

Universiteit Antwerpen
Faculteit Sociale Wetenschappen
Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen

**HET BELANG VAN NETWERKEN BIJ BEGINNENDE DIRECTEURS
IN HET BASISONDERWIJS**

Myriam Vande Moortele

Masterproef voorgelegd met het oog op het
behalen van de graad van master in de
Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: Prof. Dr. P. Van den Bossche

Dankwoord

Voor u ligt het eindresultaat van mijn masterproef. Hiermee sluit ik een periode van vier jaar als werkstudent af. De combinatie voltijds werken en studeren was niet evident. Het was een grote uitdaging om een haalbaar evenwicht te vinden tussen mijn drukke beroepsleven en mijn intensief studeertraject. Ik ben dan ook fier dat ik al die tijd heb doorgezet. Het was een unieke ervaring. Dat ik nu op het einde van deze rit sta, zou mij niet gelukt zijn zonder de hulp van verschillende personen.

Ik wil mijn promotor prof. dr. Piet Van den Bossche bedanken voor de ondersteuning en de waardevolle feedback. Hij was meermaals bereid om van gedachten te wisselen. Deze leerrijke overlegmomenten gaven mij telkens weer stof om over na te denken, waardoor ik kon groeien. Bedankt voor je fijne begeleiding!

Ik wil eveneens de geïnterviewde directeurs bedanken voor de boeiende gesprekken. Jullie persoonlijke ervaringen waren stuk voor stuk waardevolle bijdragen. Ook Stephanie, bedankt dat ik bij jou mocht proefdraaien.

Verder een dankjewel aan Katrien Cuyvers. Ik heb vaak teruggedacht aan jouw woorden, Katrien. Ook een dankjewel aan Dorothy Duchatelet voor de begeleiding van onze leergroep en aan de vele medestudenten waarmee ik gedurende de afgelopen jaren van gedachten kon wisselen of even kon ventileren.

Dank aan enkele vrienden, (oud-)collega's en kennissen voor jullie interesse, steun, informatie en toffe babbels.

Uiteraard wil ik mijn ouders bedanken. Mama, de kaarsen hebben blijkbaar geholpen. Ook een dikke merci aan mijn beide kinderen Jeroen en Sarah. Jullie hebben meer dan eens te horen gekregen 'Straks. Ik heb nu even geen tijd. Ik moet eerst nog ...'. Vooral de woorden 'Mama, nu niet meer opgeven, hé!' en 'Chapeau. Ik heb bewondering voor wat je doet.' deden heel veel deugd! Bedankt hiervoor.

Als laatste wil ik mijn partner van ganser harte bedanken om de laatste vier jaren de meeste kookactiviteiten voor zijn rekening te nemen en waar mogelijk in te springen. Daardoor gaf je mij de tijd en de ruimte om er voluit voor te gaan. Je had er het volste vertrouwen in dat ik zou slagen en als het even wat moeilijker liep, gaf je mij telkens weer de kracht en de morele steun om door te gaan. Je bent mijn rots in de branding! Zonder jou was het mij nooit gelukt!

Samenvatting

Het basisonderwijs kent een grote vroegtijdige uitstroom van directeurs. De job van directeur is complex en omvangrijk, de positie vaak eenzaam. Het vormingsaanbod is veelal theoretisch en mist efficiëntie. Goed uitgebouwde netwerken zijn daarom belangrijk. Op basis van semigestructureerde interviews werd het onderwijskundig, professioneel en sociaal-emotioneel netwerk van vijf beginnende en vijf ervaren directeurs uit Oost-Vlaanderen bevroegd en gevisualiseerd. Telkens werden zeven kenmerken beschreven en vergeleken: grootte, sterkte, diversiteit, positie, densiteit, inhoud en waarde.

De netwerken van directeurs vertonen veel gelijkenissen. Vaak is het onderwijskundig netwerk het grootst, het professioneel het kleinst. Directeurs kennen actoren uit hun sociaal-emotioneel netwerk doorgaans het langst. Ervaren directeurs voeren meer korte gesprekken dan hun beginnende collega's. Beginnende directeurs verwijzen iets meer naar schoolexterne actoren en hebben meer vrienden of familieleden in hun netwerk. Er zijn meestal meer vrouwelijke actoren. Vooral in het professioneel netwerk onderhouden ervaren directeurs ook afstandelijke banden. Beginnende directeurs hebben veeleer open netwerken, ervaren directeurs gesloten netwerken. Beginnende directeurs gaan vaak op zoek naar informatie, steun en bevestiging bij externen zoals collega-directeurs, pedagogisch begeleiders en leden van het schoolbestuur. Ervaren directeurs creëren een gedeeld leiderschap en geven schoolinterne kernteams en stuurgroepen autonomie en inspraak. Ook zij doen geregeld een beroep op externen. Alle directeurs hebben actoren met diverse waarde in hun netwerken, waarvan het merendeel onderwijskundig. Beginnende directeurs hebben veel actoren met meervoudige waarde. Ervaren directeurs minder, zij verwoorden eerder een uitgesproken waarde. Het sociaal-emotioneel netwerk heeft een belangrijke taak als luisterend oor, uitlaatklep en schouderklop. Ervaren directeurs beamen het belang van netwerken. Hun tips zijn gebaseerd op ervaring en bedoeld als ondersteuning voor beginnende directeurs. De innovatieve manier van visualisatie werd als meerwaarde ervaren om te reflecteren. Het verhoogde het bewustzijn van het belang van netwerken. Vervolgonderzoek kan verder inzicht verwerven in de evolutie van netwerken overheen de tijd.

Perstekst

Kunnen netwerken soelaas bieden voor de vroegtijdige uitstroom van directeurs basisonderwijs?

Het basisonderwijs kampt met de problematiek van vervroegde uitstroom uit het directieambt. Myriam Vande Moortele (Universiteit Antwerpen) concludeert in haar masterscriptie dat netwerken een belangrijke rol spelen bij het ondersteunen van directeurs.

“Het uitbouwen van goede netwerken is van cruciaal belang om het uit te houden in de job van directeur”, zegt Myriam Vande Moortele, studente in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen. Om beginnende directeurs deels te ondersteunen, organiseren de pedagogische begeleidingsdiensten vormingstrajecten. Ze vatten deze echter doorgaans op als een vorm van kennisoverdracht, terwijl een beginnend directeur in de eerste maanden vooral behoefte heeft aan praktische adviezen op onderwijskundig en professioneel vlak.

Vande Moortele interviewde vijf pas gestarte directeurs en vijf directeurs met minimum tien jaar ervaring om inzicht te krijgen in het onderwijskundig, professioneel en sociaal-emotioneel netwerk. Niettegenstaande de netwerken veel gelijkenissen vertonen, zijn er ook enkele opvallende verschillen. Beginnende directeurs contacteren veel schoolexterne experts alsook vrienden en familieleden. Dit wijst op meer open netwerken. Ze raadplegen hen voor verschillende aspecten, terwijl ervaren directeurs een beter zicht hebben op de exacte expertise van de personen in hun netwerk. Ervaren directeurs doen vooral een beroep op de eigen teamleden voor het onderwijskundig beleid. Professioneel vragen ze raad aan collega-directeurs en andere experts. De meeste personen kennen elkaar, waardoor de netwerken veeleer gesloten zijn. Het sociaal-emotioneel netwerk heeft bij allen een belangrijke taak als luisterend oor, uitlaatklep en schouderklop.

Ervaren directeurs beamen het belang van netwerken. De tips die ze aanreiken, zijn gebaseerd op ervaring en bedoeld als ondersteuning voor beginnende directeurs.

[Meer weten?](#)

Myriam Vande Moortele: vdm.myriam@gmail.com

Promotor prof. dr. Piet Van den Bossche: piet.vandenbossche@ua.ac.be of 03 265 47 81

Inhoud

Dankwoord	
Samenvatting	
Perstekst	
Tabellen	
Figuren	
1 Introductie	1
2 Theoretisch kader	5
2.1 De taken en de functie van een directeur	5
2.2 De professionele ontwikkeling van een directeur	6
2.3 Directeur, een eenzaam beroep	8
2.4 Netwerken.....	9
2.4.1 Definities van netwerken.....	10
2.4.2 Sociale netwerktheorie.....	12
2.4.3 Types van netwerken.....	12
2.4.4 Kenmerken van netwerken	15
2.5 Onderzoeksvragen.....	17
3 Methodologie	18
3.1 De onderzoeksopzet	18
3.2 De steekproef	18
3.3 Het gehanteerde materiaal	19
3.4 Analysetechnieken en data-analyse	21
4 Onderzoekresultaten	25
4.1 De netwerken van een beginnende directeur (OV1)	25
4.1.1 Grootte van de netwerken	25
4.1.2 Sterkte van de relaties.....	26
4.1.3 Diversiteit in de netwerken	27
4.1.4 Positie in de netwerken	29
4.1.5 Densiteit van de netwerken	32
4.1.6 Inhoud van de interacties.....	32
4.1.7 Waarde van de relaties	35
4.2 De netwerken van een ervaren directeur (OV2)	36
4.2.1 Grootte van de netwerken	37
4.2.2 Sterkte van de relaties.....	38
4.2.3 Diversiteit in de netwerken	39
4.2.4 Positie in de netwerken	41
4.2.5 Densiteit van de netwerken	43

4.2.6	Inhoud van de interacties	44
4.2.7	Waarde van de relaties	47
4.3	Verschillen tussen de netwerken van beginnende en ervaren directeurs (OV3)	48
4.3.1	Grootte van de netwerken	49
4.3.2	Sterkte van de relaties.....	49
4.3.3	Diversiteit in de netwerken.....	50
4.3.4	Positie in de netwerken	51
4.3.5	Densiteit van de netwerken	52
4.3.6	Inhoud van de interacties.....	53
4.3.7	Waarde van de relaties	54
4.4	Tips van ervaren directeurs (OV4)	56
5	Conclusie en discussie	59
5.1	Conclusie	59
5.1.1	Grootte van de netwerken	59
5.1.2	Sterkte van de relaties.....	59
5.1.3	Diversiteit van de mensen in de netwerken	60
5.1.4	Positie van de actoren.....	60
5.1.5	Densiteit van de netwerken	60
5.1.6	Inhoud van de interacties.....	61
5.1.7	Waarde van de relaties	62
5.1.8	Tips van ervaren directeurs	63
5.2	Discussie.....	64
5.2.1	Kritische reflectie op het gevoerde onderzoek	64
5.2.2	Bijdrage aan het onderzoeksveld.....	65
5.2.3	Praktische implicaties	66
5.2.4	Aanbevelingen vervolgonderzoek	67
	Referentielijst.....	69
	Bijlagen	75

Tabellen

Tabel 1. Leeftijd en ervaring (in jaren) in onderwijs en als directeur	19
Tabel 2. Lengte van de relaties (in jaren) per beginnend directeur en per type netwerk	26
Tabel 3. Diversiteit in de netwerken van beginnende directeurs	29
Tabel 4. Densiteit van de netwerken van beginnende directeurs	32
Tabel 5. Lengte van de relaties (in jaren) per ervaren directeur en per type netwerk	38
Tabel 6. Diversiteit in de netwerken van ervaren directeurs	40
Tabel 7. Densiteit van de netwerken van ervaren directeurs	43
Tabel 8. Netwerkgrootte van directeurs	49
Tabel 9. Positie in de drie netwerken.....	51
Tabel 10. Positie over de netwerken heen.....	52
Tabel 11. Densiteit over de netwerken heen	53
Tabel 12. Waarde van de relaties per categorie	55

Figuren

Figuur 1. Schema met mogelijke professionaliseringsactiviteiten (VLOR, 2004)	8
Figuur 2. Anoniem voorbeeld van een netwerkmap van een beginnend directeur	20
Figuur 3. Anoniem voorbeeld van een netwerkmap van een ervaren directeur.....	21
Figuur 4. Overzicht van de gekwantificeerde variabelen.....	22
Figuur 5. Netwerkgrootte van beginnende directeurs	25
Figuur 6. Positie in onderwijskundig netwerk van beginnende directeurs.....	30
Figuur 7. Positie in professioneel netwerk van beginnende directeurs	30
Figuur 8. Positie in sociaal-emotioneel netwerk van beginnende directeurs	31
Figuur 9. Positie over de netwerken van beginnende directeurs heen	31
Figuur 10. Waarde van de relaties van beginnende directeurs	36
Figuur 11. Netwerkgrootte van ervaren directeurs	37
Figuur 12. Positie in onderwijskundig netwerk van ervaren directeurs	41
Figuur 13. Positie in professioneel netwerk van ervaren directeurs	42
Figuur 14. Positie in sociaal-emotioneel netwerk van beginnende directeurs	42
Figuur 15. Positie over de netwerken van ervaren directeurs heen	43
Figuur 16. Waarde van de relaties van ervaren directeurs.....	48

Bijlagen

Bijlage 1. Het Laatste Nieuws: “Dringend betere omkadering voor de directeurs basisonderwijs nodig”	75
Bijlage 2. Interviewleidraad directies	77
Bijlage 3. Geanonimiseerde netwerkmappen	83
Bijlage 4. Codeboek van de gekwantificeerde data	87
Bijlage 5. Codeboek van de kwalitatieve data	88
Bijlage 6. Overzicht van de frequentie en de duur van de interacties	90
Bijlage 7. Overzicht van de diversiteit van de actoren in de netwerken	92
Bijlage 8. Voorbeeld van een transcriptie	94

1 Introductie

In een krantenbericht van Het Laatste Nieuws van 30 augustus 2017 (bijlage 1) vermeldt de Directiecommissie Katholiek Basisonderwijs dat dit schooljaar maar liefst in vier op de tien scholen (basisonderwijs) nieuwe directeurs aantreden. Dit is deels het gevolg van een vervroegde uitstroom uit het directieambt. De problematiek van vroegtijdige uitstroom blijkt bovendien het grootst te zijn in het basisonderwijs (Decramer, 2010). Linthout, Van Puyenbroeck en Jacobs (2001) geven aan dat de meeste directeurs nooit bewust voor het schoolleiderschap hebben gekozen. Zij waren leerkrachten en rolden min of meer toevallig in de functie van schoolhoofd, zonder specifieke (voor)opleiding voor deze job.

De basisschool van vandaag is niet meer dezelfde als pakweg 20 jaar geleden, wat onvermijdelijk consequenties heeft voor de concrete invulling van de rol van de schoolleider (VLOR, 2004). Het takenpakket van de schoolleider is in de loop der tijd niet alleen diverser en uitdagender, maar ook zwaarder geworden (Kemper, van Spronsen-Zevering, & Zegwaard, 2017). De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR, 2004) sluit hierbij aan door te verwoorden dat een beginnend schoolleider onmiddellijk wordt ondergedompeld in een veelheid van taken en opdrachten die deze functie met zich meebrengt. Onder een beginnend schoolleider verstaan Burgmans en ter Beek (2015) iemand die in zijn loopbaan een eerste benoeming/aanstelling krijgt met een personele lijnsverantwoordelijkheid over een team van leraren. Staelens, Lesage, Leunis, Ballet, Pauwels en Vekeman (2014) versterken de 'onderdompeling' nog door te stellen dat er tijdens de beginjaren dermate veel afkomt op de directeurs, dat we zelfs kunnen spreken van een praktijkshock. Zij gingen door middel van zes diepte-interviews, een vragenlijst bij 463 beginnende directeurs uit het basis- en het secundair onderwijs en een focusgroepgesprek met vijf beginnende directeurs uit het secundair onderwijs na welke opleidingsnoden de huidige directeurs in Vlaanderen ondervinden en in hoeverre een opleiding hierop een antwoord biedt. Uit de gesprekken die Devos, Engels, Aelterman, Bouckenooghe en Hotton (2005) voerden met zesenvertig directeurs uit het basisonderwijs over het welbevinden en het functioneren, bleek ook dat heel wat directies zich onvoldoende voorbereid voelen voor het uitoefenen van hun job.

In Vlaanderen is een opleiding tot directeur niet algemeen verplicht en moet een directeur of kandidaat-directeur enkel beschikken over een diploma hoger onderwijs en een bewijs van pedagogische bekwaamheid (Staelens et al., 2014). Toch pleiten Devos et al. (2005) voor een bijkomende kwalificatie gericht op de functie van een

schooldirecteur omdat een pedagogische bekwaamheid en een diploma hoger onderwijs onvoldoende zijn als voorbereiding op de uitdagende en complexe opdracht van een schooldirecteur. Concreet denken ze aan een masteropleiding met praktijk en theorie voor personen met een bachelordiploma uit de lerarenopleiding en een aantal jaren ervaring. Het voldoen aan de vele verwachtingen is volgens meerdere onderzoekers een grote bekommernis voor de beginnende directeurs (Staelens et al., 2014). Bekommernissen zijn een indirecte uiting van opleidingsnoden (Devos et al., 2005). Het Departement Onderwijs en Vorming stelt daarom middelen ter beschikking opdat directies zich kunnen professionaliseren (Staelens et al., 2014). Het hoofddoel is immers een schoolleider te vormen die met meer inzicht in zijn werk én in zichzelf, competenties ontwikkelt om in een steeds veranderende schoolcontext leiding te geven, het beleidsvoerend vermogen van de school te vergroten en die zichzelf blijvend lerend opstelt in een voortdurende wisselwerking tussen actie en reflectie (Van Den Brande, 2012). Opleidingen voor directeurs kennen veel maatwerk, maar zijn toch min of meer gestandaardiseerd (Burgmans & ter Beek, 2015). Uit het onderzoek van Staelens et al. (2014) blijkt dat de meerderheid van de directeurs die een opleiding voor directeurs volgt of volgde, aangeeft dat die een meerwaarde is voor hun huidige praktijk. Niettegenstaande deze opleiding inspeelt op de problemen en de noden van het werkveld, is ze op zich niet voldoende om beginnende directeurs optimaal te ondersteunen (Staelens et al., 2014).

Voor een schoolleider is de start in een nieuwe baan in beginsel een eenzaam avontuur (Mentink, 2012). Gezien de leidinggevende taak en verantwoordelijkheid maakt hij geen deel uit van het team. Daardoor kan hij zijn zorgen niet meer delen met zijn oude (leraren)netwerk (Burgmans & ter Beek, 2015). Het gevolg van deze eenzame positie is dat hij in zijn werkomgeving geen collegiale beschutting heeft (de Jong, 2011). Hij moet daarenboven een nieuwe professionele identiteit opbouwen (Vandenberghe, 2008). Het persoonlijk leiderschap is voor velen immers nog een onbekend stuk van zichzelf (Mentink, 2016). Dat betekent dat een beginnende directeur zowel moet investeren in zijn sociale en emotionele ontwikkeling als in zijn professionele ontwikkeling. Uit een follow up-onderzoek van Vandenberghe (2008) met vijftwintig beginnende directeurs uit het basisonderwijs waarbij hij telkens twaalf interviews afnam verspreid over twee schooljaren, blijkt dat cursussen bruikbare kennis en nuttige tips voor het leiden van een school opleveren. Daarnaast geven directeurs aan dat contacten en gesprekken met collega's een belangrijke rol spelen. Het leggen en onderhouden van contacten met mensen die iets persoonlijk of beroepsmatig kunnen betekenen of die je op de een of andere manier kunnen helpen, noemt men 'netwerken'. Ook het onderzoek van Staelens et al. (2014) bevestigt dat het netwerk van directeurs, de pedagogische

begeleidingsdienst en de scholengemeenschap belangrijke steunpunten zijn naast de opleiding op zich. Een beginnende directeur heeft echter nog geen netwerk van directe collega's buiten de school kunnen opbouwen en ook de (nieuwe) relatie met de directe leidinggevende biedt in de beginfase nog te weinig veiligheid om alle zorgen te delen (Burgmans & ter Beek, 2015). Nochtans vormen goede professionele en sociale relaties voor de meeste directeurs een soort compensatie voor onder meer de stress die voortkomt uit de sterk uiteenlopende taken waarmee een directeur geconfronteerd wordt (Saveyn, 2009). Daarenboven kunnen sociale relaties directeurs voorzien van de nodige infrastructuur bij het uitvoeren van sociale invloeden bij het bereiken van individuele en organisatorische doelen (Daly & Moolenaar, 2011). Dit versterkt ons vermoeden dat (goede) netwerken bevorderlijk kunnen zijn bij de ondersteuning van de persoonlijke en de professionele ontwikkeling van directeurs.

Netwerken komen in toenemende mate tot stand, waardoor leren in netwerken populair wordt (Leenheer, Vrieze, van Kuijk, & Kwakman, 2003). Ook de Vlaamse Onderwijsraad (2004) verwoordt in haar visietekst dat netwerkvorming tussen schoolleiders de laatste jaren aan belang wint. Ze baseert zich hiervoor op een kwantitatief onderzoek van Roland Vandenberghe in 2003 dat door middel van een open vragenlijst bij ongeveer 175 beginnende directeurs uit het basisonderwijs polste naar aspecten van hun professionele ontwikkeling. In deze netwerken wisselen directeurs op vrij informele wijze ervaringen uit en zoeken ze haalbare oplossingen voor hun gemeenschappelijke problemen (VLOR, 2004). In de praktijk bestaan netwerken van directeurs echter niet enkel uit collega-directeurs. Ook andere personen zoals leerkrachten, secretariaatsmedewerkers, ouders, zorgcoördinatoren, leden van het schoolbestuur, vrienden, familieleden enzovoort maken vaak deel uit van netwerken van directeurs, afhankelijk van waarvoor het netwerk dient. Door het toenemend belang van netwerken zijn de laatste jaren hieromtrent meer en meer onderzoeken gevoerd en publicaties verschenen. Een groot deel van deze onderzoeken is echter gericht op organisatieniveau. Het gaat dan vooral over lerende netwerken en communities of practice, waarbij de deelnemers zich engageren om kennis en ervaringen te delen. Een lerend netwerk daagt uit om te leren in relatie met anderen; een community of practice is een gevorderde vorm van een lerend netwerk waar nieuwe projecten ontspruiten en er daadwerkelijk overgegaan wordt van idee naar actie (Drijkoningen, 2012). Onderzoeken op het niveau van individuen zijn veeleer schaars. Sara Van Waes (2017) heeft recent in een reeks onderzoeken netwerken van beginnende en ervaren docenten van het hoger onderwijs bevraagd en in kaart gebracht. Een belangrijk verschil tussen het begrip 'lerend netwerk' en het begrip 'netwerk' is dat een lerend netwerk een gecreëerde en tegelijk creërende omgeving is waarin personen formeel bij elkaar worden gebracht in functie van leren (Steunpunt Jeugd, 2012). De

meeste andere netwerken zijn veeleer informeel of zelfs onbewust en bestaan veelal uit burens, familie, vrienden, medestudenten, mensen van het bedrijf waar je werkt, enzovoort (Van Dam Loopbaanbegeleiding, 2018). Hieruit kunnen we afleiden dat er zowel formele als informele netwerken bestaan. Bijgevolg is het interessant om na te gaan hoe netwerken van directeurs er uitzien.

Met dit onderzoek willen we een beter zicht krijgen op netwerken van beginnende directeurs in het basisonderwijs. Bovendien willen we nagaan in welke mate deze netwerken verschillen van ervaren directeurs. Door de netwerken van beide directiegroepen in kaart te brengen en te vergelijken, kan dit mogelijk leiden tot opvallende gelijkenissen en verschillen. Deze inzichten kunnen een bijdrage leveren als ondersteuning bij de persoonlijke en de professionele ontwikkeling van beginnende directeurs basisonderwijs.

2 Theoretisch kader

In dit theoretisch kader worden eerst de taken en de functie van een directeur of schoolleider toegelicht. Vervolgens komt de professionele ontwikkeling en de eenzaamheid van het beroep aan bod. Uiteindelijk zoomen we in op netwerken. Er worden een aantal definities van netwerken gegeven, gebaseerd op literatuurstudie, om te komen tot de betekenis van netwerken voor dit onderzoek. Achtereenvolgens worden de sociale netwerktheorie en types van netwerken belicht, wat zal resulteren in de drie netwerken van dit onderzoek. We ronden af met de kenmerken van de netwerken die we willen onderzoeken, gevolgd door de onderzoeksvragen.

2.1 De taken en de functie van een directeur

De rol van de schoolleider is doorheen de jaren sterk veranderd (Vandoninck, 2017). Er bestaat echter geen allesomvattende, wettelijke voorgeschreven beschrijving van het directieambt in Vlaanderen (Devos & Tuytens, 2006). In het decreet betreffende de opdracht van het personeel in het basisonderwijs (B.S. 11/09/97) is een beknopte beschrijving opgenomen: "De directeur heeft onder toezicht van het schoolbestuur de leiding van de school en is, behoudens gerechtvaardigde afwezigheden, ten minste gedurende de hele periode van normale aanwezigheid van de leerlingen in één van de vestigingsplaatsen aanwezig." (Decramer, 2010). Doordat deze beschrijving geenszins weergeeft waaruit het takenpakket van een directeur bestaat, proberen de meeste schoolbesturen hier deels aan tegemoet te komen door een functiebeschrijving op te stellen waarin jobgerelateerde en persoonsgebonden competenties vermeld worden. Hieruit blijkt dat een directeur niet alleen een administratieve en een beheersopdracht heeft; hij moet ook een onderwijskundig leider zijn en daarnaast heeft hij ook een belangrijke opdracht naar de externe omgeving toe (Devos, 2004).

Devos, Engels, Aelterman, Bouckenooghe en Hotton (2006) stellen dat schoolleiders in het onderwijslandschap van vandaag meer dan ooit een sleutelrol spelen. Het toenemend belang dat aan de schoolleider wordt toegekend, valt te begrijpen tegen de achtergrond van een beleid – dat reeds enkele decennia geleden is ingezet – waarbij van scholen steeds meer wordt verwacht (Verbiest, 2009). Dit impliceert dat de verwachtingen ten aanzien van directeurs vrij hoog zijn. Sommige verwachtingen worden formeel vastgelegd, andere verwachtingen niet, maar zijn vaak belangrijker voor het dagelijks functioneren van de school en het team (Vandenberghe, 2008). Daardoor is een

directeur in het basisonderwijs doorgaans een manusje-van-alles (Linthout et al., 2001), wat voor een beginnend directeur geen sinecure is. Uit onderzoek blijkt dat de meesten worden geconfronteerd met drie grote uitdagingen, namelijk het verwerken van veel informatie van uiteenlopende aard (administratie, decreten, procedures voor klassenindeling, informatie i.v.m. beheer van budgetten, enzovoort ...), het werken aan vernieuwingen, alhoewel men aanvankelijk enige weerstand ondervindt vanwege het team of van bepaalde leerkrachten en daarbij aansluitend is er dan ook voor de meeste nieuwe directeurs de uitdaging om zichzelf te bewijzen tegenover de leerkrachten, ouders en anderen van de lokale gemeenschap (Vandenberghe, 2008). Dit doet ons vermoeden dat het beroep van directeur niet meer vanzelfsprekend is en de laatste jaren veel complexer en omvangrijker is geworden (Devos, 2004; Vandoninck, 2017). Schoolleiders moeten in deze tijd dan ook een diversiteit aan kwaliteiten bezitten (Andersen & Krüger, 2012). Kortom, directeurs moeten bijna meervoudige experts zijn.

