

Faculteit Sociale Wetenschappen
Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen

**Rekrutering en selectie van schoolleiders in het Vlaams secundair
onderwijs: HRM-proof?**

Kimberley Gregoor

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

Promotor: prof. dr. Erik Henderickx

Co-promotoren: prof. dr. Jan De
Groof en mevrouw Annelies Haaren

Medebeoordelaar: prof. dr. David
Gijbels

Dankwoord

Het schrijven van dit dankwoord betekent het einde van een intensief en leerrijk proces. Ik ben gestart met de opleiding 'opleidings- en onderwijswetenschappen' omdat ik veel belang hecht aan levenslang leren. Vlak voor de deadline van deze masterproef, het sluitstuk van deze opleiding, is en blijft dat een belangrijke reden waarom ik gestart ben met deze opleiding. Echter hebben de steun, kritische blikken en advies van anderen mij geholpen om dit werk te verwezenlijken. Mijn oprechte dank gaat dan ook uit naar volgende personen.

Allereerst zou ik graag prof. dr. Henderickx willen bedanken. Als promotor gaf hij mij op regelmatige tijdstippen feedback en opbouwende kritiek. Hij deed mij nadenken hoe ik steeds dat 'stapje verder' kon gaan om deze scriptie tot een goed einde te brengen. Het was duidelijk dat zowel prof. dr. Henderickx als ikzelf wilden streven naar een kwaliteitsvol eindproduct. Mijn oprechte dank gaat dan ook naar hem uit voor de goede samenwerking en de kwaliteitsvolle ondersteuning tijdens dit leerproces.

Verder wil ik prof. dr. De Groof bedanken voor zijn inzichten, tips en feedback die mij geholpen hebben om deze masterproef te finaliseren.

Ook zou ik mevrouw Haaren willen bedanken voor de prima ondersteuning om mijn statistische analyses tot een goed einde te brengen. Ondanks dat ik niet bekend was met het statistisch programma SPSS heeft mevrouw Haaren steeds mijn vragen geduldig beantwoord en mij voorzien van nuttige feedback.

Tot slot wil ik ook alle schoolbesturen bedanken die aan mijn vragenlijst hebben deelgenomen. Alsook alle externe personen die een meerwaarde hebben betekend voor mij om deze masterproef tot een goed einde te brengen.

Hartelijk dank.

Kimberley Gregoor

Samenvatting

In Vlaanderen is gering onderzoek beschikbaar over hoe de aanwerving/selectie van schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs gebeurt. Het doel van dit onderzoek is om te weten te komen hoe professioneel de aanwerving van schoolleiders gebeurt in Vlaamse secundaire scholen. Dit door rekening te houden met een grotere concurrentie (spanning vraag en aanbod) op de arbeidsmarkt en de dalende leerlingenprestaties in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Daar het leiderschap van een schoolleider significant gerelateerd is aan de prestaties van leerlingen kan het succesvol aanwerven van een performante schoolleider zeer relevant zijn voor het verbeteren/versterken van de onderwijskwaliteit. Om dit te onderzoeken is op basis van academische inzichten inzake HRM-praktijken omtrent rekrutering, selectie en *onboarding* nagegaan in welke mate het aanwervingsproces professioneel/academisch onderbouwd gebeurt volgens de actuele *state-of-the-art* van de wetenschappelijke inzichten. Een vragenlijst is verstuurd naar schoolbesturen overheen alle gewone secundaire scholen in Vlaanderen. Uit dit onderzoek is gebleken dat er in de Vlaamse secundaire scholen mogelijkheden tot verbetering zijn om de aanwerving van schoolleiders verder te professionaliseren. Een belangrijke verklaring is dat de schoolbesturen (te) veel vrijheid hebben in het kiezen hoe (professioneel) dat de aanwerving van een schoolleider verloopt.

Sleutelwoorden: rekrutering, employer branding, selectie, assessment, onboarding, schoolleiderschap, competenties, employee value proposition

Perstekst

Ons onderwijs terug kwaliteitsvol maken? Start met het professioneel aanwerven van schoolleiders!

Schoolleiders spelen een grote rol in de kwaliteit van de onderwijskracht in een school. Een schoolleider zijn beleidsvoerend vermogen heeft impact op de schoolorganisatie en de professionaliteit van leraren. Bijgevolg is een schoolleider een van de belangrijkste factoren die invloed heeft op de leerlingenprestaties. Nochtans is de daling van de effectiviteit van het Vlaams onderwijs tijdens de laatste twee decennia een feit. Wetende dat het Vlaams onderwijs in 2003 nog tot de absolute wereldtop behoorde. In het PISA-onderzoek van de OESO, een internationaal vergelijkend onderzoek naar het onderwijsniveau, behaalde het Vlaams onderwijs in 2003 voor leesvaardigheid een derde plaats en voor wiskunde zelfs de hoogste gemiddelde score van alle deelnemende landen.

In het onderzoek van Gregoor is onderzocht in welke mate schoolbesturen schoolleiders professioneel aanwerven. Gregoor is nagegaan op basis van academische inzichten inzake HRM-praktijken: rekrutering, selectie en onboarding in hoeverre het aanwervingsproces professioneel/academisch onderbouwd gebeurt volgens de actuele wetenschappelijke inzichten. Uit het onderzoek van Gregoor is gebleken dat er in de Vlaamse scholen ruimte is tot verbetering om de aanwerving van schoolleiders verder te professionaliseren en dus te optimaliseren. Een belangrijke verklaring is dat de schoolbesturen (te) veel vrijheid hebben in het kiezen hoe (professioneel) dat de aanwerving van een schoolleider verloopt.

Daarom raadt Gregoor het departement van Onderwijs en Vorming, en de Vlaamse minister van Onderwijs in het bijzonder, aan om de professionaliteit van het aanwervingsproces van schoolleiders ook als hun verantwoordelijkheid te zien. Niet dat ze de schoolbesturen opeens op de rooster moeten leggen, dit zou de professionaliteit van het aanwervingsproces van schoolleiders niet bevorderen. Nee, het departement van Onderwijs Vlaanderen en de Vlaamse minister van Onderwijs moeten nadenken welke (verplichte) vormingen relevant zijn voor de schoolbesturen. Bovendien zou het opstellen van een professionele HRM-leidraad - inzake aanwerving van schoolleiders - schoolbesturen blijvend kunnen ondersteunen nadat ze relevante vormingen hebben gevolgd. Dit zal leiden tot een verhoging van de onderwijskwaliteit waarbij zowel de Vlaamse minister van Onderwijs, de schoolbesturen, de leraren als de leerlingen baat bij hebben.

Inhoudsopgave

DANKWOORD	3
SAMENVATTING	5
PERSTEKST	7
INHOUDSOPGAVE	9
LIJST MET TABELLEN	11
LIJST MET FIGUREN	12
1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	14
2 THEORETISCH KADER	21
2.1 PROBLEMATIEK OP DE ARBEIDSMARKT	21
2.2 REKRUTEREN EN SELECTIE OP DE ARBEIDSMARKT	28
2.3 REKRUTEREN ALS STERKE WERKGEVER: 'EMPLOYER BRANDING'	31
2.3.1 Talentmanagement en competentie management: komen tot een competentieprofiel	32
2.3.2 Employee value proposition	45
2.3.3 Hoe het potentiële talent bereiken? Rekruteringskanalen als onderdeel van het rekruteringsproces	50
2.4 INSTROOM: SELECTIE EN ASSESSMENT	56
2.4.1 Het selectie-interview	58
2.4.2 Het assessment center	60
2.5 ONBOARDING	62
2.6 ONDERZOEKSVRAGEN	66
2.6.1 Conceptueel onderzoeksmodel	67
3 METHODOLOGIE	68
3.1 DE VRAGENLIJST	68
3.2 DE RESPONDENTEN	69
3.3 DE ONDERZOEKSVARIABLEN	70
3.4 DATA-ANALYSE	72
4 ONDERZOEKSRESULTATEN	74
4.1 BESCHRIJVING VAN DE STEEKPROEF	74
4.2 OV1: HOE WORDEN SCHOOLLEIDERS GEREKRUTEERD BINNEN HET GEWOON VLAAMS SECUNDAIR ONDERWIJS?	79
4.2.1 OV1a: Wordt er bij het rekruteren van schoolleiders een competentieprofiel vooropgesteld?	79
4.2.2 OV1b: Zetten schoolbesturen binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs in op hun employee value proposition om zo de meest geschikte schoolleiders aan te trekken?	81
4.2.3 OV1c: Welke rekruteringskanalen worden ingezet door schoolbesturen of inrichtende machten om schoolleiders in het gewoon Vlaams secundair onderwijs te rekruteren?	81
4.2.4 OV1d: In hoeverre verschilt de rekrutering van schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs tussen de verschillende onderwijsnetten, de onderwijsvormen, de schoolgrootte en de verstedelijkingsgraad?	83
4.3 OV2: HOE VINDT HET SELECTIEPROCES PLAATS BIJ SCHOOLLEIDERS BINNEN HET GEWOON VLAAMS SECUNDAIR ONDERWIJS?	90

4.3.1	<i>OV2a: Welke selectietools hanteren schoolbesturen binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs om schoolleiders te selecteren?</i>	90
4.3.2	<i>OV2b: Wordt er bij het selecteren van schoolleiders gebruik gemaakt van een interview en/of een assessment center om de competenties te achterhalen van een kandidaat?</i>	91
4.3.3	<i>OV2c: In hoeverre verschilt het selectieproces van schoolleiders binnen het Vlaams secundair onderwijs tussen de verschillende onderwijsnetten, de onderwijsvormen, de schoolgrootte en de verstedelijkingsgraad?</i>	93
4.4	OV3: IN HOEVERRE DOEN SCHOOLBESTUREN AAN ONBOARDING/AANVANGSBEGELEIDING BINNEN HET GEWOON VLAAMS SECUNDAIR ONDERWIJS?	96
4.4.1	<i>OV3a: In hoeverre verschilt het onboarden van schoolleiders binnen het Vlaams secundair onderwijs tussen de verschillende onderwijsnetten, de onderwijsvormen, de schoolgrootte en de verstedelijkingsgraad?</i>	97
5	CONCLUSIE EN DISCUSSIE	100
5.1	BEPERKINGEN EN TOEKOMSTIG ONDERZOEK	105
5.2	BELEIDSAANBEVELINGEN	106
6	REFERENTIELIJST	109
7	BIJLAGEN	117
7.1	BIJLAGE 1: POSITIONERING VAN VLAANDEREN TEGENOVER ANDERE DEELNEMENDE LANDEN IN HET PISA ONDERZOEK (2015) VOOR WETENSCHAPPELIJKE GELETTERDHEID, WISKUNDIGE GELETTERDHEID EN LEESVAARDIGHEID	117
7.2	BIJLAGE 2: HET GEMIDDELDE PERCENTAGE DAT SCHOOLLEIDERS AAN BEPAALDE SCHOOLLEIDERTAKEN BESTEDEN	120
7.3	BIJLAGE 3: PENSIOENLEEFTIJDEN IN 2050, WEERGEGEVEN OVERHEEN EUROPA	121
7.4	BIJLAGE 4: COMPETENTIEPROFIEL VOOR HET AMBT VAN (ADJUNCT-) DIRECTEUR IN EEN INSTELLING VAN HET GO!	122
7.5	BIJLAGE 5: VRAGENLIJST RESPONDENTEN (INRICHTENDE MACHTEN OF SCHOOLBESTUREN)	125
7.6	BIJLAGE 6: SAMENVATTING ONDERZOEKSRESULTATEN VOOR DE RESPONDENTEN	137
7.7	BIJLAGE 7: E-MAIL BIJ DE VRAGENLIJST	146
7.8	BIJLAGE 8: BEGELEIDENDE BRIEF BIJ DE VRAGENLIJST	147
7.9	BIJLAGE 9: HERINNERINGSMAIL BIJ DE VRAGENLIJST	148
7.10	BIJLAGE 10: HERINNERINGSBRIEF BIJ DE VRAGENLIJST	149
7.11	BIJLAGE 11: OVERZICHT VAN DE ONDERZOEKSVARIABLEN	150
7.12	BIJLAGE 12: FACTORLADING PER ITEM	155
7.13	BIJLAGE 13: SAMENVATTING VAN DE BELANGRIJKSTE ONDERZOEKSRESULTATEN	157
7.14	BIJLAGE 14: VOORBEELDUITWERKINGEN VAN COMPETENTIES VOOR VERSCHILLENDE FUNCTIES (VO-ACADEMIE)	160

Lijst met tabellen

Tabel 1: een vergelijking tussen leiderschap en management

Tabel 2: overzicht van de zes leiderschapstijlen

Tabel 3: overzicht van de zeven employee value propositions

Tabel 4: vergelijking tussen de rekruteringsstrategie van de drie rekruteringskanalen Facebook, LinkedIn en Twitter hun strategie

Tabel 5: kwadranten van gedeeld leiderschap

Tabel 6: overzicht (uitgedrukt in gemiddelde en modus) in welke mate er rekening gehouden wordt met de 'context' van de school bij het opstellen van een competentieprofiel voor een schoolleider

Tabel 7: overzicht (uitgedrukt in gemiddelde en modus) in welke mate schoolbesturen onderstaande competenties belangrijk achten voor een performante schoolleider

Tabel 8: overzicht (uitgedrukt in gemiddelde en modus) welke waarden en voordelen schoolbesturen aan de schoolleider aanbieden (schriftelijk aangegeven in de vacature)

Tabel 9: uitkomsten van een Chi-kwadraattoets om de verbanden na te gaan tussen de rekruteringskanalen en de onderwijsnetten

Tabel 10: uitkomsten van een Chi-kwadraattoets om de verbanden na te gaan tussen de rekruteringskanalen en de onderwijsvormen

Tabel 11: uitkomsten van een Chi-kwadraattoets om de verbanden na te gaan tussen de rekruteringskanalen en de schoolgrootte

Tabel 12: uitkomsten van een Chi-kwadraattoets om de verbanden na te gaan tussen de rekruteringskanalen en de verstedelijkingsgraad

Tabel 13: frequentieverdeling van selectietools die door de schoolbesturen worden ingezet bij het selecteren van schoolleiders

Tabel 14: overzicht (uitgedrukt in modus en percentage) van selectiecriteria die door de schoolbesturen worden ingezet bij de selectie van schoolleiders

Tabel 15: overzicht (uitgedrukt in gemiddelde en modus) welke hefboomen, inzake *onboarding*, door schoolbesturen aangeboden worden aan de schoolleider wanneer hij tewerkgesteld wordt binnen de secundaire school

Lijst met figuren

Figuur 1: evolutie van de levensverwachting bij geboorte voor het Vlaams gewest weergegeven per geslacht

Figuur 2: doorstromingsratio bevolking op arbeidsleeftijd

Figuur 3: trends doorheen de tijd: Vlaamse gemeenschap in PISA

Figuur 4: een overzicht van de gemiddelde prestaties overheen 15-jarigen in Vlaanderen, ongeacht de onderwijsvorm of het leerjaar, weergegeven overheen de jaren 2006 tot en met 2015 voor wiskunde, wetenschappen en leesvaardigheid uitgedrukt in PISA-punten

Figuur 5: salarisschalen vanaf 1 oktober 2018 voor vastbenoemde leraren versus vastbenoemde schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs.

Figuur 6: bestuurspersoneel naar leeftijd, gewoon secundair onderwijs, schooljaar 2017-2018

Figuur 7: algemeen en coördinerend directeur naar leeftijd, gewoon secundair onderwijs, schooljaar 2017-2018

Figuur 8: model *employer branding*

Figuur 9: onderwijskundig leiderschap, uitgedrukt in percentages, gemeten overheen de in de TALIS opgenomen onderwijssystemen in 2013

Figuur 10: kenmerken van een succesvolle schoolleider

Figuur 11: competenties en prestaties

Figuur 12: zeven *employee value propositions*

Figuur 13: evolutie 2004-2016 van het aandeel werknemers met een problematische werk-privébalans in de Vlaamse onderwijssector in vergelijking met het Vlaams sectorgemiddelde

Figuur 14: percentage aantal personen met een account op sociale media in Vlaanderen (2017)

Figuur 15: percentage van het maandelijks gebruik van sociale media in Vlaanderen, gecategoriseerd per leeftijdscategorie (2017)

Figuur 16: het selectieproces

Figuur 17: STARR-methode als leidraad voor het competentiegericht interview

Figuur 18: hefboomen die leiden tot een succesvolle *onboarding*

Figuur 19: verdeling schoolbesturen volgens onderwijsnet

Figuur 20: verdeling schoolbesturen volgens onderwijsvorm(en)

Figuur 21: verdeling voorzitters van schoolbesturen volgens hun hoogst behaalde diploma

Figuur 22: verdeling schoolbesturen volgens schoolgrootte

Figuur 23: verdeling van de secundaire scholen, waarover schoolbesturen bevoegd zijn, per provincie

Figuur 24: verdeling van de secundaire scholen, waarover schoolbesturen bevoegd zijn, per verstedelijkingsgraad (zes algemene clusters Belfius-indeling)

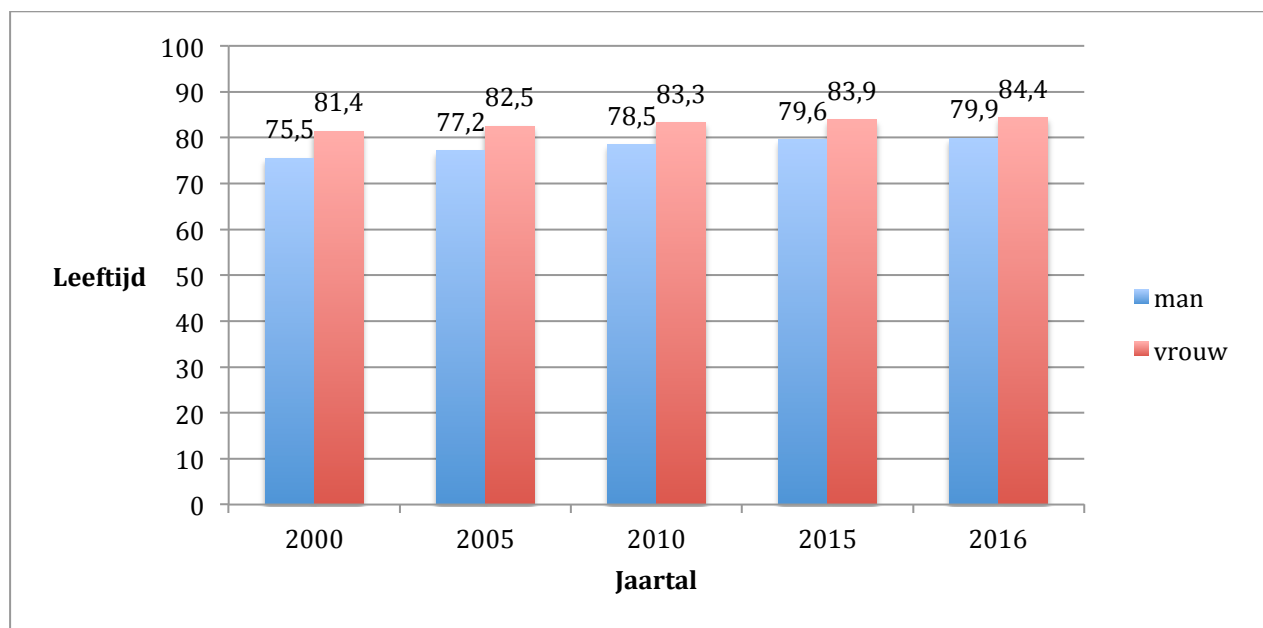
Figuur 25: frequentieverdeling van rekruteringskanalen die door schoolbesturen worden ingezet bij het rekruteren van schoolleiders

Figuur 26: vorm van het interview dat gehanteerd wordt door schoolbesturen bij het selecteren van schoolleiders

Figuur 27: gebruik van een assessment center als selectietool door schoolbesturen bij het selecteren van schoolleiders

1 Inleiding en probleemstelling

Een langere levensduur en een demografisch vervanginstekort in Vlaanderen zijn krachten die een verschuiving teweeg brengen in de leeftijdsverdeling van de algemene (beroeps)bevolking en daarmee een invloed hebben op het aanbod van werkkrachten (Vlaamse Overheid: studiedienst Vlaamse regering, 2017). Bovendien is uit een recente studie van Agoria gebleken dat in 2030 13% van de onderwijsvacatures moeilijker ingevuld zal geraken, de voornaamste oorzaken zijn de stijgende vraag naar medewerkers en de beperkte instroom van afgestudeerden (Agoria, 2018). Positief is dat in 2016 er voor het eerst sinds jaren terug een stijging is van het geregistreerd aantal geboorten in Vlaanderen (65.992 levendgeboren bij moeders uit de wettelijke bevolking tegenover 65.606 in 2015). We zien bovendien een evolutie in de levensverwachting, dit zowel voor de mannelijke als de vrouwelijke bevolking in het Vlaams Gewest, zie figuur 1. De levensverwachting voor mannen is bijna 80 jaar en voor vrouwen 84 jaar.

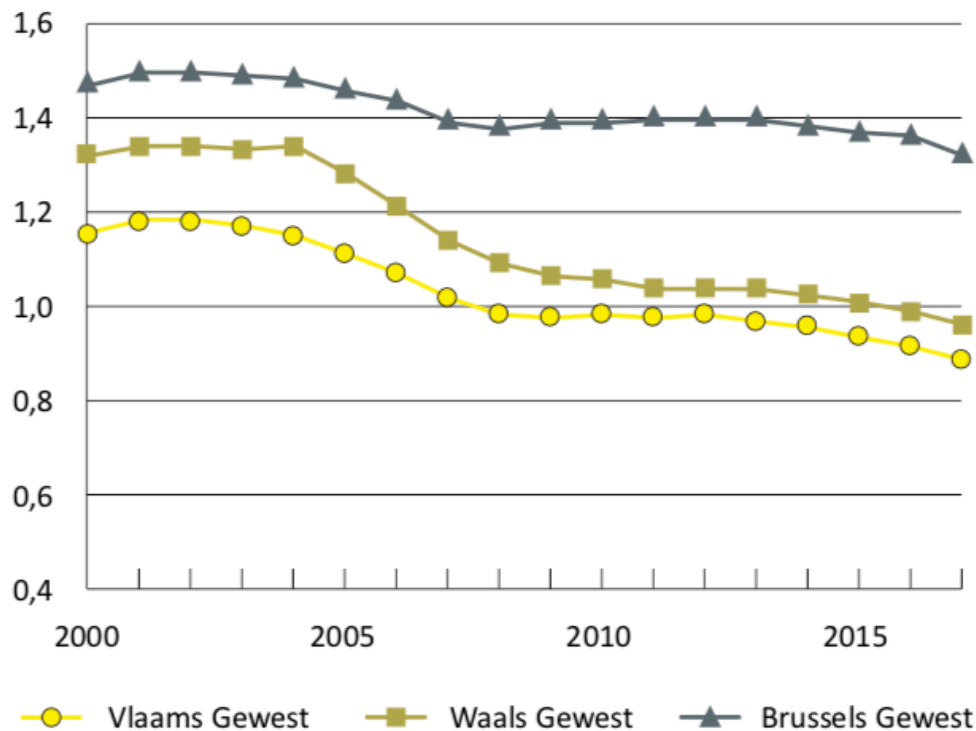


Figuur 1: evolutie van de levensverwachting bij geboorte voor het Vlaams gewest weergegeven per geslacht.

Noot. Bewerkt van "VRIND 2017 Vlaamse Regionale Indicatoren", door Vlaamse overheid: studiedienst Vlaamse regering., (2017). Geraadpleegd van <https://www.statistiekvlaanderen.be/sites/default/files/docs/vrind2017-0-volledig-bladwijzers.pdf>, gelezen op 09.01.2019.

