tools te missen. Niet helemaal gelijklopend maar wel in lijn hiermee benadrukt een respondent het belang van datagebruik.

“Nee timemanagement maar ook in de chaos van al wat er op u afkomt, ja... en dat heb ik gemist.” (Respondent P)

“Ik zeg dat ook altijd tegen mensen: Probeer met objectieve gegevens te werken. Maak analyses van uw publiek. Kijk hoe die binnenkomen, kijk hoe die buiten gaan. Zorg dat je die gegevens hebt. Dat is allemaal zo moeilijk niet.” (Respondent O)

Naast de noden in Tabel 9 halen sommige respondenten ook aan dat opleidingsnoden zeer afhankelijk zijn van de context van de school en de situatie waar de school zich op dat moment in bevindt. Daar bestaat het verschil tussen scholen die actief op zoek gaan naar informatie die hun school nodig heeft, en directies die zich laten leiden door het aanbod.

“Ik denk dat dat er een beetje vanaf hangt waar uw school staat op bepaalde vlakken. Ik laat me eigenlijk leiden door het aanbod. (...) Ik ga zelf heel weinig actief op zoek, ik kijk wat er binnenkomt en

wat er eventueel nodig zou kunnen zijn voor hier in de school.”
(Respondent L)

Wanneer de opleidingsnoden zoals aangegeven in Tabel 9 naast de leiderschapstheorieën uit hoofdstuk 2 worden gelegd, komt naar voren dat deze vooral binnen de categorieën ‘effectiviteit en continuïteit managen’ en ‘veranderingen initiëren’ van het model van Kelchtermans en Piot (2010) liggen, en deze voor het LFL model vooral binnen ‘social advocacy’, ‘assessment program’, ‘organisational culture’ en ‘resource allocation and use’ liggen.

De grootste nood, interne en externe communicatie, situeert zich in het ‘verenigen van organisatieleden rond doelen’ van het model van Kelchtermans en Piot (2010), en in ‘organisational culture’ en ‘social advocacy’ van het LFL model, maar ook in de extra categorie ‘leiderschapsstijl en –ontwikkeling’ met interviewdata die moeilijker te plaatsen zijn onder een van beide modellen. De beleidsthema’s die de directies als nood aangeven vallen vooral onder ‘social advocacy’, het zijn namelijk maatschappelijke en/of politieke veranderingen waarmee de schoolleiders moeten kunnen omgaan. Deze hebben wel implicaties die dan weer vallen onder ‘instructional program’, ‘curricular program’ en ‘organisational culture’.

5) Voorkeur van directies betreffende activiteiten van professionele ontwikkeling

Tabel 10: Voorkeuren professionaliseringsactiviteiten secundaire schooldirecties

<i>Activiteit</i>	<i>Aantal directies</i>
Intervisie	14
Nascholing	9
Lezen	9
Coach/begeleider	8
Observeren	6
Professionaliseringscontinuüm	5
Netwerkactiviteiten	4
360° feedback	1

Tabel 10 geeft weer welke activiteiten door hoeveel directies werden benoemd als activiteiten die ze verkiezen. Veertien respondenten halen intervisie aan als activiteit van professionalisering die hun voorkeur geniet. Ze vinden ‘van elkaar leren’ een nuttige manier van professionalisering, en achten een klankbord als noodzakelijk om aan uitdagingen tegemoet te komen. Daarmee verbonden benoemen drie respondenten ook samenwerking met andere onderwijsinstellingen en netwerkevenementen om contacten te leggen als belangrijke activiteiten. Eén respondent haalt zelfs aan dat vragen als ‘welke netwerken bestaan er?’ en ‘hoe je school zien binnen een gemeenschap?’ mogen worden opgenomen in de opleidingen, zoals ook kort aangehaald in het vorige deel. Gezien de beschrijvingen van de activiteiten die sommige respondenten gaven, veronderstelt deze masterproef dat zij netwerken en intervisie onder eenzelfde noemer verstaan en al dan niet als synoniemen gebruiken. Dit intervisie-netwerk kan de directeur zelf opbouwen, maar kan ook georganiseerd worden door koepels, scholengroepen, opleidingen, etc. Intervisie wordt ook in de categorie professionaliseringscontinuüm als een belangrijke factor aangewezen.

“Dit is één ding van wat ik gezegd heb: (...) we hebben zo’n mooie provincie. Het is allemaal zo makkelijk in Limburg. We hebben het geluk dat we een soort Limburg-gevoel hebben. Maak daar gebruik van. Zorg dat die secundaire scholen elkaar kennen en laat die mensen elkaar inspireren.” (Respondent O)

“... heel veel intervisie ook wat ik noem. Dus dat is dan contacten binnen de scholengemeenschap, contacten op bijvoorbeeld een directiecongres, contacten binnen mijn groep van CVA, het voordeel heb ik hier ook dat we met, door een grote school te zijn, met verschillende collega’s... dus ge kunt daar inderdaad ook wel, dat is nu wel mogelijk e. (...) ge hebt daar ook nood aan hoor. Om dan te zien dat het inderdaad, en te zoeken naar oplossingen en van: hoe doen jullie dat? En veel van elkaar leren. Ge kunt veel van elkaar leren.” (Respondent C)

Na intervisie zijn nascholingen volgen en zelf lezen de activiteiten waarmee directies secundair onderwijs zich het liefst bezighouden, en waarvan ze aangeven veel uit te leren. De categorie nascholingen

omvat zowel actieve als passieve activiteiten. Het kan van belang zijn deze voorkeur in combinatie te zien met de voorkeur naar toepassing en praktijkgerichtheid. Eén respondent geeft aan het liefst passief nascholingen te volgen, dus vooral lezingen en sessies zonder participatieve leervormen. Tegelijk haalt deze respondent, samen met nog zes anderen, aan dat de opleidingen, studiedagen en vormingen te ver van de praktijk staan en dat meer toepassingsgerichte nascholingen hun voorkeur zouden genieten. Alle respondenten benadrukken het belang van theorie, ook in andere activiteiten dan studiedagen, maar ze geven ook aan de link met de praktijk missen.