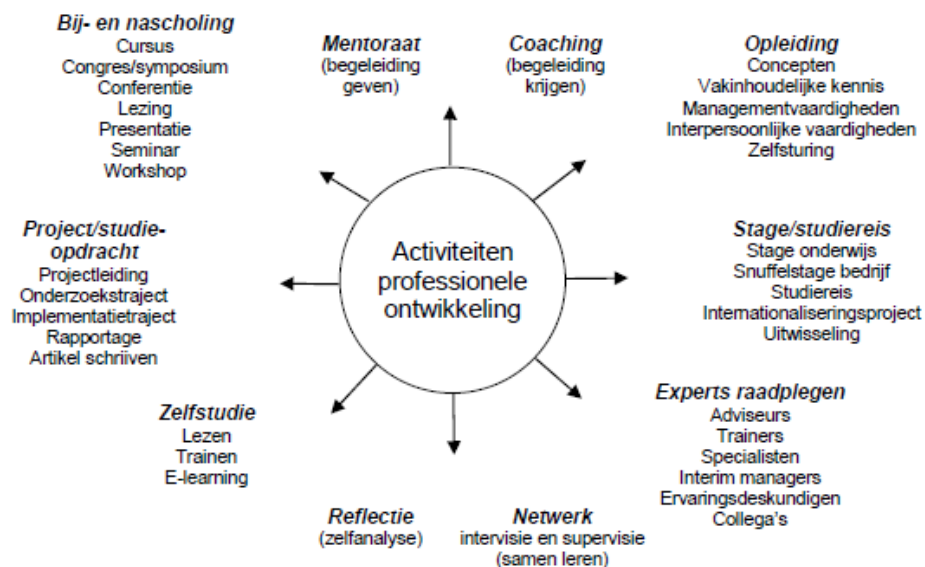
Het is dan ook niet verwonderlijk dat de laatste jaren zowel in de professionele als in de algemene pers alarmerende signalen verschijnen over het feit dat steeds minder ervaren leerkrachten bereid zijn de functie van directeur van een basisschool op te nemen (Vandenberghe, 2008). Tezelfdertijd wijzen Devos et al. (2005) erop dat er nog te dikwijls wordt uitgegaan van het onjuiste principe dat een goede leerkracht ook een goede directeur is. Heel wat scholen, vooral in het basisonderwijs en in 'moeilijke' gebieden, hebben moeilijkheden bij het vinden van gekwalificeerde kandidaten (Devos & Tuytens, 2006). Ook Verbiest (2009) verwoordt dat in deze tijden van toenemende verwachtingen aan scholen, van een toenemende druk om zich als school te verantwoorden en van een toenemend tekort aan schoolleiders het een belangrijke opdracht wordt om voldoende kandidaten voor te bereiden op een leidinggevende taak in het primair onderwijs. Er moet met andere woorden een vangnet voorzien worden om beginnende directeurs zowel persoonlijk als professioneel te ondersteunen.

2.2 De professionele ontwikkeling van een directeur

Geen enkele schoolleider is voor de functie van directeur aan de lerarenopleiding afgestudeerd (VLOR, 2004). Er kan lang gediscussieerd worden over de vraag of het zin heeft om personen op te leiden voor deze functie (Devos, 2004). Je kan immers niet alles leren vóór de indiensttreding of als beginnende schoolleider (VLOR, 2004). Beginnende directeurs zijn vaak bewust onbekwaam (Mentink, 2016). Ze worden zich ervan bewust dat ze zaken niet kunnen. Om beginnende directeurs deels te ondersteunen, organiseren de pedagogische begeleidingsdiensten vormingstrajecten. Deze worden echter doorgaans

opgevat als een vorm van kennisoverdracht. Nochtans heeft een beginnend directeur in de eerste maanden vooral ook behoefte aan praktische adviezen (Mentink, 2012). Onderzoek naar beginnende directeurs basisonderwijs toont aan dat wanneer beginnende directeurs op zoek zijn naar advies, 73% zich wendt tot collega-directeurs. Voor pedagogisch-didactische problemen contacteert 44% de pedagogische begeleiding (Vandenberghe, 2003). Sommige directeurs geven echter ook aan dat het voor hen niet altijd duidelijk is bij wie ze terecht kunnen met bepaalde vragen of problemen (Vandenberghe, 2008). Daarnaast is het een feit dat de maatschappij voortdurend verandert, wat leidt tot nieuwe inzichten en allerlei beleidswijzigingen. Dat vergt van de directeur dat hij voortdurend werkt aan zijn professionele ontwikkeling, zodat hij kan inspelen op die veranderingen, het team daarin kan begeleiden en het gesprek erover kan aangaan met het bestuur en andere organisaties (Kemper et al., 2017). Het is met andere woorden een permanent proces van levenslang leren (VLOR, 2004). Ook Engels en Vanwysberghe (2007) wijzen op het belang van continue professionalisering en persoonlijke ontwikkeling om de functie van directeur op een kwaliteitsvolle manier te kunnen vervullen. Professionele ontwikkeling moet overigens ruim worden opgevat, waardoor 'passe-partout-opleidingen' weinig efficiënt zijn voor de professionele ontwikkeling van schoolleiders (VLOR, 2004). Een adequate opleiding voor directeurs is op zijn zachtst gezegd wenselijk (Decramer, 2010). Devos (2004) versterkt dit nog door te stellen dat een vorming alleen kan renderen als zij geïntegreerd is in andere aspecten van effectieve professionele ontwikkeling, waarbij theorie, observatie, praktijk, feedback en toepassing afwisselend moeten kunnen aan bod komen.

Uit onderzoek van de VLOR (2004) blijkt dat schoolleiders vooral behoefte hebben aan een waaier van vormingsmogelijkheden met voldoende ruimte om individueel en samen met collega's te leren. Naast persoonlijke leerervaringen in het dagelijkse werk, bestaan er vele vormen van expliciete professionele ontwikkeling. Onderstaand schema somt een aantal mogelijke professionaliseringsactiviteiten op (figuur 1). Het is gebaseerd op de beroepsstandaard van de Nederlandse Schoolleiders Academie (Heijmans, Slegers, Redder, & Engbers, 2003).



Figuur 1. Schema met mogelijke professionaliseringsactiviteiten (VLOR, 2004)

Niettegenstaande alle professionaliseringsactiviteiten een specifiek doel hebben, beperken we ons tot de meest relevante voor een beginnende directeur om verder toe te lichten. De meeste schoolbesturen verplichten beginnende directeurs om deel te nemen aan een modulair opleidings- of vormingstraject. Deze vormingen zijn veelal een voorbereiding op strategische en pedagogische aspecten van de functie als directeur en minder op het opbouwen en onderhouden van een relatienetwerk (Staelens, 2014). In tegenstelling tot een nascholing wordt verwacht dat de directeur op een actieve wijze participeert aan de vorming. Uit het onderzoek van Decramer (2010) blijkt echter dat ook een dergelijk aanbod vaak veel te theoretisch is. Nochtans is niet het aanbod de meest bepalende factor voor het leereffect, maar wel de manier waarop de directeur er vanuit zijn persoonlijke ontwikkelingsgeschiedenis en zijn werkcontext mee omgaat (VLOR, 2004). Vooral opvolging, interactie en overleg zijn belangrijke ondersteuningsinitiatieven (Devos, 2004). Daarom voorzien scholengemeenschappen steeds meer een soort van georganiseerd peterschap (VLOR, 2004) in de vorm van coaching en mentoring, waarbij de beginnende directeur als het ware begeleiding op maat krijgt. Daarnaast raadplegen directeurs experts, zoals een schoolbegeleider of pedagogisch medewerker voor onderwijskundige en professionele vragen.

2.3 Directeur, een eenzaam beroep

Niettegenstaande een directeur deel uitmaakt van een schoolteam, wordt zijn positie vaak als eenzaam beschouwd. Hij heeft geen collega's die hem een spiegel kunnen

voorhouden (Brock & Grady, 2002). Vandenberghe (2008) spreekt van professionele eenzaamheid omdat de eenzaamheid en de daarbij horende sociale afstand vaak het gevolg zijn van gewijzigde professionele relaties. Doordat een directeur aan het hoofd van een organisatie staat, is hij degene die de eindverantwoordelijkheid draagt. Dit heeft een grote impact op zijn persoonlijke en emotionele ontwikkeling. Daarenboven is het leiden van een school een complex gebeuren. Zo moet een directeur niet alleen rekening houden met inhoudelijke aspecten, zoals de continue onderwijskundige veranderingen, maar ook met sociale aspecten, namelijk het omgaan met mensen vanuit een nieuwe positie. Het is dan ook niet verwonderlijk dat directeurs meer en meer een beroep doen op zowel schoolinterne als schoolexterne personen om hen te helpen bij het uitvoeren van de job. Informatie vragen alsook steun en bevestiging zoeken en vinden zijn noodzakelijke activiteiten voor beginnende directeurs (Vandenberghe, 2008). Dit vertaalt zich in het creëren van netwerken, omdat de steun die een directeur van collega's, familie of vrienden krijgt van groot belang is (Decramer, 2010; Vandoninck, 2017).

2.4 Netwerken

De laatste jaren wordt meer en meer aandacht besteed aan netwerken. Daardoor lijkt het alsof het een vrij nieuw begrip is. Nochtans is dit niet zo. Door de eeuwen heen hebben mensen met eenzelfde soort opleiding, beroep of belangstelling elkaar opgezocht om op gezette tijden ervaringen uit te wisselen en steun bij elkaar te vinden (Leenheer et al., 2003). Wat wel vrij nieuw is, is het besef in het onderwijs dat netwerken kunnen aangewend worden voor het vormgeven van vernieuwingen of voor het leren van organisaties (Leenheer et al., 2003). Cross, Parker, Prusak en Borgatti (2001) verwoorden dat een netwerk nuttig is voor het oplossen van (nieuwe) problemen als je dit zelf niet kunt en als je weet hebt van de expertise van de anderen. Bij netwerken gaat het erom dat men ervan overtuigd is dat iets van collega's kan worden geleerd, die als deskundigen worden beschouwd (Leenheer et al., 2003). De relationele kennis van 'wie weet wat?' op het netwerkniveau geeft mensen de expertise bij wie ze terecht kunnen wanneer ze geconfronteerd worden met een nieuw probleem (Cross et al., 2001). Dit kunnen zowel schoolinterne als schoolexterne collega's zijn.

In het onderzoek van Vandenberghe (2008) worden vooral netwerken met externen belicht: een ex-directeur die bereid is om te helpen, steun vanwege leden van het schoolbestuur, een expliciet netwerk waarbij collega-directeurs maandelijks overleggen ... Een netwerk met externen kan, doordat je daarin werkt met mensen die je niet elke dag tegenkomt en de omgeving dus minder bedreigend is, een geschikte omgeving zijn om

meer in het algemeen reflectie te stimuleren (Leenheer et al., 2003). Maar ook een netwerk met schoolinterne collega's is van groot belang. Directeurs die teamleden betrekken bij de vormgeving van het onderwijskundig beleid en hen inspraak geven in de besluitvorming, creëren een gezamenlijke doelgerichtheid en een gedeeld leiderschap; belangrijke pijlers die een invloed hebben op de effectiviteit van het schoolbeleid (Vanhoof & Van Petegem, 2008).

2.4.1 Definities van netwerken

Literatuurstudie leert ons dat er meerdere definities zijn. Hieronder worden enkele definities of omschrijvingen opgesomd.

2.4.1.1 Volgens de Onderwijsinspectie (2015)

Een netwerk is een vorm van contact tussen verschillende organisaties of individuen, die de actoren van het netwerk worden genoemd. We spreken van een netwerk als de deelnemende actoren op basis van onderlinge betrokkenheid ten aanzien van bepaalde onderwerpen, vrijwillig en op basis van vertrouwen besluiten tot gezamenlijke activiteiten. Deze hebben betrekking op de doelstellingen en op de huidige en toekomstige opdrachten van de eigen organisatie. Op die manier willen de actoren voordelen bereiken of nadelen vermijden voor de eigen organisatie of voor het geheel van organisaties.

2.4.1.2 Volgens Drijkoningen (2012)

Een lerend netwerk bestaat uit een groep van mensen met een soortgelijke functie over verschillende settings heen (verschillende organisaties, eenzelfde organisatie met vestigingen op verschillende locaties ...) die als doel heeft te leren van elkaar via het principe van geven en ontvangen (give and take). Het kan ook gaan om mensen met verschillende functies die geïnteresseerd zijn in een gemeenschappelijk domein. Dat vergt van de begeleider dat hij verbinding kan leggen tussen verschillende functies en voortdurend alert is voor transfer/vertaling naar de eigen werkelijkheid van de deelnemers. De focus ligt op samen leren door middel van ervaringsuitwisseling en onderlinge advisering. Deelnemers zoeken antwoorden door samen te leren en te experimenteren. Als uitkomst kan vooropgesteld worden: pragmatische verbeteradviezen en een verruiming van mogelijke actiepistes en werkvormen.

2.4.1.3 Volgens Vandenberghe (2008)

De professionele ontwikkeling wordt bevorderd door een situatie waar beginnende directeurs de kans hebben om hun persoonlijk beleefde problemen voor te leggen en met gelijkgezinden te zoeken naar oplossingen. Een netwerk stimuleert reflectie en analyse van reële problemen en biedt de kans om oplossingen als het ware in overleg vooraf af te wegen en te beoordelen. De leden van een netwerk engageren zich om onderlinge steun uit te bouwen vanuit mutueel respect, goed wetende dat een school leiden een zware opdracht is.

2.4.1.4 Volgens Van Waes, Moolenaar, De Maeyer, Van Petegem en Van den Bossche (revised version submitted)

Netwerken zijn een manier van denken over sociale systemen die onze aandacht richten op het web van relaties rond actoren. Netwerken bestaan uit relaties, die 'banden' worden genoemd, tussen actoren die 'knooppunten' worden genoemd. Actoren kunnen individuen of collectiviteiten zijn (zoals teams, organisaties of landen). De centrale focus van de sociale netwerktheorie ligt op relaties tussen actoren als een verklaring van actor en netwerkuitkomsten. Dit is in tegenstelling tot traditionele of individuele lijstverklaringen die zich richten op attributen van actoren die worden behandeld als een structurele en onafhankelijke casus.

2.4.1.5 Betekenis van netwerken in dit onderzoek

De bovenstaande definities van netwerken bevatten als gemeenschappelijke element dat een netwerk kan bestaan uit individuen of uit groepen die elkaar kennen en op de één of andere manier samenwerken. De meeste definities geven aan dat het mensen betreft met een onderlinge betrokkenheid (Onderwijsinspectie, 2015), een soortgelijke functie of gemeenschappelijke interesse (Drijkoningen, 2012) of gelijkgezinden (Vandenberghe, 2008). Het doel of de uitkomst van de netwerken vertoont onderlinge verschillen. De Onderwijsinspectie (2015) verwijst naar het bereiken van voordelen of vermijden van nadelen. Drijkoningen (2012) benadrukt dat de focus ligt op samen leren en experimenteren. Volgens Vandenberghe (2008) wordt er gezocht naar oplossingen door te reflecteren en te analyseren, terwijl Van Waes et al. (revised version submitted) vooral de nadruk legt op relaties en netwerkuitkomsten.

In het kader van dit onderzoek wordt een netwerk gedefinieerd als: 'Het leggen of onderhouden van contacten tussen individuen of groepen van mensen met gemeenschappelijke interesses of een onderlinge betrokkenheid. De focus ligt op het

bieden van ondersteuning of van kansen tot reflectie en analyse door het uitwisselen van inzichten en ervaringen.'

2.4.2 Sociale netwerktheorie

Sociale netwerkanalyse wordt al sinds het midden van de jaren dertig gebruikt bij onderzoek in de sociale en de gedragswetenschappen (Carrington, Scott, & Wasserman, 2005). De sociale netwerktheorie is een manier om sociale relaties te beschrijven op de werkplek (Tooren, 2012). Netwerktheorie geeft een raamwerk om de professionele interacties vast te leggen (Van Waes, Van den Bossche, Moolenaar, De Maeyer, & Van Petegem, 2015). Het hoofdidee is om sociale relaties in kaart te brengen en te kijken naar parameters die eventueel leiden tot een beter begrip van hoe relaties werken, informatie stroomt en organisaties samenwerken (Cross & Parker, 2004). De sociale netwerkanalyse bekijkt de stroom van informatie en vraagt zich af wie gekoppeld is aan wie, welke relaties er zijn tussen mensen en welk patroon deze relaties vormen (Tooren, 2012). Vanuit de initiële basis van representatie kunnen netwerkanalyses zaken meten zoals de algehele 'dichtheid' van een netwerk en de relatieve 'centraliteit' van de verschillende punten daarin (Scott & Carrington, 2011). Cross en Parker (2004) verwoorden het belang en de kracht van sociale netwerken in de ontwikkeling van professionals op de werkplek.

Zoals Van Waes et al. (revised version submitted) en de Onderwijsinspectie (2015) al beschreven, bestaan sociale netwerken uit knooppunten (actoren) en banden (relaties). De stroom van informatie tussen verschillende knooppunten kan eenzijdig (gericht) of wederkerig (ongericht) zijn (Tooren, 2012). In dit onderzoek bekijken we de netwerken of de sociale relaties vanuit het perspectief van de directeur. Dit wordt een ego-netwerk of egocentrisch netwerk genoemd, omdat het netwerk bekeken wordt vanuit het standpunt van degene die zich op een bepaalde locatie in het netwerk bevindt (Tooren, 2012; Carrington et al., 2005; Van Waes et al., 2015). Het aantal knooppunten dat een netwerk bevat, is bepalend voor de grootte van het netwerk.

2.4.3 Types van netwerken

Uit literatuurstudie over onderzoeken naar directeurs binnen het onderwijs blijkt dat onderzoekers naar verschillende aspecten van netwerken kijken. De onderzoeken van Flintham (2003) en Vandenberghe (2008) sluiten nauw aan bij dit onderzoek. Ze worden

hieronder kort toegelicht en onderling vergeleken. Ook in de bedrijfswereld wordt onderzoek gedaan naar de professionele ontwikkeling van mensen. Higgins en Kram (2001) en Dobrow, Chandler, Murphy en Kram (2012) hebben zich verdiept in Developmental networks of ontwikkelingsnetwerken. De manier waarop zij professionele netwerken in kaart brengen in bedrijven, biedt een meerwaarde om een nog breder zicht te krijgen op de netwerken van directeurs in het basisonderwijs. Daarom worden aspecten van deze werkwijze ook meegenomen in dit onderzoek.

Flintham (2003) onderzocht door middel van semigestructureerde interviews bij 25 directeurs (basis- en secundair onderwijs in Engeland) met verschillende jaren ervaring als directeur (van 1 tot 20 jaar) waar ze hun motivatie, inzet en hoop blijven halen om door te gaan met hun werk. Hij spreekt over 'reservoirs of hope', waarbij hij drie categorieën van netwerken onderscheidt waarop directeurs terugvallen om het te kunnen volhouden in hun job. Hij bekijkt (a) waar directeurs de nodige motivatie vinden om hun werk uit te voeren vanuit overtuigingen, geloof en bevestigende feedback (beliefs networks); (b) in welke mate directeurs de steun krijgen van familie, vrienden en vooral collega's (support networks) en (c) op welke manier directeurs zich inzetten voor organisaties buiten het onderwijs en daardoor ervaringen opdoen die bruikbaar zijn binnen hun school (external networks).

Ook Vandenberghe (2008) voerde een (follow-up) onderzoek uit bij 25 directeurs, weliswaar enkel bij beginnende directeurs basisonderwijs. Gedurende de eerste twee jaren van hun leiderschap had hij bijna elke maand een uitvoerig gesprek over wat beginnende directeurs doen en hoe ze zich daarbij voelen, hoe ze soms met vallen en opstaan de vele taken tot een goed einde brengen en hoe ze zichzelf als schoolleider beoordelen. Naast de professionele ervaringen werden ook persoonlijke en zelfs familiale gebeurtenissen gedeeld.

Beide onderzoeken vertonen een aantal gelijkenissen. Zowel Flintham als Vandenberghe gaan na bij wie directeurs te rade gaan om steun te krijgen, wat overeenkomt met de 'support networks' van Flintham. Waar Flintham de ondersteunende groep beperkt tot familie, vrienden en vooral collega's, verbreedt Vandenberghe die tot de vakbond, de begeleidingsdienst, de onderwijsinspectie en de vroegere directeur. Ook het aspect van motivatie om het werk (goed) uit te voeren, wat aansluit bij de 'beliefs networks' van Flintham, komt bij beide onderzoekers aan bod. Flintham spreekt over 'bevestigende feedback', terwijl Vandenberghe spreekt over 'confirmatie vragen voor bepaalde genomen beslissingen'. Vooral het support network zal, omwille van de impact op de professionele ontwikkeling van de directeur, meegenomen worden in dit onderzoek.

Daarbij kunnen zowel actoren binnen de school, buiten de school als buiten het onderwijs in kaart worden gebracht.

Niet alleen in de onderwijswereld worden steeds meer onderzoeken naar de professionele en persoonlijke ervaringen van directeurs uitgevoerd, ook in bedrijven wordt onderzoek gedaan naar de professionele ontwikkeling van mensen. Zo was werken met een mentor lange tijd een klassiek recept voor succes in de bedrijfswereld (Kram & Higgins, 2008). Deze aanpak is intussen echter deels achterhaald. Kram en Higgins (2008) geven duidelijk aan dat het beter is om een ontwikkelingsnetwerk te creëren en te cultiveren. Dobrow et al. (2012) omschrijven een ontwikkelingsnetwerk als een groep van mensen die actief geïnteresseerd zijn in en actie ondernemen om de carrière van een protégé te bevorderen. Ontwikkelingsnetwerken bestaan met andere woorden uit de relaties die een persoon noemt op een bepaald moment in de tijd als zijnde belangrijk voor zijn of haar loopbaanontwikkeling (Higgins & Kram, 2001). Higgins en Kram (2001) en Dobrow et al. (2012) maken de vergelijking tussen een (sociaal) egocentrisch netwerk en een ontwikkelingsnetwerk dat focust op een individu of een ego. Ze geven aan dat er conceptuele verschillen zijn tussen beide netwerken. Enerzijds bieden interpersoonlijke netwerken doorgaans één enkel type ondersteuning zoals bijvoorbeeld vriendschapsnetwerken (die psychosociale maar geen loopbaanondersteuning bieden) en adviesnetwerken (die een carrière kunnen opleveren, maar geen psychosociale ondersteuning), anderzijds hebben ontwikkelingsnetwerken zowel intra- als extra-organisatorische banden, in tegenstelling tot bepaalde egocentrische netwerken, die alleen intra-organisatorische banden hebben (Higgins & Kram, 2001).

In dit onderzoek willen we ons focussen op drie types van netwerken:

- 1) Onderwijskundig netwerk: mensen met wie een directeur praat over onderwijskundige of pedagogisch-didactische aspecten, maar ook over onderwijsvernieuwingen en -veranderingen. Het bewaken van de onderwijskundige aanpak behoort immers tot één van de taken van een directeur (Vanhoof & Van Petegem, 2017);
- 2) Professioneel netwerk: mensen die bijdragen aan de professionele en de loopbaanontwikkeling, die loopbaanbegeleiding of -richtlijnen hebben gegeven, die geholpen hebben om belangrijke kansen of opdrachten te krijgen. Dit netwerk bestaat uit de relaties die de directeur noemt op een bepaald moment in de tijd als zijnde belangrijk voor zijn loopbaanontwikkeling (Higgins & Kram, 2001);

- 3) Sociaal-emotioneel netwerk: mensen waar een directeur naartoe gaat om het emotioneel welzijn te ondersteunen, met wie zowel positieve als negatieve ervaringen gedeeld worden, met wie overlegd wordt over emotionele beslissingen of zorgen en bij wie een directeur zich veilig voelt en daardoor zichzelf kan zijn. Cross et al. (2001) geven zelfs aan dat netwerken met veiligheid de meest hechte netwerken zijn. In de job van directeur gaan tegengestelde gevoelens zoals frustratie, teleurstelling, ergernis, hoop, vreugde en genoeg vaak hand in hand; emoties die een extra last leggen op de al vaak overbelaste schouders van een directeur (Vandoninck, 2017). Een sociaal-emotioneel netwerk is daarom cruciaal als vangnet.

2.4.4 Kenmerken van netwerken

De kenmerken van netwerken bepalen hoe een netwerk er uit ziet en in welke mate zij zorgen voor toegang tot waardevolle middelen (Van Waes et al., 2015). In dit onderzoek verkennen we zeven netwerkenmerken om inzicht te krijgen in onderwijskundige, professionele en sociaal-emotionele interacties van directeurs basisonderwijs met hun netwerkactoren, namelijk (a) de grootte van netwerken, (b) de sterkte van relaties, (c) de diversiteit in netwerken, (d) de positie in netwerken, (e) de dichtheid van netwerken, (f) de inhoud van interacties en (g) de waarde van relaties.

De *netwerkgrootte* wordt bepaald door het aantal mensen met wie een directeur in interactie treedt in zijn netwerk. Mensen moeten zich bewust zijn van de mogelijkheden in hun netwerk en actie ondernemen door middel van sociale banden om toegang te krijgen tot de middelen van andere individuen (Daly, Moolenaar, Bolivar & Burke, 2010).

Onder *sterkte* van relaties verstaan we de lengte (hoe lang kennen jullie elkaar?), de frequentie (hoe vaak praten jullie met elkaar?) en de duur van de interacties. Relaties zijn sterk als mensen elkaar al lang kennen, geregeld contact hebben met elkaar en hiervoor de nodige tijd nemen. Relaties zijn zwak als de contacten eerder los en slechts uitzonderlijk of sporadisch zijn. Studies hebben aangetoond dat leiders die sterke banden hebben over de hele organisatie, vaak gemeten door kwantiteit (hoe vaak komt de interactie voor) of kwaliteit (hoe 'sterk' is de interactie), in staat waren om tacit, niet-routine of complexe kennis beter te transfereren, gezamenlijke probleemoplossing te vergemakkelijken en de ontwikkeling van gecoördineerde en vernieuwende oplossingen te stimuleren (Daly & Moolenaar, 2011). Daarnaast heeft onderzoek ook uitgewezen dat relaties met sterke interpersoonlijke banden gekenmerkt worden door wederkerigheid en

onderlinge afhankelijkheid (Higgins & Kram, 2001). Individuen in dergelijke relaties zijn over het algemeen zeer gemotiveerd om elkaar te helpen (Granovetter, 1983). Directeurs die vaak naar anderen toegaan hebben een hoge out-degree centraliteit (veel uitgaande banden) en zijn relatief actief in het zoeken naar middelen (Daly & Moolenaar, 2011; Moolenaar & Slegers, 2014).

Bij de *diversiteit* in netwerken denken we aan uiteenlopende types mensen op basis van geslacht, leeftijd, afkomst, opleiding, kennis, interesses enzovoort. In dit onderzoek bekijken we het geslacht en de leeftijd van actoren, in welke mate de banden veeleer schoolintern dan wel schoolextern zijn en wat de relatie is tussen de directeur en de actoren (bv. familie, vriend, collega, collega-vriend of ander). Gelijksortigheid zorgt voor verbinding terwijl banden tussen ongelijke individuen sneller oplossen (McPherson, Smith-Lovin, & Cook, 2001).

De *positie* van actoren in netwerken of de nabijheidscentraliteit geeft weer hoe 'close' of 'nabij' (in aantal stappen) de directeur staat ten opzichte van de actoren of hoe gemakkelijk hij anderen kan bereiken in zijn netwerk (Moolenaar & Slegers, 2014). Hoe hoger de nabijheidscentraliteit van een directeur, hoe vlugger informatie van de leider alle teamleden zal bereiken (Daly & Moolenaar, 2011) en omgekeerd.

De *densiteit* van netwerken of dichtheid is de mate waarin mensen verbonden zijn met elkaar of elkaar kennen. Een directeur met meerdere groepen van actoren die elkaar allemaal kennen (bv. familie, collega's), heeft een netwerk met een hoge densiteit, terwijl bij vergelijkbare groepen van actoren die elkaar niet kennen, heeft het netwerk een lage densiteit (Granovetter, 1983). Hoe minder 'dens/dicht' de onderlinge verbindingen in het netwerk zijn, hoe minder de verstrekte informatie overbodig is (Higgins & Kram, 2001); dit is het mechanisme van informatie-redundantie.