Als volgende belangrijke kracht bespreken we het demografisch vervangingstekort in Vlaanderen. Tussen 18 en 24 jaar zijn de leeftijden waarop iemand gemiddeld instroomt op de Vlaamse arbeidsmarkt, op 60 jaar stroomt men gemiddeld uit. De verhouding tussen de

beide leeftijdsgroepen noemen we de demografische doorstromingsratio. Voor het Vlaams Gewest ligt die ratio aan de start van 2017 op een waarde van 0,89 wat een demografisch vervangingstekort uitdrukt, zie figuur 2.



Figuur 2: doorstromingsratio bevolking op arbeidsleeftijd.

Noot. Herdrukt van "VRIND 2017 Vlaamse Regionale Indicatoren", door Vlaamse overheid: studiedienst Vlaamse regering., (2017). Geraadpleegd van <https://www.statistiekvlaanderen.be/sites/default/files/docs/vrind2017-0-volledig-bladwijzers.pdf>, gelezen op 09.01.2019.

Employer branding binnen een organisatie zorgt ervoor dat men als potentiële of huidige werkgever kan concurreren binnen de '*war for talent*', dit door getalenteerd personeel aan te trekken en te behouden (Mičík & Mičudová, 2018). Er is een relatie tussen de reputatie (*branding*) van een organisatie en het succes bij het aantrekken van kwalitatief relevante sollicitanten (Cable & Turban, 2001). We spreken van relevante sollicitanten als ze beschikken over de juiste talenten en competenties als '*fit*' met de organisatie en zijn unieke context.

Devos, Tuytens, De Coninck en Staelens (2016) hebben onderzoek verricht binnen het Vlaams onderwijs naar hoe secundaire scholen nieuwe leraren aanwerven. Maar er is nog maar weinig onderzoek verricht naar hoe het schoolbestuur nieuwe schoolleiders aanwerft in secundaire scholen binnen het Vlaams onderwijs.

Bovendien heeft het Rekenhof (2019) recent een onderzoek¹ gevoerd naar de individuele kenmerken, werking en wijze van beleidsvoering van de schoolbesturen in Vlaanderen. Het Rekenhof (2019) stelt dat de Vlaamse overheid weinig zicht heeft op de werking van de schoolbesturen (dus ook weinig zicht op hoe de werving en selectie van schoolleiders - al dan niet professioneel - gebeurt) en zich eerder terughoudend opstelt tegenover de schoolbesturen. Nochtans bepalen schoolbesturen mee de onderwijskwaliteit en zijn ze belangrijk voor het optimaal functioneren van scholen onder andere door het (professioneel) aanwerven van performante schoolleiders.

De aanwerving van een performante schoolleider is dus cruciaal, we bespreken daarom binnen deze masterproef welke kenmerken en competenties een performante schoolleider dient te bezitten om aan doeltreffend schoolbeleid te doen. Met schoolbeleid bedoelen we het gezamenlijk realiseren van de vooropgestelde doelen, dit door het doordacht inzetten van middelen op basis van een gedeelde visie (Vanhoof & Van Petegem, 2017). De kwaliteit van de onderwijskracht van een school wordt gedeeltelijk bepaald door de professionaliteit van de leraren, maar ook door het schoolbeleid van een schoolleider (manager). Schoolleiders kunnen de kwaliteit van de onderwijskracht van een school controleren. Dit kunnen ze doen door kwaliteitsvolle leraren aan te werven, performante leraren te behouden, minder performante leraren hun interim-contract niet te verlengen en de leraren die al op hun school werken verder en blijvend te laten ontwikkelen, dus de leraren te laten groeien in hun competenties (Loeb, Kalogrides, & Béteille, 2012). Als er sprake is van een performante 'fit' tussen schoolleiders en hun leraren, dan zijn leraren minder geneigd de organisatie te verlaten en kunnen schoolleiders op deze manier performante leraren behouden (Janssen, Ashikali, Stejn, & den Dulk, 2013). Janssen et al. (2013) hun onderzoek heeft aangetoond dat er een positieve samenhang ($r=.135$, $p<.05$) is tussen de operationele HRM 'fit'² en de verloopintentie van leraren. Om dit nader te onderzoeken hebben ze een logistische regressieanalyse³ uitgevoerd met verloopintentie als afhankelijke variabele. Ook deze analyse bevestigde dat hoe beter de operationele HRM 'fit' is, hoe minder leraren de organisatie willen verlaten. Bovendien heeft de leiderschapsstijl een invloed op de jobtevredenheid van leraren (Janssen et al., 2013; Devos & Tuytens, 2006; Gates, 2012). De overheersende leiderschapsstijlen die gehanteerd worden binnen het onderwijs worden verder besproken in deze masterproef.

¹ Het Rekenhof (2019) heeft deze gegevens in kaart gebracht door een vragenlijst te laten invullen door een steekproef van voorzitters en directeurs.

² 'Fit' tussen de schoolleiders en leraren (Janssen et al., 2013).

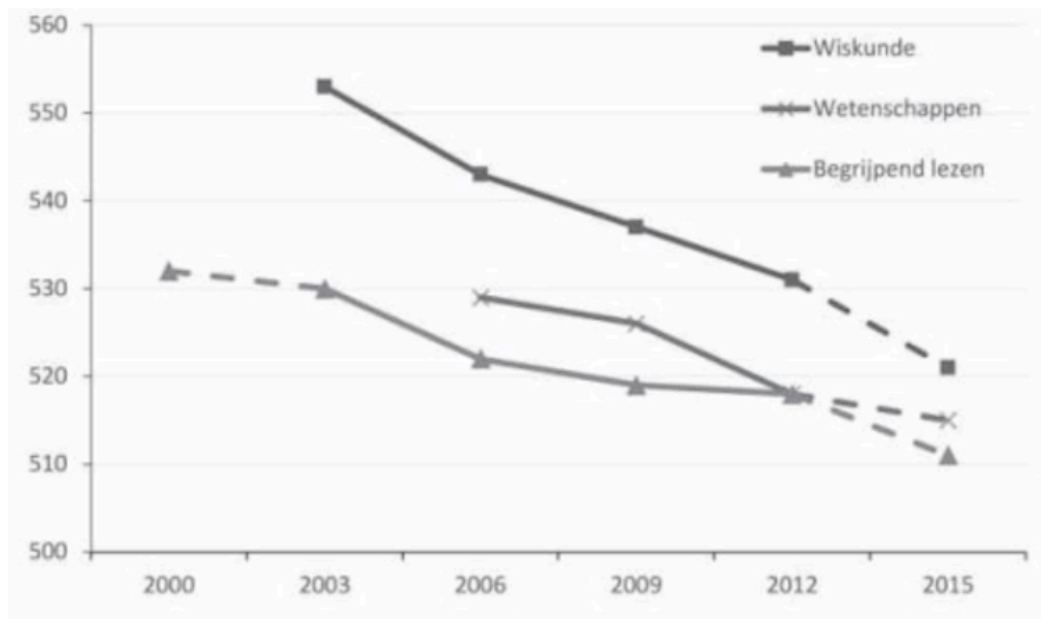
³ Dit impliceert als statistische techniek een vorm van multivariate analyse waarin meerdere variabelen in de analyse worden opgenomen om zo de samenhang tussen de variabelen te meten. Het is een aanvulling op een lineaire regressie die toelaat om de omvang van een effect van een onafhankelijke variabele op een afhankelijke variabele in te schatten (De Maeyer, Coertjens, & Ardies, 2012).

Bovenstaande elementen zijn niet los te koppelen van elkaar, het is dus van groot belang dat er voldoende aandacht besteed wordt aan een *professionele* aanwerving van schoolleiders. Deze masterproef gaat dieper in op hoe de aanwerving van schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs gebeurt omdat hierover in Vlaanderen gering onderzoek beschikbaar is. Zo proberen we een bijdrage te leveren aan deze lacune.

We bespreken hoe men kan rekruteren als sterke werkgever aan de hand van *employer branding* volgens de 'state-of-the-art'. Dit doen we rekening houdend met een grotere concurrentie (spanning vraag en aanbod) op de arbeidsmarkt en de dalende leerlingenprestaties in het secundair onderwijs in Vlaanderen (figuur 3). Uit PISA-onderzoek⁴ is gebleken dat de resultaten voor wetenschappelijke geletterdheid, wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid in Vlaanderen achteruit gegaan zijn met de jaren, zie figuur 4. Daar het leiderschap van een schoolleider significant⁵ gerelateerd is aan de prestaties van leerlingen (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2019) kan het succesvol aanwerven van een performante schoolleider, in Vlaanderen, zeer relevant zijn voor het verbeteren/versterken van de onderwijskwaliteit. In bijlage 1 is zichtbaar dat Vlaanderen (2015) in het algemeen behoorlijke resultaten behaalt, zowel voor wiskundige geletterdheid, wetenschappelijke geletterdheid en leesvaardigheid, in vergelijking met het OESO gemiddelde. Echter is de dalende evolutie van de leerlingenprestaties overheen de jaren opmerkelijk en mag dit niet over het hoofd gezien worden, aangezien dit een groot maatschappelijk probleem vormt.

⁴ Het 'Programme for International Student Assessment' (PISA) is een driejaarlijkse internationale enquête die als doel heeft om onderwijssystemen wereldwijd te evalueren door de vaardigheden en kennis van 15-jarige leerlingen te testen (OECD, 2018).

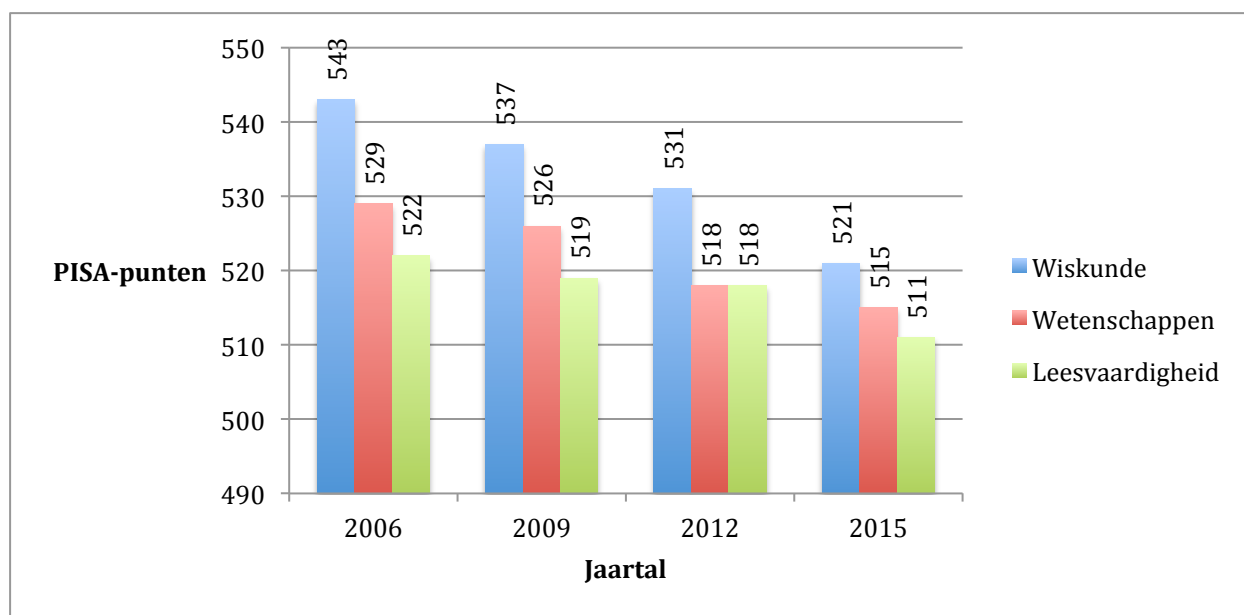
⁵ Leithwood et al. (2019) zegt "Er is nu een veel groter verzamelwerk van hoog kwaliteitsvol kwantitatief bewijsmateriaal beschikbaar waaruit de bescheiden, maar consequent significante indirecte bijdrage van schoolleiderschap op de leerlingenprestaties blijkt" (p. 2).



Toelichting bij figuur 3: "in de begin- en eindfase gebruiken we stippellijntjes, enerzijds omwille van kinderziekten in de aanvangsjaren, anderzijds omdat in 2015 op een weinig adequate manier overgeschakeld werd naar computertoetsen (i.p.v. toetsen op papier)" (Van Damme, Bellens, & Van den Noortgate, p.173).

Figuur 3: trends doorheen de tijd: Vlaamse gemeenschap in PISA.

Noot. Herdrukt van "Evolutie van de effectiviteit van Belgische en Vlaamse onderwijssystemen", door Van Damme, J., Bellens, K., & Van den Noortgate, W., 2018, p.173, Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, 3.



Figuur 4: een overzicht van de gemiddelde prestaties overheen 15-jarigen in Vlaanderen, ongeacht de onderwijsvorm of het leerjaar, weergegeven overheen de jaren 2006 tot en met 2015 voor wiskunde⁶, wetenschappen⁷ en leesvaardigheid⁸ uitgedrukt in PISA-punten.

Noot. Bewerkt van "PISA: Vlaamse publicaties", door Vakgroep onderwijskunde van Universiteit Gent, (2018). Geraadpleegd van

<http://www.pisa.ugent.be/nl/resultaten/vlaamse-publicaties>

We trachten daarom een inzicht te geven in de belangrijke onderdelen die gepaard gaan met het (professionele) rekruteringsproces door in te zoomen op competenties, de *employee value proposition* en hoe men het potentiële talent kan bereiken via rekruteringskanalen. Vervolgens bespreken we hoe de instroom via selectie en assessment kan plaatsvinden. We gaan dieper in op het selectie-interview en bespreken het nut van assessment centers. Tot slot bespreken we de hefboomen die leiden tot een succesvolle *onboarding*. De wetenschappelijke literatuur omtrent de '*state-of-the-art*' rond professioneel rekruteren en selectie volgens de HRM⁹-praktijken is het uitgangspunt voor het theoretisch kader van deze masterproef.

⁶ PISA-punten per vaardigheidsniveau voor wiskundige geletterdheid: niveau <1: minder dan 358, niveau 1: 358-420, niveau 2: 420-482, niveau 3: 482-545, niveau 4: 545-607, niveau 5: 607-669 en niveau 6: meer dan 669 (Vakgroep onderwijskunde Universiteit Gent, 2016).

⁷ PISA-punten per vaardigheidsniveau voor wetenschappelijke geletterdheid: niveau <1b: minder dan 261, niveau 1b: 261-335, niveau 1a: 335-410, niveau 2: 410-484, niveau 3: 484-559, niveau 4: 559-633, niveau 5: 633-708 en niveau 6: meer dan 708 (Vakgroep onderwijskunde Universiteit Gent, 2016).

⁸ PISA-punten per vaardigheidsniveau voor leesvaardigheid: niveau <1: minder dan 262, niveau 1b: 262-335, niveau 1a: 335-407, niveau 2: 407-480, niveau 3: 480-553, niveau 4: 553-626, niveau 5: 626-698 en niveau 6: meer dan 698 (Vakgroep onderwijskunde Universiteit Gent, 2016).

⁹ Human Resource Management.

Het onderzoek dat uitgevoerd wordt in het kader van deze masterproef situeert zich binnen de schoolbesturen en inrichtende machten van het Vlaams secundair onderwijs. Aan de hand van een steekproef hebben we de resultaten geanalyseerd. Er werd geopteerd om een eigen vragenlijst op te stellen en te verspreiden onder de schoolbesturen of inrichtende machten overheen de secundaire scholen in Vlaanderen. Het doel van deze masterproef is om te weten te komen hoe professioneel de aanwerving van schoolleiders gebeurt in Vlaamse secundaire scholen.

Tot slot eindigen we met een korte samenvatting van onze belangrijkste bevindingen van dit onderzoek. Ook worden er aanbevelingen gedaan naar toekomstig onderzoek en enkele – bescheiden- beleidsaanbevelingen om de aanwerving van schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs verder te professionaliseren en dus te optimaliseren.

2 Theoretisch kader

2.1 Problematiek op de arbeidsmarkt

Devos, Tuytens, De Coninck en Staelens (2016) hebben onderzoek verricht binnen het Vlaams onderwijs naar hoe secundaire scholen nieuwe leraren aanwerven. Uit dit onderzoek is gebleken dat er geen professionele standaardprocedure bestaat voor het aanwerven van leraren. Vier factoren beïnvloeden de procedure die gebruikt wordt namelijk de lengte van de opdracht, het tijdstip in het schooljaar, de jobinhoud en de beschikbaarheid van leraren op het moment van aanwerving. Hooker (2000) geeft aan dat er weinig literatuur bestaat over het rekruteren en de selectie van schoolleiders, dit is eveneens van toepassing voor het Vlaams (secundair) onderwijs:

Even though the recruitment and selection of building level administrators involve numerous real-world decisions in organizational contexts, there is little in the literature on how and why building level administrators are recruited and selected for particular positions. The literature on recruitment and selection of school administrators continues to be anecdotal, unpublished, and atheoretical. (Hooker, 2000, p. 183)

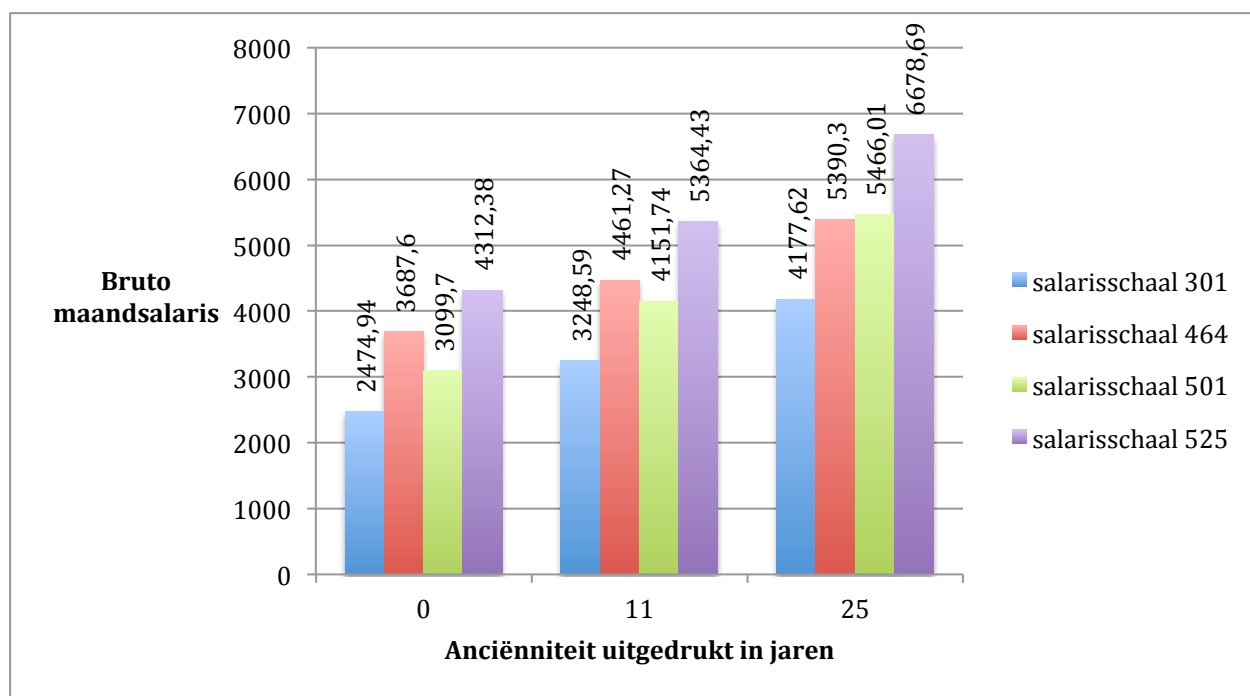
De grootste uitdaging in Vlaanderen is om voldoende competente kandidaten voor de functie van een schoolleider te vinden (EFEE, 2012). Devos, Vanblaere en Bellemans (2018) hebben aangetoond aan de hand van focusgroepen en interviews dat er geen overaanbod is aan kandidaten voor het ambt van schoolleider in het Vlaams onderwijs, ze hebben vastgesteld dat selectiecommissies regelmatig meerdere rondes moeten organiseren. De oorsprong van deze krapte is enerzijds omdat niet iedereen die zich kandidaat stelt beschikt over de nodige competenties, anderzijds zijn er ook contextfactoren die de aanwerving bemoeilijken zoals de geografische ligging van een school en de *work-life balance*¹⁰. Het uitgebreide takenpakket (pedagogische componenten, contacten met leraren, ouders en leerlingen, maar ook het personeelsbeleid, wetgeving, boekhouding en administratie), de overbelasting aan administratieve taken, weinig administratieve ondersteuning van schoolleiders alsook de werkdruk die de job vraagt zoals in de vakanties bereikbaar moeten zijn, lange werkdagen en de vele avondvergaderingen zorgen voor een negatieve *work-life balance*. In bijlage 2 is er een overzicht terug te vinden van het gemiddelde percentage tijd dat schoolleiders aan bepaalde schoolleidertaken besteden, opmerkelijk is dat er over de tijd (van 2013 tot 2018) steeds meer tijd ¹¹ gaat (+6,9%) naar administratieve en leiderschapstaken en de vergaderingen behorend bij deze taken (Van Droogenbroeck et al., 2019). Eveneens wordt

¹⁰ De mate waarin de taakeisen in de werksituatie al dan niet belemmerende effecten hebben op de handelingsmogelijkheden in de 'thuis'situatie, zie figuur 13 (Stichting innovatie en arbeid, 2017).

¹¹ Deze stijging is echter mogelijk te wijten aan verschillen in de vraagformulering tussen TALIS 2013 en TALIS 2018. In TALIS 2018 werd de categorie opgesplitst in twee deelcategorieën ('administratieve taken en vergaderingen' en 'leiderschapstaken en vergaderingen') terwijl deze in TALIS 2013 werden samengevoegd (Van Droogenbroeck et al., 2019, p. 74).

het verschil met gelijkaardige functies in de privésector en de beperkte loonspanning met leraren als mogelijke drempels beschouwd (Devos et al., 2018; EFEE, 2012; Jettinghoff & Scheeren, 2012).

Figuur 5 toont de verschillen tussen het bruto maandsalaris van leraren en schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs. Een bachelordiploma met bewijs van pedagogisch bekwaamheidsbewijs geeft recht op salarisschaal 301, een masterdiploma met bewijs van pedagogisch bekwaamheid geeft recht op salarisschaal 501. Schoolleiders van een onderwijsinstelling zonder derde graad hebben recht op salarisschaal 464, met een derde graad op salarisschaal 525. Het verschil tussen salarisschaal 301 en 464 op respectievelijk nul, 11 en 25 jaar anciënniteit bedraagt 1212 euro bruto. Het verschil tussen salarisschaal 501 en 525 op nul, 11 en 25 jaar is eveneens 1212 euro bruto. We kunnen vaststellen dat de loonspanning tussen schoolleiders en leraren, met een gelijkaardig aantal jaren anciënniteit en diploma niveau, 1212 euro bruto bedraagt. Wetende dat een schoolleider een leidinggevende functie heeft, en dus bijgevolg meer verantwoordelijkheden moet dragen, kan dit mogelijk gezien worden als een beperkte loonspanning. In de privésector daarentegen bedraagt een gemiddeld bruto maandsalaris van een voltijds tewerkgestelde loontrekkende in 2016, die nog geen jaar werkzaam is in zijn functie, voor een manager op het gebied van verkoop, marketing en public relations 5987 euro. Een manager op het gebied van zakelijke dienstverlening en op administratief gebied zijn maandelijks bruto salaris bedraagt 6493 euro en een manager op het gebied van informatie en communicatietechnologie zijn bruto maandloon bedraagt 6811 euro (P. Vermeulen, statisticus bij Statbel – Belgische federale overheidsdienst, persoonlijke communicatie, 21 maart 2019). In figuur 5 is te zien dat een schoolleider, met de hoogste salarisschaal 525, pas na 25 jaar anciënniteit een bruto maandsalaris krijgt van 6678 euro. We stellen vast dat er dus een zekere loonspanning is wetende dat een schoolleider na 25 jaar anciënniteit ongeveer hetzelfde (met een minimum verschil van 133 euro en een maximum verschil van 691 euro) bruto maandloon betaald krijgt dan een manager in de privésector, die nog geen jaar werkzaam is in de desbetreffende functie.



salarisschaal 301: bachelor met pedagogisch bekwaamheidsbewijs

salarisschaal 464: schoolleider secundair onderwijs, zonder derde graad

salarisschaal 501: master met pedagogisch bekwaamheidsbewijs

salarisschaal 525: schoolleider secundair onderwijs, met derde graad

Figuur 5: salarisschalen vanaf 1 oktober 2018 voor vastbenoemde leraren versus vastbenoemde schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs.