“Der worden heel veel theoretische kaders aangeboden wat op zich wel zinvol is, maar de echte inoefening ofzo, die ontbreekt vaak.” (Respondent B)

“Ja, ik zou zeggen half en half. Dus de helft door echt een professionele spreker die dat wat een theoretische achtergrond, bagage kan geven. En dan de praktijk zelf die je kan zien, of hoe hebben ze dat uitgewerkt in een school, wat komt daar allemaal bij kijken.” (Respondent E)

Boeken lezen is een veelgenoemde activiteit van professionele ontwikkeling door de directies. Ze kiezen hiervoor omdat het weinig of minder van hun werktijd in beslag neemt. Ze lezen 's avonds, in het weekend of in de vakanties. Een ander voordeel dat de respondenten aanhalen, is dat ze een boek kunnen wegleggen wanneer het niet nuttig blijkt of dat ze zelf de nuttige passages kunnen selecteren.

Een deel van de respondenten geeft daarnaast aan dat ze een coach of begeleider zeer nuttig (zouden) vinden om hun kennen en kunnen uit te breiden.

“En persoonlijk zou ik er meer voor vinden als ge inderdaad een jaar of twee begeleid zou worden door een coach. Of dat ge samen met de huidige directeur, als die denkt aan een nieuwe baan of als er een nieuwe directeur zou komen, dat ge die effe samen, dat zou meer zin hebben denk ik.” (Respondent G)

De respondenten benadrukken, en zoals bovenstaande passage ook aangeeft, dat ze in een mentor-systeem ook die intervisie en dat leren van elkaar integreren. Daarnaast biedt een begeleider een sneller

antwoord dan vormingen en opleidingen of boeken. Dit is eveneens wat verschillende respondenten aanhalen: ze prefereren activiteiten die snel en efficiënt zijn. Het argument dat hier op de voorgrond treedt, is de weinige tijd die bij een secundaire schooldirecteur overblijft voor professionele ontwikkeling. Hiertegenover staat dat er ook heel wat respondenten het nut zien van een langer traject en een proces van professionalisering.

“Ik werk heel graag: concreet een vraag, bellen en een antwoord. Of dat is voor mij de meest aangename manier van nascholing.”
(Respondent A)

“Ik denk dat het stapsgewijs, (...) daarom ben ik eerder zo voor een continuüm en een proces, dus ik denk (...) dat je rond dezelfde thematiek, (...), om te zien van; kijk, een stukje opleiding van wat is dat juist, hoe gaan we te werk? Een stukje getuigenis, ge moet ne keer gaan kijken. Dus en, ik denk dat dat eh, dat het proces belangrijk is...” (Respondent C)

In de categorie professionaliseringscontinuüm benadrukken respondenten het belang van langdurige begeleiding en kansen tot intervisie en het opbouwen van een netwerk als deel van het proces.

Observeren is een iets minder uitgesproken voorkeur dan intervisie, nascholingen, boeken lezen en een coachingstraject, maar vijf respondenten benadrukken hier wel het nut van. Dit gaat van observeren in intervisiegesprekken tot het bijwonen van lessen in de eigen school, maar respondenten hebben het vooral over schoolbezoeken. Dit leunt zeer sterk aan bij intervisie. Intervisie is toch meer samen nadenken en reflecteren over problemen en bij observeren gaat het echt over uitwisseling van informatie en best practices.

“... dat we eigenlijk evenveel leren uit zo bezoeken aan andere scholen. Wat de laatste jaren in opmars is, is dat we ook in het buitenland gaan op bezoeken. Een beetje internationalisering...”
(Respondent E)

Naast voorgaande activiteiten van professionele ontwikkeling gaf een van de respondenten nog de voorkeur aan 360° feedback⁴. Alle anderen benoemden, zoals in Tabel 10 aangegeven, vooral intervisiemogelijkheden, lezen, nascholingen en een coachingstraject als professionaliseringsmogelijkheden van hun voorkeur.

Vier respondenten genoten geen voorkeur wat betreft professionele ontwikkeling. Voor hen maakt de vorm van leren niet uit, zolang het maar nuttige en kwaliteitsvolle professionele ontwikkelingsinitiatieven zijn. Deze vier benadrukten zeker sterktes van activiteiten die ze graag doen in hun gesprek, maar haalden aan dat het hen niet uitmaakt wat ze doen, zolang ze er maar iets bijleren. Het betreft hier dus intrinsieke motivatie, zoals een van de respondenten aanhaalt: wanneer je zelf kiest een nascholing te volgen, steek je er meer van op dan wanneer je ertoe wordt verplicht.

“’t Is allemaal goed, als de kwaliteit er maar is. Het maakt mij echt niet uit wat het is, het moet kwaliteit zijn. En wat is kwaliteit, datgene wat je op dat moment verder helpt, maar dat weet je op voorhand niet e. Je hebt heel goede intervisies, je hebt heel goede nascholingen, je hebt goeie cursussen op het internet, alles... ik sta voor alles open. Als het maar goed is, maar je weet het pas als je er in stapt.” (Respondent G)

⁴ Wanneer een leider verschillende betrokkenen om feedback vraagt en dit dus vanuit verschillende invalshoeken krijgt, kan de leider zijn leiderschapspraktijken verbeteren en afstemmen op de betrokkenen (Day et al., 2014; Eagerton, 2000; McCauley et al., 1998)

5. Conclusie

De last op de schouders van Vlaamse secundaire schoolleiders wordt met de jaren hoger, en hun taken worden complexer (Bush & Glover, 2003; Kelchtermans & Piot, 2010; Simkins, 2012; Walker, Bryant, & Lee, 2013; Wildy, Clarke, Styles, & Beycioglu, 2010; Woulfin, 2017). Daarom organiseren de verschillende onderwijskoepels professionele ontwikkelingsactiviteiten voor deze directies. Dit verkennende masterproefonderzoek stelt een stand van zaken op betreffende de startbegeleiding en –ontwikkeling van Vlaamse secundaire schoolleiders, aangeboden door de pedagogische begeleidingsdiensten van de onderwijskoepels. Het verkent hoe de professionaliseringsmogelijkheden van de PBD's georganiseerd zijn, waarom deze juist zo zijn georganiseerd, en waar opleidingsnoden en voorkeuren van leeractiviteiten bij directies liggen.