De *inhoud* van de interacties is verschillend naargelang het netwerk en de actoren. Tijdens de interacties worden vragen gesteld, antwoorden gegeven, oplossingen aangereikt, kennis geconstrueerd, gevoelens geventileerd enzovoort. We krijgen zicht op de inhoud door te vragen waarover gepraat wordt tijdens de interacties.

Elke relatie heeft, naargelang de actor, een verschillende *waarde* voor de directeur. Onder waarde verstaan we het belang of de betekenis die gegeven wordt aan de relatie. In het onderzoek wordt nagegaan wat elke relatie oplevert voor de directeur. De (meer)waarde is zowel persoons- als tijdsgebonden. Het nut ligt niet zozeer in efficiënt producten ontwikkelen voor elkaar, maar veel meer in gezamenlijk ontwikkelen, elkaar

feedback geven, samen kennis delen en nieuwe kennis ontwikkelen (Leenheer et al., 2003).

De zeven bovenstaande kenmerken kunnen gebruikt worden om de onderwijskundige, professionele en sociaal-emotionele interacties van directeurs basisonderwijs met hun netwerkactoren in kaart te brengen.

2.5 Onderzoeksvragen

Deze masterproef wil inzichten genereren in netwerken van beginnende en ervaren directeurs in het basisonderwijs. Dit resulteert in volgende onderzoeksvragen:

OV1. Hoe zien de onderwijskundige, de professionele en de sociaal-emotionele netwerken van een beginnende directeur eruit met betrekking tot onderstaande kenmerken?

- a. De grootte van de netwerken;
- b. De sterkte van de relaties;
- c. De diversiteit van de mensen in de netwerken;
- d. De positie van de actoren;
- e. De dichtheid van de netwerken;
- f. De inhoud van de interacties;
- g. De waarde van de relaties.

OV2. Hoe zien deze netwerken van een ervaren directeur eruit?

OV3. In welke mate verschillen deze netwerken van beginnende en van ervaren directeurs?

OV4. Welke tips reiken ervaren directeurs aan hun beginnende collega's aan?

Door deze netwerken in kaart te brengen en te vergelijken met elkaar, kan dit mogelijk leiden tot opvallende gelijkenissen en verschillen. Deze inzichten kunnen een bijdrage leveren als ondersteuning bij de professionele ontwikkeling van beginnende directeurs basisonderwijs.

3 Methodologie

In het methodologisch luik bekijken we eerst de algemene onderzoeksopzet, daarna lichten we de steekproef, het gehanteerde materiaal en de analysetechnieken met de data-analyse toe.

3.1 De onderzoeksopzet

Om een antwoord te kunnen bieden op de onderzoeksvragen, werd in dit onderzoek gebruik gemaakt van een kwalitatieve benadering. In kwalitatief onderzoek is het de bedoeling om diep op een onderwerp in te gaan en zo op zoek te gaan naar de belevingen van mensen en betekenissen die bepaalde gedragingen, gebeurtenissen ... voor hen hebben (Neckebroeck, Vanderstraeten, & Verhaeghe, 2015).

3.2 De steekproef

De onderzoeker opteerde voor een doelgerichte steekproef (purposive sampling), waarbij vertrokken werd van criteria om de respondenten te selecteren. Die criteria hadden als doel om een diepgaand inzicht te verwerven in het thema en een antwoord te vinden op de probleemstelling (Mortelmans, 2013).

Het onderzoek werd uitgevoerd in tien basisscholen in Oost-Vlaanderen. De onderzoeker baseerde zich onder meer op een lijst van beginnende directeurs basisonderwijs, verkregen via de databank van het Departement van het Ministerie van Onderwijs en Vorming om contactgegevens van beginnende directeurs te bekomen. De contactgegevens van de overige directeurs waren reeds in het bezit van de onderzoeker omdat ze behoren tot de beroepsmatige en/of persoonlijke kennissenkring. De tien kandidaat-respondenten, alsook de directeur die geselecteerd werd voor de pilotstudie, werden eind januari telefonisch aangesproken met de vraag tot vrijwillige deelname, zonder kennisname van het onderwerp van het onderzoek, om het onderzoek niet te beïnvloeden. Alle directeurs verklaarden zich onmiddellijk bereid om te participeren aan dit onderzoek dat plaatsvond in de loop van februari en begin maart.

Vijf respondenten zijn beginnend directeur (< 2 jaar ervaring) en vijf respondenten zijn ervaren directeur (≥ 10 jaar ervaring) (tabel 1). Drie van de bevroagde directeurs zijn mannen, waarvan twee beginnend directeur; zeven zijn vrouwen, waarvan drie beginnend directeur. De tien geselecteerde directeurs behoren tot één van de drie grote onderwijsnetten: vier uit het vrij net, drie uit het gemeentelijk/stedelijk net en drie uit het gemeenschapsonderwijs. Gemiddeld heeft een directeur 14 jaar ervaring in het onderwijs voor hij aan de slag gaat als directeur.

Tabel 1

Leeftijd en ervaring (in jaren) in onderwijs en als directeur

Niveau		Min	Max	M	SD
Beginnend					
	Leeftijd	31.00	43.00	37.40	5.03
	Ervaring in onderwijs	7.00	18.00	14.40	4.50
	Ervaring als directeur	0.25	0.50	0.45	0.11
Ervaren					
	Leeftijd	42.00	58.00	52.40	6.54
	Ervaring in onderwijs	22.00	37.00	32.40	6.50
	Ervaring als directeur	10.00	18.00	13.80	3.63

3.3 Het gehanteerde materiaal

Er werd een semigestructureerde interviewleidraad (bijlage 2) opgesteld die deels gebaseerd is op het ontwerp van Van Waes et al. (2015) en van Higgins (2004). Een voordeel van een semigestructureerd interview is een standaardisering over de verschillende respondenten heen (Mortelmans, 2013), om onderlinge vergelijkingen te faciliteren. Eind januari werd een pilotstudie uitgevoerd bij een beginnend directeur (< 3 jaar) met een halfjaar ervaring als directeur in de huidige school en twee jaar ervaring in een andere school van hetzelfde onderwijsnet. Op basis hiervan werd de leidraad nog minimaal bijgestuurd. De interviews werden meestal op de school afgenomen en duurden tussen 59 minuten en 2 uur en 34 minuten, afhankelijk van de grootte van de netwerken en de inbreng van de respondenten.

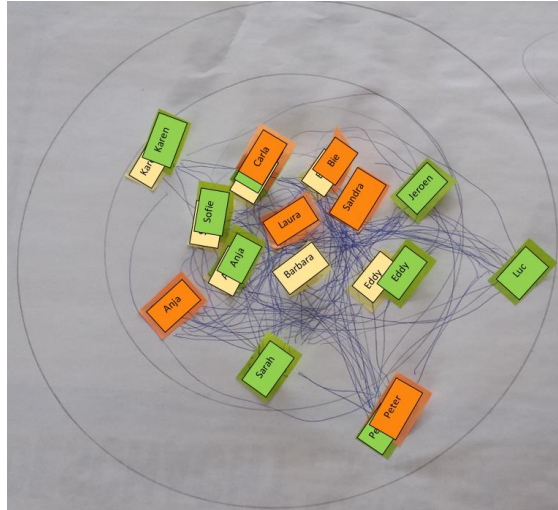
De interviewleidraad bevat vragen over respondentkenmerken en vragen over de mensen waarmee de directeur de laatste zes maanden gepraat heeft over onderwijskundige pedagogisch-didactische aspecten, over zijn professionele ontwikkeling of over zijn sociaal-emotionele welbevinden. Dit laat ons toe om aan de hand van zeven

kenmerken zicht te krijgen op het onderwijskundig, het professioneel en het sociaal-emotioneel netwerk van beginnende directeurs (OV1) enerzijds en ervaren directeurs (OV2) anderzijds. Door beide groepen te vergelijken kunnen gelijkenissen en verschillen vastgesteld worden (OV3). De tips van ervaren directeurs (OV4) leveren een ondersteunende bijdrage aan de lezers van dit onderzoek.

De respondent kreeg een stapel gekleurde post-its met de vraag om de naam van elke actor waaraan hij denkt op een afzonderlijke post-it te noteren. Daarnaast werd een A2-blad met drie concentrische cirkels op de tafel gelegd om het ego-netwerk van de respondent te visualiseren. Elke cirkel geeft de graad van closeness weer. Vervolgens werd gevraagd om elke post-it in één van de cirkels te kleven (figuur 1 en 2; gebaseerd op Van Waes et al., 2015). Eens dit netwerk was gevisualiseerd, werden per actor bijkomende vragen gesteld om inzicht te krijgen in de sterkte van de relaties, de diversiteit van de mensen in de netwerken en de inhoud van de interacties. Er werden in totaal drie kleuren post-its gebruikt om drie soorten netwerken in kaart te brengen. De gele post-its bevatten het onderwijskundig, pedagogisch-didactische netwerk; de groene post-its het professionele netwerk en de roze post-its (bij de beginnende directeurs) of de oranje post-its (bij de ervaren directeurs) het sociaal-emotionele netwerk. De post-its van de actor die in meerdere netwerken vermeld werd, werden deels op elkaar gekleefd om de eenheid van de actor en tegelijkertijd de variatie in het netwerk te visualiseren.



Figuur 2. Anoniem voorbeeld van een netwerkmap van een beginnend directeur



Figuur 3. Anoniem voorbeeld van een netwerkmap van een ervaren directeur

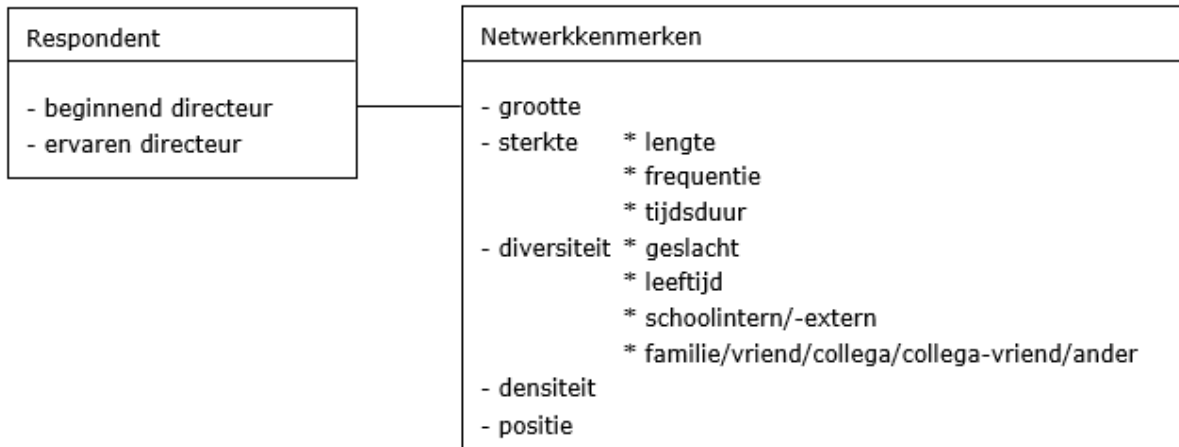
Op het einde van de drie netwerken werd de waarde van elke actor bevraagd met betrekking tot de interacties (Van Waes, Moolenaar, Daly, Heldens, Donche, Van Petegem, & Van den Bossche, 2016). De antwoorden zijn persoonlijke percepties van de respondent. Daarna werd gevraagd om een verbindingslijn te tekenen tussen de actoren die elkaar kennen, teneinde de densiteit van de netwerken in kaart te brengen. Met 'elkaar kennen' wordt actieve interactie bedoeld onder deze actoren, niet de passieve variant 'van horen vertellen'. Vervolgens werd gepeild naar de grootte, de densiteit en de samenstelling van de netwerken. Als laatste werd aan de beginnende directeur gevraagd wat zijn grootste noden zijn of waar hij in het kader van de bevroegde netwerken tegenaan loopt. Aan de ervaren directeur werd gevraagd om tips te geven rond netwerken die beginnende directeurs kunnen helpen om het vol te houden in de veelzijdige job van directeur.

Alle interviews werden opgenomen en getranscribeerd. Van elke netwerkmap werd een foto genomen (bijlage 3). Om de anonimiteit te waarborgen, werden de namen van de actoren aangepast.

3.4 Analysetechnieken en data-analyse

De twee onafhankelijke variabelen in dit onderzoek zijn de beginnende directeurs en de ervaren directeurs. De afhankelijke variabelen slaan op de netwerkkkenmerken, namelijk de grootte, de sterkte, de diversiteit, de densiteit en de positie (figuur 4). Met uitzondering van de inhoud van de interacties en de waarde van de relaties werden eerst

alle andere interviewdata gekwantificeerd door de gegevens weer te geven in een datamatrix per directeur. Daarna werden deze datamatrices gebundeld. Het codeboek (bijlage 4) vormt de legende waardoor de gegevens achteraf kunnen ontcijferd worden (Neckebroeck et al., 2015).



Figuur 4. Overzicht van de gekwantificeerde variabelen

De netwerkgrootte werd berekend door het aantal actoren in de netwerken te tellen. De sterkte van de relaties werd gemeten op basis van drie variabelen: de lengte, de frequentie en de duur van de interacties. De lengte slaat op het aantal jaren dat de respondent al contact heeft met de actor. De frequentie geeft aan hoe vaak de directeur praat met zijn actoren. De frequentie werd gecodeerd in een 9-puntenschaal, geordend van dagelijks tot jaarlijks. De codering was op voorhand vastgelegd om voldoende gradatie in te bouwen. De tijdsduur verwijst naar de gemiddelde duur dat de conversaties duren. Dit werd gecodeerd in een 7-puntenschaal, geordend van maximum 5 minuten tot een volledige dag. De oorspronkelijke schaal van een kwartier werd bijgestuurd om beter tegemoet te komen aan de antwoorden. De diversiteit tussen de actoren in de netwerken werd gemeten door het geslacht, de leeftijd, de locatie en de relatie te vergelijken. Het geslacht en de locatie werden gecodeerd als een dummyvariabele, de leeftijd werd gecodeerd in aantal jaren en de relatie in een 5-puntenschaal. Oorspronkelijk werd een 4-puntenschaal vooropgesteld, maar op basis van de interviews werd de categorie 'collega-vriend' toegevoegd. De densiteit bevat het aantal personen die een actor kent overheen de netwerken en werd bepaald door het aantal verbindingen per actor en de actor zelf. De positie van de actoren werd gecodeerd in een 3-puntenschaal omdat er slechts drie mogelijkheden waren. De positie slaat op hoe close de actor is ten opzichte van de respondent, gaande van close tot afstandelijk.

Om de netwerken van de beginnende directeurs en de ervaren directeurs te vergelijken, werd gedeeltelijk het statistische programma RStudio gebruikt. Omwille van de geringe dataverzameling per netwerk, hebben we ons beperkt tot beschrijvende statistiek. Binnen het domein van de menswetenschappen worden beschrijvingen van een groep mensen gebruikt om meer zicht te krijgen op de eigenschappen van die groep (De Maeyer, Ardies, Coertjens, & Kavadias, 2013). Om tegemoet te komen aan de eerste twee onderzoeksvragen, werden voor de variabelen 'netwerkgrootte', 'sterkte', 'diversiteit' en 'positie' afzonderlijke datamatrices in Excel geconstrueerd. Op basis hiervan werden metingen omgezet in grafieken of tabellen als visuele voorstelling. Dit faciliteert de interpretatie. Voor de variabele 'densiteit' en het aspect 'lengte van relaties' in de variabele 'sterkte' werd gekeken naar de parameters van ligging en spreiding. De parameters van ligging zijn kengetallen die de plaats van de waarnemingen beschrijven (De Maeyer et al., 2013). De kengetallen die hierbij aan bod kwamen, waren het rekenkundig gemiddelde (M) en de kwartielen ($Q1$, $Q2$ of mediaan en $Q3$). De parameters van spreiding duiden op de grootte van de verschillen in de geobserveerde meetwaarden (De Maeyer et al., 2013). De kengetallen waarnaar gekeken werd, waren de reikwijdte (minimum en maximum), de interkwartielafstand en de standaardafwijking (SD). Alle gegevens werden nadien weergegeven in tabellen.

Voor de analyse van de kwalitatieve data werden de getranscribeerde interviews geïmporteerd in het programma QSR NVivo 11. Bij aanvang van het codeerproces werd gestart met een richtinggevend codeerschema om tot het construeren van hoofdcodes over te gaan (Mortelmans, 2013). Deze hoofdcodes geven eerder een classificatie van waarin de andere codes inhoudelijk terecht kunnen komen en zijn gebaseerd op de verschillende onderdelen van de interviewleidraad: onderwijskundig, professioneel, sociaal-emotioneel, waarde en inzichten vanuit netwerk. Bij de beginnende directeurs werd de hoofdcode 'noden' hieraan toegevoegd, bij de ervaren directeurs 'tips'. Deze laatste diende als basis om de vierde onderzoeksvraag te beantwoorden. Het coderen zelf gebeurde inductief. Dit is het basisuitgangspunt van de Grounded Theory, waarbij alles uit de data moet opborrelen (Mortelmans, 2013). De eenheid van analyse betrof fragmenten van betekenis; dit kan (een deel van) een zin of een reeks zinnen zijn (Van Waes et al., 2016). Het codeboek (bijlage 5) werd uiteindelijk meermaals aangepast tijdens het codeerproces doorheen de verschillende interviews. Er werd gestreefd naar zoveel mogelijk gelijke codes om het vergelijkingsproces tussen beginnende en ervaren directeurs te faciliteren. De kwalitatieve codes van de variabele 'waarde' (bijlage 5) werden nadien per onafhankelijke variabele opgenomen in een afzonderlijke datamatrix. Ook deze metingen werden uiteindelijk omgezet in een grafiek.

Om de derde onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, werden bij de meeste variabelen parameters van ligging en spreiding berekend en weergegeven in tabellen.

De onderzoeksvragen en de subvragen werden aangevuld met citaten van directeurs om het kwalitatieve karakter van het onderzoek te benadrukken en de resultaten kracht bij te zetten (Mortelmans, 2013).

4 Onderzoekresultaten

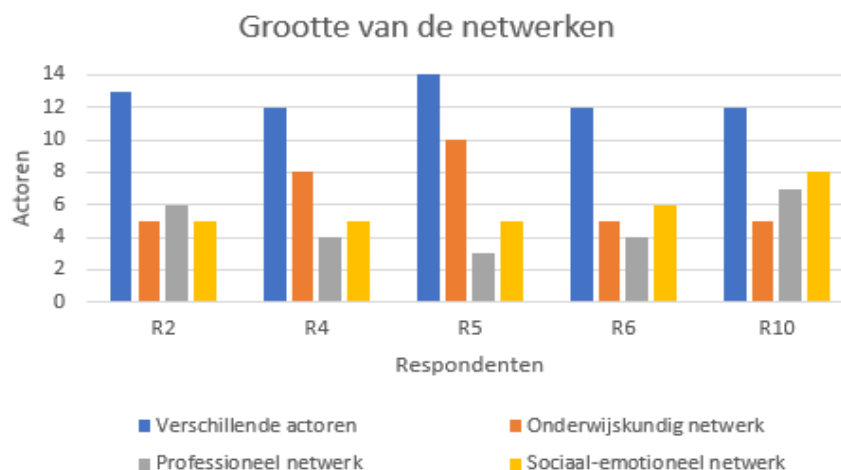
Om een antwoord te bieden op de eerste drie onderzoeksvragen worden drie types netwerken in kaart gebracht: het onderwijskundig netwerk, het professioneel netwerk en het sociaal-emotioneel netwerk. De vierde onderzoeksvraag zoomt in op tips van ervaren directeurs als mogelijke ondersteuning voor beginnende directeurs.

4.1 De netwerken van een beginnende directeur (OV1)

Aan de hand van zeven kenmerken worden de netwerken in kaart gebracht. Deze kenmerken zijn achtereenvolgens: de grootte van de netwerken, de sterkte van de relaties, de diversiteit van de actoren in de netwerken, de positie van de actoren, de densiteit van de netwerken, de inhoud van de interacties en de waarde van de relaties. De kenmerken grootte, diversiteit, positie en inhoud worden voor de drie netwerken afzonderlijk en ook gezamenlijk in kaart gebracht. Dit biedt de mogelijkheid om de resultaten te bespreken per netwerk en over de netwerken heen. De kenmerken densiteit en waarde worden enkel over de netwerken heen bekeken. Bij het kenmerk sterkte hangt het af van het deelaspect dat besproken wordt.

4.1.1 Grootte van de netwerken

De beginnende directeurs hebben ongeveer hetzelfde aantal verschillende actoren in hun netwerken (figuur 5). Bij twee directeurs is het onderwijskundig netwerk het grootst uitgebouwd; bij twee andere directeurs is dit veeleer het sociaal-emotioneel netwerk.



Figuur 5. Netwerkgrootte van beginnende directeurs

Dit betekent dat twee directeurs met meer mensen praten over onderwijskundige aspecten, terwijl twee andere directeurs dit vooral doen als het gaat over sociaal-emotionele aspecten.

"Ik denk dat 't ook heel belangrijk is om op verschillende euh met verschillende mensen te kunnen terugvallen, een aantal onderwijskundigen euh bui, binnen de school, buiten de school. Om er ook een beetje een combinatie t' hebben. En ook op verschillende niveaus in 't kleuter en in 't lager." [Respondent 4, 1161-1165]

4.1.2 Sterkte van de relaties

Onder de sterkte van de relaties verstaan we de lengte van de relaties en de frequentie en de duur van de interacties.

4.1.2.1 Lengte van de relaties

Afhankelijk van het type netwerk zijn er bij de meeste directeurs opvallende verschillen tussen hoelang zij hun actoren uit dat netwerk kennen (tabel 2).

Tabel 2

Lengte van de relaties (in jaren) per beginnend directeur en per type netwerk

Type netwerk	Respondent	Min	Max	M	Mdn
Onderwijskundig					
	R2	0.25	1.00	0.55	0.25
	R4	0.50	0.50	0.50	0.50
	R5	0.50	18.00	3.65	0.50
	R6	0.50	6.00	3.20	5.00
	R10	1.00	33.00	13.80	15.00
Professioneel					
	R2	0.25	1.00	0.50	0.25
	R4	0.50	35.00	9.19	0.63
	R5	7.00	18.00	10.67	7.00
	R6	1.00	29.00	14.00	13.00
	R10	0.50	33.00	11.71	13.00
Sociaal-emotioneel					
	R2	0.25	32.00	15.85	20.00
	R4	0.50	35.00	14.90	3.50
	R5	0.50	42.00	25.50	25.00
	R6	6.00	43.00	19.00	14.00
	R10	0.50	36.00	18.13	16.50

Gemiddeld kennen de beginnende directeurs de actoren van het sociaal-emotioneel netwerk het langst en van het onderwijskundig netwerk het minst lang. Respondent 6 en

respondent 10 zijn directeur geworden in de school waar ze zelf als kind hebben gezeten en/of les hebben gegeven. Dit verklaart mogelijks waarom ze de meeste actoren in hun onderwijskundig en professioneel netwerk langer kennen dan de andere directeurs. Respondent 5 heeft de laatste jaren een beleidsfunctie opgenomen waardoor het professioneel netwerk al werd uitgebouwd. De meeste directeurs doen in hun sociaal-emotioneel netwerk een beroep op hun partner, vriend(in) of familieleden. Hierdoor liggen het gemiddelde en de mediaan hoger dan in de andere netwerken.

4.1.2.2 Frequentie en duur van de interacties

De frequentie en de duur hangen grotendeels samen en worden daarom in één tabel weergegeven (bijlage 6). Alle interacties worden over de directeurs heen genoteerd per type netwerk.

4.1.2.2.1 Onderwijskundig en professioneel netwerk

Afhankelijk van hun actoren hebben beginnende directeurs meestal dagelijkse tot maandelijkse interactiemomenten. Deze duren tussen een kwartier en een uur. De maandelijkse tot semestriële gesprekken vinden meestal plaats met collega-directeurs of pedagogisch begeleiders. In sommige gevallen duren die meerdere uren.

"Trimestrieel ... Dan duren die wel een uur. Want dan komt hij effectief ne keer af. ... Euhm, praktische invullingen van pedagogische, van pedagogisch beleid."
[Respondent 10, 687-688]

4.1.2.2.2 Sociaal-emotioneel netwerk

De meeste directeurs hebben geregeld dagelijks, maar vooral wekelijks gesprekken waarbij ze hun gevoelens ter sprake brengen. Deze duren meestal een kwartier tot een halfuur.

"Over zaken die totaal los van de school staan, praten we wel veel uitgebreider, hè want w' hebben een heel goed contact. ... Maar wekelijks vraagt ze zo wel eens van 'Hoe gaat het op school?', 'Lukt het?'. " [Respondent 5, 623-626]

4.1.3 Diversiteit in de netwerken

De diversiteit wordt gebaseerd op vier variabelen: het geslacht, de leeftijd, de locatie (schoolintern versus schoolextern) en de relatie (familie, vriend, collega, collega-vriend of ander).

4.1.3.1 Onderwijskundig, professioneel en sociaal-emotioneel netwerk

Tussen mannelijke en vrouwelijke directeurs zijn er weinig verschillen in diversiteit van de netwerken (bijlage 7). In het onderwijskundig en sociaal-emotioneel netwerk hebben beginnende directeurs dubbel zoveel vrouwelijke actoren als mannelijke actoren. In het professioneel netwerk is de verhouding ongeveer gelijk.

Niettegenstaande de grote onderlinge verschillen in leeftijd, zijn de gemiddelde actoren in de drie netwerken veertigers of vijftigers. Dit zijn echter grotendeels geschatte leeftijden.

De meeste directeurs hebben meer schoolexterne dan schoolinterne actoren. Onder schoolintern verstaan we alle teamleden, alsook secretariaatsmedewerkers. Leden van het schoolbestuur behoren tot de schoolexterne actoren.

In het onderwijskundig en het professioneel netwerk zijn de actoren veelal collega's van de directeur. Sommigen zijn zelfs persoonlijke vrienden geworden. Onder collega's verstaan we zowel teamleden van de school als collega-directeurs. Meerdere directeurs hebben ook enkele actoren uit de categorie 'ander' in deze twee netwerken. Dit zijn vaak pedagogisch begeleiders of leden van het schoolbestuur.

"'t Is een collega, maar 't is ook iemand waar dat ik euh persoonlijk mij ook goed, heel goed mee voel. 't Is iemand euh waar dat ik het gevoel heb dat ik op dezelfde lijn zit. ... Ja, ik vermoed dat zij, als zij blijft op school, dat dat ook wel vriendschappelijk zal worden." [Respondent 2, 298-303]

Elke beginnende directeur heeft één of meerdere familieleden (partner) in het sociaal-emotioneel netwerk. Sommigen verwijzen ook naar vrienden of collega-vrienden. Collega's komen opvallend minder voor dan in het onderwijskundig of professioneel netwerk.

"'t Is inderdaad den eerste keer dat ik da zo moe opschrijven. Euhm, laat ons zeggen dat dat als directie toch wel belangrijk is dat ge gesteund wordt door door uw familie, hé want 'k zie hier ook mijn ouders, mijn vriendin staan die, die daar toch wel een belangrijke functie in hebben." [Respondent 4, 1156-1159]

4.1.3.2 Het gehele netwerk

Bijna alle directeurs hebben dubbel zoveel vrouwelijke actoren over de netwerken heen (tabel 3). De gemiddelde (geschatte) leeftijd bedraagt ongeveer 50 jaar. De mannelijke directeurs (R2 en R4) hebben ongeveer evenveel schoolinterne als schoolexterne actoren over de netwerken heen. De vrouwelijke directeurs hebben opvallend meer schoolexterne dan schoolinterne actoren. Bij de mannelijke directeurs is het verschil veel kleiner. De meeste actoren hebben een familiale of collegiale relatie met de directeur. Elke directeur heeft actoren die behoren tot de categorie 'ander', namelijk pedagogisch begeleiders en/of leden van het schoolbestuur.