Noot. Bewerkt van "Salarisschalen vanaf 01/10/2018", door Onderwijs Vlaanderen., (2018a).

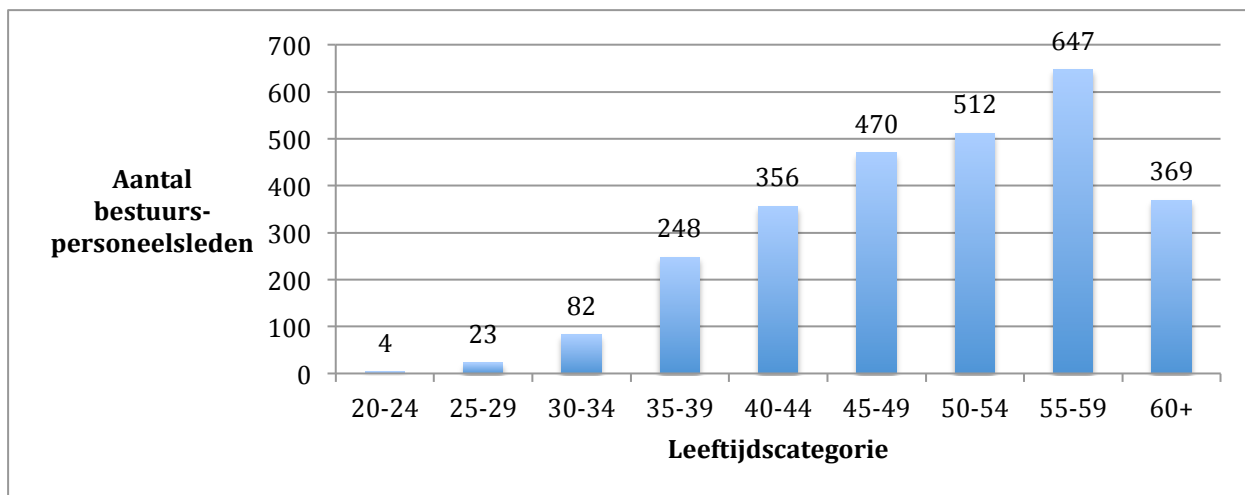
Geraadpleegd van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/salaris/schalen/lijsst.aspx?p=30>, gelezen op 23.01.2019.

Clifford (2010) geeft aan dat inrichtende machten en schoolbesturen in de Verenigde Staten gehinderd worden bij het maken van effectieve beslissingen bij het aanwerven van schoolleiders. De reden dat ze gehinderd worden is ten eerste omdat ze vaak relevante gegevens over de schoolorganisatie (zoals relevante data van de school inzake de leerlingen en de leerkrachten, de context van de school...) niet mee opnemen in het rekruteringsproces, de gegevens die beschikbaar zijn worden vaak niet gehanteerd bij het maken van belangrijke beslissingen bij het aanwerven van een schoolleider (Collins, 2010; Shlueter & Walker, 2008). De tweede reden is dat ze, voor dat de rekrutering van start gaat, geen criteria of verwachtingen opstellen die in lijn zijn met de doelen en de context van de school. Vaak worden er geen vooropgestelde competenties of assessments gebruikt bij het aanwerven van een schoolleider (Collins, 2010; Huber & Pashiardis, 2008; Shlueter & Walker, 2008). Het aanwervingscomité (in Vlaanderen zijn dit de inrichtende machten of schoolbesturen) is niet op de hoogte van zijn rol en verantwoordelijkheid (Whaley, 2002). In Vlaanderen is dit

(formeel) de verantwoordelijkheid van het ministerie van Onderwijs en Vorming, Vlaamse schoolbesturen en inrichtende machten moeten voldoen aan een wettelijk kader, maar hebben verder veel autonomie. Bovendien zorgt deze grote autonomie ervoor dat schoolbesturen de keuze hebben hoe ze de aanwervingsprocedure een eigen (al dan niet professionele) invulling geven. Schoolbesturen voorzien van (concrete) professionele richtlijnen zou hun mogelijk kunnen ondersteunen om het aanwervingsproces professioneel aan te pakken en dus te optimaliseren zonder de keuzevrijheid in gedrang te brengen. Het wettelijk kader wordt verder in deze masterproef nader besproken (cfr. 2.2 rekruteren en selectie op de arbeidsmarkt, p. 28). Een laatste reden is dat schoolbesturen enkel op zoek gaan naar iemand om de positie in te vullen, maar men niet zoekt naar een kandidaat die een goede *'fit'* heeft met de organisatie (Collins, 2010). Nochtans is dit laatste belangrijk aangezien een schoolleider succes nastreeft door een combinatie van leiderschapsstijlen te hanteren die aangepast zijn aan de context van de organisatie (Day et al., 2010; Day, Gu & Sammons, 2016; Derek, 1999; Dulewicz & Higgs, 2005; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Leithwood et al., 2019; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Het aanwerven en opvolgen/ondersteunen van schoolleiders is één van de belangrijkste taken van schoolbesturen of inrichtende machten (Devos & Tuytens, 2006; Schlueter & Walker, 2008).

Een langere levensduur en een demografisch vervanginstekort in Vlaanderen zijn krachten die een verschuiving teweeg brengen in de leeftijdsverdeling van de algemene (beroeps)bevolking en daarmee een invloed hebben op het aanbod van werkkrachten (Vlaamse Overheid: studiedienst Vlaamse regering, 2017). Door een performantere gezondheidszorg, en bijgevolg een betere gezondheid, worden mensen tussen de 65 en 80 jaar oud (Beechler & Woodward, 2009).

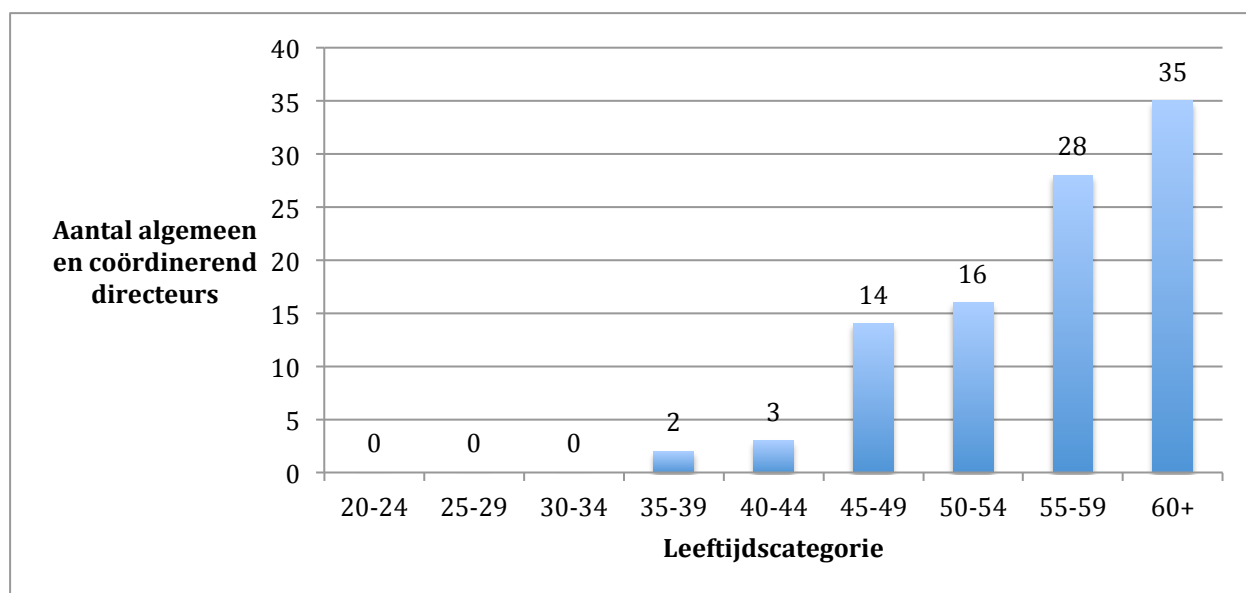
Figuur 6 geeft weer dat de meerderheid van de schoolleiders zich bevindt in de leeftijdscategorie van 55 tot 59 jaar. Voor de algemeen en coördinerende schoolleiders bevindt de meerderheid zich zelfs in de leeftijdscategorie van 60 jaar en ouder (figuur 7). Door de vergrijzing zal in de nabije toekomst een groot deel van de schoolleiders met pensioen gaan (Jettinghoff & Scheeren, 2012). Wetende dat de wettelijke pensioenleeftijd in België momenteel 65 jaar bedraagt, in 2025 verhoogd wordt tot 66 jaar en in 2030 verhoogd wordt tot 67 jaar (Federale pensioendienst, 2018).



Figuur 6: bestuurspersoneel¹² naar leeftijd, gewoon secundair onderwijs, schooljaar 2017-2018.

Noot. Bewerkt van "Voorpublicatie statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2017-2018", door Onderwijs Vlaanderen., (2018). Geraadpleegd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/voorpublicatie-statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2017-2018>, gelezen op 17.12.2018.

¹² In het gewoon secundair onderwijs : de directeur, de technisch adviseur, de technisch adviseur coördinator, de coördinator, de adjunct-directeur.



Figuur 7: algemeen en coördinerend directeur¹³ naar leeftijd, gewoon secundair onderwijs, schooljaar 2017-2018.

Noot. Bewerkt van "Voorpublicatie statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2017-2018", door Onderwijs Vlaanderen., (2018). Geraadpleegd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/voorpublicatie-statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2017-2018>, gelezen op 17.12.2018.

In bijlage 3 is een overzicht terug te vinden waarin de pensioenleeftijd in 2050 wordt weergegeven overheen verschillende Europese landen, de pensioenleeftijd in 2050 in België (66-67 jaar) is eerder laag in vergelijking met sommige andere landen zoals het buurland Nederland (71-72 jaar) (Finnish Centre for Pensions, 2018). Bovendien is de gemiddelde uittredeleeftijd in België voor mannen vastgesteld op 61,7 jaar en voor vrouwen op 60,1 jaar (OECD, 2018a). Dienvolgens is het belangrijk dat het Vlaams secundair onderwijs tijdig op zoek gaat naar de nodige competentieprofielen voor de nabije toekomst. De vergrijzing van de schoolleiders en de toegenomen eisen waaraan schoolleiders moeten voldoen, waardoor ze soms een andere job zoeken, benadrukken de noodzaak om *doordachte* wervings- en rekruteringsbeslissingen te nemen (Schlueter & Walker, 2008). Tot slot geven deze cijfers weer dat er heel wat schoolleiders zijn die na hun 60 jaar blijven doorwerken ondanks dat schoolleiders aangeven dat de werkdruk die de job vraagt zorgt voor een negatieve *work-life balance* (Devos et al., 2018).

¹³ Alleen de algemeen en coördinerend directeurs werden opgenomen waarvoor een verlof mandaat algemeen of coördinerend directeur werd aangevraagd. Indien een algemeen of coördinerend directeur of directeur coördinatie scholengemeenschap ook directeur is, wordt deze niet bij de directeurs geteld maar wel bij de algemeen en coördinerend directeurs of directeurs coördinatie scholengemeenschap.

Employer branding binnen een organisatie is een cruciaal uitgangspunt binnen HRM en dus binnen deze masterproef, dit zorgt ervoor dat men als potentiële of huidige werkgever kan concurreren binnen de '*war for talent*' door getalenteerd personeel aan te trekken en te behouden (Mičík & Mičudová, 2018).

2.2 Rekruteren en selectie op de arbeidsmarkt

Het Vlaams onderwijs bestaat uit het officieel en het vrij onderwijs (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018a).

- Het officieel onderwijs is georganiseerd door of in opdracht van de overheid: de Vlaamse overheid, de provincies of de steden en gemeenten.
 - Binnen het officieel onderwijs zijn er twee netten: het gemeenschapsonderwijs en het gesubsidieerd officieel onderwijs.
 - In het gesubsidieerd officieel onderwijs zijn schoolbesturen zijn verenigd in twee koepels: de Onderwijlskoepel van Steden en Gemeenten vzw en het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen.
- Tot het vrij onderwijs behoren de scholen die niet door een overheid zijn opgericht, de Katholieke scholen vormen de grootste groep.
 - In het vrij onderwijs is er één net: het gesubsidieerd vrij onderwijs.
 - De grootste groep, de Katholieke scholen, zijn vertegenwoordigd door de koepel Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

Aanwervingsprocedures in het Vlaams secundair onderwijs worden mede bepaald door een wettelijk/decretaal kader¹⁴. Enerzijds bevatten de decreten rechtspositie¹⁵ een aantal bepalingen met betrekking tot het aanwerven van personeelsleden in een selectie- en bevorderingsambt. Meer bepaald wordt in deze decreten vastgelegd aan welke voorwaarden moet worden voldaan om aanspraak te kunnen maken op het selectie- en bevorderingsambt. Voorbeelden van voorwaarden om (tijdelijk) aangesteld te worden als personeelslid in het gemeenschapsonderwijs zijn houder zijn van een bekwaamheidsbewijs voor het ambt zoals bedoeld in artikel 3, 6°, voldoen aan de taalvereisten voor de onderwijstaal zoals bepaald in de artikelen 17bis tot en met 17quinquies, onberispelijk gedrag vertonen zoals blijkt uit een uittreksel uit het strafregister dat niet langer dan één jaar tevoren werd afgegeven, onderdaan zijn van een lidstaat van de Europese Unie of van de Europese Vrijhandelsassociatie (behoudens door de Vlaamse regering te verlenen vrijstelling), de burgerlijke en politieke rechten genieten (behoudens een door de Vlaamse regering te verlenen vrijstelling die samengaat met de vrijstelling bedoeld in 1°) en zich kandidaat hebben gesteld op een wijze bepaald door het college van directeurs (artikel 17, §1) (Vlaamse codex, 1991a). Voorbeelden van voorwaarden om (tijdelijk) aangesteld te worden als personeelslid in het gesubsidieerd onderwijs zijn houder zijn van een bekwaamheidsbewijs voor het ambt zoals bedoeld in artikel 5,8°, voldoen aan de taalvereisten zoals bepaald in artikel 19bis tot en met 19quinquies en van onberispelijk gedrag zijn zoals dat blijkt uit het

¹⁴ Het decreet rechtspositie personeelsleden gesubsidieerd onderwijs (Vlaamse codex, 1991) en het decreet rechtspositie personeelsleden gemeenschapsonderwijs (Vlaamse codex, 1991a).

¹⁵ Met rechtspositie bedoelen we de rechten en plichten waaraan moet worden voldaan binnen het gesubsidieerd en gemeenschapsonderwijs (Vlaamse codex, 1991; Vlaamse codex, 1991a).

strafregister dat niet langer dan één jaar tevoren werd afgegeven (artikel 19, §1) (Vlaamse codex, 1991a). Het gaat om het decreet rechtspositie personeelsleden gesubsidieerd onderwijs (Vlaamse codex, 1991) en het decreet rechtspositie personeelsleden gemeenschapsonderwijs (Vlaamse codex, 1991a). Anderzijds zijn Vlaamse onderwijsverstrekkers autonoom inzake het aanwerven van schoolleiders, de aanwerving gebeurt door het schoolbestuur of de inrichtende macht van de school. Maar in welke mate gebeurt dit op een professionele wijze in Vlaanderen?

In het onderwijs is het kiezen van een effectieve schoolleider één van de meest significante (strategische) beslissingen dat een schoolbestuur of de inrichtende macht van een school kan/moet maken omdat een nieuw leiderschap een school kan voortbewegen in het optimaal bereiken van de (onderwijs)doelen binnen een voortdurende veranderende maatschappelijke omgeving (Elmore & Burney, 2000). Schoolleiders zijn verantwoordelijk voor het opstellen van agendapunten om de school als organisatie te verbeteren, de leraren hun werkplek condities te faciliteren en om te verzekeren dat de school presteert *in lijn* met de verwachtingen van de wetgeving en de maatschappij (Clifford, 2010).

Bovendien is leiderschap in scholen een significante school gerelateerde bijdrager voor de prestatie van leerlingen op een school (Day et al., 2010; Hallinger & Heck, 1998; Leithwood et al., 2004, Leithwood et al., 2019).

Omwille van bovenstaande redenen is het essentieel om op een professionele ('*evidence based*') wijze geschikte schoolleiders te werven en te selecteren. De competenties van een effectieve schoolleider worden in deze masterproef nader besproken (cfr. 2.3.1.2 Leiderschapsstijlen en competenties van een schoolleider, p. 36). Bovendien moet een schoolleider, wanneer hij tewerkgesteld wordt, worden geëvalueerd. In het Vlaams secundair onderwijs (zowel voor het gemeenschapsonderwijs als het gesubsidieerd onderwijs) moet ieder personeelslid dat een functiebeschrijving heeft, minimaal om de vier schooljaren geëvalueerd worden op basis van die functiebeschrijving. Er kan bij een evaluatie enkel rekening worden gehouden met prestaties geleverd in het lopende schooljaar en de drie voorafgaande schooljaren (artikel 47octies, §2 en artikel 73octies, §2) (Vlaamse codex, 1991; Vlaamse codex 1991a).

Verder is het ook belangrijk om in acht te houden dat in veel onderwijssystemen overheen de wereld het een moeilijk, al dan niet onmogelijk, proces is om een incompetente schoolleider te ontslaan (Huber & Pashiardis, 2008). In Vlaanderen is het wettelijk mogelijk om een schoolleider te ontslaan, maar veel hangt af van het beleidsvoerend vermogen van het schoolbestuur of de inrichtende macht en of zij de procedure correct volgen (M. De Clercq, persoonlijke communicatie, 20 februari 2019). Het personeel dat in een selectie- of bevorderingsambt vastbenoemd is kan ontslagen worden door de raad van bestuur

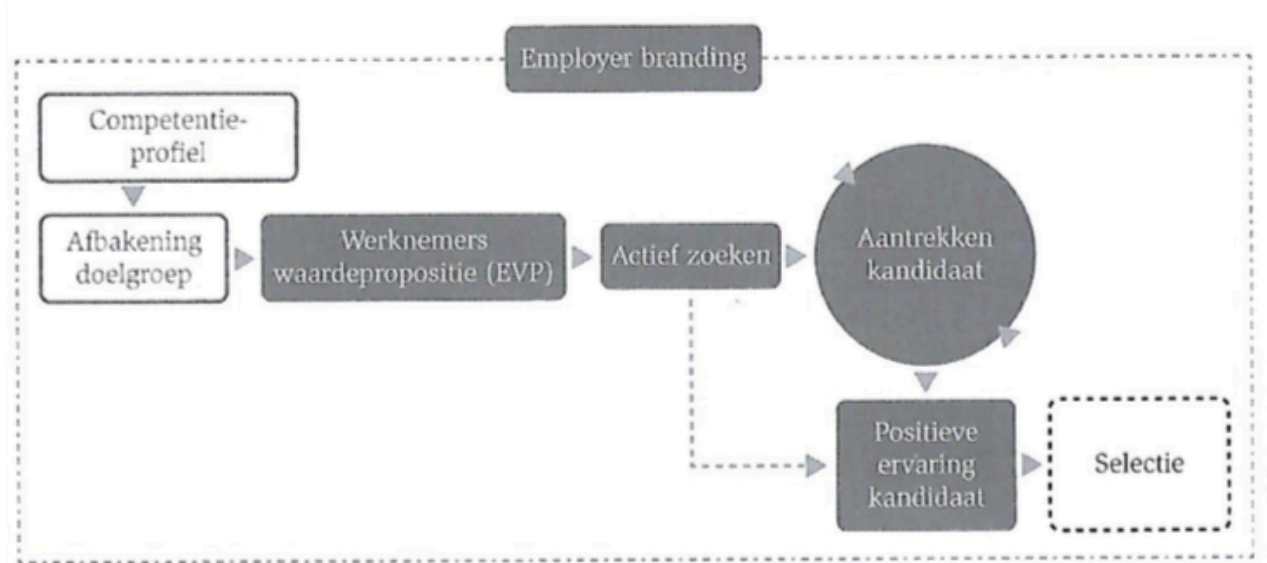
(gemeenschapsonderwijs) of door de inrichtende macht (gesubsidieerd onderwijs) als het in eenzelfde instelling voor dat selectie-of bevorderingsambt ofwel twee opeenvolgende definitieve evaluaties met eindconclusie 'onvoldoende' ofwel drie definitieve evaluaties met eindconclusie 'onvoldoende' in zijn of haar loopbaan heeft gekregen (artikel 47sexiesdecies, §1 en artikel 73tercedies). Tegen een evaluatieverslag met eindconclusie 'onvoldoende' kan een personeelslid beroep aantekenen bij de bevoegde kamer van het college van beroep (artikel 47undecies, §2 en artikel 73undecies, §2) (Vlaamse codex, 1991; Vlaamse codex, 1991a).

Huber en Pashiardis (2008) besluiten dat de aanwerving dient gebaseerd te zijn op wat verwacht wordt van schoolleiders in het algemeen (competentieprofiel), maar ook rekening houdend met de '*fit*' met de organisatie. Deze '*fit*' tussen de persoon en de organisatie is mede bepalend door de leiderschapsstijl(en) die de schoolleider hanteert. De schoolleider moet in staat zijn om een aangepaste vorm van leiderschap te hanteren die aansluit bij de context van de organisatie (Leithwood & Duke, 1998; Vanhoof & Van Petegem, 2017). Wanneer er algemene competenties vooropgesteld worden bij de aanwerving is het belangrijk dat deze verder uitgebreid worden, aangepast aan de context¹⁶ van de school (Derek, 1999).

¹⁶ Met de context bedoelen we het managementniveau van de schoolleider (schoolleider in de eerste graad, schoolleider in de tweede en derde graad, de locatie), de omgeving (regio, het onderwijsnet, de grootte van de school) en de schoolcontext (de missie en visie, de opdracht en het takenpakket) (Andersen en Krüger, 2013; Leithwood et al., 2004)

2.3 Rekruteren als sterke werkgever: 'employer branding'

De 'war for talent' blijft voortbestaan, de reden hiertoe is dat organisaties moeite hebben om een balans te vinden tussen enerzijds het behouden van een sterke werkkraacht en anderzijds het aantrekken van het nodige talent om het succes van de organisatie te verzekeren (Van Hoyer, Weijters, Lievens, & Stockman, 2016). Om een duurzame strategische concurrentiepositie te verwerven, is het samenstellen van een performante pool van medewerkers een belangrijke voorwaarde (Van Beirendonck, Cannaerts, Henderickx, & Van Beirendonck, 2018). Van Beirendonck et al. (2018) geven aan dat rekrutering zowel een strategisch langetermijnbeleid omvat (*employer branding*) als een tactisch operationeel beleid op korte termijn, het doel is de noodzakelijke menselijke competenties en talenten aan te trekken en om deze duurzaam te (ver)binden aan de organisatie. Individuen worden aangetrokken door organisaties met een goede reputatie, ze voelen zich aangetrokken tot organisaties met waarden die consistent zijn met hun eigen waarden en ten slotte voelen ze zich aangetrokken tot organisaties waarvan zij vinden dat er een goede persoon-job en persoon-organisatie-'fit' is met zichzelf (Bauer, Erdogan & Taylor, 2012).