Gezien de focus van dit onderzoek werden enkel die onderwijskoepels opgenomen die secundaire scholen omvatten, namelijk GO!, KOV, POV, OVSG, VOOP en de Federatie Steinerscholen. Tabel 5 geeft een overzicht van hoe de pedagogische begeleidingsdiensten van deze koepels hun professionaliseringsaanbod organiseren. Hierbij valt op dat ze dit vooral aanbod gestuurd doen, en minder op een vraag gestuurde manier. Vele PBD's maken een aanbod, al dan niet in de vorm van een langdurige opleiding, en directies kunnen dan kiezen hieraan deel te nemen of niet.

De PBD's geven aan dat ze hun opleidings- en ontwikkelingsaanbod organiseren, (1) op basis van bevraging van stakeholders omdat deze herhaaldelijke feedback toelaat de opleidingen af te stemmen op wat betrokkenen als sterktes en zwaktes benoemen, (2) op basis van onderzoek naar bestaande opleidingsnoden, algemene schoolleiderschapstheorieën of effectiviteit van leeractiviteiten, en/of (3) op basis van voorschriften zoals het Decreet betreffende kwaliteit van onderwijs of bijvoorbeeld het Referentiekader Onderwijskwaliteit.

Een van de deelvragen om deze stand van zaken op te maken betreft de inhoud en vormgeving van de professionaliseringsinitiatieven. De onderwerpen of inhoud van het professionaliseringsaanbod die de verschillende PBD's voorzien, zijn

vooral technische kennis en vaardigheden zoals wetgeving, financieel management en schoolorganisatie, welke te situeren zijn in de dimensies ‘organisational culture’ en ‘social advocacy’ van het Leadership for Learning model (Murphy et al., 2007), en in de categorie ‘effectiviteit en continuïteit managen’ van het model van Kelchtermans en Piot (Kelchtermans & Piot, 2010). Daarnaast is een groot deel van het aanbod georganiseerd rond communicatieve vaardigheden. Deze inhouden zijn deels te plaatsen onder ‘social advocacy’ zoals het uitbouwen van externe relaties, en ‘verenigen van organisatieleden rond doelen’ (model Kelchtermans en Piot) zoals een team motiveren en participatief beleid. Toch benadrukt dit onderzoek dat een extra categorie nodig is om alle opleidingsinhouden accuraat te categoriseren. Met inhouden onder ‘leiderschapsstijl en –ontwikkeling’ doelen de PBD’s op een algehele leiderschapsstijl doorheen verschillende activiteiten waarbij communicatie en verschillende leiderschapsrollen spelen. Vele PBD’s halen aan in te zetten op deze stijlen en rollen die schoolleiders (moeten) kunnen aannemen. De respondenten gaven dus vooral aan in te zetten op technische en communicatieve vaardigheden. Pedagogisch-didactische opleidingsinhouden kregen tijdens de gesprekken minder aandacht.

Directies halen aan bijscholing te missen vooral in communicatieve vaardigheden en in beleidsthema’s zoals modernisering secundair onderwijs of onderwijskwaliteit. ‘Leiderschapsstijl en –ontwikkeling’, ‘verenigen van organisatieleden rond doelen’ en ‘social advocacy’ blijken de categorieën te zijn waar de meeste opleidingsnoden spelen. Zoals hierboven vermeld, zijn dit ook de dimensies waar opleidingen rond worden georganiseerd. Daarnaast halen directies ook aan opleidingen te missen rond evaluatie van zowel leerlingen als personeel, terwijl ‘assessment program’ een dimensie is waarvan PBD’s minder uitdrukkelijk aanhalen hierrond opleidingen te organiseren. Onder de andere dimensies van beide modellen werden een kleiner aantal of minder uitdrukkelijk professionaliseringsinhouden en opleidingsnoden aangehaald door de respondenten in dit onderzoek.

Voorkeuren van directies betreffende leeractiviteiten gaan vooral uit naar intervisie, nascholingen en zelf boeken lezen. Ook een coach of begeleider vinden ze zeer nuttig. De directies geven aan nog vaak

praktijkgerichtheid te missen in de ontwikkelingsmogelijkheden, gaande van een vorming tot een boek. Overeenstemmend met wat de directies verkiezen, benadrukken de respondenten van de PBD's vooral dat ze voorzien in intervisie- en netwerkmogelijkheden, begeleiding, praktijkgerichte sessies en jobshadowing. Uit de gesprekken met de PBD's blijkt dat ook zij de transfer naar de praktijk zeer belangrijk achten, en dus proberen hierop in te zetten. Schoolbezoeken en andere vormen van observeren genieten niet de hoogste voorkeur van de directies maar een aantal respondenten benadrukt dit toch als zeer leerrijk en nuttig, terwijl slechts één PBD uitdrukkelijk vermeldde deze te organiseren binnen hun startersopleiding.

Dit onderzoek stelt dus dat vele koepels voorzien in een professionaliseringscontinuüm met voorbereiding, opleiding en vervolgtrajecten maar dat deze grotendeels aanbod gestuurd zijn georganiseerd. De inhoud van PBD's professionalisering voorzien en de opleidingsnoden van directies situeren zich ongeveer in dezelfde dimensies van de modellen van Kelchtermans en Piot (2010) en Leadership for Learning. Ook de activiteiten van professionele ontwikkeling die ze aanbieden komen voor een groot deel overeen met de voorkeuren voor professionele ontwikkelingsactiviteiten die de directies aangeven. Deze conclusie creëert de vraag waarom directies aangeven in sommige domeinen een nood te ervaren gezien het aanbod klaarblijkelijk sterk overeenstemt met de vraag en dat zowel voor opleidingsinhoud als -activiteiten.