Tabel 3

Diversiteit in de netwerken van beginnende directeurs

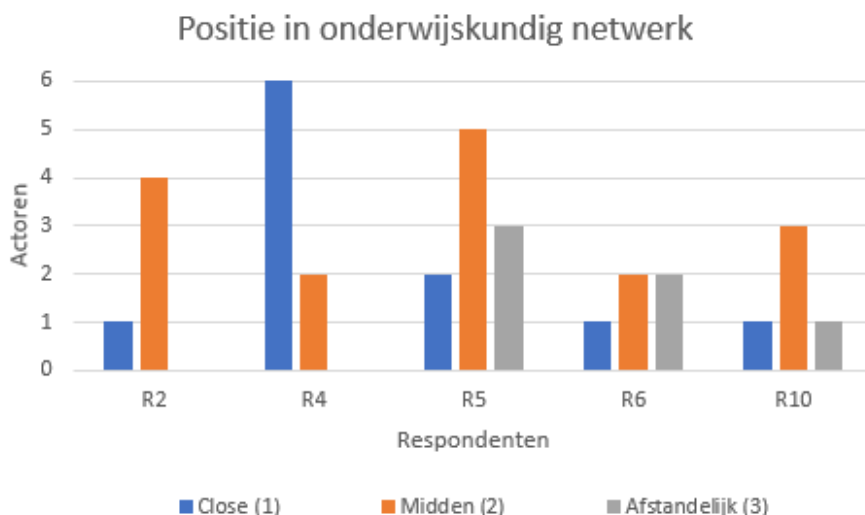
R	Geslacht		Leeftijd			School		Relatie				
	M	V	Min	Max	M	Int	Ext	Fam	Vriend	Collega	Col-vr	Ander
R2	3	10	29	62	42.69	6	7	1	3	6	0	3
R4	4	8	25	69	47.50	5	7	3	0	8	0	1
R5	5	9	35	67	47.57	2	12	3	1	8	1	1
R6	4	8	40	73	50.58	4	8	2	1	6	1	2
R10	6	6	36	65	49.25	4	8	3	0	4	2	3

4.1.4 Positie in de netwerken

De directeurs hebben van elke actor aangegeven hoe close of afstandelijk de positie is tussen de actor en henzelf. Dit hebben ze gevisualiseerd door de actoren in de eerste cirkel (close), de tweede cirkel of de derde cirkel (afstandelijk) te plaatsen. Hieronder volgt een overzicht per type netwerk, gevolgd door een overzicht over de netwerken heen.

4.1.4.1 Onderwijskundig netwerk

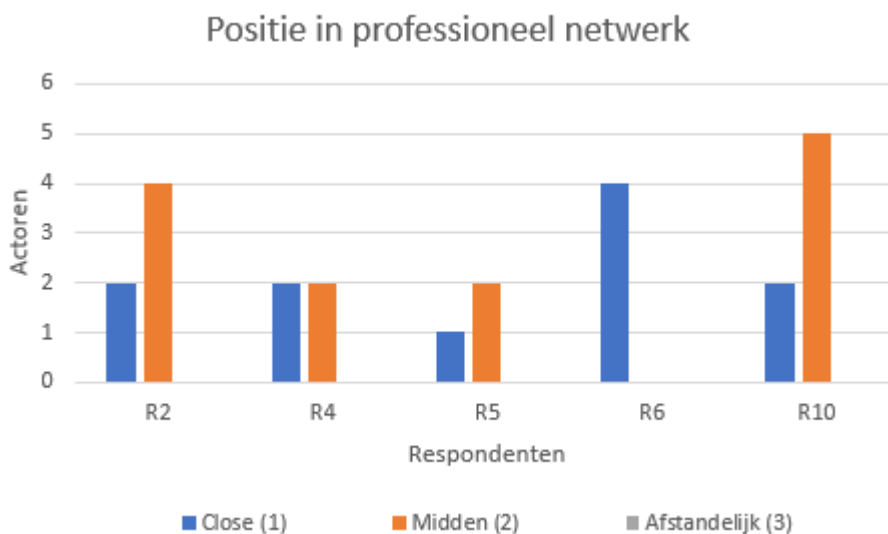
De meeste actoren in onderwijskundige netwerken bevinden zich doorgaans in een middenpositie (figuur 6). Alle directeurs ervaren de band met minstens één actor als close. Enkele directeurs onderhouden een afstandelijke relatie met een actor in hun onderwijskundig netwerk.



Figuur 6. Positie in onderwijskundig netwerk van beginnende directeurs

4.1.4.2 Professioneel netwerk

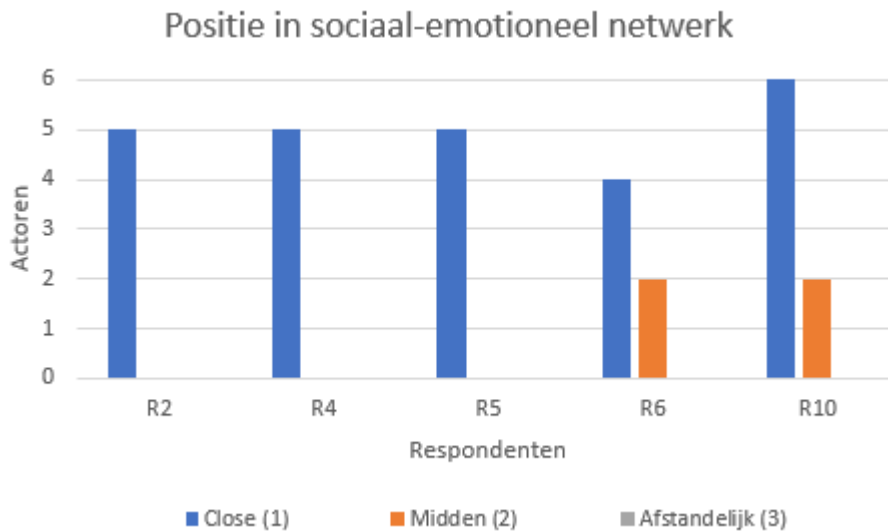
Actoren uit professionele netwerken worden doorgaans close of half-close gesitueerd door de directeurs (figuur 7). Het valt op dat geen enkele actor als afstandelijk wordt ervaren.



Figuur 7. Positie in professioneel netwerk van beginnende directeurs

4.1.4.3 Sociaal-emotioneel netwerk

Alle directeurs hebben veeleer een nauwe band met de actoren uit hun sociaal-emotioneel netwerk (figuur 8). Ze uiten hun diepe gevoelens zelden bij mensen waarmee er een afstandelijk contact is. Gemiddeld zijn de directeurs close met een vijftal actoren.

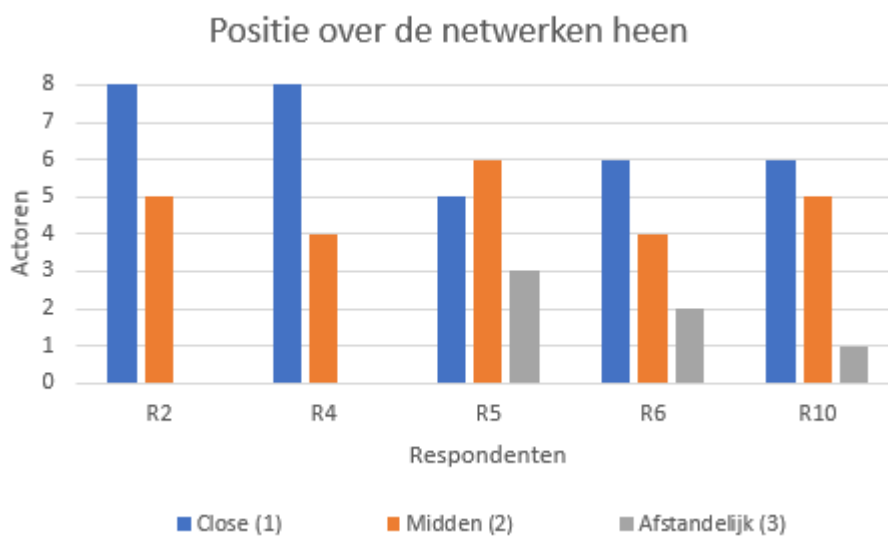


Figuur 8. Positie in sociaal-emotioneel netwerk van beginnende directeurs

"Ja. Sociaal-emotioneel, dat ik vooral eigenlijk bij de mensen die mij het nauwst aan het hart liggen euhm mijn diepste emoties kan laten tonen, kan laten zien. ... En inderdaad minder bij euh de mensen euh bij de andere mensen." [Respondent 5, 974-977]

4.1.4.4 Het gehele netwerk

De meeste directeurs doen voornamelijk een beroep op actoren waarmee ze een nauwe band hebben (figuur 9). Slechts enkele directeurs onderhouden ook contacten met één of meerdere actoren die ze afstandelijk ervaren.



Figuur 9. Positie over de netwerken van beginnende directeurs heen

4.1.5 Densiteit van de netwerken

Om de densiteit van netwerken te bepalen, wordt gekeken in welke mate actoren elkaar kennen. In geen enkel netwerk van beginnende directeurs kennen alle actoren elkaar (tabel 4). Er zijn grote verschillen tussen actoren die het minst aantal andere mensen kennen en actoren die het meest aantal andere mensen kennen in hetzelfde netwerk. Bij meerdere directeurs kent de gemiddelde actor ongeveer de helft van de andere actoren in hetzelfde netwerk.

"k Ging zeggen 'de binnenste kring kent elkaar het best', maar dat is nie waar. Euhm, hier eigenlijk ook nie." [Respondent 10, 1804-1805]

Tabel 4

Densiteit van de netwerken van beginnende directeurs

Respondent	Actoren (n+1)	Min	Max	Q1	Q2	M	Q3	SD
R2	13	4	9	4.25	6.50	6.21	7.75	1.76
R4	12	2	10	3.00	5.00	4.92	6.00	2.27
R5	14	2	10	4.25	8.00	6.71	8.75	2.84
R6	12	3	6	3.00	4.50	4.33	5.00	1.15
R10	12	3	11	5.00	7.50	6.92	8.00	2.11

4.1.6 Inhoud van de interacties

De inhoud van de interacties werd per soort netwerk bevroegd en gecodeerd. Het onderwijskundig netwerk werd opgedeeld in vijf codes: beleid voeren, informatie en advies, nascholing en opleiding, pedagogisch-didactisch en vernieuwingen en veranderingen. Het professioneel netwerk bevat vier codes: beleid voeren, informatie en advies, nascholing en opleiding en persoonlijke groei. Het sociaal-emotioneel netwerk telt eveneens vier codes: informatie en advies, negatieve ervaringen en zorgen, persoonlijke gevoelens en welbevinden en positieve ervaringen.

4.1.6.1 Onderwijskundig netwerk

Beginnende directeurs geven hun beleid vorm door zich in te werken in bestaande structuren.

"t Is voornamelijk over euhm aanpak van bepaalde zorgproblematiek, euhm mij op de hoogte houden ..." [Respondent 2, 327-328]

Ze doen geregeld een beroep op medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst, de coördinerend directeur of andere directeurs, die ze al dan niet leerden kennen tijdens opleidingen of directievergaderingen, om informatie en advies te vragen.

"Maar 't neemt nie weg dat we met de andere directies ook wel regelmatig bellen voor van alles en nog wa." [Respondent 4, 1299-1302]

Een deel van deze informatie gaat over pedagogisch-didactische aspecten.

"Ik weet dat ik bij hem terecht kan, bijvoorbeeld 't laatst had ik een vraagje rond euh mediawijsheid bij euh bij de bovenbouw." [Respondent 6, 317-318]

Directeurs verwijzen in geringe mate specifiek naar nascholing en opleiding in hun onderwijskundig netwerk.

"Euhm daar heb ik ook wel ne goeien band mee omdat die ook de ProfS-opleiding volgt." [Respondent 4, 156-157]

Ze benutten de schoolinterne expertise. Bij onderwijsvernieuwingen of -veranderingen houden ze doorgaans rekening met de aanwezige schoolcultuur door teamleden te betrekken die een bepaalde invloed hebben.

"En we praten over, ja, de veranderingen die we willen doorvoeren euh omdat zij, ja, heel veel ideeën ook heeft en één van de trekkers is hier op school. Euh, vandaar dat ik het ook wel belangrijk vind om haar bij alles een beetje te betrekken omda 'k weet dat dat ook verspreid wordt in de leraarszaal." [Respondent 5, 338-342]

4.1.6.2 Professioneel netwerk

Doorgaans zoeken beginnende directeurs een soort vertrouwenspersoon binnen hun school waarmee ze kunnen reflecteren over hun beleid en hun functioneren in de rol van directeur.

"'t Is wel iemand die inzichtelijk veel weet. Die mij ook heel veel informatie gegeven heeft rond de werking." [Respondent 2, 723-724]

Sommigen benutten ook een extern klankbord door informatie en advies te vragen aan een kennis die een leidinggevende functie heeft.

"Hij is euh, goh al een hele tijd eigenlijk manager van euh verschillende bedrijven. En euh, soms vraag ik hem wel eens tips of spreken we over onze job met elkaar."
[Respondent 6, 518-520]

De meeste beginnende directeurs volgen op aanraden van het schoolbestuur een specifieke meerjarige opleiding die georganiseerd wordt door de onderwijskoepel. Dit formeel aanbod belicht relevante thema's zoals onder meer leiderschap, communicatie, schoolorganisatie, pedagogisch beleid en personeelsbeleid. Naast de inhoudelijke kennisoverdracht kunnen directeurs van gedachten wisselen door middel van reflectiegroepen, geïntegreerde oefeningen of persoonlijke coaching. Ook scholengroepen of scholengemeenschappen voorzien overlegmomenten tussen directeurs waarbij leren van en met elkaar de nodige aandacht krijgt. Vooral vragen rond omgaan met diverse actoren (personeel, ouders, kinderen ...) en veranderingen doorvoeren, komen geregeld aan bod.

"Dingen waar da 'k nie aan uitgeraak, in de groep gooien. En dan echt met haar bespreken van 'Reageer ik daar fout?' of 'Hoe moet ik dat dan ongeveer aanpakken?'" [Respondent 10, 1024-1026]

De directeurs verwoorden hoe de sterkte van individuele teamleden ook zorgt voor de persoonlijke groei.

"De rol van directeur is gewoon al die ideeën, zorgen dat iedereen al zijn ideeën met u deelt en daar dan het beste van creëren. ... En da helpt mij wel in mijn job."
[Respondent 2, 909-911]

4.1.6.3 Sociaal-emotioneel netwerk

Beginnende directeurs doorlopen het eerste jaar een zeer intens traject, waardoor ze soms gevoelsmatig in een rollercoaster terecht komen. Daarom is het zeer belangrijk dat ze een sociaal-emotioneel netwerk opbouwen, waarop ze geregeld kunnen terugvallen. Dit kan voor informatie en advies zijn.

"En dan geven we elkaar uiteraard weer advies en raad. We zeggen 'Misschien eens dit of dit proberen?'. Dus we pro, proberen het positief te zien en vooruit te kijken."
[Respondent 5, 539-542]

"Dan motiveren we wel mekaar altijd van 'Kijk, ik heb dat ook, maar we mogen ons da nie aantrekken, hè'." [Respondent 6, 656-657]

Maar ook gewoon even ventileren kan dan al voldoende zijn als uitlaatklep.

"Nu lijkt het misschien da ik da tegen 25 mensen alle dagen zeg, maar dat is nie zo ze. Maar het is leuk om ne keer te kunnen zeggen of ne keer te kunnen zuchten."
[Respondent 2, 1169-1171]

Hun diepste gevoelens zullen de meeste directeurs niet uiten op school.

"Op school is da moeilijk omda je weet van euh, ja mensen houden dit niet voor zichzelf." [Respondent 6, 1210-1211]

Vaak kloppen ze aan bij de partner, een goede vriend(in) of een vertrouwenspersoon. Zeker in moeilijke situaties proberen directeurs zich sterk te houden voor de buitenwereld omdat ze een rots in de branding willen zijn voor anderen.

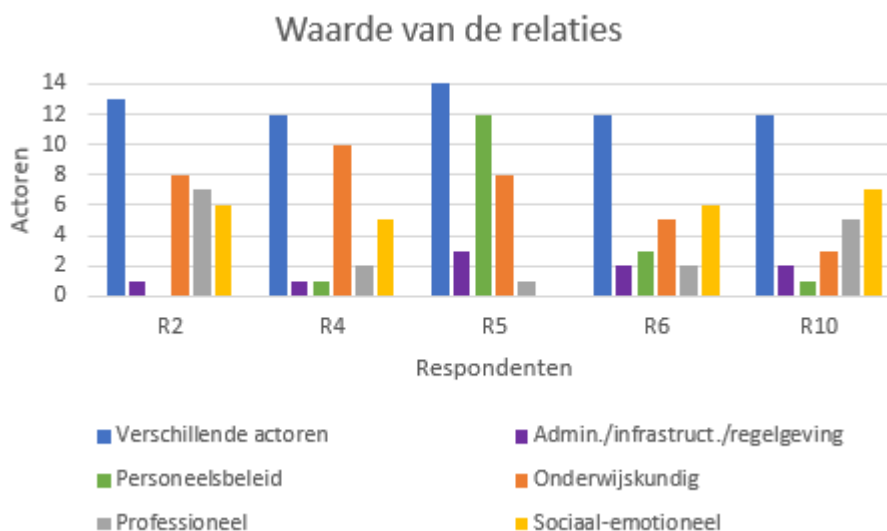
"Maar daar is wel 't moment da mijn tranen gevloeid zijn. Euhm, dus heb ik wel zoiets van op school heb ik eigenlijk nie echt veel tranen gelaten, omda kik dan zoiets had van ik moet hier, ja, moet hier wel ergens leiding geven." [Respondent 10, 1148-1151]

Gelukkig beleven de directeurs ook veel positieve ervaringen. Een goed verlopen organisatie van een pedagogische studiedag, opbouwende gesprekken met ouders, geslaagde projecten en personeelsvergaderingen ...

"Succeservaringen delen we ook met elkaar, zodanig dat we ook wel van elkaar kunnen leren, hè." [Respondent 5, 720-721]

4.1.7 Waarde van de relaties

De directeurs verwoordden welke waarde de actoren in hun netwerken hebben voor hen. Deze werd gegroepeerd in vijf categorieën: administratie/infrastructuur/regelgeving, personeelsbeleid, onderwijskundig, professioneel en sociaal-emotioneel. Alle beginnende directeurs benoemen één of meerdere actoren in minstens vier categorieën (figuur 10).



Figuur 10. Waarde van de relaties van beginnende directeurs

Beginnende directeurs hebben minimum één en maximum drie personen die ze aanspreken als ze informatie willen over administratie, infrastructuur of regelgeving. Terwijl de ene directeur veel contactpersonen heeft met kennis van personeelsbeleid, is dit bij de andere directeurs veeleer beperkt (0 tot 3 personen). Alle directeurs hebben meerdere mensen met een specifieke onderwijskundige waarde, waaronder de zorgwerking en het pedagogisch beleid. Bijna alle directeurs hebben een zestal mensen die hen emotioneel steunen, een luisterend oor bieden of waarin ze veel vertrouwen stellen. Alle beginnende directeurs doen een beroep op actoren met ervaring en expertise om professioneel te kunnen groeien. Daarbij verwijzen ze meestal naar collega-directeurs of een medewerker van de pedagogische begeleidingsdienst en in sommige gevallen ook naar het schoolbestuur.

"Ik denk dat bijvoorbeeld x en x dat die nie weten wa rol dat die spelen. Ik denk dat zij 't gevoel hebben dat zij nie veel bijdragen. Allee dat zij, laat hem maar doen, maar eigenlijk onbewust spelen zij een zeer belangrijke rol." [Respondent 2, 1726-1728]

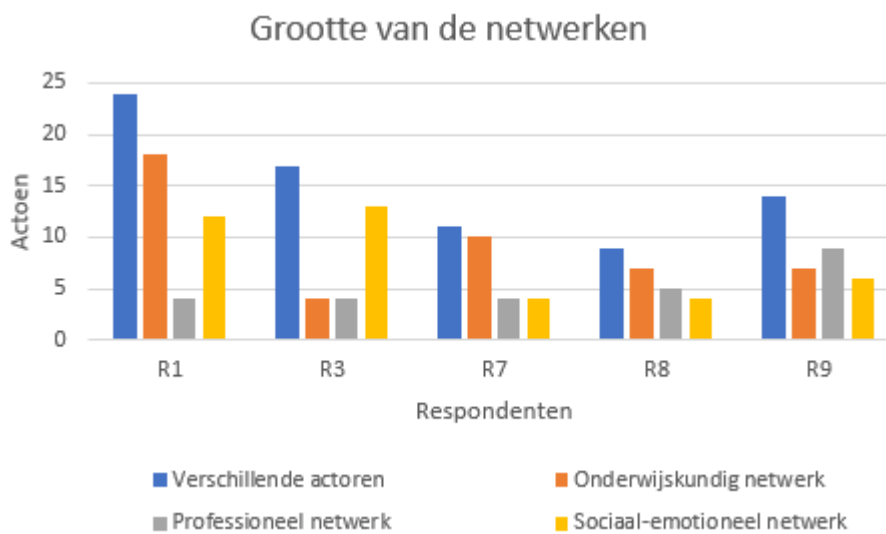
4.2 De netwerken van een ervaren directeur (OV2)

Ook de netwerken van de ervaren directeurs worden aan de hand van deze zeven kenmerken in kaart gebracht. Bij vier kenmerken (grootte, diversiteit, positie en inhoud) wordt ingezoomd op de drie netwerken afzonderlijk en vervolgens op de gezamenlijke netwerken. Bij twee kenmerken (densiteit en waarde) gebeurt dit uitsluitend over de

netwerken heen. Bij het kenmerk sterkte hangt het af van het deelaspect dat besproken wordt.

4.2.1 Grootte van de netwerken

Bij de ervaren directeurs zijn er grote onderlinge verschillen in het aantal verschillende actoren in hun netwerken (figuur 11). Waar de ene directeur een beroep doet op negen personen, is dat bij een ander op 24 personen.



Figuur 11. Netwerkgrootte van ervaren directeurs

De meeste directeurs hebben een relatief klein professioneel netwerk dat bestaat uit vier tot vijf personen.

"Euh, goh als ik 't hier nu zie, vind ik, is, lijkt het mij beperkt. Allee, als ik da voor mijn eigen nu zie, denk ik oei, ja zoveel, zoveel hè, kunde nie terecht. Maar het is wel zo. Het is wel zo dadde veel zelf te dragen hebt. En da's wa da g' ook voelt."
[Respondent 7, 1047-1050]

Twee directeurs hebben een groot sociaal-emotioneel netwerk (>10 personen); bij twee anderen is dit eerder klein (< 5 personen).

"Eigenlijk ... moet ik eigenlijk nie zoveel oranje papierkes, want da zit dan in mijn eigenheid van mijn persoon, euh. Ik maak mij eigenlijk euhm. Ik ga nie rap ventil, ik ga ... Ik zal 't zelf verwerken ..." [Respondent 9, 2084-2092]

4.2.2 Sterkte van de relaties

De sterkte van de relaties bestaan enerzijds uit de lengte van de relaties en anderzijds uit de frequentie en de duur van de interacties.

4.2.2.1 Lengte van de relaties

Bij alle directeurs zijn in elk netwerk opvallende verschillen tussen hoelang zij hun actoren kennen (tabel 5).

Tabel 5

Lengte van de relaties (in jaren) per ervaren directeur en per type netwerk

Type netwerk	Respondent	Min	Max	M	Mdn
Onderwijskundig					
	R1	0.50	20.00	6.99	6.00
	R3	10.00	22.00	16.75	17.50
	R7	0.50	37.00	11.60	9.00
	R8	3.00	35.00	18.07	16.00
	R9	0.50	33.00	12.43	10.00
Professioneel					
	R1	2.00	10.00	7.00	8.00
	R3	2.00	20.00	11.75	12.50
	R7	4.00	37.00	22.00	23.50
	R8	5.50	35.00	17.50	16.00
	R9	0.50	33.00	13.39	10.00
Sociaal-emotioneel					
	R1	2.00	31.00	9.42	7.00
	R3	2.00	42.00	16.85	15.00
	R7	10.00	37.00	26.00	28.50
	R8	16.00	58.00	31.25	25.50
	R9	10.00	39.00	18.00	15.50

Bijna alle directeurs kennen de actoren van het sociaal-emotioneel netwerk het langst en van het onderwijskundig netwerk het minst lang. Dit is gedeeltelijk te verklaren doordat in het sociaal-emotioneel netwerk vaak familieleden of vrienden zitten die ze al vele jaren kennen. De lage minimumwaarden zijn in de meeste gevallen te wijten aan recente personeelsveranderingen in de school (leerkracht, zorgcoördinator, medewerker secretariaat).

*“En eigenlijk heel wa, 'k heb heel wa vervangers nu op dit moment, hoor.”
[Respondent 1, 238]*

4.2.2.2 Frequentie en duur van de interacties

Omwille van de onderlinge relatie worden de frequentie en de duur in één tabel gebundeld (bijlage 6). Per netwerk worden alle interacties over de directeurs heen genoteerd en samengeteld.

4.2.2.2.1 Onderwijskundig en professioneel netwerk

Doorgaans hebben de meeste ervaren directeurs dagelijkse tot tweemaandelijkse interactiemomenten over onderwijskundige aspecten. De tijdsduur van deze gespreksmomenten varieert van een zeer korte interactie tot een uur. Vooral de gesprekken die minder frequent doorgaan (om de maand of langer), duren bij sommige directeurs meerdere uren. Slechts enkele directeurs voeren dagelijks tot wekelijks gesprekken waarbij ze professionele groei ervaren.

4.2.2.2.2 Sociaal-emotioneel netwerk

Ervaren directeurs praten zowel dagelijks als semestrieel over hun welbevinden. Dat kan over positieve of negatieve ervaringen en gevoelens gaan. Deze interacties kunnen heel kort maar ook een uur duren, afhankelijk van de actor en het soort gesprek. Vooral gesprekken met de partner, een goede vriend(in) of een vertrouwenspersoon kunnen meer tijd in beslag nemen.

"Er gebeurt wel elke maand ne keer iets da de zegt. Allee, nie da kik dan sociaal-emotioneel zo diep zit, da nie, hè, maar ja, waardoor da je zegt ... da je ne keer steun nodig hebt van een ander." [Respondent 3, 989-993]

4.2.3 Diversiteit in de netwerken

Er worden vier variabelen besproken: het geslacht, de leeftijd, de locatie (schoolintern versus schoolextern) en de relatie (familie, vriend, collega, collega-vriend of ander).

4.2.3.1 Onderwijskundig, professioneel en sociaal-emotioneel netwerk

De meeste directeurs hebben meer vrouwelijke dan mannelijke actoren in hun onderwijskundig en sociaal-emotioneel netwerk (bijlage 7). In het professioneel netwerk is dit directeurafhankelijk.

De (geschatte) leeftijd van de actoren in de drie netwerken vertonen grote onderlinge verschillen. In het onderwijskundig netwerk zijn de actoren gemiddeld veertigers, in het professioneel netwerk vijftigers en in het sociaal-emotioneel netwerk zowel veertigers als vijftigers.