Figuur 8: model employer branding.

Noot. Herdrukt van "Handboek HRM", door Van Beirendonck, L., Cannaerts, N., Henderickx, E., & Van Beirendonck, C., 2018, p.66, Leuven/Den Haag, België/Nederland: Acco.

2.3.1 Talentmanagement en competentiemanagement: komen tot een competentieprofiel

Bij competentiemanagement wordt de missie, de visie en de strategie van een organisatie vertaald in een profiel van gewenste competenties. Men gaat hier uit van een koude of blauwe kijk op mensen waarbij men focust op een correcte 'fit' met de job en werknemers vooruitgang laat boeken door het aanbieden van een gerichte training. Competentiemanagement vertrekt vanuit het organisatieperspectief (*top-down* benadering) en is sterk gericht op het kijken naar tekorten en deze verder te ontwikkelen (Van Beirendonck, 2009). Van Beirendonck (2009a) omschrijft een competentie als een mix van kennis, kunde of een gedragsvaardigheid, deze mix draagt bij tot het succesvol functioneren in een specifieke rol/functie waarbij het steeds gaat om een observeerbare eigenschap.

Talentmanagement gaat kijken naar de sterkten van mensen en hun interesses worden in kaart gebracht. Het vertrekt vanuit een werknemersperspectief (*bottom-up* benadering) en is gericht op de sterke eigenschappen die opvallend aanwezig zijn bij werknemers en gemakkelijk beschikbaar zijn. Talentmanagement gaat uit van een warme of rode benadering van het individu (Van Beirendonck, 2009).

Van Beirendonck (2009) zegt: "In mijn definiëring is talent een competentie die in lijn ligt met dieperliggende interesses." (p. 17). Thunnissen, Boselie en Fruytier (2013) omschrijven talent als niet absoluut, het is subjectief. Zij verklaren aan de hand van hun literatuurreview¹⁷ over *talentmanagement* dat de mix van competenties en capaciteiten variëren afhankelijk van de organisatorische omgeving (de sector, de arbeidsmarkt en de klantgerichtheid), het soort werk en de interne en externe omstandigheden van een organisatie. Effectief talentmanagement heeft een indirecte positieve relatie op de prestaties van een organisatie gemedieerd door de werkmotivatie, toewijding aan de organisatie en een versterkt rolgedrag (Collings & Mellahi, 2009). Talentmanagement is dus een belangrijke bron voor een competitief voordeel op de arbeidsmarkt (McDonnell, Collings, Mellahi, & Schuler, 2017). Het is noodzakelijk om op maat gemaakte strategieën te ontwikkelen om aan de behoeften en verwachtingen van een bepaalde doelgroep te voldoen. Via deze strategieën wordt de doelgroep aangetrokken tot de organisatie en blijvend gemotiveerd zodat ze de organisatie niet verlaten (McDonnell et al., 2017).

Van Beirendonck (2009) heeft de 'blauwe' dimensie (competentiemanagement) en de 'rode' dimensie (talentmanagement) samen tot een derde 'paarse' dimensie gebracht in zijn PhD. De reden hiervoor is dat competentiemanagement en talentmanagement een en/en-verhaal

¹⁷ Keywords die Thunnissen et al. (2013) gebruikt hebben zijn 'talent' en 'talentmanagement'. Ze hebben volgende databases geraadpleegd: 'Academic Search Premier', 'Science Direct', 'Web of Knowledge' en 'Scopus'. Hun literatuurstudie is gelimiteerd gebleven tot Engelstalige peer-reviewed literatuur.

zijn. Door bij competentie management enkel te wijzen op tekorten met het idee dat men zo de werknemer zal motiveren, leidt tot een *'self-fulfilling prophecy'*. De werknemer gaat na enige tijd geloven dat dit een tekortkoming is en gaat zichzelf niet meer kunnen motiveren en hier bijgevolg dus ook niet meer verder in ontwikkelen, het leidt dus tot een averechts effect. Wanneer men vertrekt vanuit de talenten van de werknemers zoals men doet bij talent management en geen rekening houdt met de organisatie stoot men op een ander probleem. Het voortdurend afstemmen van de bewegingen van buiten (de organisatie) naar binnen (het individu) en omgekeerd is het uitgangspunt van Van Beirendonck (2009) zijn 'paarse' dimensie. De paarse benadering start met wat er aanwezig is en matcht dit met de nodige profielen. Het is een waarderende en stimulerende benadering omdat deze rekening houdt met het perspectief van de werknemer en de organisatie.

Om uitzonderlijke resultaten te bereiken, moeten werknemers hun competenties (kennis, vaardigheden en attitudes) (kunnen) toepassen, maar ze moeten eveneens bereid zijn om hun energie te investeren in het uitvoeren van hun werk (engagement), een getalenteerde medewerker is een toegewijde medewerker (Thunnissen et al., 2013). Competenties zijn dus slechts één voorwaarde voor de resultaatgerichtheid van arbeidsgedrag (Van Beirendonck et al., 2018). De interpretatie van talent is gerelateerd aan het AMO-model en benadrukt dat prestaties complexer zijn dan alleen het inzetten van talent (McDonnell et al., 2017; Thunnissen et al., 2013). Het AMO-model stelt voor dat werknemers hun prestatie een functie is van de werknemer zijn vaardigheden/competenties (*Ability*), motivatie (*Motivation*) en opportuniteiten (*Opportunity*) om te presteren (McDonnell et al., 2017; Thunnissen et al., 2013).

Victor (2017) en Ezeugbor en Victor (2018) geven aan dat schoolleiders over gepaste competenties moeten beschikken om een school effectief te leiden voor het bereiken van de onderwijsdoelen. Een effectieve leiderschap competentie staat centraal bij het 'draaiend' houden van een school, effectief managen van werknemers verhoogt niet alleen de productiviteit maar zorgt ook dat de (onderwijs)doelen bereikt worden (Ezeugbor & Victor, 2018). Het is aangewezen om een objectief en relevant competentieprofiel op te stellen bij het aanwerven van een schoolleider. Om tot een relevant competentieprofiel te komen moet er uit diverse bronnen informatie verzameld worden (Van Beirendonck et al., 2018). Verzamelmethoden om de informatie van de taakinhoud en de noodzakelijke competenties te weten te komen zijn dagboeken, observaties, interviews, vragenlijsten of checklists en de *'critical incident-methode'*¹⁸ (Van Beirendonck et al., 2018).

¹⁸ Individueel of in groep vragen aan respondenten om een inventaris op te maken van succeservaringen of tegenslagen uit het verleden. Respondenten laten focussen op het gedrag dat tot die succeservaringen of tegenslagen heeft geleid. Het gedrag moet zeer concreet omschreven worden (Van Beirendonck et al., 2018).

2.3.1.1 *Schoolleiderschap*

Een schoolleider in Vlaanderen is de leidinggevende van de personeelsleden die tewerkgesteld zijn binnen de school. De Vlaamse schoolleider staat in voor de selectie en aanwerving van tijdelijk personeel, de voorbereiding van vaste benoemingen, de concrete taakinvulling van elk personeelslid evenals de functieomschrijving, begeleiding en evaluatie van personeelsleden alsook het in kaart brengen van de nascholingsbehoeften (Onderwijs Vlaanderen, 2019). Een succesvolle schoolleider is een belangrijke bron voor een effectieve school en het verbeteren van de prestaties van leerlingen (Hallinger & Heck, 1998; Inspectie van het onderwijs: ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap, 2014; Leithwood et al., 2019; Onderwijsraad, 2018). Schoolleiders bepalen in grote mate de onderwijskwaliteit (Onderwijsraad, 2018). Dit doen ze door een invloed uit te oefenen op het klimaat en de cultuur van de school, de interne organisatie en ontwikkeling van de school, en de omstandigheden waarin leraren werken wat een invloed heeft op hun inzet en motivatie (Devos & Tuytens, 2006; Onderwijsraad, 2018). Een performante schoolleider selecteert bekwame leraren en zorgt ervoor dat deze leraren de organisatie niet verlaten (Loeb et al., 2012; Bowers & White, 2014). Bovendien zorgen schoolleiders die reeds ervaring hebben opgedaan of een gepaste opleiding hebben gevolgd voor een hogere onderwijskwaliteit (Bowers & White, 2014). Belangrijk om hierbij te weten is dat een performante leraar niet automatisch een performante schoolleider is, maar dat de ervaring als leraar wel een meerwaarde kan betekenen bij het uitvoeren van een job als schoolleider (Onderwijsraad, 2018).

In de literatuur worden vaak de termen leiderschap en management als synoniemen gebruikt, maar er is een verschil. Kotter (2013) omschrijft management als processen zoals planning, budgettering, het meten van prestaties, het oplossen van problemen... wat zorgt voor voorspelbaarheid binnen de organisatie (Kotter, 1990). Management hecht waarde aan stabiliteit en efficiëntie binnen de organisatie, maar het is onpersoonlijk en gefocust op korte termijn resultaten betreft de doelen en strategieën van de organisatie (Yukl, 2013). Management is dus vooral een rationeel proces dat gericht is op de technische aspecten van leidinggeven. Leiderschap daarentegen wordt door Kotter (1990) omschreven als het produceren van veranderingen binnen de organisatie. Leiderschap hecht waarde aan zowel de mensen binnen de organisatie als de uitkomsten van de organisatie en geeft een lange termijn perspectief betreft de doelen en strategieën van een organisatie (Yukl, 2013). Leiderschap gaat niet over attributen, maar over gedrag (Kotter, 2013) en heeft dus meer betrekking op persoonlijke aspecten waarbij men medewerkers hun gedrag wil beïnvloeden om hun prestaties in de gewenste richting te sturen. Organisaties hebben nood aan sterk leiderschap en management voor optimale effectiviteit (Lunenburg, 2011).

Tabel 1: een vergelijking tussen leiderschap en management

Categorie	Leiderschap	Management
Denkprocessen	• Focus op mensen • Kijk naar de externe omgeving	• Focus op attributen¹⁹ • Kijkt naar de interne omgeving
Stellen van doelen	• Stelt een visie voorop • Creëert een toekomst • Ziet het bos	• Voert plannen uit • Verbeterd het heden • Ziet de bomen
Relaties met de werknemers	• Gedeelde macht • Collega's • Vertrouwt en ontwikkelt werknemers	• Alleenheerschappij • Ondergeschikten • Leidt en coördineert
Werking van de organisatie	• Doet de juiste dingen • Creëert verandering • Dient ondergeschikten	• Doet dingen juist • Leidt verandering • Dient bovengeschieden
Beleid	• Maakt gebruik van invloed • Maakt gebruik van conflicten • Handelt door het nemen van beslissingen	• Maakt gebruik van macht • Gaat conflicten uit de weg • Handelt verantwoordelijk

Noot. Bewerkt van "Leadership versus management: a key distinction – at least in theory", door Lunenburg, F., 2011, *International journal of management, business, and administration*, 14(1), 2.

¹⁹ Processen zoals planning, budgettering, het meten van prestaties, het oplossen van problemen... (Kotter, 1990).

2.3.1.2 Leiderschapsstijlen en competenties van een schoolleider

Leithwood en Duke (1998) hebben aan de hand van een literatuurreview²⁰ de verschillende leiderschapsconcepten, die een corresponderende primaire focus en de belangrijkste veronderstellingen hebben, geclusterd in zes overheersende leiderschapsstijlen die van toepassing zijn in het onderwijs (tabel 2).

Tabel 2: overzicht van de zes leiderschapsstijlen

Leiderschapsstijlen	Toelichting
Onderwijskundig (instructioneel) leiderschap	Aandacht voor het gedrag van de leraren en heeft invloed op het leren van de leerling.
Transformationeel (charismatisch) leiderschap	Focus ligt op de vooropgestelde doelen en het vertrouwen in de capaciteiten van het schoolteam om deze doelen te bereiken.
Moreel leiderschap	Waarden als centraal onderdeel van leiderschap.
Gedeeld (participatief) leiderschap	Andere leden uit het schoolteam betrekken bij de besluitvorming.
Transactioneel (managementgericht) leiderschap	Focus op functies, taken en de competente uitvoering van gedrag.
Situationeel (contingent) leiderschap	De gehanteerde vorm van leiderschap is afhankelijk van de situatie, de manier waarop de leider inspeelt op organisatorische omstandigheden en problemen.

Noot. Eigen verwerking.

1. Onderwijskundig (instructioneel) leiderschap

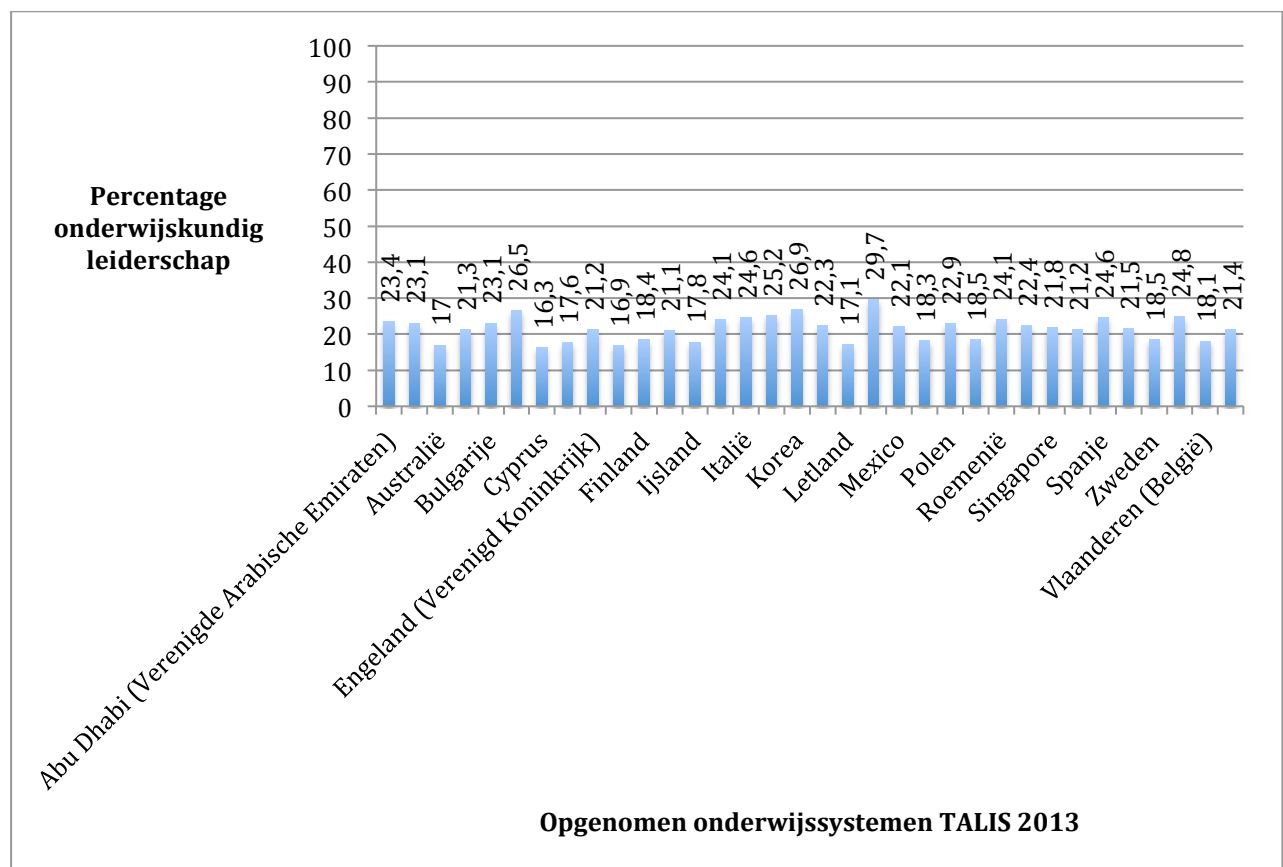
Het gedrag van de leraar staat centraal bij het uitoefenen van dit leiderschapsmodel. Dit omdat de leraar een directe invloed heeft op het leren van de leerling. Van schoolleiders wordt verwacht dat ze een missie definiëren, toezicht houden over de onderwijskundige aanpak en het schoolklimaat bevorderen (Hallinger & Murphy, 1985; Leithwood & Duke, 1998; Vanhoof & Van Petegem, 2017). Het persbericht van het Departement Onderwijs en Vorming (2014) heeft aangegeven dat onderwijskundig leiderschap in Vlaanderen gemiddeld minder aan bod komt in het Vlaams onderwijs in vergelijking met de in de TALIS opgenomen onderwijssystemen²¹, zie figuur 9. Vlaamse schoolleiders in het secundair onderwijs besteden

²⁰ De geraadpleegde *journals* voor hun literatuurreview zijn: *Educational Administration Quarterly*, *Journal of School Leadership*, *Journal of Educational Administration* en *Educational Management and Administration* (Leithwood & Duke, 1998).

²¹ Abu Dhabi (Verenigde Arabische Emiraten), Alberta (Canada), Australië, Brazilië, Bulgarije, Chili, Cyprus, Denemarken, Engeland, Estland, Finland, Frankrijk, IJsland, Israël, Italië, Japan, Korea, Kroatië, Letland, Maleisië,

minder tijd (18%) aan leiderschapstaken die verband houden met lesgeven en het curriculum zoals curriculumontwikkeling, klasobservaties, mentoring en professionele ontwikkeling van leraren (Deneire, Vanhoof, Faddar & Van Petegem, 2014). Bovendien geven één op tien schoolleiders, uit de eerste graad van het Vlaams secundair onderwijs, aan een gebrek aan tijd te hebben voor onderwijskundig leiderschap (Van Droogenbroeck et al., 2019). Het TALIS-onderzoek (Deneir et al., 2014, p. 109) heeft het onderwijskundig leiderschap gemeten aan de hand van volgende items:

- Ik ondernam actie om de samenwerking tussen leraren te ondersteunen met het oog op het ontwikkelen van nieuwe lespraktijken.
- Ik ondernam actie om ervoor te zorgen dat leraren verantwoordelijkheid opnemen voor het verbeteren van hun vaardigheden in het lesgeven.
- Ik ondernam actie om ervoor te zorgen dat leraren zich verantwoordelijk voelen voor de leerresultaten van hun leerlingen.



Figuur 9: onderwijskundig leiderschap, uitgedrukt in percentages, gemeten overheen de in de TALIS opgenomen onderwijssystemen in 2013.

Noot: Bewerkt van "Talis 2013 Results: an international perspective on teaching and learning", door OECD., (2014). Geraadpleegd van https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page296

Mexico, Nederland, Noorwegen, Polen, Portugal, Roemenië, Servië, Singapore, Slowakije, Spanje, Tsjechië, Verenigd Koninkrijk (Engeland), Verenigde Staten, Vlaanderen (België) en Zweden.

2. Transformationeel (charismatisch) leiderschap

De schoolleider stelt de vooropgestelde doelen centraal en vertrouwt op de deskundigheid van het schoolteam om deze doelen te bereiken. Een duidelijke gedefinieerde visie is hierbij belangrijk. De schoolleider wordt verwacht empatisch te zijn en zijn teamleden te inspireren, maar tevens ook hoge verwachtingen te stellen aan het schoolteam. Het is een schoolleider die veel zelfvertrouwen heeft en een sterk verlangen heeft om (steeds) beter te presteren (Devos & Tuytens, 2006; Leithwood & Duke, 1998; Vanhoof & Van Petegem, 2017). Dit leiderschapsmodel komt het sterkst overeen met de term leiderschap zoals eerder beschreven (Gates, 2012). Transformationeel leiderschap vervangt transactioneel leiderschap niet, maar vergroot of verruimt de effecten ervan op de motivatie, de tevredenheid en de prestaties van het schoolteam (Gates, 2012). Het schoolteam heeft vertrouwen, bewondering en respect voor de schoolleider en ze zijn gemotiveerd om meer te doen dan dat van hun verwacht wordt (Dulewicz & Higgs, 2005; Yukl, 2013). De schoolleider transformeert en motiveert het schoolteam door hun meer attent te maken op het belang om de onderwijsdoelen te bereiken, beweegt hen tot het overtreffen van hun eigenbelang in het belang van het team of de organisatie en activeert hun hoge order behoeften (Yukl, 2013). Bovendien heeft een transformationele schoolleider een positieve impact op de schoolcultuur en de jobtevredenheid van de leraren (Devos & Tuytens, 2006).

3. Moreel leiderschap

Centraal staan hier de waarden en de ethische houding van de schoolleider (Leithwood & Duke, 1998; Vanhoof & Van Petegem, 2017).

4. Gedeeld (participatief) leiderschap

De schoolleider betreft andere leden van het schoolteam bij de besluitvorming. Gedeeld leiderschap bevordert de effectiviteit van de organisatie (Leithwood & Duke, 1998; Vanhoof & Van Petegem, 2017), de reden hiervoor is dat de betrokkenheid en inzet van het schoolteam verhoogt bij het implementeren van beslissingen wanneer dat het schoolteam betrokken wordt bij het besluitvormingsproces (Leithwood & Duke, 1998). Een goede verstandhouding tussen de leraren en de schoolleider zijn noodzakelijk om aan gedeelde besluitvorming te kunnen voldoen (Devos & Tuytens, 2006). Bovendien zijn vertrouwen en betrouwbaarheid binnen het schoolteam (schoolleider, leraren, ondersteunend personeel en leerlingen) sleutelementen om tot gedeeld leiderschap te komen (Day et al., 2010). Schoolleiders in Vlaamse secundaire scholen doen sterk aan gedeeld leiderschap: 99% van de schoolleiders biedt het schoolteam de mogelijkheid om mee aan besluitvorming te doen, 89% biedt ouders of voogden de kans om mee aan besluitvorming te doen en 90% van de schoolleiders geeft leerlingen de kans om deel te nemen aan besluitvorming omtrent de school (Deneire et al, 2014).

5. Transactioneel (organisatorisch/managementgericht) leiderschap

Functies, taken en het competent uitvoeren van gedrag zijn de items waar schoolleiders zich op moeten focussen binnen dit leiderschapsmodel. Men streeft continuïteit na en men wil alles goed uitvoeren, er heerst veel organisatie en controle binnen de organisatie (Leithwood & Duke, 1998; Vanhoof & Van Petegem, 2017). Dit leiderschapsmodel komt het sterkst overeen met de term management zoals eerder beschreven (Gates, 2012). Wanneer transactioneel leiderschap wordt aangevuld met transformationeel leiderschap verhoogt de inspanning, effectiviteit en de jobtevredenheid van het schoolteam (Gates, 2012). Dit leiderschapsmodel resulteert mogelijk in het naleven van de regels schoolleider door het schoolteam, maar genereert geen enthousiasme en toewijding aan de vooropgestelde doelen (Yukl, 2013). Vlaamse schoolleiders in het secundair onderwijs besteden het meeste tijd (45%) aan administratieve taken en vergaderingen, meer specifiek zijn dit taken zoals reglementen bekijken, schoolbudgettering, voorbereiden van lesroosters, een strategische planning opstellen, gevolg geven aan verzoeken van de overheid... (Deneire et al., 2014; Urick, 2015).

6. Situationeel (contingent) leiderschap

Dit is de manier waarop de schoolleider inspeelt op de context waarin de organisatie zich bevindt. De schoolleider is in staat om een aangepaste vorm van leiderschap te hanteren die aansluit bij de context (Leithwood & Duke, 1998; Vanhoof & Van Petegem, 2017).