6. Discussie

Het doel van dit masterproefonderzoek is niet de verschillende opleidingen en het bestaande professionaliseringsaanbod te evalueren naar voorkeuren en opleidingsnoden toe. Wel voert deze masterproef een exploratief onderzoek om de formele professionele ontwikkelingsmogelijkheden voor startende schoolleiders secundair onderwijs, aangeboden door de verschillende onderwijskoepels, in kaart te brengen. De resultaten kunnen door de pedagogische begeleidingsdiensten worden aangewend als indicatie van wat er leeft onder schoolleiders en hoe hun professionaliseringsaanbod hier al dan niet verder op afgestemd kan worden.

Bij dit onderzoek dient te worden opgemerkt dat de sample van de doctoraatsstudie zowel startende als meer ervaren directies omvat. Noden en ervaringen die respondenten aangeven, kunnen gedateerd zijn of verbonden zijn aan hun ervaringsniveau.

Om opleidingsnoden en voorkeuren bij directies meer accuraat in kaart te brengen, opteert men best voor een mix van verschillende kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden (Staelens, 2014). Triangulatie zou de generaliseerbaarheid van de resultaten naar de gehele schoolleider populatie verhogen en een uitgebreider onderzoeksopzet zou zorgvuldiger adviezen kunnen formuleren voor de PBD's in de inrichting van hun aanbod. Gezien de beperkte tijd en middelen voor deze masterproef was dergelijke gemixte opzet niet mogelijk.

De conclusie van dit onderzoek wekt de vraag waarom directies aangeven in sommige domeinen een nood te ervaren, aangezien het aanbod klaarblijkelijk sterk overeenstemt met de vraag en dat zowel voor opleidingsinhoud als -activiteiten. Daarnaast zou het interessant kunnen zijn opnieuw een stand van zaken op te maken en opnieuw de inschatting van de PBD's over de startersopleidingen en de verdere professionaliseringscontinuïums te bevragen, al dan niet met een gemixt opzet, wanneer de grondige hervormingen in de opleidingen zijn afgerond. Verder is het mogelijk interessant onderzoek te voeren naar de inrichting, en de noden en voorkeuren kenmerkend voor voorbereidingstrajecten, startersopleidingen of vervolgtrajecten, dan wel het losstaande professionaliseringsaanbod, of het gebruik en

waardering van deze professionaliseringsinitiatieven door schoolleiders te onderzoeken. Interessante mogelijkheden voor verder onderzoek liggen eveneens in het in kaart brengen van de professionaliseringsinitiatieven, opleidingsnoden en voorkeuren van activiteiten binnen de overige Vlaamse onderwijsniveaus: het lager onderwijs en het hoger onderwijs.

7. Bibliografie

- Adriaensen, L., (Retie, 15 December 2017). *Onderwijslandschap Vlaanderen; Paper voor vak Onderwijsgemeenschap Thomas More Vorselaar*. [Personal communication, L. Adriaensen].
- Alexander, G. C. (1996). Translating superintendent and principal perceptions of needed leadership skills in to pre-service pedagogy. *Journal of Adult Education*, 24(2), 12–21. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/204583041?accountid=17215>
- Bednall, T. C., & Sanders, K. (2017). Do opportunities for formal learning stimulate follow-up participation in informal learning? A three-wave study. *Human Resource Management*, 56(5), 803–820. <https://doi.org/10.1002/hrm>
- Blaiki, N. (2005). *Designing social research: the logic of anticipation*. Cambridge: Polity Press.
- Bolhuis, S. (2002). Professioneel leren: wat is het en hoe bevorderen we het? *Tijdschrift Voor Medisch Onderwijs*, 21(4), 173–182. <https://doi.org/10.1007/BF03056566>
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership : Concepts and evidence*. Oxford. Retrieved from http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf
- Bush, T., & Glover, D. (2005). Leadership development for early headship: The New Visions experience. *School Leadership and Management*, 25(3), 217–239. <https://doi.org/10.1080/13634230500116314>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership and Management*, 34(5), 553–571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Centra voor Leerlingenbegeleiding. (n.d.). Wat is het verschil tussen GO!, OVSg, POV,...? Retrieved April 9, 2018, from <https://jongerengids.be/vraag/wat-het-verschil-tussen-go-ovsg-pov>
- Clement, M., & Staessens, K. (1993). The Professional Development of Primary School Teachers and the Tension between Autonomy and Collegiality. In F. K. Kievit & R. Vandenbergh (Eds.), *School culture, school improvement, and teacher development* (pp. 129–152). Leiden: DSWO Press, Leiden University.
- Crevits, H. (2014). *Beleidsnota 2014-2019 Onderwijs* (No. stuk 133). Brussel. Retrieved from <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beleidsnota-2014-2019-onderwijs>
- Dares, J. C. (1997). Improving principal preparation: A review of common

- strategies. *NASSP Bulletin*, 81(585), 3–8.
<https://doi.org/10.1177/019263659708158503>
- Dareesh, J. C. (1998). Professional development for school leadership : The impact of U.S. educational reform. *International Journal of Educational Research*, 29(4), 323–333. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(98\)00036-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(98)00036-6)
- Dareesh, J. C., & Playko, M. A. (1992). Induction Programs: Meeting the Needs of Beginning Administrators. *NASSP Bulletin*, 76(546), 81–83. <https://doi.org/10.1177/019263659207654614>
- Day, D. V. (2000). Leadership Development: a review in context. *Leadership Quarterly*, 11(4), 581–613. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00061-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00061-8)
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development : A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 63–82. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.004>
- de Laat, M., Poell, R., Simons, R.-J., & van der Krogt, F. (2001). Organiseren van leren op de werkplek. In A. Wald & J. van der Linden (Eds.), *Leren in perspectief* (pp. 69–84). Leuven: Garant.
- Eagerton, G. (2000). Building Leaders: How Successful Companies Develop the Next Generation. *Surgical Services Management*, 6(8), 53–54. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/237195822?accountid=17215>
- Ellström, P. (2001). Integrating Learning and Work : Problems and Prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421–435. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1006>
- European Commission/EACEA/Euridyce. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Euridyce Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/doi:10.2797/17407>
- Gibbs, P. (2015). *Transdisciplinary Professional Learning and Practice*. (P. Gibbs, Ed.). Springer International Publishing Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11590-0>
- GO! Pro. (n.d.-a). Nascholing. Retrieved December 18, 2017, from <http://pro.g-o.be/nascholing-en-opleiding/nascholing>
- GO! Pro. (n.d.-b). Opleidingen voor selectie- en bevorderingsambten. Retrieved December 18, 2017, from <http://pro.g-o.be/nascholing-en-opleiding/opleidingen-voor-selectie-en-bevorderingsambten>
- Groenez, S., Nicaise, I., & De Rick, K. (2009). De ongelijke weg door het onderwijs. In L. Vanderleyden, M. Callens, & J. Noppe (Eds.), *De sociale staat van Vlaanderen* (pp. 33–69). Sint-Niklaas: Studiedienst