Het onderwijskundig netwerk bevat bij de meeste directeurs vooral schoolinterne actoren, in tegenstelling tot het professioneel netwerk. Veel actoren in de drie netwerken hebben een collegiale relatie met de directeur. Naast pedagogisch begeleiders en leden van het schoolbestuur bevat de categorie 'ander' ook leden van de scholengemeenschap, het oudercomité of het CLB (Centrum voor leerlingenbegeleiding). Het sociaal-emotioneel netwerk bevat ook één of meerdere familiale actoren.

"Als wij onderwijskundig bezig zijn, dan doen wij dat ook in in in werkgroepen of allee, mè dan deelteams eigenlijk. ... Dus euh eigenlijk euh horen daar een beetje al de leerkrachten bij voor mij dan, maar da zijn wel de belangrijkste. Da zijn ook een beetje mijn allee ... mijn beleidsondersteuners." [Respondent 3, 202-207]

4.2.3.2 Het gehele netwerk

Meerdere directeurs hebben opvallend veel vrouwelijke actoren over de netwerken heen (tabel 6). Er zijn grote verschillen in (geschatte) leeftijd tussen de actoren. Bijna alle directeurs hebben meer schoolinterne dan schoolexterne actoren. Alle directeurs hebben een partner of familielid opgenomen in hun netwerkmap. De meeste relaties zijn collegiaal, hoewel ook andere actoren vermeld worden.

Tabel 6

Diversiteit in de netwerken van ervaren directeurs

R	Geslacht		Leeftijd			School		Relatie				
	M	V	Min	Max	M	Int	Ext	Fam	Vriend	Collega	Col-vr	Ander
R1	7	17	23	62	39.08	15	9	1	0	19	0	4
R3	4	13	36	66	46.53	13	4	2	0	11	4	0
R7	5	6	29	59	45.00	1	10	1	0	6	1	3
R8	5	4	23	62	48.00	5	4	1	0	6	0	2
R9	4	10	35	70	49.57	8	6	1	0	7	0	6

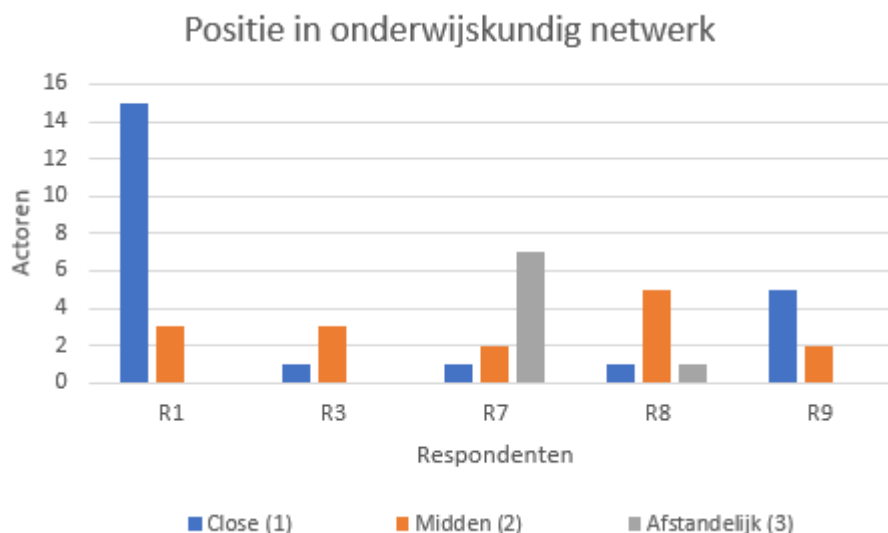
4.2.4 Positie in de netwerken

Hieronder wordt aangegeven hoe close of afstandelijk de onderlinge relatie is tussen de directeur en zijn actoren. Eerst per netwerk, daarna over de drie netwerken heen.

4.2.4.1 Onderwijskundig netwerk

Alle directeuren hebben één of meerdere actoren in een nabije positie waarop zij onderwijskundig een beroep doen (figuur 12). De band die directeuren doorgaans hebben met actoren die onderwijskundige ondersteuning bieden is niet echt close, maar ook niet echt afstandelijk. Er zijn echter grote onderlinge verschillen. Waar de ene directeur vooral uitwisselt met actoren waarmee hij zich nauw betrokken voelt, doet een andere directeur dit veeleer met actoren die hij afstandelijk ervaart.

"Die ga ik ietske dichter zetten [lacht]. ... Ja, ze staan eigenlijk allemaal vree dicht, hè? ... Maar ja, die moeten dicht staan, hè." [Respondent 1, 264-268]

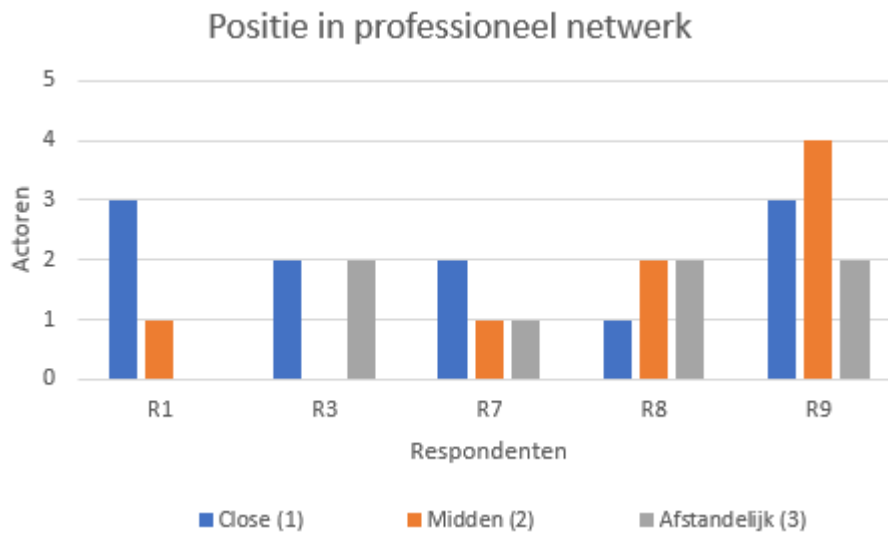


Figuur 12. Positie in onderwijskundig netwerk van ervaren directeuren

4.2.4.2 Professioneel netwerk

Alle ervaren directeuren doen voor hun professionele ontwikkeling een beroep op actoren waarmee ze een nauwe band onderhouden (figuur 13). De meeste directeuren wenden zich ook tot actoren die ze eerder afstandelijk ervaren.

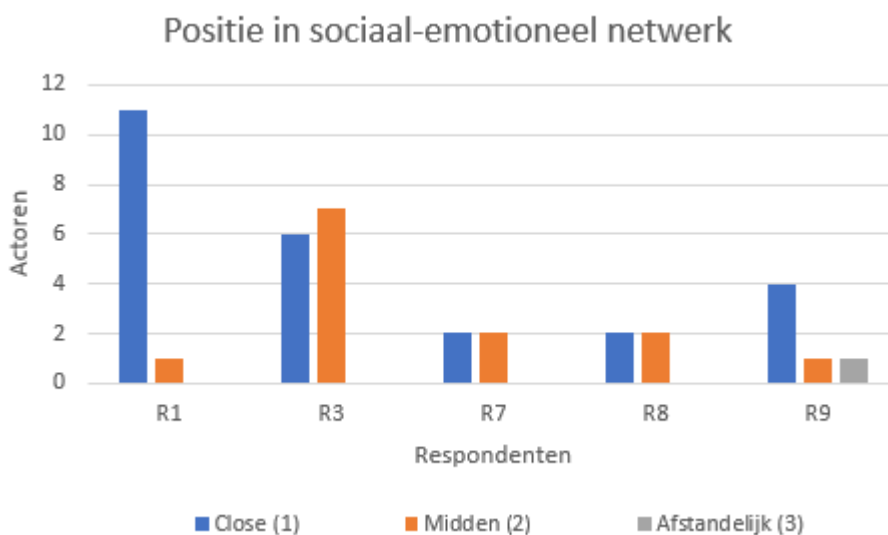
"k Heb nog meer professionele contacten, hé allee, als ge dan de ped de ped de begeleidingsdiensten en al gaat meerekenen, maar da zijn mensen die mij nie, da zijn, allee, daar heb de gene band mee, hé." [Respondent 3, 2000-2002]



Figuur 13. Positie in professioneel netwerk van ervaren directeurs

4.2.4.3 Sociaal-emotioneel netwerk

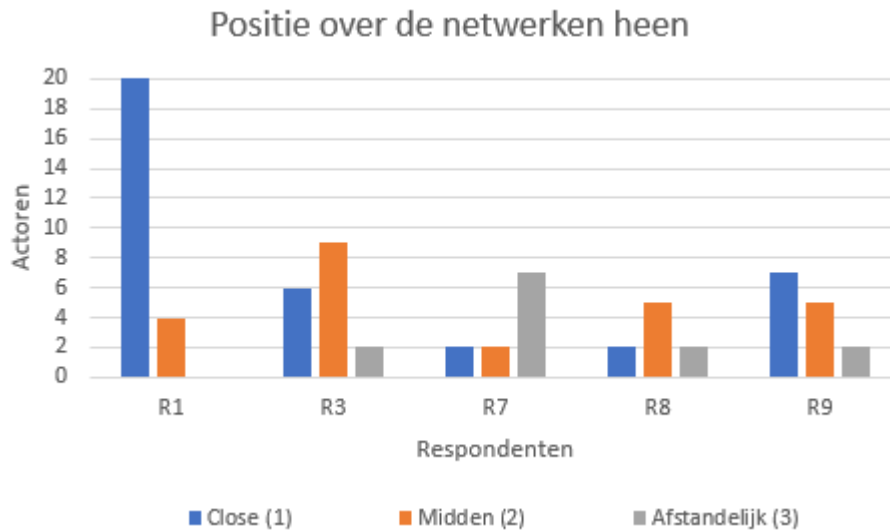
De meeste directeurs hebben veeleer een nauwe band met de actoren uit hun sociaal emotioneel netwerk (figuur 14). Slechts één directeur deelt zijn gevoelens met een actor die hij eerder afstandelijk beschouwt.



Figuur 14. Positie in sociaal-emotioneel netwerk van beginnende directeurs

4.2.4.4 Het gehele netwerk

De band die directeurs onderhouden met hun actoren is wisselend (figuur 15). Meerdere directeurs hebben vooral actoren die close of halfclose zijn. Eén directeur beschouwt de meeste actoren veeleer afstandelijk.



Figuur 15. Positie over de netwerken van ervaren directeurs heen

4.2.5 Densiteit van de netwerken

In bijna alle netwerken van ervaren directeurs kent minstens 75% van alle actoren elkaar (tabel 7). Niettegenstaande er grote verschillen zijn tussen actoren die een minimum aantal mensen kennen en actoren die een maximum aantal mensen kennen in hetzelfde netwerk, kent de grootste groep (> 50%) ongeveer evenveel andere mensen in het netwerk.

Tabel 7

Densiteit van de netwerken van ervaren directeurs

Respondent	Actoren (n+1)	Min	Max	Q1	Q2	M	Q3	SD
R1	24	7	23	17.00	19.00	18.04	21.00	4.09
R3	17	13	17	16.00	17.00	16.29	17.00	1.10
R7	11	2	10	5.75	6.00	5.92	6.00	1.93
R8	9	3	9	7.00	7.00	6.78	8.00	1.79
R9	14	4	14	11.00	12.50	11.43	13.00	2.65

"Wat valt mij daaraan op? Dat euhm de meeste mensen, inderdaad de meeste mensen aangezien ze uit het professionele milieu komen, dat ze wel euh ja, toch wel allee binding hebben met elkaar. ... Dat wij vaak op dezelfde mensen altijd terugvallen, vind ik, hè. Dat wel." [Respondent 8, 1854-1859]

4.2.6 Inhoud van de interacties

Ook bij de ervaren directeurs werd de inhoud van de interacties bevraagd per soort netwerk, met dezelfde codes als bij de beginnende directeurs. Voor het onderwijskundig netwerk zijn dat: beleid voeren, informatie en advies, nascholing en opleiding, pedagogisch-didactisch en vernieuwingen en veranderingen; voor het professioneel netwerk: beleid voeren, informatie en advies, nascholing en opleiding en persoonlijke groei en voor het sociaal-emotioneel netwerk: informatie en advies, negatieve ervaringen en zorgen, persoonlijke gevoelens en welbevinden en positieve ervaringen.

4.2.6.1 Onderwijskundig netwerk

Ervaren directeurs investeren sterk in een gedeeld leiderschap. Ze beseffen zeer goed dat een goed leiderschap een gedeeld leiderschap is (Vanhoof & Van Petegem, 2008 en 2017). Vooral schoolintern organiseren ze kernteams, stuurgroepen, werkgroepen, deelteams ... of doen ze een beroep op spilfiguren zoals beleidsmedewerkers en zorgcoördinatoren. Door teamleden te betrekken, verantwoordelijkheden en autonomie te geven, delegeren ze niet alleen opdrachten, maar creëren ze tezelfdertijd een grote betrokkenheid en gedragenheid bij de teamleden.

"Ge moet altijd zorgen da je veel mensen hebt die dragen. En da laten implementeren. Da's zo zalig en ik moe zorgen voor tijdsbewaking. Rust brengen, observeren en zo verder." [Respondent 9, 233-235]

Directeurs optimaliseren de schoolwerking door samen met het team systemen uit te werken die beleidsmatig en ook in de klassen een voordeel bieden. Een mooi voorbeeld hiervan is het creëren van een ondersteuningsteam op het niveau van de scholengroep. Gespecialiseerde ankerpersonen bieden, rekening houdend met de visie van de school en in combinatie met de stijl van de leerkracht, ondersteuning bij de werking met kinderen.

"Dus zij komen euh in functie van vooral ondersteunen van mijn leerkrachten waardoor da zij voor mij zeer veel betekenen. Want zij nemen deels dingen op die ik nu minder moe opnemen ... of met hen, da kan opnemen." [Respondent 7, 323-325]

Een ander voorbeeld van goede praktijk is het ontwikkelen van een breed zorgkader. Enerzijds denken teamleden mee op beleidsniveau. Anderzijds helpen zorgleerkrachten

mee in de klaspraktijk. Hierdoor realiseert het beleid ondersteuning op school-, leerkracht- en leerlingniveau.

"Ja, brede zorg. Maar eigenlijk is dat ook onderwijzer, hè. Gedifferentieerde medewerker. Want alstublieft, zorgmedewerker is geen taakklas hè van vroeger. ... Zowel voor ja coachen, voor jonge mensen ... 't Is gewoon de know how. Gewoon zeggen 'Hoe ga je daarmee om?' en ook daar die wisselwerking, ja. Eigenlijk staan ze mè drie voor twee klassen. Dat is het principe." [Respondent 9, 2262-2275]

De meeste directeurs doen een beroep op collega-directeurs voor informatie en advies.

"Als ik euh wijze raad van een collega wil hebben ... x en x zijn degenen die ik daarvoor bel. Da zijn de twee, mijn twee hulplijnen." [Respondent 7, 270-272]

De nascholingen die ervaren directeurs volgen zijn meestal gerelateerd aan pedagogisch-didactische aspecten.

"In de verdiepende modules zijn we nu bezig geweest over wat allee, wat de focus vragen is, pedagogisch-didactisch standpunt en zo." [Respondent 8, 1940-1942]

Ook onderwijsvernieuwingen slaan heel vaak op pedagogisch-didactische onderwerpen.

"Vernieuwde didactiek binnen klaswerking. 'k Denk dan aan 't driesporenbeleid binnen klasdifferentiatie." [Respondent 1, 851-852]

Met bijzondere aandacht voor de implementatie ervan.

"Onderwijsvernieuwende zaken euh hoe gaan we da implementeren binnen de schoolcontext? Zij zorgt ook voor de opvolging van euh de draagkracht van leerkrachten en opvolging van euh de vernieuwingen." [Respondent 9, 334-336]

4.2.6.2 Professioneel netwerk

Ervaren directeurs hebben een groot groeiproces doorgemaakt. Ze hebben heel wat geleerd uit hun ervaringen en daardoor gaandeweg hun beleid bijgestuurd.

"We zijn nu bezig over die coöperatieve werkvormen. Kijken van hoe kunnen we in onze teamvergadering coöperatieve werkvormen opnemen, zodanig dat we ze nie moeten uitleggen, maar da ze gebeuren? Dat ze ze aan den lijve ondervinden?" [Respondent 7, 219-222]

"Ik voel mij redelijk zeker in mijn werk. ... Wij doen ons best en dit is wat we brengen. ... Da zou 'k zeker tien jaar geleden nie gedurf hebben." [Respondent 9, 1575-1584]

Vaak luisteren directeurs gericht naar kinderen, leerkrachten, ouders en externe partners waardoor ze niet alleen de noden en de verwachtingen leren kennen, maar ook feedback, informatie of advies krijgen.

"Omdat je ook wel ne keer kunt zeggen euhm, ja hoe, hoe zouden we dat dan aanpakken? Of hoe zouden we dat dan doen? Ik krijg daar een beetje feedback over ... en dat maakt dat het dan inderdaad allee meer kans op slagen heeft." [Respondent 8, 903-907]

Geen enkele ervaren directeur volgde de laatste tijd nog specifieke directeursopleidingen. Als compensatie lezen ze geregeld vakliteratuur en nemen ze deel aan nascholingen, veelal rond onderwijsvernieuwingen. De meesten geven echter ook aan dat een praktijkgerichte vertaling vaak ontbreekt.

"Ge moet dat allemaal zelf een beetje uitfilteren van wa kanne kik daar van." [Respondent 8, 1961-1962]

Directeurs groeien op verschillende manieren in hun functie. Sommigen verwijzen naar overleg op directieniveau of doen een beroep op een kritische vriend. Anderen volgen (gezamenlijke) nascholingen en wisselen achteraf tips en succesverhalen uit. Nog anderen hanteren een aanwervingsbeleid waarbij ze bewust mensen met bepaalde expertise binnenbrengen in het team. Hierdoor leren ze constant bij, inhoudelijk en professioneel.

"Ik heb heel dikwijls da 'k bij mij, bij collega's ben, collega-directeurs dan ... die euh iets, waarvan ik hoor van hé, zoiets nieuws heb ik nog niet uitgeprobeerd ... 'k Ga dit ook uitproberen en het valt zeer goed mee en dat is voor mij een groeien in mijn 'zijn'." [Respondent 1, 990-995]

4.2.6.3 Sociaal-emotioneel netwerk

Directeur zijn, is soms een eenzame en niet te onderschatten job. Het vele, lange werken en ook de mentale belasting kunnen zwaar doorwegen. Informatie of advies kunnen dan helpen om de dingen op een andere manier te bekijken.

"Maar allee da 'k zeg van g' hebt zo wel ne keer nen anderen insteek. Zij denkt ne keer op een andere manier na." [Respondent 3, 1112-1113]

Vooraf negatieve reacties of mislukkingen kunnen hard aankomen en directeurs persoonlijk raken. Het is dan goed om te weten dat er natuurlijke evoluties van een groep zijn.

"Denk niet dat het allemaal jouw fout is als er iets fout gaat. Da's 't moeilijkste in 't geheel, vind ik, hè ... Maar weet dat euh 't een natuurlijk gegeven is dat een groep z'n goeie momenten en z'n slechte momenten heeft, maar dat jij als figuur d' er wordt voor bekeken. Dat 't allemaal jouw schuld is, maar dat het gaat over jouw job en niet over jou als persoon." [Respondent 1, 2297-2304]

Het welbevinden van ervaren directeurs is belangrijk. Ook zij hebben nood aan het ventileren van persoonlijke gevoelens.

"Die zijn mijn klankbord ... die geven ook goeie raad en die, daar kan ik ook echt mijzelf bij zijn." [Respondent 3, 1171-1172]

Door de jaren heen leren de meeste directeurs te relativiseren. Dit brengt een zekere rust. Daarnaast zorgen de vele succesverhalen zoals een geslaagd schoolfeest, tevreden ouders, een enthousiaste leerlingenraad, een fijne teambuildingsactiviteit, een werkgroep die goed meegevallen is, een moeilijk traject tot een goed einde brengen, een compliment of een schouderklop ... voor de nodige wauw-momenten. Hierdoor groeit het vertrouwen van alle betrokkenen en dit geeft de kracht om door te gaan.

"Hij geeft mij bevestiging in wa da we doen, hè. Da is ook wel belangrijk in groei, hè. Euh ja, ze zeggen 't over kinderen ook, hè. Geef ze vleugels, hè. Geef ze een schouderklopje en ze krijgen vleugels. Da's eigenlijk toch 't zelfde hè?" [Respondent 9, 1769-1772]

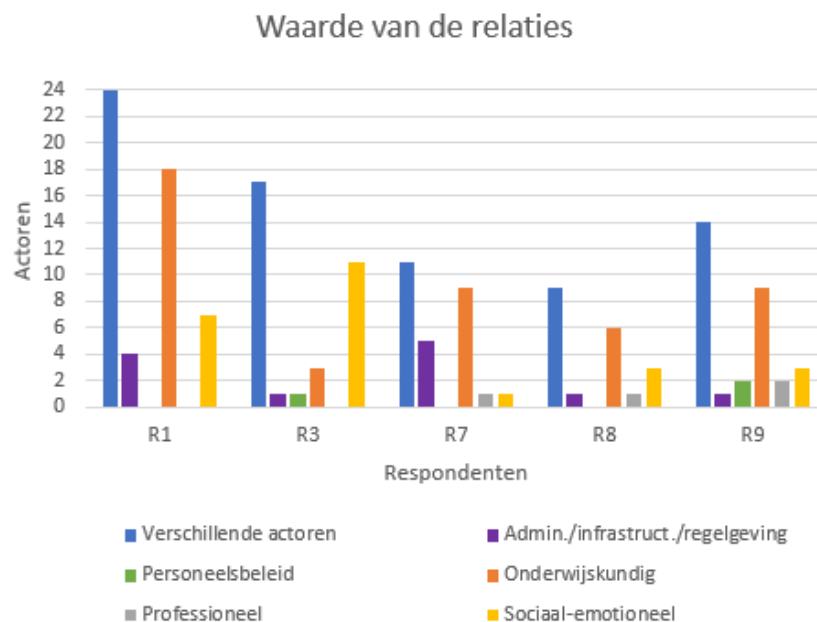
4.2.7 Waarde van de relaties

Slechts één ervaren directeur heeft één of meerdere actoren in alle categorieën, de andere directeurs in drie tot vier categorieën (figuur 16). Ervaren directeurs hebben één tot vijf personen in hun netwerken die ze aanspreken als ze informatie willen over administratie, infrastructuur of regelgeving. Ze verwijzen in mindere mate naar specifieke contactpersonen inzake personeelsbeleid of hun professionele groei, in

tegenstelling tot hun onderwijskundig beleid. Hiervoor doen ze veelvuldig een beroep op teamleden, collega-directeurs en pedagogisch begeleiders. Onderwerpen zoals het zorgbeleid, de aanpak van pedagogische aspecten of vernieuwingen en de schoolwerking werden het meest vermeld.

De meeste directeurs hebben meerdere personen die hen emotioneel steunen, een luisterend oor bieden of waarin ze veel vertrouwen stellen.

"Hij is gewoon mijn luisterend oor voor mij. En euh, maar en euh ook, maar ook kritische vriend daarin, dus hè. Hij praat 't nie allemaal goed, hè. Hij gaat vanuit zijn euh zijn 'zijn', gaat hij euh gaat hij ook tips meegeven." [Respondent 7, 940-942]



Figuur 16. Waarde van de relaties van ervaren directeurs

4.3 Verschillen tussen de netwerken van beginnende en ervaren directeurs (OV3)

De netwerken van beginnende en ervaren directeurs worden met elkaar vergeleken op basis van zeven kenmerken: grootte, sterkte, diversiteit, positie, densiteit, inhoud en waarde.

4.3.1 Grootte van de netwerken

Er zijn weinig opvallende verschillen tussen de beide groepen directeurs (tabel 8). Bij de meeste directeurs is het professioneel netwerk het kleinst. Bij ervaren directeurs is het onderwijskundig netwerk doorgaans iets groter dan het sociaal-emotioneel netwerk. Alle directeurs hebben één of meerdere actoren die een waardevolle rol opnemen in twee netwerken. Alle ervaren directeurs hebben bovendien ook actoren die in de drie netwerken voorkomen. Dit is minder het geval bij beginnende directeurs.

Tabel 8

Netwerkgrootte van directeurs

Directeurs	Actoren (n)	Onderwijskundig	Professioneel	Soc.-emotioneel	Twee netwerken	Drie netwerken
Beginnende						
R2	13	5	6	5	3	0
R4	12	8	4	5	2	1
R5	14	10	3	5	3	0
R6	12	5	4	6	2	0
R10	12	5	7	8	6	1
Ervaren						
R1	24	18	4	12	5	2
R3	17	4	4	13	2	1
R7	11	10	4	4	3	2
R8	9	7	5	4	1	3
R9	14	7	9	6	6	1

4.3.2 Sterkte van de relaties

Hiervoor bekijken we de lengte van de relaties en de frequentie en de duur van de interacties.

4.3.2.1 Lengte van de relaties

Gemiddeld kennen zowel de beginnende directeurs (tabel 2) als de ervaren directeurs (tabel 5) hun actoren van het sociaal-netwerk het langst en van het onderwijskundig netwerk het minst lang.

4.3.2.2 Frequentie en duur van de interacties

Er zijn weinig verschillen tussen beide groepen directeurs (bijlage 6). Directeurs voeren dagelijks gesprekken over onderwijskundige, professionele of sociaal-emotionele aspecten. De frequentie en de duur is vaak afhankelijk van de inhoud en de actor. Ervaren directeurs voeren voor de drie netwerken vaker korte gesprekken van maximum 5 minuten dan hun beginnende collega's.

4.3.3 Diversiteit in de netwerken

We onderzochten vier variabelen: geslacht, leeftijd, locatie en relatie.

4.3.3.1 Onderwijskundig, professioneel en sociaal-emotioneel netwerk

Zowel beginnende als ervaren directeurs hebben veelal meer vrouwen dan mannen in hun drie netwerken (bijlage 7).

Er zijn geen grote verschillen in gemiddelde leeftijd van de actoren voor beide groepen. Voor het onderwijskundig netwerk schatten ervaren directeurs hun actoren iets ouder dan beginnende directeurs. Voor het professioneel en sociaal-emotioneel netwerk is dit omgekeerd.

Beginnende directeurs hebben in hun onderwijskundig netwerk doorgaans meer schoolexterne dan schoolinterne actoren. Bij de ervaren directeurs is dit eerder andersom.

De meeste actoren hebben een collegiale relatie met de directeur. Bij de beginnende directeurs worden iets meer vrienden en familieleden (partner) opgesomd in het sociaal-emotioneel netwerk dan bij de ervaren directeurs. De categorie 'ander' bestaat bij beginnende directeurs vooral uit pedagogisch begeleiders en leden van het schoolbestuur. Bij ervaren directeurs zitten hier ook nog andere personen in, zoals leden van de scholengemeenschap, het oudercomité of het CLB.

4.3.3.2 Het gehele netwerk

De meeste beginnende (tabel 3) en ervaren (tabel 6) directeurs hebben dubbel zoveel vrouwelijke actoren over de netwerken heen. De gemiddelde (geschatte) leeftijd van de actoren is bij de meeste directeurs tussen de 45 en 50 jaar. Bij de beginnende directeurs zijn er meer schoolexterne dan schoolinterne actoren. Bij de ervaren directeurs is dit eerder andersom. Naast collega's hebben alle directeurs ook familieleden (partner) als actor opgegeven. De categorie 'ander' is bij ervaren directeurs diverser dan bij beginnende directeurs. Dit is grotendeels te verklaren doordat ervaren directeurs doorheen de jaren beroepsmatig meer mensen kennen.