Belangrijk om te weten is dat deze zes leiderschapsmodellen complementair zijn aan elkaar en dus elkaar aanvullen (Leithwood & Duke, 1998; Vanhoof & Van Petegem, 2017). Dit stipuleert zich eveneens als we kijken naar de termen leiderschap en management die we eerder hebben beschreven, in het onderwijs zijn deze termen synoniemen voor transformationeel en transactioneel leiderschap. Een combinatie van deze twee leiderschapsmodellen zal bijgevolg resulteren in een effectieve schoolleider (Yukl, 2013).

Binnen een school spreken we van een succesvolle schoolleider wanneer hij of zij voldoet aan volgende kenmerken/competenties (Day et al., 2010; Devos, 2004; Devos & Tuytens, 2006; Vanhoof & Van Petegem, 2017):



Figuur 10: kenmerken van een succesvolle schoolleider.

Noot. Eigen verwerking.

1. De missie en visie bepalen en concretiseren in schooldoelen.

2. Aanvaarding van de schooldoelen stimuleren:

- goed onderwijs promoten;
- anderen inspireren;
- een positieve invloed hebben op de onderwijspraktijk;
- helpen werken naar gezamenlijke doelen.

3. Samenwerking stimuleren.

4. Besluitvaardig zijn en druk ontwikkelen:

- een diagnose maken van de school alvorens te handelen;
- prioriteiten kunnen bepalen bij belangrijke kwesties en problemen;
- korte- en langetermijnbeslissingen kunnen afwegen;
- anderen betrekken in beslissingen;
- acties ondernemen om beslissingen uit te voeren;
- duidelijke afspraken maken over de implementatie;
- acties opvolgen.

5. Hoge verwachtingen naar leraren en ander personeel formuleren.

6. Een voorbeeldfunctie vervullen:

- blijk geven van een grote inzet;
- betrokken zijn;
- duidelijk zichtbaar zijn op school;
- positieve boodschappen geven;
- vertrouwen geven;
- consequent zijn in woord en daad;
- medewerkers rechtvaardig behandelen.

7. Goed communiceren:

- een open houding hebben, geen informatie achterhouden;
- tijd nemen om de standpunten van anderen te begrijpen;
- bereikbaar zijn;
- goed kunnen luisteren;
- bereid zijn om problemen te bespreken zonder te beschuldigen;
- directe en volledige feedback geven.

8. Participatie stimuleren:

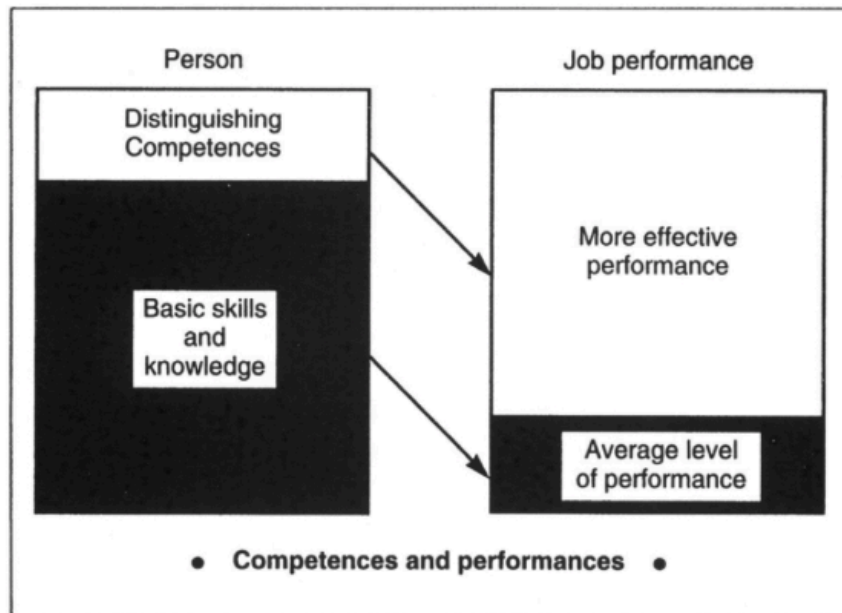
- gezamenlijke beslissingen nemen in werkgroepen;
- verantwoordelijkheden delegeren en duidelijk afspreken;
- die afspraken opvolgen;
- stakeholders betrekken in de besluitvorming.

9. Ondersteuning bieden:

- inzake middelen;

- op moreel en sociaal vlak;
- inhoudelijk, door nascholing aan te bieden en te stimuleren.

Day et al. (2010) besluiten dat succesvolle schoolleiders dezelfde basiskenmerken nastreven, maar ze geven aan dat er geen individueel leiderschapsmodel is dat tot het meeste succes leidt. Verschillen in ervaring van de schoolleider en de context zijn van invloed op de aard, de richting en het tempo van de leiderschapspraktijken. Een schoolleider streeft succes na door een combinatie van leiderschapsmodellen te hanteren aangepast aan de context (Day et al., 2010; Day et al., 2016; Derek, 1999; Dulewicz & Higgs, 2005; Leithwood et al., 2004; Leithwood et al., 2006; Leithwood et al., 2019). Naargelang de context van de school moet het leiderschap wat meer of wat minder sturend zijn (G. Devos, persoonlijke communicatie, 18 maart 2019), het succes niveau van de schoolleider wordt bepaald door hoe hij of zij reageert op de context en hoe hij of zij de behoeften en motivatie van het schoolteam herkent, begrijpt en er op inspeelt (Day et al., 2016). Belangrijk hierbij is dat wanneer er algemene competenties ontwikkeld worden dat deze verder uitgebreid worden, aangepast aan de context van de school (Derek, 1999). In figuur 11 is duidelijk te zien dat een schoolleider met de juiste competenties een meer effectieve jobprestatie levert dan een schoolleider die enkel de basisvaardigheden en kennis bezit.



Figuur 11: competenties en prestaties.

Noot. Herdrukt van "The management and leadership in education series: Competences for school managers", door Derek, E., 1999, p. 25, London: Kogan page limited.

Andersen en Krüger (2013) hebben aangetoond dat er vijf basiscompetenties zijn die een relevante basis zijn voor een succesvolle schoolleider²² om hun eigen bekwaamheid en professionalisering vorm en richting te geven en dit binnen de context van de eigen school. Andersen en Krüger (2013) hebben deze vijf basiscompetenties ontwikkeld op basis van een literatuurstudie (Krüger, 2009) rekening houdend met het eerder ontwikkelde beroepsprofiel van een schoolleider in het Nederlands Voortgezet Onderwijs²³ (ISISQ5 en VO-raad, 2007) en de zeven domeinen²⁴ van schoolleiderschap (Waslander, Dückers, & van Dijk, 2012). Deze basiscompetenties zijn een integratie van kennis, vaardigheden en attitudes, maar vereisen een verbinding met de persoonlijkheidskenmerken van de schoolleider. Persoonlijkheidskenmerken zijn eigenschappen die iemand bezit en bepalen hoe iemand denkt, hoe hij zal reageren in een bepaalde situatie en wat hem motiveert. De '*Big Five theorie*' is één van de theorieën die persoonlijkheidskenmerken omschrijft, deze theorie spreekt van vijf dimensies namelijk extraversie, emotionele stabiliteit, vriendelijkheid, gewetensvolheid en openheid (McCrae & Costa, 1996). De persoonlijkheidskenmerken van de schoolleider zijn namelijk van invloed op zijn competenties en beïnvloeden daardoor ook de leiderschapsstijl die de schoolleider aanneemt. Deze basiscompetenties dienen door het schoolbestuur verder vertaald te worden naar de specifieke context van de school. Met de context bedoelen we het managementniveau van de schoolleider (schoolleider in de eerste graad, schoolleider in de tweede en derde graad, de locatie), de omgeving (regio, het onderwijsnet, de grootte van de school) en de schoolcontext (de missie en visie, de opdracht en het takenpakket) (Andersen en Krüger, 2013; Leithwood et al., 2004). De kenmerken die hierboven opgesomd zijn kunnen gelinkt²⁵ worden aan de vijf basiscompetenties.

²² Andersen en Krüger (2013, p.30) omschrijven een succesvolle schoolleider als "een leider van wie al het handelen intentioneel is gericht op de beïnvloeding van de primaire processen in de school en daarmee uiteindelijk op de effecten op leerlingniveau."

²³ Het voortgezet onderwijs in Nederland, ook wel secundair onderwijs genoemd in Vlaanderen (België), is het reguliere onderwijs dat leerlingen na afronding van het basisonderwijs volgen. Een school waar voortgezet onderwijs aangeboden wordt heet een middelbare school (Nationale Onderwijsgids, 2019).

²⁴ Domein 1: visie en richting, domein 2: curriculum en instructie, domein 3: professionele ontwikkeling stimuleren, domein 4: coherente organisatie, domein 5: lerende organisatie, domein 6: strategisch omgaan met omgeving en domein 7: persoon van de leider (Waslander et al., 2012).

²⁵ De linken tussen de kenmerken en de vijf basiscompetenties enerzijds en de uitwerking van dit onderdeel anderzijds zijn gecontroleerd en goedgekeurd door prof. dr. Geert Devos (Universiteit Gent): "ik vind deze linken en uw uitwerking prima" (G. Devos, persoonlijke communicatie, 18 maart 2019).

- **Competentie 1: Het creëren van een gezamenlijke visie en richting (link met kenmerk 1, 2 en 7)**

De schoolleider kan richting geven aan de toekomst van de organisatie en creëert daarvoor commitment door leiding te geven aan het ontwikkelen, concretiseren en communiceren van een gezamenlijke inspirerende visie op leren en onderwijzen.

- **Competentie 2: Realiseren van een coherente organisatie ten behoeve van het primaire proces (link met kenmerk 2, 5 en 8)**

De schoolleider kan in dialoog met medewerkers optimale condities realiseren voor leren en onderwijzen vanuit kennis van de onderlinge samenhang van organisatiekenmerken²⁶.

- **Competentie 3: Bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken (link met kenmerk 2, 3, 6, 7 en 9)**

De schoolleider kan strategieën²⁷ hanteren die gericht zijn op het stimuleren en organiseren van samenwerking en de professionele ontwikkeling van leraren en stimuleert onderzoek op alle niveaus binnen de organisatie teneinde een continu proces van school- en onderwijsontwikkeling te realiseren.

- **Competentie 4: Strategisch omgaan met de omgeving (link met kenmerk 4 en 8)**

De schoolleider kan anticiperen op ontwikkelingen in de omgeving²⁸ en zet de omgeving doelbewust in om onderlinge relaties, onderwijsprocessen en leerresultaten te optimaliseren.

- **Competentie 5: Analyseren en probleem oplossen = hoger orde denken (link met kenmerk 8)**

De schoolleider kan problemen creatief oplossen door zaken diepgaand te analyseren op basis van adequate informatieverzameling en vanuit alternatieve denkmodellen. Hierbij is hij of zij in staat om verbanden te leggen met persoonlijke waarden en met alle factoren in de bredere organisatie die een rol spelen bij het leren van leerlingen.

²⁶ Onder organisatiekenmerken verstaan we structuur, cultuur, onderwijsorganisatie, personeel en faciliteiten.

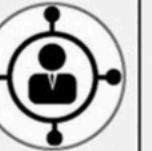
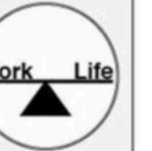
²⁷ Vormen van leiderschap die samenwerking, leren en onderzoek bevorderen zijn o.a. transformatief, moreel en gedeeld leiderschap.

²⁸ Onder omgeving verstaan we het schoolbestuur, de wet- en regelgeving, ouders, de maatschappelijke omgeving en andere relevante organisaties.

2.3.2 Employee value proposition

Employee value proposition (EVP) is het merk dat een organisatie heeft als aantrekkelijke werkgever, organisaties dienen te expliciteren waarom zij voor een toekomstige kandidaat het verschil maken (Van Beirendonck et al., 2018). EVP beschrijft de waarden of voordelen die een werknemer zal genieten wanneer hij tewerkgesteld wordt binnen een organisatie (Heger, 2007).

Dabirian, Kietzmann en Diba (2017) geven aan dat er zeven *employee value propositions* zijn (figuur 12). We bespreken de zeven *employee value propositions* aan de hand van het onderzoek van Dabirian et al. (2017).

SOCIAL VALUE	INTEREST VALUE	APPLICATION VALUE	DEVELOPMENT VALUE	ECONOMIC VALUE	MANAGEMENT VALUE	WORK/LIFE BALANCE
						
Is this a fun place to work with talented people and a great organizational culture?	Is this an interesting place to work, with challenging but achievable goals?	Is the work meaningful and does it invite the application of knowledge and skills?	Are there opportunities for employees to grow and advance professionally?	Is work rewarded appropriately through salaries, benefits and perks?	Are managers good, honest leaders who inspire, trust, protect, enable and respect employees?	Are work arrangements flexible enough to achieve success on and off the job?

Figuur 12: zeven employee value propositions.

Noot. Herdrukt van "A great place to work!? Understanding crowdsourced employer branding", door Dabirian, A., Kietzmann, J., & Diba, H., 2017, *Business horizons*, 60, p.200.

Tabel 3: overzicht van de zeven employee value propositions

Employee Value Proposition (EVP)	Toelichting
Sociale waarden	Is er een positieve sfeer en organisatiecultuur?
Waarden die gepaard gaan met de eigen interesses en belangen	Is het een innoverende organisatie die een duidelijke missie en waarden vooropstelt?
Waarden die gepaard gaan met het toepassen van de eigen kennis en vaardigheden	Is er de kans om de eigen professionele kennis en vaardigheden in te zetten in een gevarieerde werkomgeving die structuur biedt?
Waarden die gepaard gaan met het eigen groeiproces	Zijn er groeimogelijkheden en wordt er verdere professionalisering aangeboden?
Economische waarden	Biedt de job een conform salaris, jobzekerheid en pensioneringsvoordelen aan?
Waarden die gepaard gaan met performant en effectief leiderschap	Biedt de leider voldoende feedback en autonomie aan? Is zijn leiderschapsstijl in 'fit' met de organisatie?
De balans tussen het werk en het privéleven	Bezorgen de jobeisen geen combinatie moeilijkheden ten aanzien van het gezin en het sociaal leven?

Noot. Eigen verwerking.

Social value – sociale waarden

Centrale vraag: Is de organisatie een fijne plaats om te werken met getalenteerde mensen en een goede organisatiecultuur?

Werknemers werken graag in een positieve sfeer. Ze werken graag met collega's die ze leuk vinden en wie ze als collegiaal beschouwen. Ze verkiezen collega's die dezelfde waarden hebben en een organisatiecultuur die ook rekening houdt met de werknemers.

Interest value – waarden die gepaard gaan met de eigen interesses en belangen

Centrale vraag: Is dit een interessante organisatie om in te werken met uitdagende maar haalbare doelen?

Werknemers beoordelen een organisatie gebaseerd op de mate waarin nieuwe werkmethoden worden aangeboden alsook of de organisatie open staat voor innovatie om op deze manier uitdagende maar haalbare taken te bereiken. Werknemers hechten eveneens belang aan de missie en waarden die een organisatie vooropstelt en de reputatie van de organisatie (Brown, 2012).

Application value – waarden die gepaard gaan met het toepassen van de eigen kennis en vaardigheden

Centrale vraag: Is het werk betekenisvol en laat de job het toe om kennis en vaardigheden toe te passen?

Werknemers willen graag hun kennis en vaardigheden toepassen in het uitvoeren van hun job. Bovendien willen ze kansen krijgen tot nieuwe leeropportunities en willen ze superieure voordelen kunnen aanbieden aan hun klanten, in het onderwijs zijn dit de leerlingen. Een gevarieerde werkomgeving die structuur biedt is belangrijk (Brown, 2012).

Development value – waarden die gepaard gaan met het eigen groeiproces

Centrale vraag: Zijn er groeimogelijkheden en kansen om de eigen professionaliteit te verbeteren?

Werknemers hechten belang aan een werkgever die de werknemer zijn bijdragen aan de organisatie erkent en hen kansen geeft om hun professionaliteit verder te ontwikkelen.

Economic value – economische waarden

Centrale vraag: Wordt het werk op gepaste wijze beloond door salarissen en bijkomende voordelen?

Werknemers vinden een goed salaris belangrijk, maar hechten ook belang aan bijkomende voordelen zoals jobzekerheid, pensioneringsvoordelen en gezondheidszorg. Brown (2012) voegt hier nog aan toe dat werknemers ook belang hechten aan gedeelde afspraken en transparantie rond het salaris.

Management value – waarden die gepaard gaan met performant en effectief leiderschap

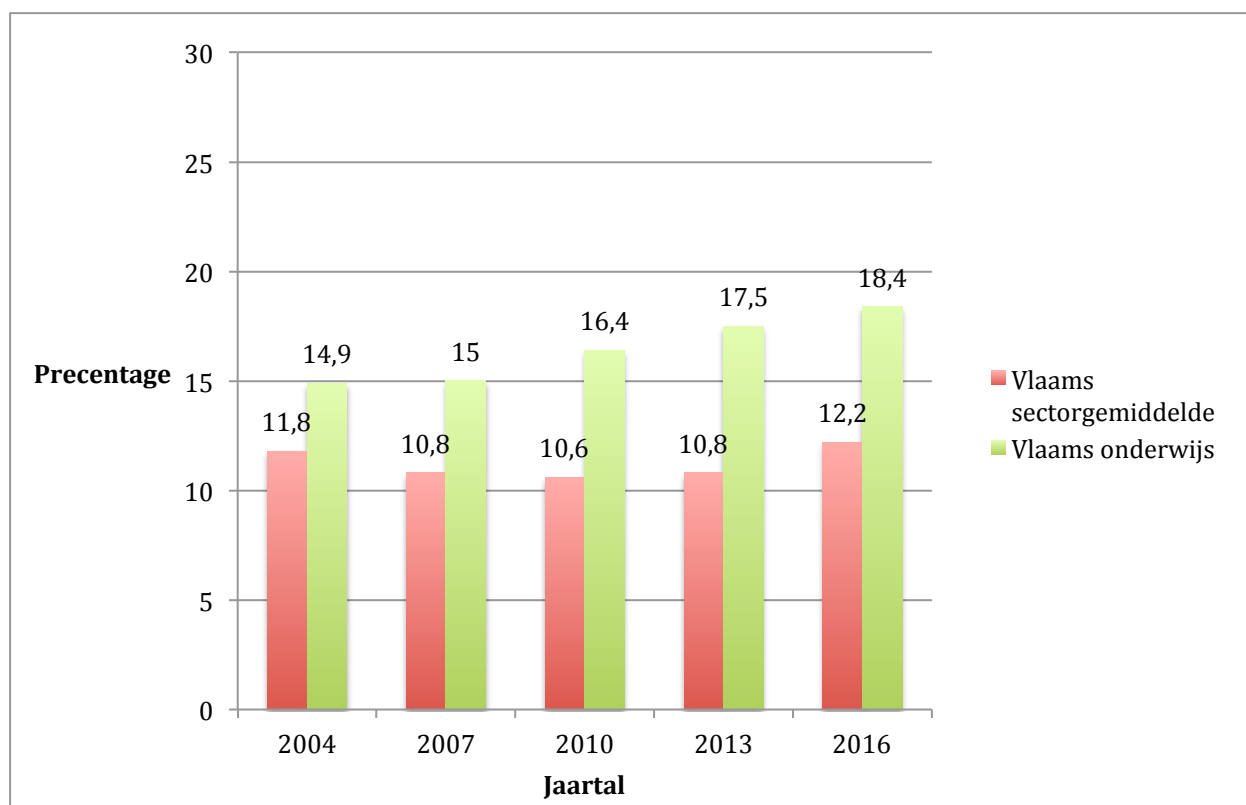
Centrale vraag: Zijn de leiders van de organisatie performante, eerlijke leiders die werknemers inspireren, vertrouwen geven, beschermen, verantwoordelijkheid geven en respecteren?

Werknemers verlaten vaak een werkplek door hun leidinggevenden. Positieve of negatieve ervaringen met leidinggeven wegen door op werknemers hun vrije tijd en beïnvloeden de werknemer zijn relaties met vrienden en familie. Werknemers vinden het belangrijk dat ze voldoende feedback krijgen over hun prestaties en autonoom mogen functioneren binnen de organisatie (Brown, 2012).

Work-life balance – de balans tussen het werk en het privéleven.

Centrale vraag: Zijn de gemaakte afspraken op het werk flexibel genoeg om succes te boeken voor de werknemer zowel op het werk als in het privéleven?

Werknemers hechten belang aan hun '*fit*' met de organisatie, maar ook hun identiteit als meer dan alleen een werknemer. Een goede balans tussen het werk en het privéleven stelt werknemers in staat om een goede harmonie te bewaken tussen hun identiteit als werknemer maar ook hun identiteit als ouder, vriend, familielid, reiziger... zonder dat dit stress of conflicten oplevert. Uit figuur 13 blijkt dat Vlaamse onderwijsmedewerkers die problemen hebben met de combinatie van arbeid en het privéleven hoger ligt dan het Vlaams sectorgemiddelde. De jobeisen zorgen voor al dan niet combinatiemoeilijkheden ten aanzien van het gezin en de persoon zijn of haar sociaal leven. In vergelijking met de cijfers uit 2004 kunnen we afleiden dat er een toename is van het aandeel onderwijs werknemers die kampen met een onevenwichtige balans tussen het werk en het privéleven in het Vlaams onderwijs (Stichting innovatie en arbeid, 2017).



Figuur 13: evolutie 2004-2016 van het aandeel werknemers met een problematische werk-privébalans in de Vlaamse onderwijssector in vergelijking met het Vlaams sectorgemiddelde.

Noot. Bewerkt van "Rapport werkbaar werk in het onderwijs: sectorale analyse op de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2004-2016", door Stichting innovatie en arbeid, (2017, mei).

Geraadpleegd van

http://www.serv.be/sites/default/files/documenten/StIA_20170508_WBM2016_Onderwijs_RA_P.pdf

Belangrijk om in het achterhoofd te houden is dat de zeven waarden belangrijk zijn voor de huidige en potentiële werknemers, maar dat ze niet allemaal van even groot belang zijn voor de werknemers. Elke werknemer is uniek en heeft andere waarden waar hij of zij meer belang aan hecht (Dabirian et al., 2017).

2.3.3 Hoe het potentiële talent bereiken? Rekruteringskanalen als onderdeel van het rekruteringsproces

Het is belangrijk dat wanneer een werkgever potentieel talent wil bereiken, hij een succesvolle vacature opstelt die men nadien kan verspreiden via diverse rekruteringskanalen. Een schoolleider is een sleutelfunctie²⁹ binnen de schoolorganisatie, voor een sleutelfunctie zal actiever gezocht moeten worden via diverse rekruteringskanalen om zo het potentiële talent te bereiken (Van beirendonck et al, 2018). De communicatieboodschap in een vacature is een cruciaal uitgangspunt. De geloofwaardigheid van de communicatieboodschap is het belangrijkste element die de effectiviteit van rekruteringsinformatie en de bereidheid van potentiële kandidaten om voor de organisatie te willen werken beïnvloedt (Liu, Keeling, & Papamichail, 2018). De boodschap moet correcte informatie bevatten die zowel de positieve als de minder positieve informatie weergeeft van de job (Van Beirendonck et al., 2018). Hoe meer de inhoud van de vacature aansluit bij de realiteit, hoe beter de persoon-job/organisatie-‘fit’ zal zijn, maar mogelijk solliciteren hierdoor minder kandidaten. Van Beirendonck et al. (2018) geven aan dat een communicatieboodschap drie functies dient te vervullen. Als eerste moet de boodschap eerlijk zijn (signaalfunctie), ten tweede moet de boodschap duidelijk zijn zodat de potentiële kandidaat weet of hij de geschikte competenties bezit voor de job ((zelf)selectiefunctie) en als laatste is het noodzakelijk dat de boodschap probeert om (competente) potentiële kandidaten te overtuigen om te solliciteren (motiveren).