- van de Vlaamse Regering. Retrieved from <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/266985/2/R1272.pdf>
- Gurr, D. (2015). A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project. *Societies*, 5(1), 136–150. <https://doi.org/10.3390/soc5010136>
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning*. Hong Kong. Retrieved from <http://repository.lib.ied.edu.hk/jspui/handle/2260.2/9921>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., & Li, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale. Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3>
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership*. (A. Harris, Ed.). Dordrecht: Springer.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (1999). Conceptual models, methodology, and methods for studying school leadership. In J. Murphy & K. Seashore-Louis (Eds.), *The 2nd handbook of research in educational administration* (pp. 141–162). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hondeghem, A. (2010). Leiderschap in de overheid. In A. Hondeghem, G. Bouckaert, J. Voets, E. Cautaert, & S. Op de Beeck (Eds.), *Overheidsmanagement* (pp. 67–96). Brugge: Vanden Broele.
- Informatie Vlaanderen. (n.d.). Officieel en vrij onderwijs, onderwijsnetten en koepels. Retrieved April 9, 2018, from <https://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels>
- Johnston, W., Kaufman, J., & Thompson, L. (2016). *Support for Instructional Leadership: Supervision, Mentoring, and Professional Development for U.S. School Leaders: Findings from the American School Leader Panel. Support for Instructional Leadership*. RAND Corporation. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.7249/j.ctt1d41d7b.1>

- Kabinet Vlaams minister van Onderwijs. (2015, October 8). Capaciteitsmonitor schoolinfrastructuur brengt vraag en aanbod basis- en secundair onderwijs in kaart. *Onderwijs.Vlaanderen.Be*. Retrieved from <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/capaciteitsmonitor-schoolinfrastructuur-brengt-vraag-en-aanbod-basis-en-secundair-onderwijs-in-kaart>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (n.d.). Trajecten voor leidinggevend. Retrieved December 18, 2017, from <http://katholiekonderwijs.vlaanderen/trajecten-voor-leidinggevend>
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven: Acco.
- Kinsambwe, R. (2016). Leadership Styles and Performance of Academic Staff in Public Universities in Uganda. In S. S. Erçetin (Ed.), *Chaos, Complexity and Leadership* (pp. 251–260). Springer International Publishing Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-18693-1>
- Kouali, G. (2017). The instructional practice of school principals and its effect on teachers' job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 958–972. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2016-0253>
- Kyndt, E., Dochy, F., & Nijs, H. (2009). Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 21(5), 369–383. <https://doi.org/10.1108/13665620910966785>
- Kyndt, E., Donche, V., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2014). Workplace learning within teacher education: the role of job characteristics and goal orientation. *Educational Studies*, 40(5), 515–532. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.936829>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6>
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (2017). *How School Leaders Contribute to Student Success*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>
- Lodders, N. (2013). *Teachers Learning and Innovating Together: exploring*

- collective learning and its relationship to individual learning, transformational leadership and team performance in higher vocational education*. [PhD Thesis]. Universiteit Twente, Enschede. <https://doi.org/10.3990/1.9789036534956>
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., & Chen, A. (2016). The Influence of Family Socio-economic Status on Learning Burnout in Adolescents: Mediating and Moderating Effects. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2111–2119. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0400-2>
- MacBeath, J. (1998). *Effective School Leadership: responding to change*. London: Chapman.
- Marsh, D. D. (1992). Enhancing Instructional Leadership. *Education and Urban Society*, 24(3), 386–409. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/0013124592024003006>
- McCauley, C. D., Moxley, R. S., & Van Velsor, E. (1998). *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179–201. <https://doi.org/10.1080/13632430701237420>
- Northouse, P. G. (2015). *Leadership: theory and practice* (7th ed.). Thousand Oaks (California): Sage.
- Onderwijsinspectie Vlaanderen. (2014). Het referentiekader voor onderwijskwaliteit: kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden, 24. Retrieved from <http://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK-magazine.pdf>
- Onguko, B. B., Abdalla, M., & Webber, C. F. (2012). Walking in unfamiliar territory: Headteachers' preparation and first-year experiences in tanzania. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 86–115. <https://doi.org/10.1177/0013161X11423391>
- OVSG vzw. (2018). Nascholing Secundair Onderwijs Directie en middenkader. Retrieved April 8, 2018, from https://www.ovsg.be/nascholing/secundair-onderwijs/directie-en-middenkader?tid=All&tid_1=All&items_per_page=All&offset=0
- POV. (n.d.). Professionalisering. Retrieved December 18, 2017, from <http://www.pov.be/site/index.php/onze-diensten>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>