4.3.4 Positie in de netwerken

Alle actoren werden door de directeurs gepositioneerd als close, midden of afstandelijk.

4.3.4.1 Onderwijskundig, professioneel en sociaal-emotioneel netwerk

In onderwijskundige netwerken hebben directeurs voornamelijk een halfclose en close band met hun actoren (tabel 9). Soms is die relatie ook afstandelijker. In professionele netwerken geldt dit eveneens voor ervaren directeurs, terwijl beginnende directeurs geen enkele actor als afstandelijk beschouwen. De grootste verschillen tussen de twee groepen van directeurs zijn waar te nemen in de sociaal-emotionele netwerken. Beginnende directeurs uiten hun gevoelens vooral bij actoren waarmee ze een grote verbondenheid voelen. Ervaren directeurs doen dit ook bij actoren waarmee ze een minder nauwe band hebben.

Tabel 9

Positie in de drie netwerken

Beginnende directeurs									
R	Onderwijskundig			Professioneel			Sociaal-emotioneel		
	Close	Midden	Afstand	Close	Midden	Afstand	Close	Midden	Afstand
R2	1	4	0	2	4	0	5	0	0
R4	6	2	0	2	2	0	5	0	0
R5	2	5	3	1	2	0	5	0	0
R6	1	2	2	4	0	0	4	2	0
R10	1	3	1	2	5	0	6	2	0

Ervaren directeurs									
R	Onderwijskundig			Professioneel			Sociaal-emotioneel		
	Close	Midden	Afstand	Close	Midden	Afstand	Close	Midden	Afstand
R1	15	3	0	3	1	0	11	1	0
R3	1	3	0	2	0	2	6	7	0
R7	1	2	7	2	1	1	2	2	0
R8	1	5	1	1	2	2	2	2	0
R9	5	2	0	3	4	2	4	1	1

4.3.4.2 Het gehele netwerk

Beginnende directeurs onderhouden vooral een close en halfclose band met hun actoren (tabel 10). Bij de meeste ervaren directeurs is dit ook het geval, hoewel dit minder eenduidig is.

Tabel 10

Positie over de netwerken heen

Directeurs	Close	Midden	Afstand	Directeurs	Close	Midden	Afstand
Beginnende				Ervaren			
R2	8	5	0	R1	20	4	0
R4	8	4	0	R3	6	9	2
R5	5	6	3	R7	2	2	7
R6	6	4	2	R8	2	5	2
R10	6	5	1	R9	7	5	2

4.3.5 Densiteit van de netwerken

Er zijn grote verschillen in densiteit tussen de netwerken van beide groepen directeurs (tabel 11). In alle netwerken zitten actoren die andere actoren niet kennen.

In de netwerken van de meeste beginnende directeurs kent ongeveer de helft van de actoren één of meerdere andere actoren. Dit zijn vaak actoren die enerzijds verbonden zijn aan de schoolcontext en anderzijds aan de persoonlijke kennissenkring van de directeur. Zo doen directeurs voor hun sociaal-emotioneel netwerk vaak een beroep op de partner, familieleden of vrienden die, gezien de korte tijdspanne, doorgaans nog maar weinig contacten gelegd hebben met de teamleden of bestuursleden van de school. Daarnaast volgen beginnende directeurs meestal directeursopleidingen waarbij zij mensen leren kennen die losstaan van de schoolcontext en van de persoonlijke kennissenkring.

Niettegenstaande sommige actoren weinig andere actoren kennen, zitten in de netwerken van de ervaren directeurs ook heel wat actoren (> 50%) die de andere actoren wel kennen. Dit is enerzijds te verklaren doordat ervaren directeurs vaak een beroep doen op de eigen teamleden en op meerdere collega-directeurs uit de eigen scholengemeenschap of scholengroep. Anderzijds is de kans zeer groot dat de partner, familieleden en ook persoonlijke vrienden door de jaren heen kennis hebben gemaakt met de teamleden van de school en het schoolbestuur. Daarenboven volgen directeurs met meer dan tien jaar ervaring nog zelden specifieke directeursopleidingen. Zij participeren wel aan opleidingen, maar doen dit eerder samen met (een deel van) hun teamleden of collega-directeurs.

"Allee we zijn nu samen nascholing aan 't doen. Euh, mè vier." [Respondent 3, 390-391]

Tabel 11

Densiteit over de netwerken heen

Directeurs	Actoren (n+1)	Min	Max	Mdn	M	Directeurs	Actoren (n+1)	Min	Max	Mdn	M
Beginnende						Ervaren					
R2	13	4	9	6.50	6.21	R1	24	7	23	19.00	18.04
R4	12	2	10	5.00	4.92	R3	17	13	17	17.00	16.29
R5	14	2	10	8.00	6.71	R7	11	2	10	6.00	5.92
R6	12	3	6	4.50	4.33	R8	9	3	9	7.00	6.78
R10	12	3	11	7.50	6.92	R9	14	4	14	12.50	11.43

4.3.6 Inhoud van de interacties

De inhoud van de interacties worden besproken per netwerk.

4.3.6.1 Onderwijskundig netwerk

Beginnende directeurs zijn bij aanvang zoekende om hun pedagogisch beleid vorm te geven. De eerste periode proberen ze, vooral degenen die in een nieuwe school terechtkomen, een goed zicht te krijgen op de schoolwerking en de gemaakte afspraken. Dit doen ze door te participeren aan verschillende overlegorganen en te praten met teamleden en andere participanten. Voor tips en advies of om het beleid te optimaliseren, doen beginnende directeurs geregeld een beroep op de begeleidingsdienst, collega-directeurs, het schoolbestuur. Daarnaast benutten ze de schoolinterne expertise.

Ervaren directeurs hebben door de jaren heen een schoolbeleid uitgewerkt waarbij vaak gestreefd wordt naar een gezamenlijke visie en participatie. Ze werken systemen uit op school-, leerkracht- en leerlingenniveau om het pedagogisch beleid te optimaliseren. Ze zetten structuren op om de betrokkenheid van teamleden te verhogen zodat ze samen school kunnen maken. Om onderwijsvernieuwingen of -veranderingen te introduceren doen ze, net als hun beginnende collega's, een beroep op pedagogisch begeleiders en collega-directeurs.

4.3.6.2 Professioneel netwerk

In tegenstelling tot hun ervaren collega's volgen de meeste beginnende directeurs een specifieke directieopleiding, georganiseerd door de onderwijskoepel, om zich te professionaliseren. De meesten kunnen bovendien een beroep doen op een mentor of

collega-directeurs om te reflecteren op hun leiderschap. Ze leren ook uit de reeds aanwezige schoolinterne expertise.

Ook ervaren directeurs benutten het directieoverleg om te leren van en met elkaar. Ze nemen deel aan nascholingen rond onderwijsvernieuwingen of specifieke schoolgebonden problematieken om zich te professionaliseren. De meesten doen geregeld een beroep op externen met een specifieke expertise, vaak in het kader van het zorgbeleid. Sommigen proberen zelfs om diverse experts aan te werven, zodat de interne expertise van de organisatie toeneemt en ze ook als directeur professioneel kunnen groeien.

4.3.6.3 Sociaal-emotioneel netwerk

Het beroep van directeur is zeer veelzijdig. Er komt heel veel op hen af, wat zorgt voor een zware mentale belasting. Beginnende directeurs zijn nog volop hun eigen identiteit in hun nieuwe rol aan het zoeken, waardoor ze emotioneel kwetsbaar zijn. Een sociaal-emotioneel netwerk is dus geen overbodige luxe. Net als hun ervaren collega's krijgen ze geregeld te maken met dingen die minder goed lukken of met negatieve reacties. Vooral beginnende directeurs moeten nog leren dat ze dergelijke kritieken niet persoonlijk mogen interpreteren. Daarom is een klankbord, waarbij ze kunnen ventileren of goede raad krijgen, onontbeerlijk. Niet iedereen gaat echter correct om met vertrouwelijke informatie, iets wat beginnende directeurs gaandeweg zullen ontdekken.

Beginnende en ervaren directeurs kunnen meestal terecht bij hun partner of goede vriend(in) om hun hart te luchten en diepere gevoelens te uiten. Daarnaast is leren relativeren een belangrijke vaardigheid, iets wat meestal pas lukt na enkele jaren.

Positieve ervaringen en succesverhalen doen zowel beginnende als ervaren directeurs groeien in hun zijn. Een schouderklop, een compliment, positieve feedback of de bevestiging 'Je hebt dat goed gedaan' en 'Het begint te lukken', geven de nodige energie om door te gaan. Het zorgt voor plezier in de job, wat het welbevinden ten goede komt. Enkel wie zich goed voelt in zijn vel, zal dit ook uitstralen naar buiten toe.

4.3.7 Waarde van de relaties

Alle directeurs hebben één of meerdere personen bij wie ze terecht kunnen voor informatie over administratie, infrastructuur of regelgeving (tabel 12). In tegenstelling tot hun ervaren collega's raadplegen de meeste beginnende directeurs actoren met

kennis van personeelsbeleid. Dit zijn meestal pedagogisch begeleiders, collega-directeurs of leden van het schoolbestuur. Bij één beginnend directeur was recent het thema 'peoplemanagement' het onderwerp van overleg tijdens de directievergaderingen. Hierdoor heeft deze directeur uitzonderlijk veel contactpersonen in het netwerk.

De directeurs hebben vooral actoren met onderwijskundige waarde in hun netwerken. Ze contacteren teamleden, collega-directeurs en pedagogisch begeleiders over de aanpak van pedagogische aspecten, onderwijsvernieuwingen en het zorgbeleid. Beginnende directeurs doen ook een beroep op actoren met professionele waarde, zodat ze kunnen groeien in hun job. Ervaren directeurs doen dit in mindere mate. Beginnende directeurs hebben sinds hun aanstelling al één of meerdere functioneringsgesprekken gehad. Sommigen verwijzen hiernaar als een persoonlijk leer- en groeimoment. Enkele ervaren directeurs verwoordden dat het bij hen zeer lang geleden is dat ze nog een functionerings- of evaluatiegesprek gehad hebben met hun schoolbestuur of algemeen directeur.

De meeste directeurs hebben meerdere contactpersonen aan wie ze een sociaal-emotionele waarde toekennen. Dit zijn vaak de partner, familieleden, vrienden, secretariaatsmedewerkers en zorgcoördinatoren. Ze bieden een luisterend oor of nemen de rol op van kritische vriend en vertrouwenspersoon. Sommige directeurs vinden ook emotionele steun bij collega-directeurs of leden van het schoolbestuur.

Eén ervaren directeur heeft een actor aan wie geen specifieke waarde kan toegekend worden omdat deze actor nog maar sinds kort een nieuwe functie opgenomen heeft.

Tabel 12

Waarde van de relaties per categorie

Directeurs	Categorieën						Aantal categorieën per actor		
	Actoren (n)	Admin/infra-str/regelgev	Personeels-beleid	Onderwijs-kundig	Professio-neel	Sociaal-emotioneel	1	2	≥ 3
Beginnende									
R2	13	1	0	9	7	6	4	8	1
R4	12	1	1	10	2	5	6	5	1
R5	14	3	12	8	1	0	7	4	3
R6	12	2	3	5	2	6	8	3	1
R10	12	2	1	3	5	7	7	4	1
Ervaren									
R1	24	4	0	18	0	7	19	5	0
R3	17	1	1	3	0	11	16	0	0
R7	11	5	0	9	1	1	6	5	0
R8	9	1	0	6	1	3	7	2	0
R9	14	1	2	9	2	3	11	3	0

Alle beginnende directeurs hebben actoren in hun netwerk aan wie ze een meervoudige waarde toekennen.

"Zal vooral luisterend oor zijn en ook ideeën vanuit 't kleuteronderwijs." [Respondent 4, 983]

Bij ervaren directeurs wordt aan minder dan de helft van de actoren meer dan één waarde toegekend. Zij hebben veelal een goed zicht op de specifieke expertise van hun contactpersonen.

"Ik weet bij wie da 'k te rade moe voor welk aspect." [Respondent 9, 1075]

4.4 Tips van ervaren directeurs (OV4)

Aan de ervaren directeurs werd gevraagd om tips te geven aan hun beginnende collega's met betrekking tot het ontwikkelen van een ondersteunend netwerk. Er waren meermaals gemeenschappelijke tips, wat wijst op een grote gelijkgezindheid.

- Ga na of er een peter-/meterschap is voorzien voor beginnende directeurs. Vraag of je zelf mag kiezen wie je als peter/meter wil.

"Ik heb toen met den algemeen directeur afgesproken of ik een peter of een meter kon krijgen, waar da 'k dan eigenlijk al mijn eerste vragen kon aan stellen. Hè en 'k denk dat da heel belangrijk is. Da en wa was daar dan belangrijk? Nie iemand die zegt wie da uw peter en meter wordt, maar gijzelf die na één, twee vergaderingen al voelt 'Ah, den diene, daar zou 'k wel mijn vragen durven aan stellen' of 'den dienen lijkt mij meer', hè 'ligt wa dichter bij mij qua persoonlijkheid', da ge die moogt voorstellen om uw peter of meter te worden en op die manier al uw eerste persoon te zijn waar da ge kunt naar bellen. Ge moogt da na een paar maanden ... veranderen als ... ge beter zou aansluiten bij iemand anders. Want da is heel belangrijk. Da ge al onmiddellijk de klik hebt mè iemand." [Respondent 7, 1295-1306]

- Bouw van in het begin netwerken uit.

"Een aantal sleutelfiguren in uw ... omgeving die ge voor specifieke dingen kunt aanspreken." [Respondent 7, 1319-1320]

- Zorg dat jij de spilfiguur bent in het schoolinterne netwerk. Weet wat leeft onder de mensen en wat op jouw school gebeurt.

"Ge blijft de eindverantwoordelijke en ge MOET op de hoogte zijn." [Respondent 9, 3102-3103]

- Blijf steeds de verbondenheid met de teamleden behouden.

"Zet mij daar zo nie op nen toren. Allee, ik denk ook wel de verbondenheid blijven houden met de mensen van. Nie nie nie iemand anders worden omda de dan in ene keer directeur zijt." [Respondent 3, 2211-2213]

- Leer delegeren.

"Nie alles zelf willen doen. Delegeren. Eigenlijk van in 't begin." [Respondent 3, 2183]

- Creëer een breed draagvlak.

"Zorg da je als directeur de lijm zijt en da je ... het bouwwerk ineen kan steken en da j' alle puzzelstukkes hebt. En zorg dat er gene puzzelstuk ontbreekt." [Respondent 9, 3066-3068]

- Selecteer de veelheid aan informatie en ideeën en doseer. Spring niet op elke vernieuwende trend die overwaait, maar bekijk wat zinvol of noodzakelijk is.

"Ik denk dat het vooral euhm belangrijk is dat mensen euh ten eerste uiteraard professioneel ondersteund worden, maar niet te veel van het overladen met veel professioneel. ... Het te veel krijgen van, kan mensen ook wel doen verstikken." [Respondent 8, 2249-2255]

- Laat je in je netwerk inspireren door wat anderen al hebben uitgewerkt of werk samen dingen uit.

"En dan hebben we met de directies samengezeten en hebben we euh iets concreets uitgewerkt en da is nu een good practice geweest om te gaan kijken van 'Ja, maar w' hebben wij wel zo meer van die dingen'. En 'Wa gaan we nu opnemen?' En zo da allemaal." [Respondent 7, 1282-1285]

- Panikeer niet als mensen in je team niet onmiddellijk op de kar van de vernieuwing willen springen. Geef hen even de tijd of zoek in je netwerk wie je daarbij kan helpen.

"... doordat er zoveel verandert in onderwijs soms, hè ... of ge wilt zoveel of ge zijt zo gedreven ... da je denkt 'Goh ja, ... de die wil da nie meedoen en euh'. Er bestaan altijd technieken om die mensen op één of andere manier mee te krijgen. ... Ook al heeft da tijd nodig. Ge zoekt dan binnen een context van uw school. Als jij het nie kan, wie kan u daarbij bijstaan?" [Respondent 9, 3025-3034]

- Denk goed na wie je in vertrouwen neemt.

"Gevoelsmatig heb je dat eigenlijk wel nodig bij het begin, maar dat is moeilijk. Hè, want dan ga je je naïef opstellen en te veel vertrouwen stellen in iedereen ... waardoor het ook wel eens kan mislopen. ... En da moet je dan ook weer leren. ... Hè, die gulden middenweg van 'Hecht je niet te veel' of 'Neem niet iedereen zo veel in vertrouwen" ... want da, hè da mag, maar dat is ook heel dikwijls niet oké." [Respondent 1, 2221-2233]

5 Conclusie en discussie

5.1 Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om drie netwerken (onderwijskundig, professioneel en sociaal-emotioneel) van beginnende (OV1) en ervaren (OV2) directeurs uit het basisonderwijs in kaart te brengen en te vergelijken (OV3) op basis van enkele kenmerken. Bovendien wilden we tips van ervaren directeurs (OV4) meegeven als hefboom voor beginnende directeurs.

Hieronder kijken we per kenmerk naar gelijkenissen of verschillen tussen beginnende en ervaren directeurs, al dan niet over de netwerken heen.

5.1.1 Grootte van de netwerken

De netwerken van beginnende en ervaren directeurs vertonen zeer veel gelijkenissen. Vaak is het onderwijskundig netwerk het grootst en het professioneel netwerk het kleinst. Studies hebben aangetoond dat bredere netwerken de kans vergroten op het tegenkomen van bruikbare kennis (Cross & Sproull, 2004). Ook Van Waes et al. (2015) stellen dat hoe meer mensen informatie en feedback geven, hoe rijker en informatiever de ontvangen informatie is. Niettegenstaande het gezegde 'Hoe groter het netwerk, hoe beter' (Van Waes, De Maeyer, Moolenaar, Van Petegem, & Van den Bossche, 2018) is de kwantiteit van een netwerk niet noodzakelijk een synoniem voor de kwaliteit ervan.

5.1.2 Sterkte van de relaties

Directeurs kennen de actoren uit hun sociaal-emotioneel netwerk doorgaans langer dan uit hun onderwijskundig netwerk. De frequentie en de duur van de interacties hangen grotendeels af van de inhoud en de actor. Ervaren directeurs voeren meer korte gesprekken van maximum vijf minuten dan hun beginnende collega's. Mensen die vaak contact hebben met elkaar hebben meestal sterkere banden dan mensen die maar sporadisch contact hebben (Granovetter, 1983). Hoe sterker hun band, hoe waarschijnlijker het is dat hun sociale werelden elkaar overlappen (Borgatti & Halgin,

2011). Zwakke banden zijn echter de beste potentiële bronnen van nieuwe informatie (Granovetter, 1983).

5.1.3 Diversiteit van de mensen in de netwerken

Directeurs hebben meestal meer vrouwen dan mannen in hun netwerken. Er zijn geen grote verschillen qua geschatte leeftijden. Beginnende directeurs verwijzen iets meer naar schoolexterne actoren dan hun ervaren collega's. De meeste actoren hebben een collegiale relatie met de directeur, die soms uitmondt in een vriendschapsrelatie. Beginnende directeurs hebben meer vrienden of familieleden opgenomen in hun netwerken. Waar de categorie 'ander' zich bij beginnende directeurs veelal beperkt tot pedagogisch begeleiders en/of leden van het schoolbestuur, vermelden ervaren directeurs ook nog andere actoren zoals leden van de scholengemeenschap, het oudercomité of het CLB. Diversiteit in netwerken zorgt voor complementaire persoonlijkheden, waardoor het lerend vermogen vergroot (Devos, 2004).

5.1.4 Positie van de actoren

De directeurs vinden dat ze een nauwe tot halfnauwe band hebben met de meeste actoren in hun onderwijskundig en professioneel netwerk. In tegenstelling tot hun beginnende collega's onderhouden ervaren directeurs ook afstandelijke banden in hun professioneel netwerk. In het sociaal-emotioneel netwerk is de verbondenheid met de actoren over het algemeen groter bij de beginnende dan bij de ervaren directeurs. Hoe nauwer de band of hoe groter de nabijheidscentraliteit, hoe gemakkelijker de directeur toegang heeft tot informatie, kennis of ondersteuning in zijn netwerk (Daly & Moolenaar, 2011).

5.1.5 Densiteit van de netwerken

Vooraf qua densiteit in de netwerken zijn er grotere verschillen tussen de beginnende en de ervaren directeurs. Beginnende directeurs hebben meer netwerken die bestaan uit een drietal groepen: de schoolcontext, de kennissenkring en actoren verbonden aan directieopleidingen of directieoverleggroepen. Dit wijst op meer open netwerken. In open netwerken of netwerken met een lage densiteit/dichtheid ontbreken veel van de mogelijke relationele lijnen (Granovetter, 1983). In de netwerken van de ervaren directeurs kennen veel actoren elkaar, wat duidt op meer gesloten netwerken. Een

gesloten netwerk kenmerkt zich door veel verbindingslijnen (Granovetter, 1983). Het schoolteam, de collega-directeurs, de partner, de familieleden en/of de vrienden hebben door de jaren heen al meer gelegenheden gehad om kennis te maken met elkaar. Open netwerken bieden mensen toegang tot informatie en bronnen die verder gaan dan die in hun eigen sociale omgeving; maar gesloten netwerken hebben een grotere motivatie om hulp te bieden en zijn meestal gemakkelijker beschikbaar (Granovetter, 1983).

5.1.6 Inhoud van de interacties

Beginnende directeurs die in een nieuwe school terechtkomen, voeren gesprekken met teamleden om zich te informeren over de bestaande schoolcultuur en -structuur. Aanvullend professionaliseren ze zich door directieopleidingen te volgen. Wat men positief vindt aan opleidingen in het algemeen, zijn de contacten met andere beginnende directeurs (Decramer, 2010). Net als in het onderzoek van Vandenberghe (2008) wordt de reflectiegroep als bijzondere vorm van netwerking sterk geapprecieerd omdat persoonlijk ervaren problemen kunnen voorgelegd worden, deze vrij snel herkend worden en dit overleg kansen biedt om mogelijke oplossingen te vergelijken. Ook de overlegmomenten met collega-directeurs in de scholengemeenschap of scholengroep worden als waardevol ervaren. Informatie vragen, steun en bevestiging zoeken en vinden zijn immers noodzakelijke activiteiten voor beginnende directeurs (Vandenberghe, 2008). Geleidelijk proberen beginnende directeurs het pedagogisch beleid en soms ook de visie van de school wat naar hun hand te zetten. Ze borgen wat werkt en sturen bij wat kan versterkt worden. In hun onderwijskundig en professioneel netwerk doen directeurs vooral een beroep op externen zoals pedagogisch begeleiders, collega-directeurs en leden van het schoolbestuur. Ze proberen een zicht te krijgen op de schoolinterne expertise en sterktes van de teamleden om het beleid te optimaliseren. Ervaren directeurs hebben al een hele weg afgelegd om het beleidsvoerend vermogen te versterken en de onderwijskwaliteit continu te verbeteren. Ze organiseren kernteams en stuurgroepen waarbij ze de competenties benutten van zoveel mogelijk teamleden. Ze creëren een gedeeld leiderschap door taken te delegeren, autonomie te geven om dingen uit te proberen en het schoolteam te betrekken bij de besluitvorming. Het onderwijskundig en het professioneel netwerk bevatten opvallend meer schoolinterne actoren dan bij de beginnende directeurs. Ervaren directeurs doen eveneens een beroep op collega-directeurs, pedagogisch begeleiders en andere onderwijsexperten. Ze proberen zich op die manier voortdurend te professionaliseren. Overleg en feedback van en in relatie met anderen zorgen voor rijke leermomenten (Drijkoningen, 2012). Directeur zijn, is een intens en emotioneel belastend beroep. Er komt veel op hen af. Om

goed te kunnen functioneren, is het welbevinden van cruciaal belang. Wie zijn job met liefde en plezier kan uitoefenen, verhoogt automatisch het welbevinden (Vandoninck, 2017). Het sociaal-emotioneel netwerk heeft dan ook een belangrijke taak te vervullen. Veel directeurs doen hiervoor een beroep op hun partner, een goede vriend(in) of een familielid. In zijn interview met Vandenberghe bevestigt Saveyn (2009) het belang van het thuisfront, omdat praktisch alle directeurs een luisterend oor thuis ervaren als een zeer positieve steun. Even ventileren, kan al voldoende zijn als uitlaatklep. Vooral diepe gevoelens en een delicate boodschap kunnen directeurs niet aan iedereen kwijt. Beginnende en ervaren directeurs kunnen ook terecht bij een secretariaatsmedewerker, een zorgcoördinator of een teamlid waarmee ze een goede klik hebben voor een bemoedigend woord, een schouderklop ... Directeurs verwijzen eveneens naar de vele succeservaringen bij het uitvoeren van hun job. Dingen die goed lopen, tevreden leerlingen, ouders en teamleden, een bevestiging of pluim zijn allemaal elementen die directeurs doen groeien en de nodige energie en het vertrouwen geven om er elke dag opnieuw voor te gaan.

5.1.7 Waarde van de relaties

Alle directeurs hebben actoren met diverse waarde in hun netwerken. Het is niet verwonderlijk dat ze vooral een onderwijskundige waarde toekennen aan een aanzienlijk aantal actoren. Bij beginnende directeurs valt het op dat ze veel actoren hebben met een meervoudige waarde; bij ervaren directeurs is dit minder het geval. Zij weten doorgaans goed tot wie zij zich het best wenden voor specifieke aspecten, waardoor meerdere actoren een uitgesproken waarde toegekend krijgen.

Alle ervaren directeurs geven vol overtuiging het belang van netwerken aan. Deelnemers van netwerken doen immers een beroep op elkaar zodra ze hulp nodig hebben bij het oplossen van een probleem (Hulsbos, van Langevelde, & de Laat, 2014). Ook Flintham (2003) en Vandenberghe (2008) beamen dat collega's die luisteren, die helpen bij het oplossen van concrete problemen en steun bieden bij reflecties, zij het op een één-tot-één basis, zij het in een kleine groep of in een ruimer netwerk, sterk geapprecieerd worden. Temeer omdat het ondersteuningskader in het basisonderwijs veel kleiner is dan in het secundair onderwijs. De meeste directeurs staan er vaak alleen voor. Ook al zijn sommigen verbonden aan een campus, dan nog is dit geen garantie op samenwerking over de niveaus heen. Vandaar dat meerdere directeurs ook blijven verwoorden dat zij een eenzame job hebben (Devos, 2004; Vandenberghe, 2008; Mentink, 2012; Burgmans & ter Beek, 2015; Vandoninck, 2017).

5.1.8 Tips van ervaren directeurs

De tips die de ervaren directeurs gaven inzake netwerken, zijn stuk voor stuk gebaseerd op hun eigen ervaringen. Hierdoor zijn ze niet alleen herkenbaar, maar tevens zeer waardevol. Ze zijn bedoeld als ondersteuning en sommige ervan zullen beginnende directeurs ongetwijfeld al toepassen.