In deze masterproef zien we potentiële kandidaten als *Millennials* of ook wel generatie Y³⁰ genoemd. Dit omdat generatie Y wereldwijd tegen 2020 een groot deel van de arbeidsmarkt zal betreden (Mičík & Mičudová, 2018). Generatie Y is opgegroeid met het internet en dit is de eerste generatie die hun hele leven met de digitale wereld zijn opgegroeid (Bolton et al., 2013; Mičík & Mičudová, 2018). Organisaties zullen zich dus moeten aanpassen aan deze generatie, ze kunnen niet meer dezelfde strategieën als voorheen blijven gebruiken en moeten hun communicatie via het internet ontwikkelen (Mičík & Mičudová, 2018). Het gebruik van sociale media als onderdeel van het rekruteringsproces is dus niet weg te denken. Kaplan & Haenelein (2010) definiëren sociale media als volgt “*Social Media is a group of Internet-based applications that build on the ideological and technological foundations of Web 2.0³¹, and that allow the creation and exchange of user generated content.*” (p. 61).

²⁹ Een sleutelfunctie omvat die competenties/talenten die absoluut kritisch en noodzakelijk zijn om de strategische prioriteit succesvol te realiseren en die schaars aanwezig zijn op de arbeidsmarkt (Van Beirendonck et al., 2018, p. 49).

³⁰ Mensen geboren tussen 1981 en 1999 (Bolton et al., 2013).

³¹ Platform voor de evolutie van sociale media (Kaplan & Haenelein, 2010).

Bovendien stellen vacatures op sociale media organisaties in staat om potentiële kandidaten te vinden en te evalueren tegen een lagere kost (Sivertzen, Nilsen, & Olafsen, 2013). Communicatie via sociale media vindt voornamelijk plaats tussen mensen die al deel uitmaken van een uitgebreid sociaal netwerk en biedt op deze manier de mogelijkheid om dit nog verder uit te breiden zodat werkgevers zowel actieve³² als passieve³³ werkzoekenden kunnen vinden (Sivertzen et al., 2013). Binnen deze masterproef kiezen we ervoor om Facebook, LinkedIn en Twitter verder te bespreken als rekruteringskanalen.

Facebook is een sociale netwerksite, hun missie is om mensen de kracht te geven om een gemeenschap te bouwen en de wereld dichterbij elkaar te brengen (Facebook, 2019). Via Facebook kan men allerlei persoonlijke informatie delen met vrienden of de wereld zoals foto's, filmpjes, internetlinks en persoonlijke gegevens.

LinkedIn is een professioneel netwerk, hun missie is om professionals wereldwijd met elkaar in contact te brengen zodat ze productiever en succesvoller kunnen zijn (LinkedIn, 2019).

Twitter valt binnen sociale media onder een blog en omschrijft zichzelf als een platform waar je kan raadplegen wat er gebeurt in de wereld en waarover mensen wereldwijd aan het spreken zijn (Twitter, 2019).

³² Zoeken actief naar vacatures, bekijken job ads, volgen sociale media, bezoeken jobbeurzen, solliciteren actief (Van Beirendonck et al., 2018).

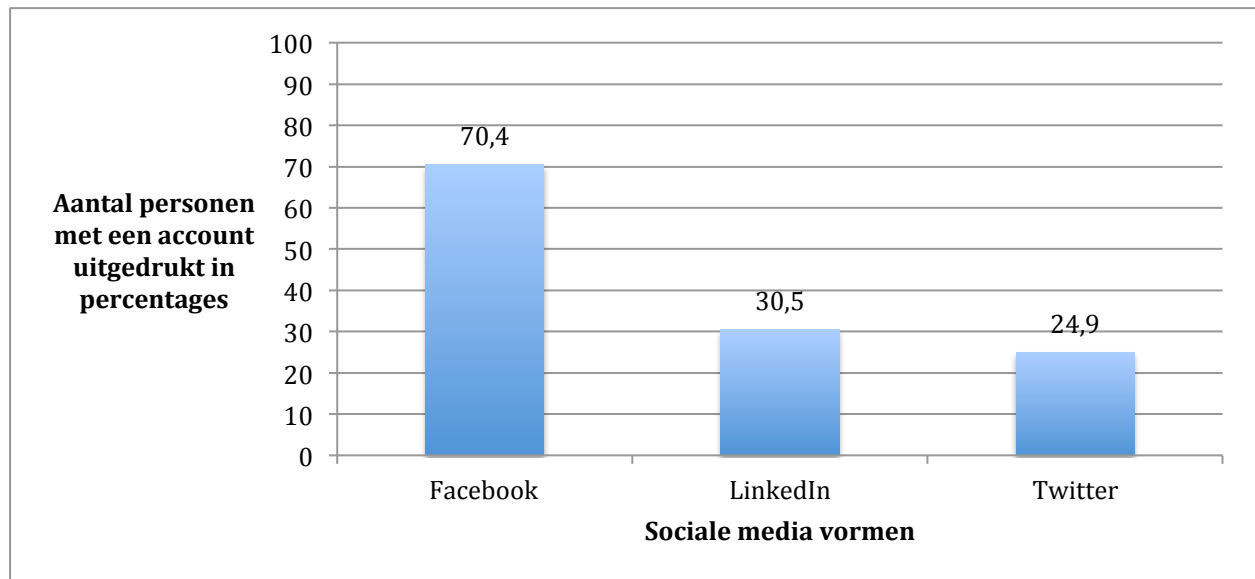
³³ Hebben een baan, maar staan open voor nieuwe opportuniteiten, bekijken de 'markt', maar gaan niet meteen (actief) naar jobbeurzen (Van Beirendonck et al., 2018).

Tabel 4: vergelijking tussen de rekruteringsstrategie van de drie rekruteringskanalen Facebook, LinkedIn en Twitter hun strategie

Facebook	LinkedIn	Twitter
Primaire focus op dagdagelijkse onderwerpen	Primaire focus op het aanwerven van werknemers	Primaire focus op bedrijfsnieuws
Creëren en delen van <i>posts</i>	Het posten van open posities in een organisatie	Het posten van open posities in een organisatie
Informatie over de organisationele cultuur is beschikbaar	Informatie over de organisationele cultuur is beschikbaar	
Creëren van een positief imago, voornamelijk voor generatie Y	Creëren van een positief imago, voornamelijk voor generatie Y	

Noot. Bewerkt van "Employer Brand Building: Using Social Media and Career Websites to Attract Generation Y", door Mićík, M., & Mičudová, K., 2018, *Economics and sociology*, 11(3), p.176

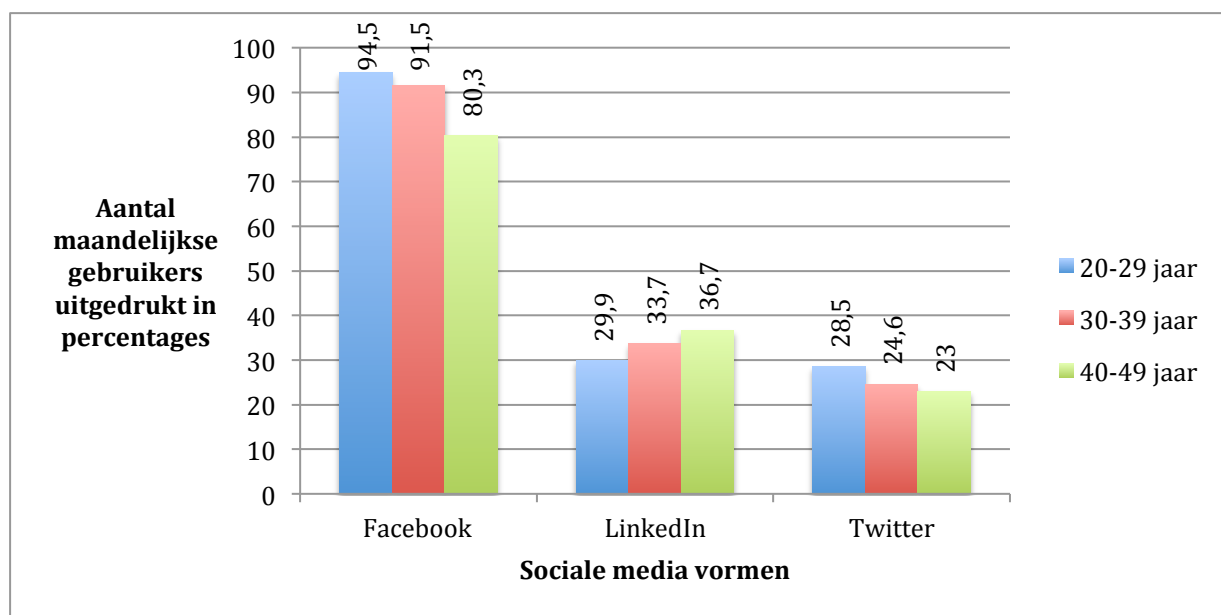
In Vlaanderen blijft Facebook het sociale netwerk met de meeste accounts (70,4%) (Imec, 2017). Voor LinkedIn heeft 30,5% van de Vlamingen een account en voor Twitter is dit 24,9% (figuur 14).



Figuur 14: percentage aantal personen met een account op sociale media in Vlaanderen (2017).

Noot. Bewerkt van "Imec digimeter 2017: measuring digital media trends in Flanders", door Imec., (2017). Geraadpleegd van <https://www.imec-int.com/drupal/sites/default/files/inline-files/imec-digimeter-full-2018.pdf>

Het maandelijks gebruik van sociale media in Vlaanderen voor de leeftijdscategorieën 20-29 jaar, 30-39 jaar en 40-49 jaar wordt weergegeven in figuur 15. We kunnen hieruit concluderen dat een overgroot deel van de Vlaamse bevolking met een Facebook account dit maandelijks gebruikt. Waarbij LinkedIn en Twitter minder sterk aanwezig zijn bij het maandelijks gebruik. Opvallend is hoe ouder de mensen met een LinkedIn account zijn, hoe meer zij LinkedIn maandelijks gebruiken, voor het gebruik van Twitter geldt het omgekeerde.



Figuur 15: percentage van het maandelijks gebruik van sociale media in Vlaanderen, gecategoriseerd per leeftijdscategorie (2017).

Noot. Bewerkt van "Imec digimeter 2017: measuring digital media trends in Flanders", door Imec., (2017). Geraadpleegd van <https://www.imec-int.com/drupal/sites/default/files/inline-files/imec-digimeter-full-2018.pdf>

In het Vlaams onderwijs maken veel scholen de vacature van schoolleider bekend via jobadvertenties en via informatiebladen van de onderwijskoepel of de vakbond. De minderheid van de scholen maakt de vacature enkel intern bekend. Kandidaten uit de eigen school of uit het schoolbestuur of de inrichtende macht hebben vaak een stap voor op externe kandidaten (Devos, Verhoeven, Stassen en Warmoes, 2005). De reden hiervoor zou kunnen zijn dat de interne leerkrachten en overige personeelsleden de school reeds kennen en weten hoe alles er aan toe gaat (Onderzoeksgroep beleid en leiderschap in het onderwijs, 2018).

Wanneer de rekrutering extern gebeurt kan als rekruteringskanaal sociale media ingezet worden zoals eerder besproken, maar ook andere rekruteringskanalen zoals jobbeurzen³⁴, een publieke tewerkstellingsdienst zoals voor Vlaanderen de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding³⁵ (VDAB), spontane sollicitaties, uitzendkantoren, gedrukte advertenties (bv. in kranten...), wervings- en selectiekantoren... (Randstad, 2017). In het Vlaams onderwijs kan ook beroep gedaan worden op de databanken van de school, scholengemeenschap en/of koepel, websites van de school en/of scholengemeenschap en via

³⁴ Jobbeurzen zorgen voor een onmiddellijk contact met verschillende (potentiële) kandidaten (Van Beirendonck et al., 2018). Het biedt de kans om een eerst informeel gesprek te hebben met de werkzoekenden.

³⁵ De VDAB is een publieke tewerkstellingsdienst in Vlaanderen. De missie van de VDAB is om in het belang van werkgevers, werknemers en werkzoekenden de arbeidsbemiddeling, begeleiding en opleiding te verzekeren, organiseren en te bevorderen. Dit allemaal met het oog op de levenslange en duurzame inschakeling op de arbeidsmarkt van werkzoekenden en werknemers (VDAB, 2018).

de eigen familie of vriendenkring (Onderzoeksgroep beleid en leiderschap in het onderwijs, 2018).

Databank van de school, scholengemeenschap en koepel

Spontane sollicitaties die binnenkomen kunnen in een databank bijgehouden worden door de school, scholengemeenschap en koepel. Deze spontane sollicitaties kunnen geraadpleegd worden en men kan nagaan of er kandidaten tussen zitten die voldoen aan het nodige profiel (Onderzoeksgroep beleid en leiderschap in het onderwijs, 2018).

Websites van de school en/of scholengemeenschap

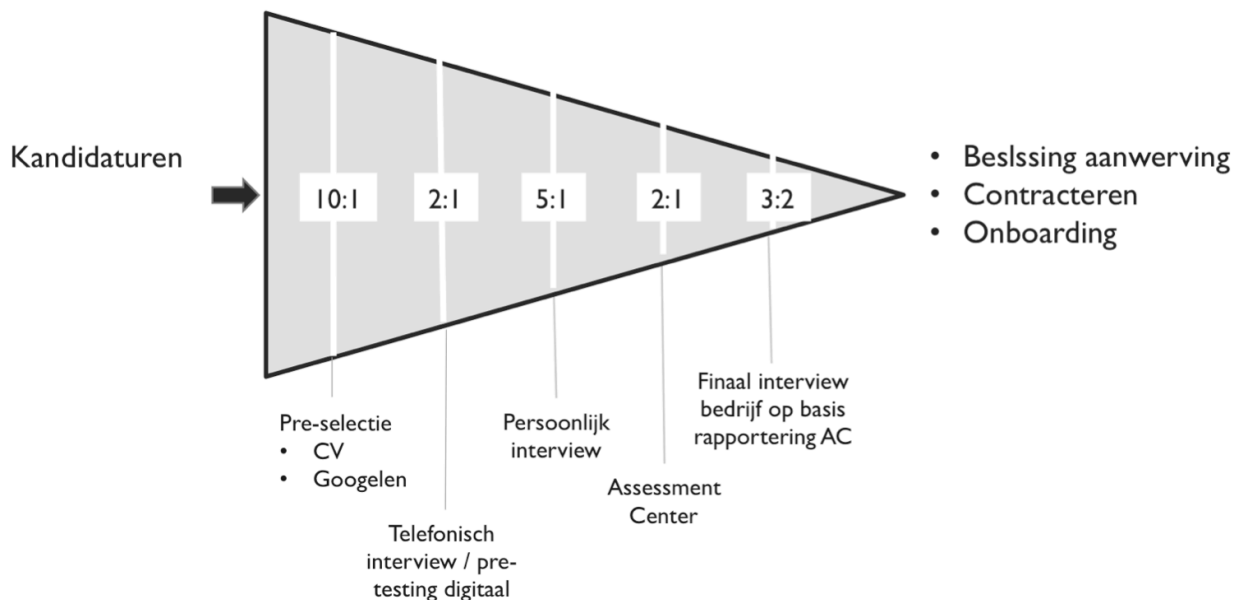
Indien de onderwijsinstelling de vacature op de website van de school of scholengemeenschap plaatst bereikt de school een meer select publiek aangezien potentiële kandidaten eerst de website dienen te bezoeken alvorens ze de vacature kunnen raadplegen. Positief is dat deze selecte kandidaten interesse tonen in de organisatie (Onderzoeksgroep beleid en leiderschap in het onderwijs, 2018).

Familie of vriendenkring

Binnen de eigen familie, vrienden of kennissenkring kan men de vacature bekend maken met de vraag of ze potentiële kandidaten kennen voor het uitoefenen van de job (Onderzoeksgroep beleid en leiderschap in het onderwijs, 2018).

2.4 Instroom: selectie en assessment

Waar men bij het rekruteren hoofdzakelijk zich focust om de juiste kandidaten aan te trekken voor de organisatie gaat men bij het selectieproces (figuur 16) zich focussen op het identificeren van kandidaten met de juiste competenties om zo de doelen van de organisatie te bereiken (Gangadia, Mishra, Lalkaka, Sharma, S., & Bhardwaj, 2017).



Figuur 16: het selectieproces.

Noot. Herdrukt van "Handboek HRM", door Van Beirendonck, L., Cannaerts, N., Henderickx, E., & Van Beirendonck, C., 2018, p.80, Leuven/Den Haag, België/Nederland: Acco.

Schoolleiders in Vlaanderen worden vaak gerekruteerd uit de leraren populatie (Departement Onderwijs en vorming, 2014; EFEE, 2012). Dit heeft als gevolg dat slechts 46,9% van de schoolleiders eerste graad secundair onderwijs beschikken over een masterdiploma tegenover 67,8% in vergelijking met andere Europese landen³⁶ die mee opgenomen zijn in het TALIS-onderzoek (Van Droogenbroeck et al., 2019). Mede kan dit komen doordat de wetgeving in Vlaanderen aangeeft dat in een instelling zonder derde graad geen masterdiploma vereist is om het ambt van schoolleider te mogen volbrengen. Een masterdiploma in het Vlaams onderwijs is enkel vereist wanneer men het ambt van schoolleider wil uitoefenen in een instelling met derde graad (Onderwijs Vlaanderen, 2019a). Maar mogen we van een performante schoolleider niet verwachten dat hij of zij beschikt over een (geschikt) masterdiploma om aan de complexiteit en verantwoordelijkheid van de job te voldoen? Van Droogenbroeck et al. (2019) zeggen "De gevolgde opleiding behelst uiteraard meer dan alleen het behaalde onderwijsniveau. Ook kenmerken van de inhoud of de aard van het

³⁶ Denemarken, Engeland, Estland, Finland, Frankrijk, Italië, Letland, Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, Portugal, Spanje, Tsjechië, Vlaanderen (België) Zweden.

genoten onderwijs van leraren en schoolleiders zijn belangrijk.” (p. 136). Tot slot is er in Vlaanderen geen vereiste specifieke opleiding - voorafgaand aan het opnemen van de functie - om schoolleider te worden (Van Droogenbroeck et al., 2019).

Devos & Tuytens (2006) geven aan dat een betrouwbare (professionele) selectieprocedure relevant is. Zij geven aan dat het gemeenschapsonderwijs het enige onderwijsnet is dat een voorafgaand selectieproces organiseert. In het vrij gesubsidieerd onderwijs is er meer vrijheid en is de selectieprocedure in handen van het schoolbestuur of de inrichtende macht (Devos et al., 2005). Devos & Tuytens (2006) zijn van mening dat de vrijheid van onderwijs, die ruimte laat voor initiatief en het creëren van een eigen profiel, op gebied van selectieprocedures beperkingen met zich meebrengt. In deze masterproef willen de onderzoekers deze vrijheid niet als een beperking bestempelen, maar willen ze aantonen dat het belangrijk is dat schoolbesturen deze vrijheid bewust, doordacht en professioneel dienen in te zetten om zo te komen tot een professionele selectieprocedure.

Het selectieproces binnen het gemeenschapsonderwijs verloopt via een professioneel continuüm. Als eerste wordt er een talentenwerf opgezet met als doel duidelijkheid te scheppen over de taak van de schoolleider en worden er communicatieve vaardigheden getraind. De instroom tot de opleiding, fase twee, gebeurt grotendeels vanuit de talentenwerven, rekening houdend dat inhouden uit de talentenwerven niet automatisch een vrijstelling geven voor de opleiding. Hier gebeurt de selectie. In fase twee wordt gewerkt aan de basiskennis en startcompetenties die een schoolleider nodig heeft. Ook wordt hier het wettelijk, pedagogisch en organisatorisch kader behandeld. Na het succesvol afronden van de opleiding verkrijgt de deelnemer een vormingsattest³⁷ dat vereist is voor een aanstelling als schoolleider. Nu kan men overgaan tot de aanwervingsbeslissing. Wanneer de werknemer effectief als schoolleider tewerkgesteld wordt voor een periode van 10 maanden effectieve diensttijd³⁸ start fase drie, de jobtraining. De jobtraining maakt een essentieel deel uit van de training en professionalisering van de personeelsleden. Na het voltooien van de jobtraining ontvang het personeelslid een certificaat dat kan deel uitmaken van de evaluatie door het schoolbestuur van de scholengroep. Als laatste fase is er de verdere professionalisering, op basis van de vaststellingen door het schoolbestuur van de scholengroep wordt samen met het betrokken personeelsleden een professionaliseringstraject opgezet. Het gemeenschapsonderwijs heeft hierdoor ook haar eigen competentieprofiel (bijlage 4) ontwikkeld voor het ambt van schoolleider in een instelling van het gemeenschapsonderwijs

³⁷ Na de opleiding wanneer de jury oordeelt dat de cursist voldoet, bekomt de cursist een vormingsattest, waarmee hij/zij voldoet aan de decretale voorwaarde van de proef voor het ambt van directeur. Binnen een periode van 7 jaar, te rekenen vanaf de datum van uitreiking van het vormingsattest, dient het certificaat van jobtraining behaald te worden zoniet is het vormingsattest niet langer geldig (GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2018-2019).

³⁸ De periode 6 juli tot 15 augustus wordt niet meegerekend (GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2018-2019).

(GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2018-2019). Dit competentieprofiel zal gebruikt worden om te bepalen op de kandidaat geschikt is om deel te nemen aan de opleiding om zo nadien eventueel, na het succesvol afronden van de opleiding, aangesteld te kunnen worden als schoolleider binnen het gemeenschapsonderwijs (GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2018-2019a).

Binnen deze masterproef gaan we ons voornamelijk focussen op het selectie- interview (competentiegericht interview) en het assessment center omdat dit selectietechnieken zijn waarbij enerzijds competenties centraal staan en anderzijds de validiteit en betrouwbaarheid relatief hoog is. Bovendien zijn dit betrouwbare voorspellers om potentiële kandidaten hun toekomstige werkprestaties weer te geven (Kleinmann et al., 2011).

2.4.1 Het selectie-interview

“Het competentiegericht interview gaat in op het competentieprofiel van de vacature en de organisatiecontext” (Van Beirendonck et al., 2018, p.86). ‘STARR’ is een methode (figuur 17) om via gestructureerde vragen een beeld te krijgen van een potentiële kandidaat zijn competenties. Belangrijk bij het gebruik van deze methodiek voor een interview zijn volgende items (Van Beirendonck et al., 2018): het interview voorbereiden zodat het gesprek gestructureerd verloopt, de kandidaten geruststellen in de eerste fase, niet te snel oordelen of iets stereotyperen, doorvragen om zo een resultaatgericht antwoord te mogen ontvangen, stiltemomenten accepteren en het interview gepast afsluiten en afspraken maken in verband met de opvolging.



Figuur 17: STARR-methode als leidraad voor het competentiegericht interview.

Noot. Herdrukt van “Handboek HRM”, door Van Beirendonck, L., Cannaerts, N., Henderickx, E., & Van Beirendonck, C., 2018, p.87, Leuven/Den Haag, België/Nederland: Acco.

Een ander valide en betrouwbaar selectie-interview is het *ervaringsgericht* interview. Men gaat hier aan de hand van het gedrag van de kandidaat in een concrete situatie uit het verleden peilen of de kandidaat de relevante criteria en competenties heeft om de vacature in te vullen. De klemtoon ligt op gedragservaringen, voorgaande werkervaringen en vrije tijd die relevant zijn om in gelijkaardige situaties het arbeidsgedrag te kunnen voorspellen (Van Beirendonck et al., 2018).