- Roose, H., & Meuleman, B. (2014). *Methodologie van de sociale wetenschappen. Een inleiding*. Gent: Academia Press.
- Salo, P., Nylund, J., & Stjernström, E. (2015). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(4), 490–506. <https://doi.org/10.1177/1741143214523010>
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2004). *Methoden en technieken van onderzoek* (3rd ed.). Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Schulz, M., & Roßnagel, C. S. (2010). Informal workplace learning: An exploration of age differences in learning competence. *Learning and Instruction*, 20(5), 383–399. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.03.003>
- Simkins, T. (2012). Understanding School Leadership and Management Development in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 621–640. <https://doi.org/10.1177/1741143212451172>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice : a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Staelens, E. (2014). *Opleidingsnoden van Beginnende Directeurs*. [Research Internship]. Departement Onderwijs en Vorming & Universiteit Gent, Gent. Retrieved from http://www.bellon.ugent.be/nieuws/nieuws2015/Opleidingsnoden_van_beginnende_directeurs.pdf
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: a survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Townsend, A. (2015). Leading school networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 719–737. <https://doi.org/10.1177/1741143214543205>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- van Thiel, S. (2010). *Bestuurskundig onderzoek: Een methodologische inleiding*. (2nd ed.). Bussum: Coutinho.
- van Woerkom, M. (2004). Kritisch reflectief werkgedrag. De verbinding tussen individueel leren en organisatieleren. *Tijdschrift Voor HRM*, 3, 67–82. Retrieved from <https://tijdschriftvoorhrm.nl/database/>
- Vandenberghe, R. (1998). Thinking about principals: How they cope with external pressures and internal redefinition of their role. *International Journal of Educational Research*, 29(4), 371–380. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(98\)00040-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(98)00040-8)

- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (n.d.-a). Grote lijnen van het M-decreet. Retrieved December 10, 2017, from <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (n.d.-b). Officieel en vrij onderwijs, onderwijsnetten en koepels. Retrieved April 9, 2018, from <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, & Stafdienst Onderwijs en Vorming. (2017). *Vlaams onderwijs in cijfers 2016-2017*. Brussel. <https://doi.org/D/2016/3241/174>
- Vlaamse Overheid. (2009, August 28). Artt. 14-15, 30 Decreet betreffende kwaliteit van onderwijs. *Belgisch Staatsblad*, p. 58982. Retrieved from www.ejustice.just.fgov.be/doc/rech_n.htm
- Vlaamse Overheid, & Universiteit Antwerpen. (2014). *TALIS: Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders*. Retrieved from <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/denken-handelen-en-professionele-ontwikkeling-van-vlaamse-leraren-en-schoolleiders-de-eerste-resultaten-van-talis-2013>
- Walker, A., Bryant, D., & Lee, M. (2013). International Patterns in Principal Preparation: Commonalities and Variations in Pre-service Programmes. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(4), 405–434. <https://doi.org/10.1177/1741143213485466>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11092-010-9106-y>
- Woulfin, S. L. (2017). Fusing Organizational Theory, Policy, and Leadership: A Depiction of Policy Learning Activities in a Principal Preparation Program. *Journal of Research on Leadership Education*, 12(2), 166–175. <https://doi.org/10.1177/1942775116659461>
- Wuffli, P. A. (2016). *Inclusive leadership: a Framework for the Global Era*. Cham: Springer.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Harlow: Pearson Education.

8. Bijlagen

1) Informed consent formulier



INSTITUUT VOOR DE OVERHEID
PARKSTRAAT 45 BUS 3601
3000 LEUVEN, BELGIË



INFORMED CONSENT

LEUVEN

*

Gelieve dit toestemmingsformulier zorgvuldig te lezen en vragen te stellen aangaande het onderzoek alvorens deel te nemen aan het onderzoek.

Informatie over het onderzoek:

Titel: Professionele ontwikkeling van schoolleiders in het secundair onderwijs
Instelling: KU Leuven – Faculteit Sociale Wetenschappen – Instituut voor de Overheid
Adres: Parkstraat 45, 3000 Leuven
Onderzoeker: Emma Adriaensen – Masterstudent (Master in het Overheidsmanagement en –beleid)
Contact: 0487486911 of emma.adriaensen1@student.kuleuven.be
Promotor: Prof. Dr. Annie Hondégheem
Assessor: Laurien Coenen

Doel van de studie:

Dit thesisonderzoek kadert in een ruimere doctoraatsstudie en zal een stand van zaken opmaken inzake professionele ontwikkelingsactiviteiten voor schoolleiders in het secundair onderwijs. Deze interviews vormen een onderzoek van verkennende aard waarin we de standaardopleidingen aangeboden door de verschillende onderwijskoepels in Vlaanderen in kaart willen brengen. Het ruimere doctoraatsonderzoek wil nagaan tot welke mogelijke effecten leiderschapsontwikkeling voor leidinggeven in het secundair onderwijs leiden op verschillende niveaus.

Onderzoeksinterventie:

Voor dit onderzoek vragen we uw deelname aan een interview dat bij benadering tussen de 30 minuten en 45 minuten zal duren.

Vrijwillige deelname:

Deelname aan het onderzoek is vrijwillig; het is uw persoonlijke keuze al dan niet deel te nemen aan het onderzoek. Deelname aan dit onderzoek impliceert niet dat u verdere verplichtingen heeft in verder onderzoek van het onderzoeksteam.

Procedure:

We nodigen u uit deel te nemen aan een onderzoek aangaande professionele ontwikkeling van schoolleiders in het secundair onderwijs. Indien u toezegt, zal u gevraagd worden deel te nemen aan een interview. Wanneer u vragen niet wenst te beantwoorden, mag u dit zeggen en zal verder gegaan worden naar de volgende vraag. Alleen de onderzoeker zal aanwezig zijn bij het interview. Het interview zal opgenomen worden met het oog op de verwerking van de gegevens.

EMMA ADRIAENSEN
TEL. +32 487 48 69 11
emma.adriaensen1@student.kuleuven.be

**Vertrouwelijkheid:**

Op geen enkele manier zal persoonlijke informatie doorgegeven worden aan derden. Alle informatie uit dit interview zal strikt vertrouwelijk behandeld worden. We garanderen uw anonimiteit. Het eindrapport is publiek.

Contactpersoon:

Indien u aanvullende vragen heeft over de studie, kan u ten allen tijd contact opnemen met Emma Adriaensen. Haar contactgegevens vindt u op de voorzijde van dit document.