- Vraag een peter-/meterschap waarbij je als beginnende directeur zelf je peter/meter kan kiezen. In onderzoek wordt bevestigd dat beginnende directeurs vooral steun ervaren bij collega's met dezelfde leerstijl en opvattingen (Vandenbergh, 2008).
- Bouw zo vlug mogelijk netwerken uit, zowel schoolintern als -extern. Praten met gelijkgezinden, vanuit gelijke of analoge situaties, kan helpen om concrete ervaringen te analyseren en eventuele oplossingen te verkennen (Vandenbergh, 2008). Maar ook mensen met een specifieke expertise kunnen een verrijking zijn voor eventuele noden binnen de schoolcontext.
- Als directeur ben jij de eindverantwoordelijke. Zorg dat jij de spilfiguur bent om het schoolinterne netwerk te borgen (Van Den Brande, 2012) en om de communicatie daarrond mee te verzorgen (Devos, 2004). Het is belangrijk dat je op de hoogte bent van wat er leeft onder de mensen en wat er gebeurt op jouw school.
- Leer delegeren en betrek indien mogelijk alle teamleden, zodat er een breed draagvlak ontstaat. Creëer daarom kerngroepen om deelaspecten van het beleid vorm te geven en doe dit bij voorkeur met andere teamleden, naargelang de noden. Richt werkgroepen op om organisatorische aspecten uit te werken. Samenwerking en overleg werken immers motiverend en ondersteunend (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Geef je teamleden autonomie (Van Den Brande, 2012; Vanhoof & Van Petegem, 2017) en het vertrouwen om ideeën uit te werken en betrek hen bij de fase van de besluitvorming (Linthout et al., 2001; Vanhoof & Van Petegem, 2017). Een gedeelde verantwoordelijkheid helpt ervoor te zorgen dat je rugzak niet te zwaar wordt.
- Laat je niet te veel overdonderen door de continue veranderingen en de veelheid aan informatie en nieuwe ideeën. Wees kritisch en selecteer enkel wat zinvol of noodzakelijk is. Vernieuwingen vragen een doordachte en planmatige aanpak:

haalbare doelen, een realistisch tijdsplan met duidelijke afspraken, regelmatige (zelf)evaluatie en bijstellingen (VLOR, 2004).

- Panikeer niet als mensen in je team niet onmiddellijk op de kar van de vernieuwing willen springen. Geef hen even de tijd of zoek in je netwerk wie je daarbij kan helpen. Weerstand en verschillen in het realisatietempo van een vernieuwing zijn inherente aspecten van een vernieuwingsproces (Vandenberghe, 2008).

5.2 Discussie

We bekijken achtereenvolgens welke beperkingen er aan dit onderzoek waren, wat het belang van dit onderzoek is voor de onderzoekswereld en vervolgens welke aanbevelingen er kunnen geformuleerd worden voor de praktijk en voor eventueel vervolgonderzoek.

5.2.1 Kritische reflectie op het gevoerde onderzoek

Dit onderzoek heeft geenszins de bedoeling gehad om de resultaten te generaliseren. Een steekproef van vijf beginnende en vijf ervaren directeurs is hiervoor veel te klein. De steekproef was bovendien niet representatief. Nochtans werd een evenwichtige verdeling tussen de drie grote onderwijsnetten en het geslacht van de respondenten beoogd. De geselecteerde directeurs komen enkel uit Oost-Vlaanderen. De directeur uit de pilotcase komt uit West-Vlaanderen, doch deze gegevens werden niet mee opgenomen in de analyse. Er waren twee mannelijke beginnende directeurs en slechts één mannelijke ervaren directeur. Hierdoor konden er weinig conclusies getrokken worden tussen mannelijke en vrouwelijke directeurs.

Het onderzoek beoogde om gelijkenissen en vooral verschillen waar te nemen tussen beginnende en ervaren directeurs. Daarom werden enkel pas gestarte directeurs geselecteerd en directeurs met meer dan tien jaar directie-ervaring. Niettegenstaande de beginnende directeurs ten vroegste bij het begin van dit schooljaar gestart waren als directeur, bleek uit de gesprekken dat vier van de vijf directeurs al ervaring hadden opgedaan in een leidinggevende functie van onder meer waarnemend directeur, adjunct-directeur, halftijdse directeur of coördinator buitengewoon onderwijs. Twee beginnende directeurs zijn gepromoveerd binnen de eigen school, de andere drie in een nieuwe

school. Deze elementen hebben ongetwijfeld een invloed gehad op de invulling van de netwerken.

Om de sterkte van de relaties en de diversiteit van de actoren in de netwerken in kaart te brengen, moesten de directeurs de frequentie en de duur van de interacties alsook de leeftijd van de actoren weergeven. Deze gegevens zijn enkel gebaseerd op schattingen en persoonlijke interpretaties van de directeur. Ook de densiteit van de netwerken is een pure perceptie van de directeur. Sommige directeurs verwoordden immers dat zij voor bepaalde actoren onvoldoende zicht hadden in welke mate zij ook andere actoren in het netwerk kennen. Hierdoor moeten we met de nodige voorzichtigheid omgaan met de getrokken conclusies.

Het onderzoek werd hoofdzakelijk gevoerd in de maand februari, waarbij een duidelijke tijdsbeperking van zes maanden werd opgelegd. Voor de beginnende directeurs was dit geen probleem. Zij waren op dat ogenblik ongeveer zes maanden aan de slag in hun nieuwe functie. Ervaren directeurs gaven meermaals aan dat deze tijdsbeperking een belemmering vormde bij de keuze van de actoren in de drie netwerken. Dit bevestigt het vermoeden dat de netwerken van de ervaren directeurs veel groter zijn dan wat het onderzoek nu beschrijft.

Ondanks de bovenstaande kritische bedenkingen, liet het onderzoek wel toe om een beter zicht te krijgen op het onderwijskundig, het professioneel en het sociaal-emotioneel netwerk van beginnende en van ervaren directeurs uit het basisonderwijs.

5.2.2 Bijdrage aan het onderzoeksveld

Dit onderzoek levert een bijdrage door de sociale netwerktheorie te gebruiken als manier om sociale relaties van beginnende en van ervaren directeurs uit het basisonderwijs in kaart te brengen en te vergelijken. Het heeft enerzijds raakvlakken met het advies over een betere ondersteuning van de VLOR (2008) en het onderzoek van Vandenberghe (2008), dat focuste op ervaringen uit het dagelijks leven van beginnende directeurs basisonderwijs. Ons onderzoek beperkte zich echter niet alleen tot het professioneel netwerk van pas gestarte directeurs (< 1 jaar ervaring), maar bekeek ook het onderwijskundig en het sociaal-emotioneel netwerk. Door deze drie netwerken eveneens bij zeer ervaren directeurs (≥ 10 jaar ervaring) te onderzoeken, konden beide groepen vergeleken worden. Anderzijds heeft het linken met het onderzoek van Flintham (2003) dat toespitste op waar directeurs basis- en secundair onderwijs de motivatie, inzet en

hoop blijven halen om door te gaan met hun werk. In ons onderzoek werd ingezoomd op het sociaal-emotioneel netwerk waarbij ook aspecten van het welbevinden, positieve en negatieve ervaringen en diepe gevoelens aan bod kwamen. Deze aspecten zijn medebepalend om het uit te houden in de job van directeur.

Terwijl in de dagelijkse praktijk directeurs vaak betrokken zijn bij sociale relaties met een variëteit aan stakeholders zowel in als buiten hun school, focussen studies op netwerken van directeurs zich vaak op netwerken ofwel in de school ofwel buiten de school (Moolenaar & Slegers, 2014). In dit onderzoek moesten de directeurs zich niet beperken tot één groep. Hierdoor konden zowel schoolinterne als schoolexterne actoren in kaart worden gebracht, zonder specifieke afbakening van schoolgrenzen. Terwijl de methodiek van Moolenaar en Slegers (2014) bestond uit surveys bij leerkrachten en directeurs, focuste dit onderzoek zich alleen op directeurs om het egocentrisch netwerk beter te kunnen vatten. De respondenten werden bevraagd door middel van een semigestructureerd interview. Dit biedt meer ruimte voor de eigen inbreng van de geïnterviewde (Neckebroek et al., 2015), waardoor meer informatierijke data kan verzameld worden (Mortelmans, 2013).

Net als bij de studie van Van Waes et al. (2015) werden op een innovatieve manier netwerken tijdens interviews uitgelokt en gevisualiseerd. Deze werkwijze zorgde voor een rijke databron en bood ondersteuning om het inzicht in netwerken te vergroten. Meerdere directeurs vonden dat deze werkwijze een meerwaarde bood om te reflecteren op hun netwerken en daardoor het bewustzijn van het belang van netwerken verhoogde.

5.2.3 Praktische implicaties

Op basis van de vaststellingen uit het onderzoek, komen we tot onderstaande aanbevelingen.

5.2.3.1 Voor de overheid

- Investeer in een bredere omkadering voor directeurs basisonderwijs op het niveau van beleidsvoering, het pedagogisch en het administratief-organisatorisch vlak.
- Investeer structureel in een ondersteuningsnetwerk voor beginnende directeurs op niveau van de scholengemeenschap: voorzie in gekleurde uren.

- Investeer blijvend in nascholingsgelden voor directeurs basisonderwijs.

5.2.3.2 Voor de pedagogische begeleidingsdiensten

- Organiseer vormingstrajecten met een uitgebreide praktijkcomponent voor beginnende directeurs.
- Werk hiervoor niet enkel vraaggestuurd.

5.2.3.3 Voor de scholengemeenschappen of scholengroepen

- Werk een gestructureerde ondersteuning op maat uit voor beginnende directeurs van de scholengemeenschap of scholengroep.
- Organiseer functionele schooloverstijgende samenwerkingsverbanden en faciliteer netwerking.

5.2.3.4 Voor de directeur

- Breid je bestaande netwerken uit en zoek samenwerkingsverbanden op.
- Bewaak dat je netwerken voldoende open blijven.
- Creëer een schoolintern netwerk waarvan jij de spilfiguur bent en zorg daarbij voor een breed draagvlak.
- Vraag een peter-/meterschap waarbij je zelf je peter/meter mag kiezen.
- Geef jezelf voldoende tijd om te groeien in jouw job.

5.2.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Het zou interessant zijn om dit onderzoek te herhalen bij een grotere steekproef van directeurs, al dan niet uit dezelfde regio. Op die manier kan onderzocht worden of er gelijkaardige resultaten worden vastgesteld. Om de haalbaarheid te verhogen, kan het onderzoek eventueel toegespitst worden op één van de drie netwerken. Een andere mogelijkheid is om een kwalitatieve survey met diepte-interviews te gebruiken, waardoor het aantal interviews flink kan oplopen (Mortelmans, 2013).

Ervaren directeurs ervoeren de gelimiteerde tijdsduur van zes maanden als een beperking. Het is aan te raden om verder onderzoek te doen waarbij een langere tijdsduur van bijvoorbeeld twee of drie schooljaren wordt gehanteerd. Dit kan een invloed hebben op de onderzochte kenmerken en bijgevolg op de conclusies van het onderzoek.

Het is een aanrader om dezelfde beginnende directeurs over een jaar of over een langere termijn opnieuw te bevragen naar de invulling van de drie onderzochte netwerken. Het follow-up onderzoek van Vandenberghe (2008) liep over een termijn van twee schooljaren, maar legde zich vooral toe op de professionele ontwikkeling van beginnende directeurs. Informatie van de drie netwerken biedt de mogelijkheid om de evolutie van meerdere netwerken van beginnende directeurs in kaart te brengen. Doordat netwerken dynamisch zijn (Snijders, 2005), kan longitudinale data helpen om inzicht te verwerven in de evolutie van netwerken overheen de tijd (Van Waes et al., 2015).

Referentielijst

Andersen, I. & Krüger, M. (2012). *Advies beroepsstandaard schoolleiders Primair Onderwijs*. Utrecht: NSA. Gedownload op 4 november 2017 op [http://nsaeffect.nl/files/Advies%20Beroepsstandaard%20Schoolleiders%20Primair%20Onderwijs%20\(2012\).pdf](http://nsaeffect.nl/files/Advies%20Beroepsstandaard%20Schoolleiders%20Primair%20Onderwijs%20(2012).pdf)

Borgatti, S.P. & Halgin, D.S. (2011). On network theory. *Organization Science*, 22(5), 1168-1181. doi.org/10.1287/orsc.1100.0641

Brock, B.L. & Grady, M.L. (2002). *Avoiding burn-out: A principal's guide to keeping the fire alive*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Burgmans, H. & ter Beek, A. (2015). Inwerken van een beginnend schoolleider. In positie komen, in positie blijven. *BasisschoolManagement*, 29(5), 13-16.

Carrington, P.J., Scott, J., & Wasserman, S. (2005). *Models and methods in social network analysis*. New York: Cambridge University Press.

Cross, R. & Parker, A. (2004). *The hidden power of social networks: Understanding how work really gets done in organizations*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.

Cross, R., Parker, A., Prusak, L., & Borgatti, S. (2001). Knowing what we know: supporting knowledge creation and sharing in social networks. *Organizational Dynamics*, 30(2), 100-120.

Cross, R. & Sproull, L. (2004). More than an answer: Information relationships for actionable knowledge. *Organization Science*, 15(4), 446-462.

Daly, A.J., Moolenaar, N.M., Bolivar, J.M., & Burke, P. (2010). Relationships in reform: the role of teacher's social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359-391.

Daly, A.J. & Moolenaar, N.M. (2011). Leadership and social networks, in Barnett, G.A. (Ed.), *Encyclopedia of Social Networks*, Sage Publications Inc., Thousand Oaks, CA, doi: 10.4135/9781412994170

Decramer, S. (2010). *Oorzaken van vroegtijdige uitstroom uit het directieambt in het basisonderwijs in Vlaanderen*. Universiteit Gent: Faculteit psychologie en pedagogische Wetenschappen – vakgroep onderwijskunde.

De Jong, P. (2011). *De eerste honderd dagen. Over leiderschap*. Uitgeverij Balans.

De Maeyer, S., Ardies, J., Coertjens, L., & Kavadias, D. (2013). *Univariate statistiek voor de menswetenschappen. Een Open Leerpakket in R*. Gent: Acadamia Press.

Devos, G. (2004). *Schoolmanagement. Een reflectie op de praktijk van de schoolleider*. Mechelen: Wolters Plantyn.

Devos, G., Engels, N., Aelterman, A., Bouckenooghe, D., & Hotton, G. (2005). *Het welbevinden en functioneren van directies basisonderwijs*. OBPWO-rapport.

Devos, G., Engels, N., Aelterman, A., Bouckenooghe, D., & Hotton, G. (2006). *Directeur in een basisschool, een veelzijdig leid(st)er*. Mechelen: Wolters Plantyn.

Devos, G. & Tuytens, M. (2006). *Improving school leadership – OECD review. Background report for Flanders*. Gedownload op 4 november 2017 op <https://www.oecd.org/belgium/38529279.pdf>

Dobrow, S.R., Chandler, D.E., Murphy, W.M., & Kram, K.E. (2012). A review of developmental networks: incorporating a mutuality perspective. *Journal of Management*, 38(1), 210-242, doi: 10.1177/0149206311415858

Drijkkoningen, C. (2012). *Lerende netwerken in perspectief*. Leuven / Den Haag: Acco.

Engels, D. & Vanwynsberghe, J. (2007). Hoe ondersteunt het OVSG nieuwe directeurs?. *Viceversa*, 4(2),21.

Flintham, A. (2003). *Reservoirs of hope: Spiritual and moral leadership in headteachers*. Nottingham: National College for School Leadership. Gedownload op 5 november 2017 op <http://dera.ioe.ac.uk/5117/1/media-75c-a0-reservoirs-of-hope-full.pdf>

Granovetter, M. (1983). The strength of weak ties: a network theory revisited. *Sociological Theory*, 1(1983), 201-233. Gedownload op 19 april 2018 op <http://www.sociallycompute.io/10.%20Strength%20of%20Weak%20Ties.pdf>

Heijmans, P., Slegers, B., Redder B., & Engbers, R. (2003). *Beroepskwaliteit is onderwijskundig leiderschap tonen (NSA beroepsstandaard 2003-2004)*. Utrecht: Nederlandse Schoolleiders Academie (NSA).

Het Laatste Nieuws (30 augustus 2017). *Dringend betere omkadering voor de directeurs basisonderwijs nodig*. Gedownload op 30 september 2017 op <https://www.hln.be/nieuws/binnenland/onderwijs/-dringend-betere-omkadering-voor-de-directeurs-basionderwijs-nodig~a7fa0377/>

Higgins, M.C. (2004). *Developmental network questionnaire*. Boston: Harvard Business School Publishing.

Higgins, M.C. & Kram, K.E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26: 264-288.

Hulsbos, F., van Langevelde, S., & de Laat, M. (2014). *De waarde van netwerklere voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Welten-Instituut Open Universiteit.

Kemper, R., van Spronsen-Zevering, W., & Zegwaard, S. (2017). *Professionaliseringsthema 1 Persoonlijk leiderschap*. Schoolleidersregister PO. Gedownload op 10 oktober 2017 op <https://www.schoolleidersregisterpo.nl/Media/Default/Documenten/Professionaliseren/1-%20-%20Persoonlijk%20leiderschap%2C%20versie%204%20mei%202017.pdf>

Kram, K.E. & Higgins, M.C. (2008). *A new approach to mentoring*. Xavier Leadership Center. Gedownload op 11 maart 2018 op http://sph.bumc.bu.edu/insider/images/stories/resources/Literature/Kram_New%20Approach%20to%20Mentoring.pdf

Leenheer, P., Vrieze, G., van Kuijk, J., & Kwakman, K. (2003). *De moeite van het vanzelfsprekende. Kennis delen en kennis ontwikkelen in scholennetwerken*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Linthout, L., Van Puyenbroeck, L., & Jacobs, D. (2001). *Beleidsmatig werken aan professionaliteit*. Garant Uitgevers nv.

McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J.M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415-444. Gedownload op 19 april 2018 op <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.soc.27.1.415>

Mentink, R. (2012). Duurzaam leiderschap. De eerste 100 dagen van de schoolleider. *BasisschoolManagement*, 26(7), 4-8.

Mentink, R. (2016). Onboarding: hoe komen beginnende schoolleiders goed aan boord? *BasisschoolManagement*, 30(3), 29-31.

Moolenaar, N.M. & Slegers, P.J.C. (2014). The networked principal. Examining principals' social relationships and transformational leadership in school and district networks. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 8-39, doi:10.1108/JEA-02-2014-0031

Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.

Neckebroeck, C., Vanderstraeten, I., & Verhaeghe, M. (2015). *Onderzoeksvaardigheden. Voor onderwijs, zorg en welzijn*. Antwerpen: Uitgeverij De Boeck NV.

Onderwijsinspectie (2015). *Project Netwerken en Partnerschappen*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Saveyn, J. (2009). Beginnende directeurs basisonderwijs. Een follow-up onderzoek. Interview met Roland Vandenberghe. *School+Visie*, 2008-09(4), 6-9.

Scott, J. & Carrington, P.J. (2011). *The SAGE handbook of social network analysis*. London: SAGE Publications Ltd.

Snijders, T.A.B. (2005). Models for longitudinal network data. In P.J. Carrington, J. Scott, & S. Wasserman (Eds.), *Models and methods in social network analysis* (pp. 215-247). New York: Cambridge University Press. Gedownload op 15 april 2018 op https://www.researchgate.net/profile/Tom_Snijders2/publication/2905888_Models_for_Longitudinal_Network_Data/links/0046351cb0c360c9b4000000.pdf

Staelens, E., Lesage, H., Leunis, M., Ballet, K., Pauwels, T., & Vekeman, E. (2014). *Opleidingsnoden van beginnende directeurs*. In opdracht van het Departement Onderwijs

en Vorming, afdeling Beleid onderwijspersoneel. Universiteit Gent: Master Pedagogiek en Onderwijskunde.

Steunpunt Jeugd (2012). *Krax+: Lerende netwerken als methode voor niet-formeel leren. Interview met Brecht De Schepper*. Gedownload op 31 januari 2018 op https://ambrassade.be/sites/default/files/publicatie/bestand/KRAX_11_Lerende_netwerken_als_methode_voor_niet_formeel_leren.pdf

Tooren, W. (2012). *Social network theory. Een korte introductie*. Geraadpleegd op 6 december 2017 op <http://www.buildingsenses.nl/werknemer-interacties-beschrijven-met-social-network-theory-korte-introductie/>

Van Dam Loopbaanbegeleiding (2018). *Netwerken*. Gedownload op 31 januari 2018 op <http://www.vandam-lb.nl/vandamloopbaanbegeleiding/download/common/van-dam-loopbaanbegeleiding-netwerken.pdf>

Vandenberghe, R. (2003). *Beginnende directeurs basisonderwijs: een onderzoek naar professionele ontwikkeling van schoolleiders*. K.U. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en -Vernieuwing.

Vandenberghe, R. (2008). *Beginnende directeurs Basisonderwijs. Een follow-up onderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Van Den Brande, M. (2012). Professionalisering van schoolleiders in het basisonderwijs. *School+Visie*, 2012(3), 28-30.

Vandoninck, A.M. (2017). *Survivalkit voor de schoolleider*. Kalmthout: Pelckmans Pro.

Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2008). *Peijijlen naar succesvol schoolbeleid. Praktijkboek voor de beleidseffectieve school*. Mechelen: Plantyn.

Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid. Praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*. Leuven/Den Haag: Acco.

Van Waes, S. (2017). *The ties that teach. Teaching networks in higher education*. Maastricht: Universitaire Pers.

Van Waes, S., De Maeyer, S., Moolenaar, N.M., Van Petegem, P., & Van den Bossche, P. (2018). Strengthening networks: A social network intervention among higher education teachers. *Learning and Instruction, 53*, 34-49. doi:<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.005>

Van Waes, S., Moolenaar, N.M., Daly, A.J., Heldens, H.H.P.F., Donche, V., Van Petegem, P., & Van den Bossche, P. (2016). The networked instructor: The quality of networks in different stages of professional development. *Teaching and Teacher Education, 59*, 295-308. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.022>

Van Waes, S., Moolenaar, N.M., De Maeyer, S., Van Petegem, P., & Van den Bossche, P. (revised version submitted). Linked to professional development: Designing a network intervention to foster informal networks in a formal program. In K.J. Baker-Doyle & S.A. Yoon (Eds.), *Networked by design: Interventions for teachers to develop social capital*: Routledge.

Van Waes, S., Van den Bossche, P., Moolenaar, N.M., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2015). Know-who? Linking faculty's networks to stages of instructional development. *Higher Education, 70*(5), 807-826. doi:10.1007/s10734-015-9868-8

Verbiest, E. (2009). Leren leiden. Notities over de professionalisering van schoolleiders in tijden van nieuwe professionaliteit. Fontys. Geraadpleegd op 5 november 2017 op <http://samen-wijs.nl/docs/Verbiest%20-%20Leren%20leiden.pdf>

Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) (2004). *Leidinggeven aan een basisschool*. Raad Basisonderwijs, 16 juni 2004. Geraadpleegd op 1 november 2017 op <http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/advies/rbo-adv010-0304.pdf>.

Bijlage 1: Het Laatste Nieuws: "Dringend betere omkadering voor de directeurs basisonderwijs nodig"

30 augustus 2017 - 18u40 - Bron: Belga



Onderwijs De Directiecommissie Katholiek Basisonderwijs (DCBaO), een belangenvereniging van directeurs in het basisonderwijs van het vrije net, heeft er nog maar eens op gehamerd dat een 15 jaar oude eis van hen dringend moet worden ingelost, namelijk de vraag naar meer omkadering voor de directeurs basisonderwijs. De DCBaO stelt een alternatief puntenberekeningssysteem voor waarbij per kind in de scholengemeenschap twee punten worden toegekend.

De vereniging stelt voor om de totale beleidsploeg (directiefuncties inbegrepen) te berekenen op het niveau van de scholengemeenschap, en dit op basis van het aantal leerlingen en niet meer op basis van het aantal instellingsnummers en leerlingen per school. Als er per kind in de scholengemeenschap twee punten worden toegekend, kunnen er drie categorieën aan personeel worden ingezet: namelijk leden van de leidinggevende en beleidsvoerende ploeg directeurs en stafmedewerkers, leden van de pedagogische ploeg (zorgcoördinatoren, ict-coördinatoren, mentorcoaches die beginnende leraren begeleiden) en leden van de administratief-organisatorische ploeg (administratieve medewerkers, boekhouders en klusjesmannen). De vereniging vindt dat het aan de scholengemeenschappen toekomt om te bepalen hoeveel punten er per ploeg worden ingezet in functie van de plaatselijke behoeften.

“Geen mandatensysteem”

De DCBaO wijst er ook op dat er nog altijd niets gedaan is aan de gevraagde gelijkgeschakeling van lonen van directeurs, ondanks beloftes in die zin van vijf verschillende politieke partijen.

Het recente voorstel van Lieven Boeve en Raymonda Verdyck, de toplui van respectievelijk Katholiek Onderwijs Vlaanderen en gemeenschapsonderwijs GO!, om te werken met een mandatensysteem wordt door de DCBaO afgewezen. “We willen niet dat er aan de vaste benoeming wordt geraakt”, aldus Lieven Verkest, “en bijkomend nadeel is dat zo een mandaat niet meetelt bij de pensioenberekening.”

Beloftes

Al sinds minister Marleen Vanderpoorten (Open Vld) minister van Vlaams Onderwijs was, vraagt de belangenvereniging naar een betere omkadering. Steeds waren er beloftes, van de ministers Frank Vandenbroucke (sp.a), Pascal Smet (sp.a) en ook van huidig minister Hilde Crevits (CD&V). “Ze heeft een nieuw onderzoek gevraagd tegen 18 februari 2018 naar de werkdruk en taakbelasting”, aldus Verkest.

“Ons niet gelaten, maar eigenlijk zijn er al talloos veel dergelijke onderzoeken gebeurd, van de OESO tot een recent onderzoek van prof. Geert Devos toe. Ook dit onderzoek zal weer uitwijzen wat we al lang weten, namelijk dat de directeurs bezwijken onder de werkdruk. Dat blijkt trouwens ook uit het grote verloop in die functie. In het nieuwe schooljaar zullen in vier op de tien scholen nieuwe directeurs aantreden. Vraag is hoelang ze het zullen uithouden, als de omkadering niet verbetert.”

Realisaties blijven uit

In hun halfjaarlijks rapport voor de Vlaamse minister van Onderwijs ten slotte geeft de DCBaO aan minister Crevits een 8 op 10 omdat ze in haar ‘communicatie’ de problematiek erkent, maar op het vlak van de ‘realisaties’ krijgt de minister een 4 op de 10 op het rapport, omdat de concrete realisaties om er iets aan te doen uitblijven. Toch zegt de vereniging van directeurs van het katholiek basisonderwijs dat ze “hoopvol” blijven dat de leerling in de nabije toekomst een betere score haalt.