Huber en Pashiardis (2008) hebben aangetoond met een vergelijkend onderzoek dat in Engeland panel interviews³⁹ vaak (75,3%) worden toegepast door het schoolbestuur. In Duitsland is het gebruik van interviews afhankelijk van de staat, sommige staten gebruiken zelden interviews en anderen gebruiken dit zo goed als altijd. De interviews worden in Duitsland afgenomen door een vooropgestelde selectiecommissie of het schoolbestuur van de school. Singapore maakt eveneens gebruik van interviews, maar hier verloopt het enigszins anders. In Singapore kan men niet zomaar kandideren voor de job van schoolleider, het schoolbestuur duidt leraren aan die men geschikt vindt en deze worden uitgenodigd voor een interview. Bovendien moeten deze kandidaten eerst aan een professionaliseringsprogramma, het *Leaders in Education Program*, hebben deelgenomen. In Australië worden interviews gebruikt bij een op voorhand geselecteerde pool van kandidaten. Externe adviseurs selecteren op basis van de sollicitaties geschikte kandidaten en vanuit deze pre-screening wordt bepaald welke kandidaten mogen deelnemen aan de interviews. Derek (1999) geeft aan dat The Cleveland Local Education Authority in Ohio (Verenigde Staten) de Cleveland/ICI Head Teachers Group (ICI) heeft ontwikkeld. De ICI maakt tijdens de selectieprocedure gebruik van een interview waarbij men vraagt aan de kandidaten om hun aanpak te omschrijven voor een bepaalde activiteit of incident waarin zij een significante rol speelden. Getrainde interviewers luisteren naar de antwoorden van de kandidaten en kijken of het beschreven gedrag overeenkomt met de nodige competenties van de organisatie. Voor België, meer specifiek voor Vlaanderen, tonen Devos en Tuytens (2006) aan dat in het gemeenschapsonderwijs in Vlaanderen gebruik wordt gemaakt van interviews met een commissie. De commissie bestaat uit de algemeen directeur van de schoolgroep als voorzitter, de andere leden zijn andere schoolleiders of externe leden bijvoorbeeld uit de bedrijfswereld. In het officieel en vrij gesubsidieerd onderwijs wordt vaak een selectiecomité samengesteld bestaande uit leden van het schoolbestuur en externe leden uit het onderwijs en het bedrijfsleven. Deze commissie stelt een kandidaat voor op basis van een interview. Sommige gesubsidieerde scholen maken gebruik van een externe wervingsspecialist om het proces zo objectief mogelijk te laten verlopen.

³⁹ Een interview waarbij de sollicitant vragen dient te beantwoorden van een groep mensen die binnen de organisatie werken en nadien de aanwervingsbeslissing maken.

2.4.2 Het assessment center

Een assessment center (AC) bestaat uit een gestandaardiseerde evaluatie van gedrag op basis van meerdere *inputs*. Elk AC bestaat uit meerdere componenten, waaronder gedrag simulatieoefeningen, waarbinnen meerdere getrainde beoordelaars het gedrag observeren, classificeren volgens het belang van het getoonde gedrag en tenslotte het gedrag beoordelen (Rupp et al., 2015). Wanneer men een AC gebruikt voor selectie van personeel is het de bedoeling om een volledige evaluatie van de kandidaat zijn competenties te voorzien om zo een beeld te vormen of hij succesvol zal zijn binnen de nieuwe job (Thornton & Gibbons, 2009).

AC's zijn een populaire selectiemethode voor de evaluatie van potentiële kandidaten, vooral voor leidinggevende functies (Dilchert & Ones, 2009). Als evaluatiemethode kunnen AC's worden ontworpen om een groot aantal kenmerken van individuele verschillen te meten (zoals interpersoonlijke vaardigheden, communicatieve vaardigheden, persoonlijkheid en cognitieve vaardigheden), een verscheidenheid aan instrumenten kan worden gebruikt om deze vaardigheden te meten als onderdeel van een AC (zoals simulaties, interviews en in-basket oefeningen) (Dilchert & Ones, 2009). De kans is klein dat kandidaten over alle competenties beschikken die men wenst bij de uitvoering van de job, bij de selectie zal daarom rekening gehouden worden met de ontwikkelbaarheid van de competenties van de kandidaten (Van Beirendonck et al., 2018).

Het vergelijkend onderzoek van Huber en Pashiardis (2008) heeft aangetoond dat in Engeland gebruik wordt gemaakt van *The Educational Assessment Centre* (EAC). Ze gebruiken het assessment center om bewijs te verzamelen van de actuele competenties van de sollicitant, rekening houdend met de criteria die opgegeven zijn door de school of door de Nationale Standaarden. De sollicitanten vervullen vier oefeningen op één dag: een *in-basket* oefening⁴⁰, een groepsdiscussie zonder een gespreksleider⁴¹, een *fact-finding* oefening⁴² en een waarden oefening⁴³ (Derek, 1999). In de Verenigde Staten maakt men eveneens gebruik van assessment centers bij een selectieprocedure. Men is in de Verenigde Staten selectieprocedures aan het ontwikkelen die specifiek zijn voor een school waarvoor de kandidaat solliciteert en bovendien gerichte feedback geven over deze schoolspecifieke

⁴⁰ De *in-basket* is een praktijksimulatie van administratieve werkzaamheden. Men bezorgt de deelnemer een stapel post, mails en soms zelfs sms-berichten en notities op briefjes die de deelnemer dient te verwerken binnen een opgegeven tijd. Het is hierbij belangrijk om een duidelijk onderscheid te maken in prioriteiten of zaken persoonlijk afgehandeld dienen te worden of gedelegeerd kunnen worden.

⁴¹ De groepsdiscussie zonder leider is een oefening waarbij deelnemers als een groep samenkomen om een werkgerelateerd probleem te bespreken. Naarmate de vergadering vordert, wordt het gedrag van de kandidaten waargenomen om te zien hoe zij met elkaar omgaan en welke leiderschaps- en communicatieve vaardigheden elke persoon vertoont.

⁴² Bij *fact-finding* oefeningen moet de deelnemer een beslissing nemen op basis van slechts gedeeltelijke kennis. De deelnemer moet kunnen uitfilteren welke aanvullende informatie nodig is. De informatie kan verkregen worden uit bestanden, maar ook mondeling door deze te vragen aan de beoordelaar.

⁴³ De waarden oefening zorgt ervoor dat men meer te weten komt over de deelnemer zijn onderliggende werkbehoeften en motivatie. Het helpt bovendien te bepalen wat de deelnemer als belangrijk acht in zijn job.

competenties (Derek, 1999; Huber en Pashiardis, 2008). In Duitsland daarentegen gebruikt men een assessment center vaak alleen bij een selectieprocedure als de kandidaat voorheen al aan een professionaliseringsprogramma heeft deelgenomen.

2.5 Onboarding

Wanneer kandidaten een organisatie aantrekkelijk genoeg vinden om er voor te werken begint het proces van *onboarding* (Bauer et al., 2012). Wat er gebeurt in de eerste maanden van een nieuwe werknemer zijn job, het *onboarding* proces, heeft een enorme impact op de nieuwe werknemer zijn succes in zijn of haar job (Bauer et al., 2012). Volgens Van Beirendonck et al. (2018) is het bij *onboarding* belangrijk dat de nieuwe werknemer gecoacht wordt zodat deze zijn of haar nieuwe rol binnen de organisatie succesvol kan opnemen. Dit zorgt ervoor dat de nieuwe werknemer zich sneller zal integreren en performant zal inzetten binnen de organisatie, het leidt tot een hogere jobtevredenheid en de kans vermindert aanzienlijk dat de nieuwe werknemer de organisatie zal verlaten. Bovendien zullen nieuwe werknemers meer verbonden raken met hun collega's, meer betrokken zijn bij hun job en eveneens minder snel de organisatie verlaten wanneer de organisatie nieuwe werknemers aanmoedigt om hun persoonlijke sterktes in hun job toe te passen (Cable, Gino, & Staats, 2013).

Onderzoekers hebben vier belangrijke hefbomen geïdentificeerd, aan de hand van een literatuurstudie, die organisaties kunnen gebruiken om te komen tot een succesvolle *onboarding* (Bauer, 2010):

Self-efficacy

De mate waarin een nieuwe werknemer zich zelfverzekerd voelt bij het uitvoeren van de job heeft een invloed op zijn motivatie wat zal leiden tot een succesvollere uitvoering van de job. *Self-efficacy* heeft een invloed op de toewijding aan de organisatie, jobtevredenheid en de omzet van de organisatie (Bauer, 2010). Met de omzet van de organisatie spreken we binnen deze masterproef over de prestaties van de leerlingen. Organisaties die hun nieuwe werknemers begeleiden door het voorzien van effectieve collega's als rolmodellen en feedback geven over hun prestaties, verbeteren op deze manier de nieuwe werknemers hun *self-efficacy*, maar ook hun emotioneel welbevinden en hun productiviteit binnen de organisatie (Bandura, 2009).

Role clarity

Hoe beter een nieuwe werknemer begrijpt wat zijn rol inhoudt en wat de verwachtingen zijn van hem of haar binnen de organisatie, hoe beter de prestaties zullen zijn. Mogelijk kunnen een geschikte masteropleiding (die o.a. gericht is op onderwijsbeleid zoals bv. de master opleidings- en onderwijswetenschappen) en navormingen (inzake schoolbeleid) in combinatie met een goed omschreven functiebeschrijving en competentieprofiel (specifiek voor de schoolorganisatie) de '*role clarity*' ten goede komen. *Role clarity* is één van de meest consistente voorspeller van jobtevredenheid en toewijding aan de organisatie tijdens het

onboarding proces (Bauer, 2010). Generatie Y heeft een voorkeur voor duidelijkheid, werken zonder richtlijnen of voorbeelden resulteert in angst bij deze generatie (Hershatte & Epstein, 2010). De werkgever dient de nieuwe werknemer te coachen, dit zodat de werknemer zijn/haar rol kan opnemen binnen de organisatie zonder rolambigüiteit (Van Beirendonck et al., 2018).

Social integration

De sociale integratie van nieuwe medewerkers is belangrijk voor zowel de medewerkers als voor de organisatie effectiviteit (Yozgat & Güngörmez, 2015). Het ontmoeten en samenwerken met werknemers die al enige tijd voor de organisatie werken is een belangrijk aspect bij het leren kennen van de organisatie. Nieuwe werknemers dienen zich comfortabel en geaccepteerd te voelen door hun collega's en leidinggevenden. Een goede integratie binnen de organisatie zorgt voor toewijding aan de organisatie en heeft een positief effect op de omzet van de organisatie. Goede relaties met collega's en leidinggevenden zorgen voor betere prestaties en een hogere jobtevredenheid (Bauer, 2010; Yozgat & Güngörmez, 2015).

Knowledge of culture

Het helpen van nieuwe werknemers bij het begrijpen/internaliseren van het beleid, de doelen en de waarden van een organisatie is essentieel voor de aanpassing van de werknemer aan de organisatie. Hoe beter de nieuwe werknemer de organisatiecultuur begrijpt hoe meer dit zal leiden tot een hogere organisatiebetrokkenheid, jobtevredenheid en een hogere omzet van de organisatie (Bauer, 2010). Een schoolcultuur bestaat uit vijf dimensies (Engels, Hooton, Devos, Bouckennooghe en Aelterman, 2008):

- **Doelgerichtheid**

Met doelgerichtheid bedoelt men de mate waarin de schoolvisie duidelijk geformuleerd en gedeeld wordt door de medewerkers (Engels et al., 2008).

Leraren hebben een gedeelde perceptie over het feit dat de inspanningen van de school in zijn geheel een positief effect heeft op leerlingen (Mintzberg, 2012).

- **Gedeelde besluitvorming**

Dit is de mate waarin leraren deelnemen aan de besluitvorming op school (Engels et al., 2008). De mate waarin het wenselijk is dat leraren deelnemen aan het schoolbeleid is afhankelijk van twee factoren: leraren dienen bij de besluitvorming betrokken te worden als er een persoonlijk belang van de schoolleider aanwezig is en/of wanneer ze over voldoende kennis (expertise) beschikken inzake het onderwerp (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Belangrijk is dat de school inspanningen moet leveren om de expertise van leraren te vergroten zodat ze kunnen deelnemen aan de gedeelde besluitvorming. Om het beleidsvoerend

vermogen te optimaliseren zal de school zoveel mogelijk in zich in de democratische situatie dienen te situeren (tabel 5).

Tabel 5: kwadranten van gedeeld leiderschap

		Is er sprake van persoonlijk belang?	
		Ja	Nee
Is er sprake van expertise?	Ja	Democratische of conflictsituatie (participatie)	Expertsituatie (occasionele participatie)
	Nee	Stakeholdersituatie (occasionele participatie)	Niet-collaboratieve situatie (geen participatie)

Noot. Herdrukt van "Doeltreffend schoolbeleid: praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen", door Vanhoof, J., & Van Petegem, P., 2017, p.87, Leuven/Den Haag, België/Nederland: Acco.

- **Innovatie**

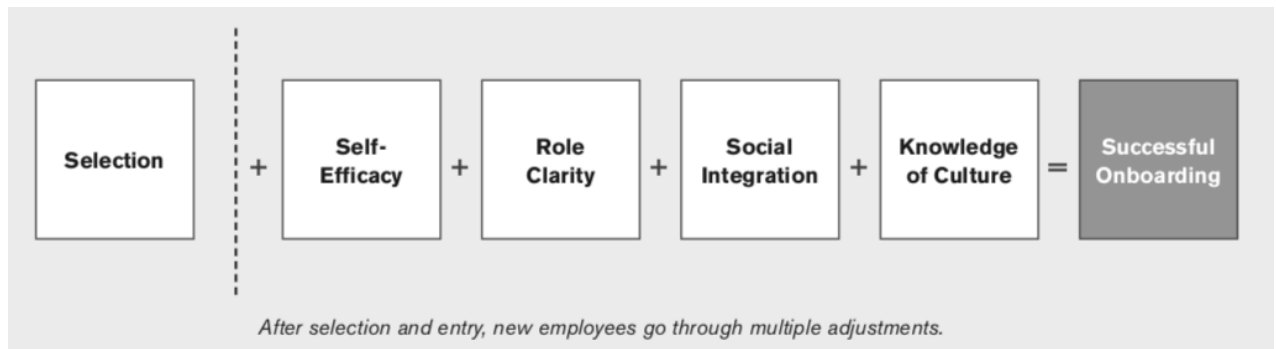
Dit is de mate waarin leraren een open houding tegenover verandering aannemen (Engels et al., 2008). Vanhoof en Van Petegem (2017) geven aan dat een innovatieve school een school is die open staat voor nieuwe ideeën en werkwijzen waarbij de blik van de school gericht is op zowel het huidig functioneren, maar ook op de toekomst. Veranderingen worden niet door iedereen positief ervaren, sommigen zullen zich tegen verandering verzetten. Belangrijk om te weten is dat vernieuwingen geen kans maken als leraren de verandering niet ondersteunen. Een gedeelde besluitvorming (rond innovatie) kan een belangrijke factor spelen in het ondersteunen van de verandering.

- **Leiderschapsstijl**

Men bedoelt met leiderschapsstijl de mate waarin leraren de schoolleider zien als iemand die zich bezighoudt met het ondersteunen en structureren van het schoolteam (Engels et al., 2008). Transformationeel leiderschap draagt bij tot een positieve schoolcultuur. Hoe meer controle een schoolleider uitvoert hoe minder leraren geëngageerd zijn om hun job goed uit te oefenen, hoe lager de moraal ligt en hoe meer supervisie nodig is door de schoolleider om te controleren of alle taken wel uitgevoerd worden zoals afgesproken (Mintzberg, 2012).

- **Samenwerking**

Dit heeft betrekking tot het niveau van formele en informele relaties. Bovendien is vertrouwen in een school belangrijk, het vergemakkelijkt de samenwerking, ondersteunt het professionalisme en verbetert hierdoor de prestaties van de leerlingen (Mintzberg, 2012).



Figuur 18: hefbomen die leiden tot een succesvolle *onboarding*.

Noot. Herdrukt van "Onboarding new employees: maximizing success", door Bauer, T.N., (2010). Geraadpleegd van <https://www.shrm.org/foundation/ourwork/initiatives/resources-from-past-initiatives/Documents/Onboarding%20New%20Employees.pdf>

Devos en Tuytens (2006) stelden vast dat Vlaamse schoolleiders altijd een proeftijd moeten doorlopen alvorens ze definitief worden benoemd en dus permanent worden aangesteld. Deze proeftijd duurt meestal één tot twee jaar, maar kan worden verlengd als er nog steeds twijfel bestaat. Een constatering in dit onderzoek is dat slechts een beperkt aantal scholen een formele evaluatieprocedure houden om de schoolleider tijdens zijn of haar proeftijd te beoordelen. Meestal vindt de evaluatieprocedure informeel plaats en wordt de schoolleider automatisch benoemd.

2.6 Onderzoeksvragen

OV1 Hoe worden schoolleiders gerekruteerd binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs?

- OV1a Wordt er bij het rekruteren van schoolleiders een competentieprofiel vooropgesteld?
- OV1b Zetten schoolbesturen of inrichtende machten binnen het Vlaams secundair onderwijs in op hun employee value proposition om zo de meest geschikte schoolleiders aan te trekken?
- OV1c Welke rekruteringskanalen worden ingezet door schoolbesturen of inrichtende machten om schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs te rekruteren?
- OV1d In hoeverre verschilt de rekrutering van schoolleiders binnen het Vlaams secundair onderwijs tussen de verschillende onderwijsnetten, de onderwijsvormen, de schoolgrootte en de verstedelijkingsgraad?

OV2 Hoe vindt het selectieproces plaats bij schoolleiders binnen het Vlaams secundair onderwijs?

- OV2a Welke selectietools hanteren schoolbesturen of inrichtende machten binnen het Vlaams secundair onderwijs om schoolleiders te selecteren?
- OV2b Wordt er bij het selecteren van schoolleiders gebruik gemaakt van een interview en/of een assessment center om de competenties te achterhalen van een kandidaat?
- OV2c In hoeverre verschilt het selectieproces van schoolleiders binnen het Vlaams secundair onderwijs tussen de verschillende onderwijsnetten, de onderwijsvormen, de schoolgrootte en de verstedelijkingsgraad?

OV3 In hoeverre doen schoolbesturen of inrichtende machten aan onboarding/aanvangsbegeleiding binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs?

- OV3a In hoeverre verschilt het onboarden van schoolleiders binnen het Vlaams secundair onderwijs tussen de verschillende onderwijsnetten, de onderwijsvormen, de schoolgrootte en de verstedelijkingsgraad?

2.6.1 Conceptueel onderzoeksmodel



3 Methodologie

3.1 De vragenlijst

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden werd er een (online) vragenlijst opgesteld (bijlage 5) via Qualtrics⁴⁴.

Vooraleer de vragenlijst verzonden werd naar de respondenten is er een pilootstudie aan vooraf gegaan. Het doel van deze pilootstudie was om het meetinstrument, de vragenlijst, enerzijds te testen op zwakheden of fouten en anderzijds om na te gaan of de instructies begrijpbaar en duidelijk waren voor de respondenten. De pilootstudie heeft plaatsgevonden bij twee leden die werkzaam zijn in een inrichtende macht of schoolbestuur. Op basis van de verkregen feedback werd één vraag geherformuleerd en twee onduidelijke begrippen (EVC's en *in-basket* oefening) toegelicht in de vragenlijst.

De vragenlijst bestond uit vier delen. Het eerste deel bevroeg een aantal kenmerken die peilen naar de context van de organisatie (bv. *"Tot welk onderwijsnet behoort uw organisatie?"*). Een tweede deel had als doel om meer inzicht te krijgen in hoe de rekrutering van schoolleiders verloopt in de organisatie (bv. *"Wordt er bij het rekruteren van een schoolleider een competentieprofiel concreet (schriftelijk) aangegeven?"*). Aansluitend werden in het derde deel vragen gesteld inzake hoe de selectie van schoolleiders verloopt binnen de organisatie (bv. *"Welke zijn de vijf belangrijkste selectietools die worden gehanteerd door u, als organisatie, bij het selecteren van schoolleiders?"*). Tot slot werd in het vierde deel gepeild naar hoe de 'onboarding' gebeurt van een nieuwe schoolleider in de organisatie (bv. *"Biedt u als werkgever onderstaande hefboomen aan de nieuwe schoolleider aan wanneer hij tewerkgesteld wordt binnen de secundaire school?"*).

De respondenten die geïnteresseerd waren in een samenvatting van de onderzoeksresultaten (bijlage 6) hadden de mogelijkheid om op het einde van de vragenlijst hun e-mailadres in te vullen. Dit laatste werd losgekoppeld van de vragenlijst gezien de anonimiteit die Universiteit Antwerpen garandeert.

⁴⁴ <https://uantwerpen.eu.qualtrics.com>

3.2 De respondenten

De vragenlijst werd aan de hand van een weblink verspreid overheen alle inrichtende machten of schoolbesturen in het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen. De contactgegevens van de doelgroep, de inrichtende machten en schoolbesturen, werden bezorgd via e-mail door het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming (T. Van Poucke, persoonlijke communicatie, 5 maart 2019). In deze contactgegevens werd het e-mailadres of het postadres van elk schoolbestuur vermeld.

Alle inrichtende machten of schoolbesturen in het gewoon Vlaams secundair onderwijs zijn aangeschreven. Het gaat in het totaal om 265 respondenten. De contactname gebeurde aan de hand van een e-mail (bijlage 7) en een begeleidende brief (bijlage 8) die in bijlage werd toegevoegd, ter attentie van de inrichtende macht of het schoolbestuur. In de begeleidende brief werd het doel van het onderzoek toegelicht. De inrichtende machten of schoolbesturen, waarvan geen e-mailadres opgenomen was in de lijst met contactgegevens, hebben de begeleidende brief per post ontvangen. Er werd benadrukt dat het invullen van de vragenlijst geheel vrijblijvend was en dat men het recht had om de vragenlijst op elk moment van het onderzoek te beëindigen, zonder dat men hiervoor een reden moest opgeven. In zowel de e-mail als in de begeleidende brief werd een toelichting gegeven over de aard, methode, doel en belasting van het onderzoek. Deze toelichting werd gevolgd door een weblink⁴⁵ die de respondenten rechtstreeks naar de vragenlijst leidde. Eén week later werd een herinneringsmail (bijlage 9) met een herinneringsbrief in bijlage (bijlage 10) verstuurd. Eveneens ontvingen de schoolbesturen, waarvan geen e-mailadres opgenomen was in de lijst met contactgegevens, de herinneringsbrief per post. Uit onderzoek is immers gebleken dat de responsgraad verhoogt wanneer de onderzoekers een herinnering versturen naar de respondenten (Fan & Yan, 2010; Saleh & Bista, 2017).

In totaal werden 233 e-mails⁴⁶ met begeleidende brief en 32 brieven per post verstuurd naar de inrichtende machten of schoolbesturen in het gewoon Vlaams secundair onderwijs. 127 respondenten hebben de vragenlijst (al dan niet volledig) ingevuld. Dit levert een responsgraad van 47,92% op. Respondenten die de vragenlijst niet volledig hebben ingevuld werden als missing values ingegeven bij de desbetreffende variabelen en hebben we niet meegenomen in de analyse.

⁴⁵ <http://bit.ly/aanwervingschoolleider>

⁴⁶ Waarvan negen e-mails niet bezorgd zijn aan de respondenten omdat deze e-mailadressen niet meer in gebruik waren. Voor deze respondenten is het algemeen contact e-mailadres gebruikt dat terug te vinden was op de website van desbetreffende scholen.