Toestemming:

Ik heb het *informed consent*-formulier gelezen en begrepen. Ik stem in met de inhoud van het document en stem eveneens in vrijwillig deel te nemen aan het onderzoek. Ik heb uitleg gekregen over de aard, het doel en de duur van de studie en over wat er van mij verwacht wordt. Ik kreeg de kans om vragen te stellen aangaande het onderzoek en kreeg daarop een bevredigend antwoord. Ik ben bereid op vrijwillige basis deel te nemen aan dit onderzoek. Een kopij van het gehandtekende en gedateerde *consent*-formulier zal aan mij bezorgd worden.

Formulier opgemaakt op:

Naam & handtekening:

EMMA ADRIAENSEN
TEL. + 32 487 48 69 11
emma.adriaensen1@student.kuleuven.be

2) Topiclijst interviews pedagogische begeleidingsdiensten

- Wat zijn volgens u kennis, vaardigheden, houdingen,... die nodig zijn om het beroep schooldirecteur uit te oefenen?
- Wordt binnen uw koepel een opleiding georganiseerd voor startende directeurs in secundaire scholen?
- Indien ja, wordt er dan eveneens een voorselectietraject georganiseerd om kandidaat-directeurs te werven? Hoe ziet dit eruit?
- Hoe ziet deze opleiding er uit? Welke vorm neemt deze opleiding aan? Waarom?
- Welke thema's worden behandeld in de standaardopleiding?
- Is deze verplicht? Waarom wel/niet?
- Is deze voor in-service directeurs? Waarom wel/niet?
- Hoe evalueren jullie zelf deze opleiding? Welke beschouwen jullie als de sterktes en werkpunten van de opleiding?
- Hoe evalueren de participerende directeurs deze opleiding? Welke beschouwen zij als de sterktes en werkpunten van de opleiding?
- Zijn er plannen om de opleiding in de toekomst te hervormen? Indien ja: hoe?
- Welke andere mogelijkheden/activiteiten biedt uw koepel aan voor secundaire schoolleiders?
- Komen deze vormingen en opleidingen naar uw mening tegemoet aan de noden en verwachtingen van directeurs secundair onderwijs? Waarom wel of niet?
- Zijn er nog vragen, opmerkingen, aanvullingen, bedenkingen,... die u wil toevoegen aan dit interview?

3) Topiclijst interviews secundaire schooldirecties

Verkenkende vragen

- Hoe lang bent u precies leidinggevende in deze school?
- Werkte u voordien reeds als leidinggevende in een andere setting (bijvoorbeeld in een andere organisatie, een ander school of binnen dezelfde school als adjunct-directeur, graadcoördinator,...)? Indien ja, in welke hoedanigheid precies en voor hoe lang?
- Hoe stroomde u door naar deze functie(s) als leidinggevende? Wat is precies uw professionele voorgeschiedenis? Wat is uw educationele voorgeschiedenis?
- Nam u in het kader van deze doorstroming naar de functie van schooldirecteur deel aan een directeursopleiding aangeboden binnen uw onderwijskoepel?
 - o Indien nee, waarom niet?
 - o Indien ja, hoe zou u deze beoordelen qua inhoud, vormgeving en werkvormen?
- Wat is de precieze grootte van uw school in termen van leerlingenaantal, lerarenkorps en middenkader of ondersteunend personeel?

Hoofdonderzoeksvragen

- 1) Hoe zou u een week in het leven van een schooldirecteur omschrijven? Welke taken nemen het grootste deel van u tijdbestek in?
- 2) Hoe definieert u leiderschap in het onderwijs? U kan hiervoor eventueel gebruik maken van concrete voorbeelden uit uw eigen leiderschapspraktijk.
- 3) Welke kennis, vaardigheden en houdingen zijn essentieel voor het beroep 'schoolleider'?
- 4) **[Pull-factoren]** Waarom zou u het beroep aanraden aan anderen? Wat maakt dat u deze functie blijft uitvoeren?
- 5) **[Push-factoren]** Waarom zou u het beroep niet aanraden aan anderen? Welke jobkenmerken maken dat u er liever zou uitstappen?

- 6) Had u voor u aanvang in deze functie een correct beeld van wat de job precies inhield? Waarom wel/niet?
- 7) Hoe doet u aan professionele ontwikkeling? Welke activiteiten onderneemt u daarbij?
- 8) Welke vorm nemen professionele ontwikkelingsactiviteiten voor u idealiter aan? Waarom?
- 9) Rond welke thema's/onderwerpen bestaat er volgens u een vormingsnood voor schooldirecteurs in het secundair onderwijs? Waarom precies deze onderwerpen?

Afsluitende vraag

Zijn er nog elementen/opmerkingen/bedenkingen die je zelf wil toevoegen aan dit interview?

4) Codeboom

1. Codeboom Inhouden Ontwikkelingsmogelijkheden

Nodes					
Name	Sources	References	Created On	Created By	
INHOUD ONTWIKKELINGSMOGELIJKHEDEN		8	270	9/05/2018 19:49	EA
Geïntegreerd model Kelchtermans & Piot 2010		8	81	10/05/2018 15:51	EA
effectiviteit en continuïteit managen		8	31	10/05/2018 15:55	EA
organisatielieden verenigen rond doelen		8	19	10/05/2018 15:54	EA
veranderingen initiëren		6	15	21/05/2018 17:47	EA
visie		7	16	10/05/2018 15:54	EA
Gespreid		4	9	9/05/2018 19:55	EA
INHOUD NIET IN MODELEN		7	19	11/05/2018 13:57	EA
leiderschapstijl		7	19	11/05/2018 13:57	EA
Instructioneel		8	19	9/05/2018 19:54	EA
LFL		8	129	10/05/2018 8:16	EA
assessment program		6	11	10/05/2018 8:30	EA
communities of learning		6	10	10/05/2018 8:31	EA
curricular program		7	10	10/05/2018 8:30	EA
instructional program		6	19	10/05/2018 8:30	EA
organisational culture		7	21	10/05/2018 8:31	EA
resource acquisition and use		6	16	10/05/2018 8:31	EA
social advocacy		7	21	10/05/2018 8:31	EA
vision for learning		7	20	10/05/2018 8:30	EA
Transformationeel		4	9	9/05/2018 19:55	EA
INRICHTING OPLEIDING		7	284	9/05/2018 19:49	EA
MOTIEVEN		8	125	9/05/2018 19:49	EA
NODEN		16	102	18/05/2018 17:04	EA
VOORKEUR		16	137	18/05/2018 18:10	EA