Bron: <https://www.hln.be/nieuws/binnenland/onderwijs/-dringend-betere-omkadering-voor-de-directeurs-basisonderwijs-nodig~a7fa0377/>

Bijlage 2: Interviewleidraad directies

Kenmerken:

Semigestructureerd interview

Duurtijd: 60-155 minuten

Richttijd: 90 minuten

Achtergrondvragen / demografie van de respondent	<ul style="list-style-type: none">• Naam + voornaam• Geslacht• Leeftijd (<i>vooraf bevragen</i>)
Introductie	<p>Bedankt om deel te nemen aan het interview. In het kader van mijn masterproef wil ik jou enkele vragen stellen over de ondersteuning die je krijgt in jouw job van directeur. Ik wil vooral een zicht krijgen op de mensen die voor jou belangrijk zijn en bij wie je terecht kan voor informatie, steun, feedback, bevestiging enzovoort.</p> <p>Zoals je ziet, wordt alles opgenomen. Wat je vertelt, zal echter vertrouwelijk behandeld worden. Ik zal de namen die je vermeldt, anonimiseren als ik hierover rapporteer in mijn thesis, zodat achteraf niet kan achterhaald worden over wie het gaat. De namen op zich doen er voor ons en de lezer immers niet toe. Ook jouw naam wordt nergens gepubliceerd. Je mag dus openlijk praten over jouw ervaringen en wat het voor jou betekent. Ben je er klaar voor?</p>
Openingsvragen	<ol style="list-style-type: none">1. Hoe lang sta je al in het onderwijs?2. Hoe lang ben je al directeur in deze school?3. Was je voordien ook al directeur? Zo ja, hoe lang?4. Wat was jouw functie vóór je directeur werd (<i>leraar / beleidsondersteuner / zorgcoördinator / anders</i>)?5. Hoeveel jaar ervaring had je in deze functie?6. Wat is jouw hoogste diploma? (<i>bachelor / master</i>)7. Heb je een specifieke directeursopleiding gevolgd? (Welke + vóór of tijdens functie van directeur + hoeveel jaar)8. Wat heeft je doen beslissen om directeur te worden?
Centrale vraag	Zo dadelijk zal ik jou enkele vragen stellen over één of ander aspect dat te maken heeft met jouw job. Daarbij is de centrale

	<p>vraag: Met wie praat je over dat aspect?</p> <p>Het is de bedoeling dat we niet te ver teruggaan in de tijd en ons beperken tot <u>dit schooljaar</u>.</p> <p>Je krijgt van mij een stapeltje gekleurde post-its en een groot blad waarop 3 cirkels staan. Jij bent dat zwarte bolletje in het midden. Rondom jou zijn drie cirkels getekend.</p> <p>Het is de bedoeling dat je, telkens als je aan iemand denkt, de naam van die persoon op een post-it schrijft en die post-it kleeft in één van de drie cirkels.</p> <p>De <u>eerste cirkel</u> bevat de personen met wie je een heel sterke relatie hebt, een nauwe band. Mensen waarmee je min of meer 'close' bent.</p> <p>De <u>derde cirkel</u> bevat de personen die je niet zo goed kent. Er is een bepaalde afstand in jouw relatie tot die personen.</p> <p>De <u>middelste cirkel</u> bevat de personen die niet 'close' zijn, maar ook niet 'op afstand'.</p> <p>Jij bepaalt zelf hoeveel post-its je wil gebruiken.</p> <p>Is de opdracht duidelijk voor jou?</p>
<p>Kernvragen die leiden tot de constructie van de netwerkmap</p>	<p>9. We beginnen met de <u>gele post-its</u> (= <i>onderwijskundige aspecten</i>).</p> <p>Wie zijn de mensen waarmee je nadenkt over onderwijskundige of pedagogisch-didactische aspecten?</p> <p>Dat kunnen bijvoorbeeld personen zijn die jou informatie bezorgen over onderwijsvernieuwingen en -veranderingen. Of die jou uitdagen om op een andere manier na te denken over onderwijs. Of waarmee je onderling nieuwe ideeën over onderwijs uitwisselt. Je mag de namen luidop zeggen.</p> <p>→ <i>Onderzoeker noteert intussen de namen op een lijst + noteert er ook bij in welke cirkel de naam gekleefd wordt.</i></p> <p>Ik zou nu graag wat meer achtergrondinformatie krijgen van elke persoon die je opgeschreven hebt. Voor het gemak geef ik jou dit overzichtsblad (= <i>hulpblad</i>). Zo kunnen we alles stap voor stap overlopen.</p>

	<p>→ Onderzoeker noteert naast elke naam volgende gegevens: <i>geslacht, leeftijd, job, diversiteit, sterkte, inhoud gesprekken</i></p> <p>10. Ik geef je nu een stapeltje <u>groene post-its</u> (= <i>professionele ontwikkeling</i>).</p> <p>We hebben het zojuist gehad over mensen bij je terecht kan voor onderwijskundige aspecten. Ik zou nu willen stilstaan bij de personen die jou ondersteunen in jouw ontwikkeling als directeur. Je zou daarbij kunnen denken aan de mensen die een soort mentorfunctie vervullen of een soort van ondersteuner of aanspreekpunt zijn voor jou. Dus bijvoorbeeld iemand die jou feedback geeft over jou als directeur, een soort kritische vriend. Het kan ook iemand zijn die jou vooruithelpt in jouw carrière door onder andere informatie te geven om jou te laten groeien in jouw job.</p> <p>→ <i>Onderzoeker vult met groen de namenlijst verder aan (zie ↑)</i></p> <p>→ <i><u>Bij elke naam bijkomende informatie inwinnen</u> (zie hulpblad)</i></p> <p>11. Als laatste geef ik je nu nog een stapeltje <u>roze/oranje post-its</u> (= <i>persoonlijke ondersteuning</i>).</p> <p>Van wie krijg je sociale en emotionele steun op het moment dat je ergens tegen problemen aanloopt of jouw welbevinden niet oké is? Dus met wie kan je negatieve ervaringen en zorgen delen? Maar ook met wie kan je positieve ervaringen zoals een wauw-moment delen? Waarbij je je veilig voelt en dus jezelf mag zijn?</p> <p>→ <i>Onderzoeker vult met rood de namenlijst verder aan (zie ↑)</i></p> <p>→ <i><u>Bij elke naam bijkomende informatie inwinnen</u> (zie hulpblad)</i></p>
<p>Vragen voor elke persoon vermeld op de post-it</p> <p>DIVERSITEIT</p> <p>STERKTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Geslacht - Leeftijd (desnoods categorie: jonger dan 20 – tss 20 en 30 – tss 30 en 40 – tss 40 en 50 – tss 50 en 60 – ouder dan 60 jaar) - Job (functie) - Van waar ken je deze persoon? (schoolintern VS –extern) - Wat is jouw relatie tot deze persoon? (familie / vriend / kennis / collega / ander)


<p>1) Lengte</p> <p>2) Frequentie</p> <p>3) Duur</p> <p>INHOUD</p>	<p>- Hoe lang ken je deze persoon al?</p> <p>- Hoe vaak praten jullie gemiddeld met elkaar?</p> <p>9-punten schaal: dagelijks – 2 à 3 keer per week – wekelijks – tweewekelijks – maandelijks – tweemaandelijks – trimestrieel – semestrieel – jaarlijks</p> <p>- Hoe lang duren jullie conversaties gemiddeld?</p> <p>7-punten schaal: max. 5 minuten – ongeveer 15 min. – ongeveer 30 min. – ongeveer 1 uur – ongeveer 2 à 3 uur – halve dag – volledige dag</p> <p>- Waarover praten jullie zoal?</p>
<p>Bijkomende vragen</p>	<p>12. Je hebt nu verschillende namen opgeschreven. Op de één of andere manier helpen deze mensen jou als directeur. Ik zou daarom graag willen weten welke waarde of meerwaarde elke persoon heeft voor jou. Neem nu x (naam persoon), wat <u>brengt</u> x nu als extra <u>op</u> voor jou? Je zou bijvoorbeeld kunnen zeggen dat x iemand is die heel veel weet over onderwijsvernieuwingen.... Voor het gemak gaan we naam per naam overlopen.</p> <p>13. Je hebt nu meerdere personen weergegeven met een post-it. Zijn er mensen bij die elkaar kennen? Zo ja, teken een lijn tussen deze mensen.</p> <p>Wat valt je op nu je die verbindinglijnen getekend hebt?</p> <p>→ <i>Nagaan hoe 'dens' het netwerk is (open VS gesloten)</i></p>
<p>Slotvragen</p>	<p>14. Wat je nu in kaart gebracht hebt, zijn drie van jouw netwerken. Als je nu kijkt naar de verschillende gekleurde post-its en de verbindinglijnen, valt jou dan iets op? En zo ja, wat valt jou dan op?</p> <p>15. Heb je iets gehad aan het in kaart brengen van deze netwerken? Heeft het bepaalde inzichten bijgebracht? En zo ja, welke?</p> <p>16. Is er een aspect van jouw netwerken dat nog niet aan bod is gekomen en waarover je graag nog iets wil vertellen?</p> <p>17. <u>Beginnend directeur:</u></p> <p>a. Als je nu jouw map met netwerken zo voor jou ziet liggen, is er dan nog iets waaraan je echt nood hebt of iets waarvan</p>

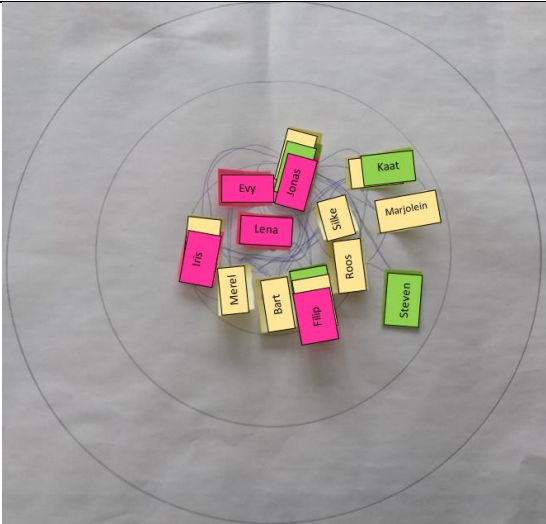
	<p>je zegt 'Moest mijn netwerk er anders uitzien, dan ...'?</p> <p>b. Wat zijn de dingen waar jij het meeste nood aan hebt als beginnend directeur? Dingen waarvan jij zegt: 'Daar loop ik tegenaan als beginnend directeur'.</p> <p>c. Is er nog iets wat je nog kwijt wil rond jouw job, jouw ervaring als beginnend directeur?</p> <p>OF <u>Ervaren directeur</u>:</p> <p>d. Vind jij het hebben van netwerken belangrijk in jouw job? Waarom (niet)?</p> <p>e. Heb je nog tips voor beginnende directeurs, in het kader van de netwerken waarover we nu gepraat hebben, die hen kunnen helpen om vol te houden in de veelzijdige job van directeur? Ik denk dan bijvoorbeeld aan 'Hoe zag jouw netwerk er in het begin uit en hoe heb je dat ontwikkeld?', of met wat jij nu weet 'Hoe zou jij het misschien anders doen?'.</p>
Afronding	<p>Ik wil je nogmaals bedanken om jouw persoonlijke ervaringen met mij te willen delen. Het was voor mij alvast een leerrijk gesprek. Ik hoop dat je er ook iets aan gehad hebt. Bedankt in ieder geval!</p>

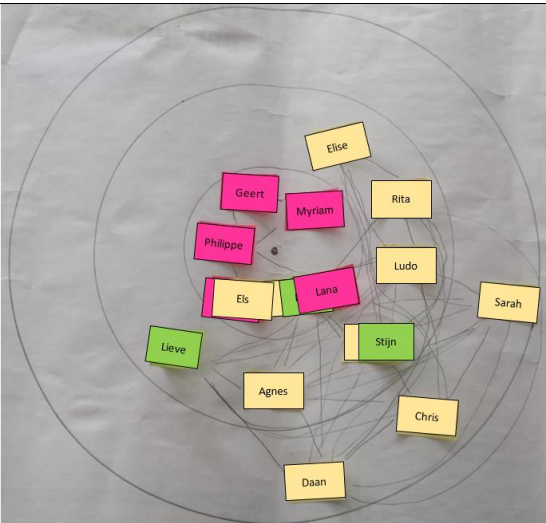
Geslacht
Leeftijd
Job (functie)
Van waar ken je deze persoon?
Wat is jouw relatie tot deze persoon? (familie / vriend / kennis / collega / ander)
Hoe lang ken je deze persoon al?
Hoe vaak praten jullie gemiddeld met elkaar? Dagelijks – 2 à 3 keer per week – wekelijks – tweewekelijks – maandelijks – tweemaandelijks – trimestrieel – semestrieel – jaarlijks
Hoe lang duurden jullie conversaties gemiddeld dit schooljaar? Max. 5 min. – ± 15 min. – ± 30 min. – ± 1 uur – ± 2 à 3 uur – ± halve dag – ± volledige dag
Waarover praten jullie zoal?

Bijlage 3: Geanonimiseerde netwerkmappen

Beginnende directeurs

Respondent 2		
Onderwijskundig	5	
Professioneel	6	
Sociaal-emotioneel	5	
AANTAL actoren	13	

Respondent 4		
Onderwijskundig	8	
Professioneel	4	
Sociaal-emotioneel	5	
AANTAL actoren	12	

Respondent 5		
Onderwijskundig	10	
Professioneel	3	
Sociaal-emotioneel	5	
AANTAL actoren	14	

Respondent 6		
Onderwijskundig	5	
Professioneel	4	
Sociaal-emotioneel	6	
AANTAL actoren	12	

Respondent 10		
Onderwijskundig	5	
Professioneel	7	
Sociaal-emotioneel	8	
AANTAL actoren	12	

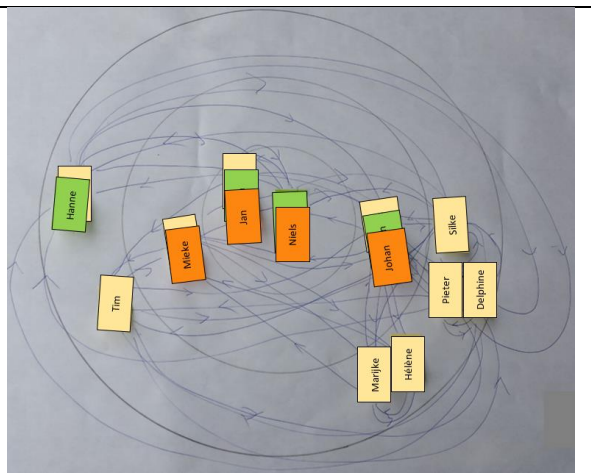
Ervaren directeurs

Respondent 1		
Onderwijskundig	18	
Professioneel	4	
Sociaal-emotioneel	12	
AANTAL actoren	24	

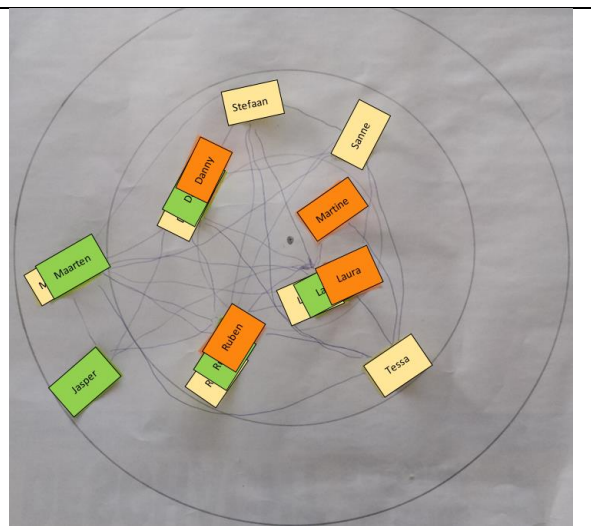
Respondent 3	
Onderwijskundig	4
Professioneel	4
Sociaal-emotioneel	13
AANTAL actoren	17

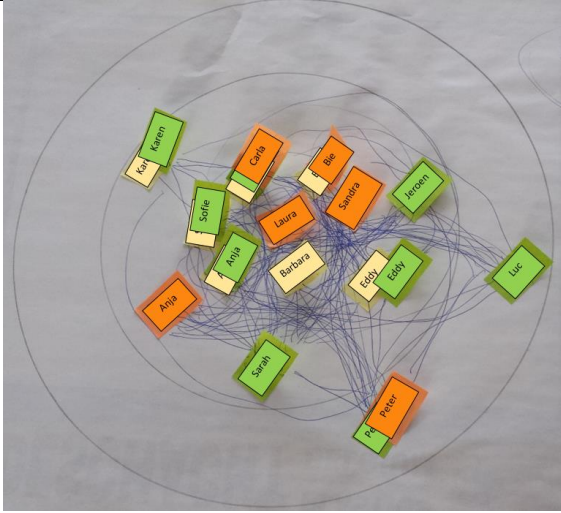


Respondent 7	
Onderwijskundig	10
Professioneel	4
Sociaal-emotioneel	4
AANTAL actoren	11



Respondent 8	
Onderwijskundig	7
Professioneel	5
Sociaal-emotioneel	4
AANTAL actoren	9



Respondent 9		
Onderwijskundig	7	
Professioneel	9	
Sociaal-emotioneel	6	
AANTAL actoren	14	

Bijlage 4: Codeboek van de gekwantificeerde data

CODE	TOELICHTING
Res	Respondent (directeur die geïnterviewd werd) -> 1 - 10
BE	0=beginner ; 1=ervaren
Geslres	Geslacht respondent: 0=man ; 1=vrouw
Lftres	Leeftijd respondent
Ervond	Ervaring in onderwijs (uitgedrukt in jaren)
Ervdir	Ervaring als directeur (uitgedrukt in jaren)
Vorfunc	Vorige functie in onderwijs: 0=onderwijzer ; 1=ander
Ervvoor	Ervaring in vorige functie (uitgedrukt in jaren)
Dip	Hoogste diploma: 0=bachelor ; 1=master
Opl	Tijdsduur opleiding directeur in jaren
Netw	Soort netwerk: 1=onderwijskundig ; 2=professioneel ; 3=sociaal-emotioneel
Actor	Personen die door directeur opgesomd worden in het netwerk
Posnet	Positie in netwerk: 1=binnenste kring ; 2=middelste kring ; 3=buitenste kring
Kennen	Aantal personen die deze actor kent in het netwerk (verbindingslijn + zichzelf)
Geslact	Geslacht actor: 0=man ; 1=vrouw
Lftact	Leeftijd actor
Functact	Functie actor: 0=leerkracht ; 1=zorg ; 2=directeur ; 3=ICT ; 4=PBD ; 5=schoolbestuur ; 6=secretariaat ; 7=beleidsondersteuner ; 8=ander
Divinex	Diversiteit: 0=schoolintern ; 1=schoolextern
Divrol	Diversiteit: 0=collega ; 1=familie of partner ; 2=vriend ; 3=collega-vriend ; 4=ander
Lengte	Aantal jaren dat respondent actor kent
Freq	Frequentie hoe vaak respondent gemiddeld praat met actor over netwerkaspect: 0=dagelijks ; 1=2 à 3 keer per week ; 2=wekelijks ; 3=tweewekelijks ; 4=maandelijks ; 5=tweemaandelijks ; 6=trimestrieel ; 7=semestrieel ; 8=jaarlijks
Duur	Gemiddelde tijdsduur van gesprekken of communicatie: 0=max. 5 minuten ; 1=10 à 15 min ; 2=30 min ; 3=1 uur ; 4=2 à 3 uren ; 5=halve dag ; 6=volledige dag

Bijlage 5: Codeboek van de kwalitatieve data

Beginnende directeurs

Inzichten vanuit netwerk	<input type="radio"/> Emotioneel
	<input type="radio"/> Onderlinge verbindingen
	<input type="radio"/> Ondersteuning
Onderwijskundig	<input type="radio"/> Beleid voeren
	<input type="radio"/> Informatie en advies
	<input type="radio"/> Nascholing en opleiding
	<input type="radio"/> Pedagogisch-didactisch
	<input type="radio"/> Vernieuwingen en veranderingen
Noden	<input type="radio"/> Beleid voeren
	<input type="radio"/> Nascholing en opleiding
	<input type="radio"/> Ondersteuning
	<input type="radio"/> Verandering en schoolcultuur
	<input type="radio"/> Wat helpt in de job
Professioneel	<input type="radio"/> Beleid voeren
	<input type="radio"/> Informatie en advies
	<input type="radio"/> Nascholing en opleiding
	<input type="radio"/> Persoonlijke groei
Sociaal-emotioneel	<input type="radio"/> Informatie en advies
	<input type="radio"/> Negatieve ervaringen en zorgen
	<input type="radio"/> Persoonlijke gevoelens en welbevinden
	<input type="radio"/> Positieve ervaringen
Waarde	<input type="radio"/> Administratie, infrastructuur en regelgeving
	<input type="radio"/> Personeelsbeleid
	<input type="radio"/> Onderwijskundig
	<input type="radio"/> Professioneel
	<input type="radio"/> Sociaal-emotioneel

Ervaren directeurs

- | | |
|--------------------------|--|
| Inzichten vanuit netwerk | <input type="radio"/> Emotioneel |
| | <input type="radio"/> Onderlinge verbindingen |
| | <input type="radio"/> Ondersteuning |
| Onderwijskundig | <input type="radio"/> Beleid voeren |
| | <input type="radio"/> Informatie en advies |
| | <input type="radio"/> Nascholing en opleiding |
| | <input type="radio"/> Pedagogisch-didactisch |
| | <input type="radio"/> Vernieuwingen en veranderingen |
| Professioneel | <input type="radio"/> Beleid voeren |
| | <input type="radio"/> Informatie en advies |
| | <input type="radio"/> Nascholing en opleiding |
| | <input type="radio"/> Persoonlijke groei |
| Sociaal-emotioneel | <input type="radio"/> Informatie en advies |
| | <input type="radio"/> Negatieve ervaringen en zorgen |
| | <input type="radio"/> Persoonlijke gevoelens en welbevinden |
| | <input type="radio"/> Positieve ervaringen |
| Tips | <input type="radio"/> Belang van netwerken |
| | <input type="radio"/> Valkuilen |
| Waarde | <input type="radio"/> Administratie, infrastructuur en regelgeving |
| | <input type="radio"/> Personeelsbeleid |
| | <input type="radio"/> Onderwijskundig |
| | <input type="radio"/> Professioneel |
| | <input type="radio"/> Sociaal-emotioneel |

Bijlage 6: Overzicht van de frequentie en de duur van de interacties

Beginnende directeurs

	<5min	15'	30'	1u	2 à 3u	½ dag	dag
Onderwijskundig							
dagelijks	0	2	4	0	0	0	0
2 à 3x per week	0	0	0	1	0	0	0
wekelijks	0	3	1	2	0	0	0
2-wekelijks	0	2	2	0	0	0	0
maandelijks	1	3	3	0	3	1	0
2-maandelijks	0	1	0	1	0	0	0
trimestrieel	0	0	0	1	0	0	0
semestrieel	0	2	0	0	0	0	0
jaarlijks	0	0	0	0	0	0	0
Professioneel							
dagelijks	0	3	1	0	1	0	0
2 à 3x per week	0	0	0	0	0	0	0
wekelijks	0	1	4	1	0	0	0
2-wekelijks	0	1	1	0	0	0	0
maandelijks	0	1	3	2	0	0	0
2-maandelijks	0	0	1	1	1	0	0
trimestrieel	0	1	0	1	0	0	0
semestrieel	0	0	0	0	0	0	0
jaarlijks	0	0	0	0	0	0	0
Sociaal-emotioneel							
dagelijks	0	3	5	0	0	0	0
2 à 3x per week	0	0	1	0	0	0	0
wekelijks	1	9	6	1	0	0	0
2-wekelijks	0	1	0	1	0	0	0
maandelijks	0	1	0	0	0	0	0
2-maandelijks	0	0	1	1	1	0	0
trimestrieel	0	0	0	0	0	0	0
semestrieel	0	0	0	0	0	0	0
jaarlijks	0	0	0	0	0	0	0

Ervaren directeurs

	<5min	15'	30'	1u	2 à 3u	½ dag	dag
Onderwijskundig							
dagelijks	4	6	1	1	0	0	0
2 à 3x per week	1	2	3	1	0	0	0
wekelijks	0	2	2	2	0	0	0
2-wekelijks	1	1	1	0	0	0	0
maandelijks	1	2	1	2	4	1	0
2-maandelijks	0	0	1	1	2	1	0
trimestrieel	0	0	0	0	1	1	0
semestrieel	0	0	0	0	0	0	0
jaarlijks	0	0	0	0	0	0	0
Professioneel							
dagelijks	0	0	3	0	0	0	0
2 à 3x per week	0	0	1	0	0	0	0
wekelijks	1	1	1	0	0	0	0
2-wekelijks	0	1	0	0	0	0	0
maandelijks	2	2	1	1	2	0	0
2-maandelijks	0	0	0	0	0	0	0
trimestrieel	3		2	0	1	0	1
semestrieel	0	1	0	0	0	0	0
jaarlijks	1	1	0	0	0	0	0
Sociaal-emotioneel							
dagelijks	4	3	2	0	0	0	0
2 à 3x per week	2	0	0	0	0	0	0
wekelijks	2	4	1	1	0	0	0
2-wekelijks	3	3	0	0	0	0	0
maandelijks	2	1	2	2	1	0	0
2-maandelijks	2	0	0	0	0	0	0
trimestrieel	0	2	0	0	0	0	0
semestrieel	0	0	1	1	0	0	0
jaarlijks	0	0	0	0	0	0	0

Bijlage 7: Overzicht van de diversiteit van de actoren in de netwerken

Beginnende directeurs

Onderwijskundig

R	Geslacht		Leeftijd			School		Relatie				
	M	V	Min	Max	<i>M</i>	Int	Ext	Fam	Vriend	Collega	Col-vr	Ander
R2	2	3	29	62	45.20	2	3	0	0	2	0	3
R4	2	6	34	50	43.88	5	3	0	0	8	0	0
R5	3	7	35	62	45.00	2	8	0	1	7	1	1
R6	2	3	46	55	52.00	1	4	0	0	0	3	2
R10	4	1	40	65	50.60	2	3	0	0	3	0	2

Professioneel

R	Geslacht		Leeftijd			School		Relatie				
	M	V	Min	Max	<i>M</i>	Int	Ext	Fam	Vriend	Collega	Col-vr	Ander
R2	2	4	35	62	47.83	3	3	0	0	3	0	3
R4	3	1	50	69	57.25	1	3	1	0	2	0	1
R5	1	2	38	40	39.33	0	3	0	0	3	0	0
R6	2	2	40	50	45.00	1	3	1	1	2	0	0
R10	3	4	36	62	44.43	3	4	0	0	3	2	2

Sociaal-emotioneel

R	Geslacht		Leeftijd			School		Relatie				
	M	V	Min	Max	<i>M</i>	Int	Ext	Fam	Vriend	Collega	Col-vr	Ander
R2	1	4	29	62	40.80	1	4	1	3	1	0	0
R4	2	3	25	69	51.80	2	3	3	0	2	0	0
R5	2	3	40	67	51.20	0	5	3	1	1	0	0
R6	2	4	40	73	50.17	3	3	2	1	2	1	0
R10	2	6	36	63	47.38	3	5	3	0	1	3	1

Ervaren directeurs

Onderwijskundig

R	Geslacht		Leeftijd			School		Relatie				
	M	V	Min	Max	M	Int	Ext	Fam	Vriend	Collega	Col-vr	Ander
R1	4	14	23	59	37.33	12	6	0	0	16	0	2
R3	2	2	36	53	43.25	4	0	0	0	2	2	0
R7	4	6	29	59	43.70	1	9	0	0	6	1	3
R8	4	3	23	59	44.29	5	2	0	0	6	0	1
R9	1	6	44	58	48.71	4	3	0	0	4	0	3

Professioneel

R	Geslacht		Leeftijd			School		Relatie				
	M	V	Min	Max	M	Int	Ext	Fam	Vriend	Collega	Col-vr	Ander
R1	3	1	45	62	53.25	0	4	0	0	1	0	3
R3	1	3	37	65	50.00	2	2	0	0	3	1	0
R7	2	2	42	59	50.75	0	4	1	0	2	1	0
R8	4	1	38	60	49.80	2	3	0	0	3	0	2
R9	4	5	35	70	54.67	4	5	0	0	4	0	5

Sociaal-emotioneel

R	Geslacht		Leeftijd			School		Relatie				
	M	V	Min	Max	M	Int	Ext	Fam	Vriend	Collega	Col-vr	Ander
R1	4	8	28	62	42.25	5	7	1	0	9	0	2
R3	2	11	37	66	46.00	11	2	2	0	7	4	0
R7	3	1	44	59	52.00	1	3	1	0	2	1	0
R8	2	2	38	62	50.25	2	2	1	0	3	0	0
R9	1	5	39	60	49.83	5	1	1	0	4	0	1

Bijlage 8: Voorbeeld van een transcriptie

De tien getranscribeerde interviews worden, omwille van de anonimiteit, niet opgenomen in deze masterproef. Ze worden ter beschikking gesteld aan de promotor, door middel van een afzonderlijke memorystick.