2. Codeboom Inrichting opleidingen

Nodes					
Name	Sources	References	Created On	Created By	
INHOUD ONTWIKKELINGSMOGELIJKHEDEN		8	270	9/05/2018 19:49	EA
INRICHTING OPLEIDING		7	284	9/05/2018 19:49	EA
Duur opleiding		6	11	9/05/2018 19:50	EA
evt hervorming		6	54	10/05/2018 9:50	EA
Sterktes opleiding		6	31	10/05/2018 9:52	EA
werkpunten of evaluatievragen opleiding		6	17	10/05/2018 9:52	EA
Leeractiviteiten		7	109	9/05/2018 19:51	EA
collectief		7	108	10/05/2018 8:48	EA
begeleider coach mentor		6	10	12/05/2018 16:38	EA
jobshadowing		2	4	12/05/2018 16:44	EA
praktijkgerichte sessies		7	20	12/05/2018 16:35	EA
reflectiegroep intervisie		7	24	12/05/2018 16:14	EA
individueel		0	0	10/05/2018 8:48	EA
pre- of in-service		5	31	10/05/2018 8:47	EA
in		5	10	10/05/2018 8:47	EA
pre		4	11	10/05/2018 8:47	EA
voorselectie		4	7	10/05/2018 8:49	EA
specifiek voor startende directies		6	17	10/05/2018 8:52	EA
Verplichtend karakter		4	5	9/05/2018 19:50	EA
niet verplicht		3	3	10/05/2018 8:47	EA
verplicht		2	2	10/05/2018 8:47	EA
Vervoltrajecten		5	14	9/05/2018 19:51	EA
Vraag of aanbod gestuurd		6	40	9/05/2018 19:51	EA
aanbod		6	24	10/05/2018 8:47	EA
vraag		5	16	10/05/2018 8:47	EA
MOTIEVEN		8	125	9/05/2018 19:49	EA
NODEN		16	102	18/05/2018 17:04	EA
VOORKEUR		16	137	18/05/2018 18:10	EA

3. Codeboom Motieven inhoud en vormgeving Opleidingen

Nodes					
Name	Sources	References	Created On	Created By	
INHOUD ONTWIKKELINGSMOGELIJKHEDEN		8	270	9/05/2018 19:49	EA
INRICHTING OPLEIDING		7	284	9/05/2018 19:49	EA
MOTIEVEN		8	125	9/05/2018 19:49	EA
afoetsing bij stakeholders over inhoud + vormgeving		6	41	10/05/2018 10:00	EA
Inschatting beroep directeur		8	39	10/05/2018 8:38	EA
inschatting evaluatie deelnemende directies		4	13	10/05/2018 10:03	EA
negatief		3	5	10/05/2018 10:03	EA
positief		4	8	10/05/2018 10:03	EA
op basis van onderzoek		5	18	10/05/2018 10:20	EA
op basis van voorschriften		4	5	10/05/2018 13:22	EA
waarom geen opleiding		2	9	11/05/2018 13:21	EA
NODEN		16	102	18/05/2018 17:04	EA
VOORKEUR		16	137	18/05/2018 18:10	EA

4. Codeboom Opleidingsnoden

Nodes					
	Name	Sources	References	Created On	Created By
INHOUD ONTWIKKELINGSMOGELIJKHEDEN			8	270 9/05/2018 19:49	EA
INRICHTING OPLEIDING			7	284 9/05/2018 19:49	EA
MOTIEVEN			8	125 9/05/2018 19:49	EA
NODEN			16	102 18/05/2018 17:04	EA
beleidthema's			10	25 19/05/2018 10:07	EA
modernisering secundair onderwijs			3	4 21/05/2018 10:56	EA
onderwijskwaliteit			5	8 21/05/2018 10:57	EA
Zorgbeleid			3	7 21/05/2018 10:57	EA
evaluatie			6	8 19/05/2018 9:10	EA
innovatieve organisatie methoden			3	6 19/05/2018 15:50	EA
interne en externe communicatie			13	24 19/05/2018 9:43	EA
management skills			4	7 21/05/2018 17:01	EA
nieuwe onderwijs methoden			4	7 19/05/2018 8:45	EA
Samenwerken (directieteam; leraren in gedeeld leiders)			5	15 19/05/2018 16:40	EA
veranderingsmanagement			3	4 19/05/2018 15:28	EA
wetgeving en administratie			5	6 19/05/2018 9:03	EA
VOORKEUR			16	137 18/05/2018 18:10	EA

5. Codeboom Voorkeur Ontwikkelingsactiviteiten

Nodes					
	Name	Sources	References	Created On	Created By
INHOUD ONTWIKKELINGSMOGELIJKHEDEN			8	270 9/05/2018 19:49	EA
INRICHTING OPLEIDING			7	284 9/05/2018 19:49	EA
MOTIEVEN			8	125 9/05/2018 19:49	EA
NODEN			16	103 18/05/2018 17:04	EA
VOORKEUR			16	137 18/05/2018 18:10	EA
coach			8	17 19/05/2018 10:38	EA
feedback krijgen			1	1 19/05/2018 9:15	EA
interview			14	31 18/05/2018 18:17	EA
langer stappenplan proces traject			5	8 19/05/2018 8:48	EA
Lezen			9	12 18/05/2018 18:11	EA
nascholingen			9	19 18/05/2018 18:29	EA
netwerken			5	12 19/05/2018 17:55	EA
observeren			6	8 18/05/2018 18:30	EA
praktijk, toepassing, transfer			7	14 20/05/2018 16:00	EA
snel en efficiënt			6	8 18/05/2018 18:13	EA
zolang het maar kwaliteit of nuttig is			4	7 19/05/2018 11:14	EA