3.3 De onderzoeksvariabelen

De *afhankelijke variabelen* 'professioneel rekruteren', 'professioneel selecteren' en 'professioneel onboarden' zijn gemeten aan de hand van een zelf samengestelde vragenlijst op basis van wetenschappelijke literatuur. De vragen bestonden uit vragen met één keuzemogelijkheid, meerkeuzevragen, open vragen, rangschikkingsvragen en Likertschalen⁴⁷. De vragen voor 'professioneel rekruteren' werden opgedeeld in vier onderdelen: het competentieprofiel (Andersen & Krüger, 2013; Leithwood et al., 2004; Van Beirendonck et al., 2018), de competenties van een schoolleider (Devos, 2004; Devos & Tuytens, 2006; Vanhoof & Van Petegem, 2017), de *employee value proposition* (Dabirian et al., 2017; Van Beirendonck et al., 2018) en de rekruteringskanalen (Devos et al., 2005; Onderzoeksgroep beleid en leiderschap in het onderwijs, 2018; Verhoeven & Stassen, 2006). Voor 'professioneel rekruteren' werden de vragen opgedeeld in twee onderdelen: de selectietools (Van Beirendonck et al., 2018) en de selectiecriteria (Verhoeven & Stassen, 2006). Tot slot werd 'professioneel onboarden' bevraagd, meer specifiek werd er gepeild in deze vragen naar coaching van de nieuwe schoolleider (Van Beirendonck et al., 2018), feedback en de hefbomen van *onboarding* (Bauer, 2010).

De *onafhankelijke variabelen* 'onderwijsnet', 'onderwijsvorm', 'samenstelling schoolbestuur', 'schoolgrootte' en 'verstedelijkingsgraad' zijn eveneens gemeten aan de hand van een zelf samengestelde vragenlijst op basis van wetenschappelijke literatuur. De vragen bestonden uit vragen met één keuzemogelijkheid, meerkeuzevragen en open vragen. 'Onderwijsnet' is bevraagd aan de hand van de drie onderwijsnetten: vrij gesubsidieerd onderwijs, officieel gesubsidieerd onderwijs en het gemeenschapsonderwijs (Devos et al., 2016; Verhoeven & Stassen, 2006). De 'Onderwijsvorm' is bevraagd aan de hand van de vier verschillende onderwijsvormen die georganiseerd worden in het Vlaams gewoon secundair onderwijs, namelijk ASO, TSO, BSO en KSO (Devos et al., 2016; Verhoeven & Stassen, 2006). Om de 'samenstelling van het schoolbestuur' te achterhalen werden er meerdere vragen gesteld. De onderzoekers hebben gepeild naar het aantal leden waaruit het schoolbestuur bestaat, het aantal leden met onderwijservaring en het aantal leden met HRM-ervaring inzake aanwerving binnen het schoolbestuur. Eveneens werd er gevraagd naar het hoogst behaalde diploma van de voorzitter, alsook de naam van het hoogst behaalde diploma. Tot slot werd gevraagd hoeveel secundaire scholen onder de bevoegdheid van de respondenten hun schoolbestuur vallen. Om de 'schoolgrootte' te meten hebben de onderzoekers er voor gekozen om dit op te delen in drie categorieën: kleine school (<350 leerlingen), middelgrote school (>350

⁴⁷ Een Likertschaal wordt vaak gebruikt in de sociale wetenschappen. Een Likertschaal vraagt van de respondent om een reeks van uitspraken te beoordelen door aan te duiden of hij/zij helemaal niet akkoord is (1), niet akkoord is (2), akkoord noch niet akkoord is (3), akkoord is (4) of helemaal akkoord is (5) (Croasmun & Ostrom, 2011).

leerlingen <700 leerlingen) en grote school (>700 leerlingen) (Devos et al., 2016; Verhoeven & Stassen, 2006), indien nodig konden de respondenten combinaties aanduiden.

De '*verstedelijkingsgraad*' werd gemeten aan de hand van de zes algemene clusters uit de Belfius-indeling⁴⁸ (2018). Ook hier waren combinaties van de zes algemene clusters mogelijk. Deze combinaties zijn nadien ondergebracht onder de zes clusters op basis van de steden en gemeenten die het meest voorkomend waren binnen een bepaalde combinatie.

Een overzicht van de onderzoeksvariabelen is terug te vinden in bijlage 11.

⁴⁸ Alle gemeenten en steden uit de data werden ingedeeld volgens de zes algemene clusters op basis van een sociaaleconomische studie in Vlaanderen uitgevoerd door Belfius. De zes algemene clusters zijn: woongemeenten, landelijke gemeenten, gemeenten met concentratie van economische activiteit, verstedelijkte gemeenten, grote en regionale steden en kustgemeenten (Belfius, 2018).

3.4 Data-analyse

Allereerst werden de verzamelde kwantitatieve data geanalyseerd aan de hand van een aantal beschrijvende analyses. Hiervoor werd er gebruik gemaakt van beschrijvende statistieken aan de hand van centrum- en spreidingsmaten. Dit om een antwoord te bieden op de deelvragen OV1a, OV1b, OV1c, OV2a, OV2b en OV3.

Ten tweede is de kwaliteit van de gebruikte schalen⁴⁹ in kaart gebracht. Hiervoor is er gebruik gemaakt van de Cronbach's alpha⁵⁰ om de interne consistentie na te gaan. Op basis van een exploratieve factoranalyse (EFA) werd nagegaan welke dimensies er schuilgaan in de gemeten indicatoren, meer specifiek het vinden van groepen samenhangende variabelen in de gegevens. Er werd gewerkt met een oblique rotatie omdat er verwacht werd dat de latente variabelen zouden correleren. Als schattingsmethode werd de '*maximum likelihood*'-methode toegepast. Om te bepalen hoeveel factoren meegenomen werden in de EFA, werd er gekeken naar de screeplot en de eigenwaarden. Bij de screeplot werd de breuk in de lijn als referentiepunt genomen: het aantal factoren dat zich voor de breuk bevond werd weerhouden. Daarnaast werd ook naar de eigenwaarden (*Kaiser-criterium*) gekeken, het aantal factoren waarvan de eigenwaarde hoger was dan één werd meegenomen. Na de uitgevoerde EFA werden de items die verband⁵¹ hielden met elkaar samengevoegd tot nieuwe variabelen.

Tot slot werd in het analyseproces gebruik gemaakt van bivariate regressieanalyses⁵² om verbanden of verschillen tussen de variabelen te onderzoeken. Dit om een antwoord te bieden op de deelvragen OV1d, OV2c en OV3a. Er werd hiervoor gebruik gemaakt van de Chi²-toets, een T-test of een ANOVA (*ANalysis Of VAriance*).

De Chi-kwadraattoets is een statistiek die gebaseerd is op de afwijking tussen de geobserveerde waarden en zogenaamde "verwachte waarden" (De Maeyer, Coertjens & Ardies, 2012, p. 68). Als associatiematen werden '*Phi*' en '*Cramer's V*' gebruikt, deze geven de sterkte van het verband weer variërend tussen nul en één, hoe dichter bij één hoe sterker het verband. Deze analyse is uitgevoerd om de onderzoeksvraag OV1d te kunnen beantwoorden, meer specifiek voor de afhankelijke variabelen 'competentieprofiel' en 'rekruteringskanalen'. Wederom is deze analyse uitgevoerd om de onderzoeksvraag OV2c te

⁴⁹ OV1d: schaal 'competenties' en schaal 'employee value proposition'; OV3a: schaal 'hefbomen van *onboarding*'.

⁵⁰ Een schaal is voldoende intern consistent als de Cronbach's alpha gelijk aan of groter is dan 0,60.

$\alpha < 0,60$ = slecht, $0,60 \leq \alpha < 0,80$ = aanvaardbaar en $\alpha \geq 0,80$ = goed (De Maeyer, Donche & van Daal, 2017).

⁵¹ Items die niet voldoende sterk laden op de desbetreffende factor en de vereiste minimale factorlading van 0,40 (als absolute waarde) niet halen, werden uit de analyse geweerd. Deze grens geeft namelijk aan of een lading hoog genoeg laadt op een bepaalde factor (Mortelmans & Dehertogh, 2008).

⁵² Er zijn geen multivariate analyses uitgevoerd voor OV1d, OV2c en OV3a, omdat uit de meerderheid van de resultaten van de bivariate analyses gebleken is dat de verbanden of verschillen niet significant zijn.

beantwoorden, meer specifiek voor de afhankelijke variabelen 'selectietools', 'interviews' en 'assessment center'.

De T-test is een bivariate methode om twee groepen van respondenten met elkaar te vergelijken voor een kwantitatieve variabele (De Maeyer et al., 2012, p. 100). Meer specifiek hebben we gebruik gemaakt van een independent samples design T-test, dit omdat conditie één andere respondenten bevat dan conditie twee en dus verschillend zijn van elkaar. De variantie voor de afhankelijke variabele moest in beide condities vrijwel even groot zijn. Om te kijken of deze assumptie opging werd er beroep gedaan op de *Levene's Test*. Aan de hand van de vuistregels van Cohen⁵³ (1988) kon worden bepaald hoe sterk het effect (Cohen's d) was van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele. Om de T-test te kunnen uitvoeren om een antwoord te kunnen bieden op OV1d, meer specifiek voor de afhankelijke variabelen 'competenties' en 'employee value proposition', zijn de onafhankelijke variabelen 'onderwijsvorm' en 'verstedelijkingsgraad' gedummificeerd. Dezelfde gedummificeerde onafhankelijke variabelen zijn gebruikt om OV3a te kunnen beantwoorden, meer specifiek voor de afhankelijke variabelen 'aantal coachingsessies' en 'aantal feedbackmomenten'.

Een ANOVA is gelijkaardig aan een T-test, maar hier wordt het effect gemeten met drie of meer groepen (De Maeyer et al., 2012, p.136). Om na te gaan welke groepen in de populatie waarschijnlijk gelijk waren en welke groepen in de populatie van elkaar verschilden, indien de ANOVA significant was, werd gebruik gemaakt van de post-hoc tests 'Tukey HSD' en 'Bonferroni'. Deze analyse is uitgevoerd om de onderzoeksvraag OV1d te kunnen beantwoorden, meer specifiek om na te gaan of er tussen de verschillende onderwijsnetten en schoolgroottes significante verschillen bestaan wat betreft de afhankelijke variabelen 'competenties' en 'employee value proposition'. Wederom is deze analyse uitgevoerd om de onderzoeksvraag OV3a te beantwoorden, meer specifiek om na te gaan of er tussen de verschillende onderwijsnetten en schoolgroottes significante verschillen bestaan wat betreft de afhankelijke variabelen 'aantal coachingsessies' en 'aantal feedbackmomenten'.

Een p-waarde kleiner of gelijk aan 0,05 werd voor bovenstaande analyses steeds als statistisch significant beschouwd.

Alle analyses gebeurden met behulp van de statistische software SPSS⁵⁴.

⁵³ Cohen's vuistregels: d is groter dan of gelijk aan 0,8 = groot effect; d is tussen 0,5 en 0,7 = medium effect; d is tussen 0,2 en 0,4 = klein effect; d = kleiner dan of gelijk aan 0,2 = geen effect (De Maeyer et al., 2012).

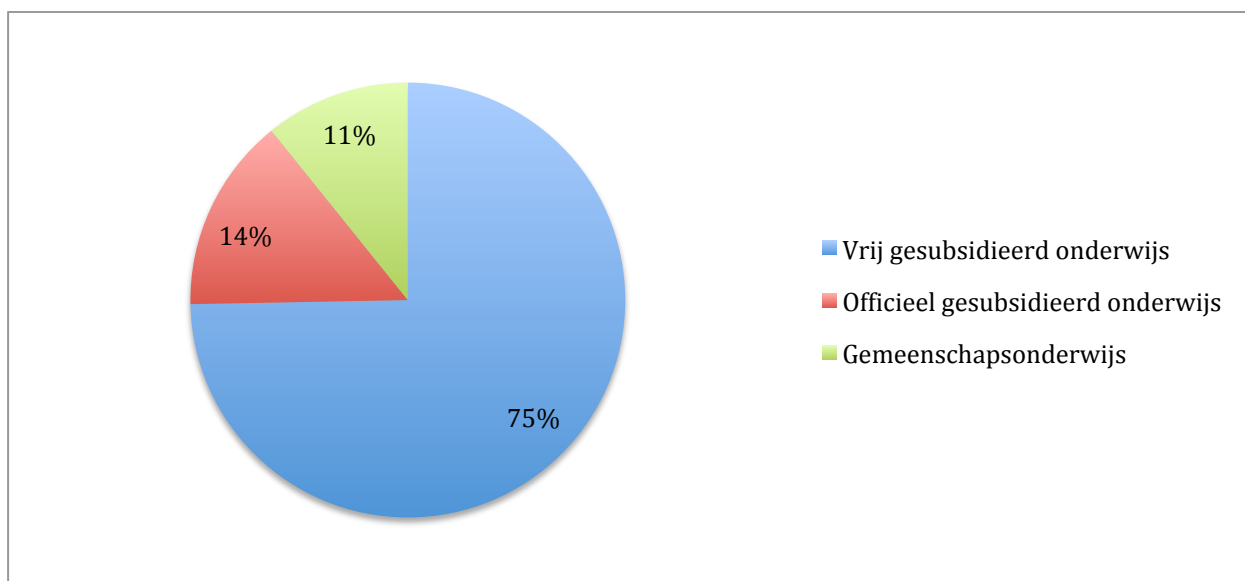
⁵⁴ Statistical Package for the Social Sciences.

4 Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de bevraging van de schoolbesturen van het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen beschreven. Er volgt eerst een beschrijving van de steekproef, vervolgens worden de resultaten per onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen beschreven.

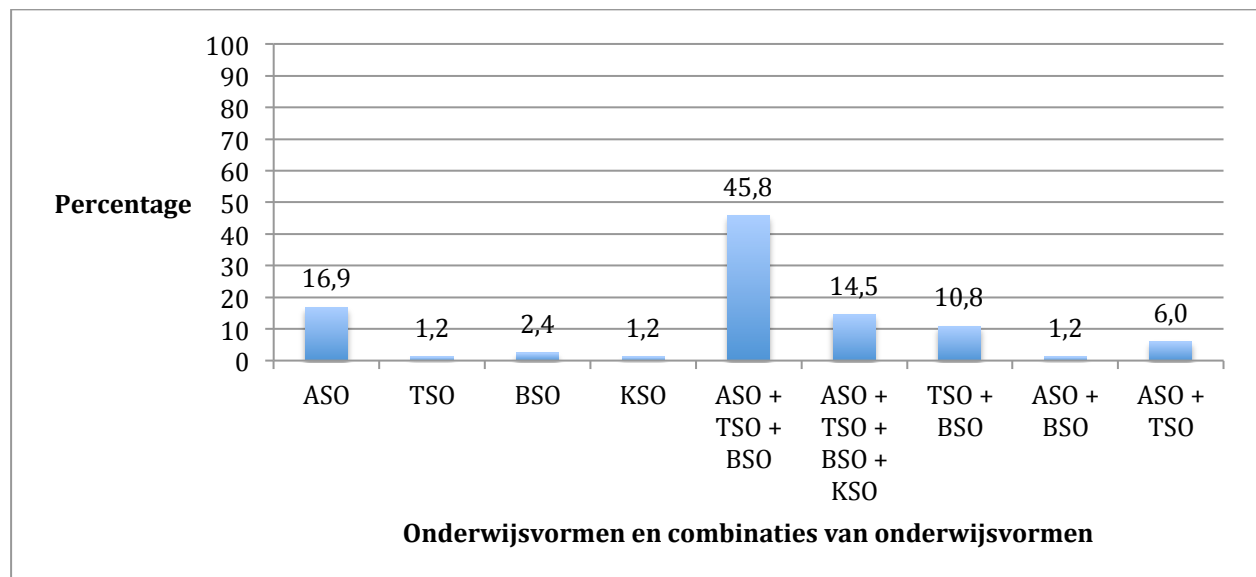
4.1 Beschrijving van de steekproef

De respondenten werden bevraagd tot welk **onderwijsnet** hun schoolbestuur behoort. 74,4% van de respondenten behoort in de steekproef tot het vrij gesubsidieerd onderwijs, 14,5% van de respondenten behoort tot het officieel gesubsidieerd onderwijs en 10,8% van de respondenten behoort tot het gemeenschapsonderwijs (figuur 19). Dit is te verklaren doordat de meerderheid van de schoolbesturen, van scholen in het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen, behoren tot het vrij gesubsidieerd onderwijs. In de populatie behoren 81,13% van de schoolbesturen tot het vrij gesubsidieerd onderwijs, 9,05% tot het officieel gesubsidieerd onderwijs en 9,81% tot het gemeenschapsonderwijs.



Figuur 19: verdeling schoolbesturen volgens onderwijsnet.

De **onderwijsvormen** die aangeboden worden binnen de scholen die onder de bevoegdheid vallen van het schoolbestuur worden weergegeven in figuur 20. De combinatie van de onderwijsvormen ASO, TSO en BSO is het sterkst aanwezig (45,8%). Deze combinatie is niet opmerkelijk aangezien veel scholen in Vlaanderen meerdere onderwijsvormen organiseren (Devos et al., 2016). De onderwijsvorm TSO (1,2%), KSO (1,2%) en de combinatie van de onderwijsvormen ASO en BSO (1,2%) zijn het minst vertegenwoordigd binnen de steekproef.

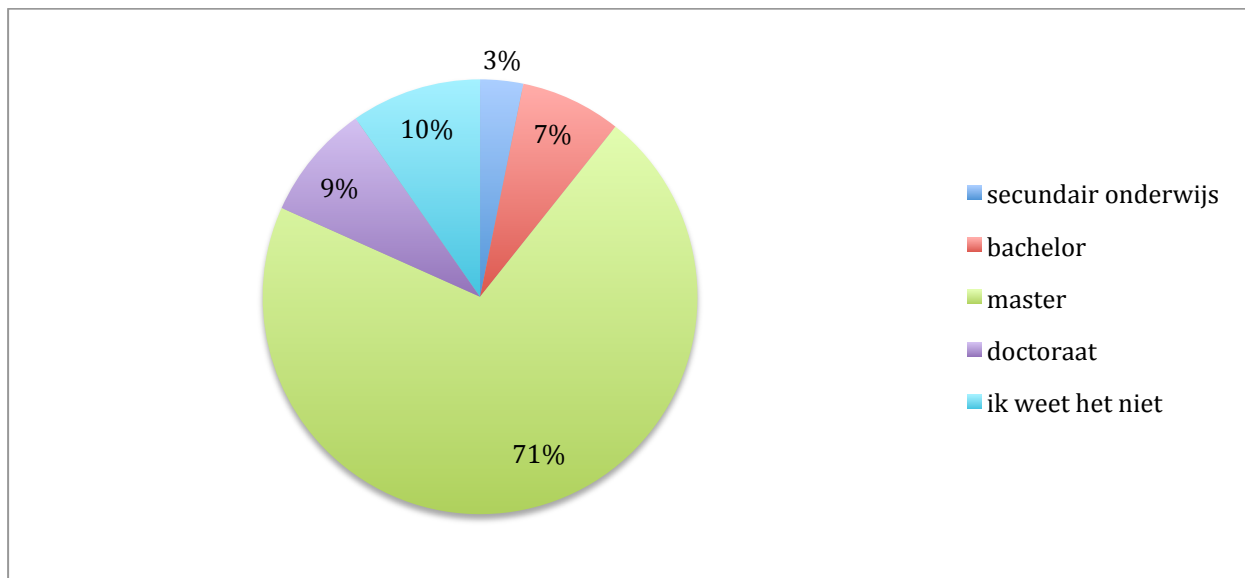


Figuur 20: verdeling schoolbesturen volgens onderwijsvorm(en).

Daarnaast werd ook naar de **samenstelling van het schoolbestuur** gevraagd. De respondenten gaven aan dat hun schoolbestuur of inrichtende macht gemiddeld uit 11,87 leden bestaat ($SD^{55} = 6,43$). Hiervan hebben gemiddeld 4,66 leden onderrichtservaring ($SD = 4,28$) en 3,29 leden HRM-ervaring inzake aanwerving ($SD = 2,48$). In de steekproef heeft het schoolbestuur, in het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen, gemiddeld 4,13 scholen onder hun bevoegdheid. Het overwegend aantal voorzitters van het schoolbestuur (71,0%) hebben als hoogst diploma een master behaald, 3,2% van de voorzitters hebben als hoogste diploma secundair onderwijs, 7,5% van de voorzitters zijn in het bezit van een bachelordiploma, 8,6% van de voorzitters heeft een doctoraat behaald en 9,7% geeft aan dat ze het niet weten wat het hoogst behaalde diploma van de voorzitter is (figuur 21). Voorbeelden van diploma's die respondenten aangaven zijn: bachelor in sociaal werk, bachelor secundair onderwijs, master in de toegepaste economische wetenschappen, master lichamelijke opvoeding, master in de ingenieurswetenschappen, doctor in de mobiliteitswetenschappen... Slechts één respondent gaf aan in het bezit te zijn van een onderwijskundig diploma op master niveau, namelijk master in de pedagogische

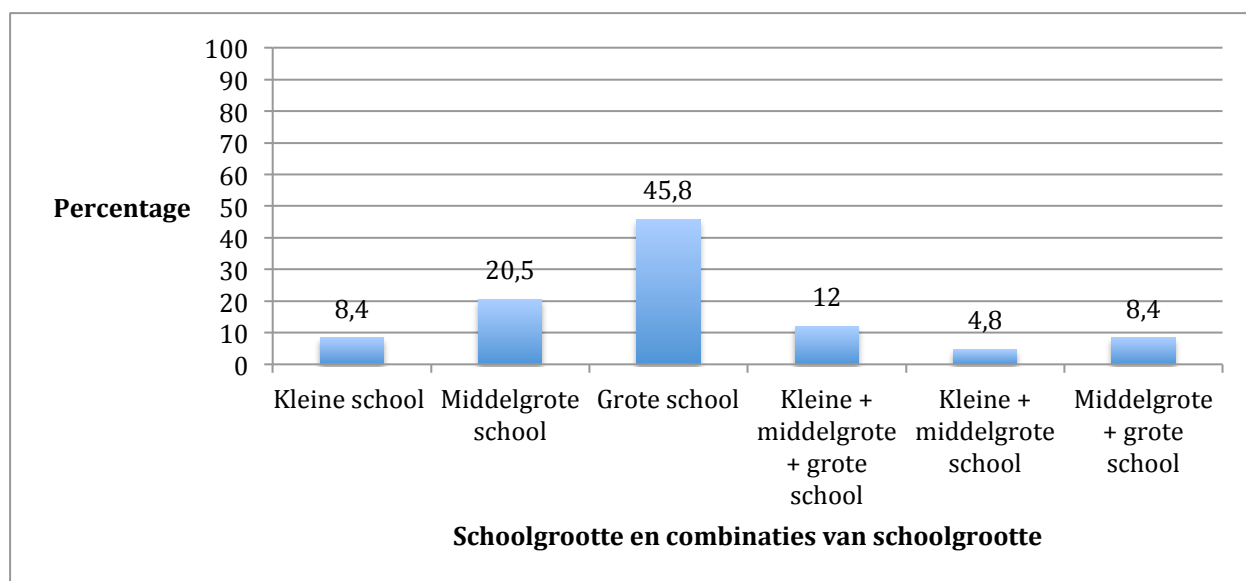
⁵⁵ SD = standaardafwijking. De standaardafwijking geeft de mate van spreiding aan in de data, het geeft aan hoeveel de geobserveerde waarden afwijken van het gemiddelde.

wetenschappen met als afstudeerrichting onderwijs- en opleidingskunde. Eén andere respondent gaf aan in het bezit te zijn van een master in de pedagogische wetenschappen, maar zijn/haar afstudeerrichting werd niet meegedeeld.



Figuur 21: verdeling voorzitters van schoolbesturen volgens hun hoogst behaalde diploma.

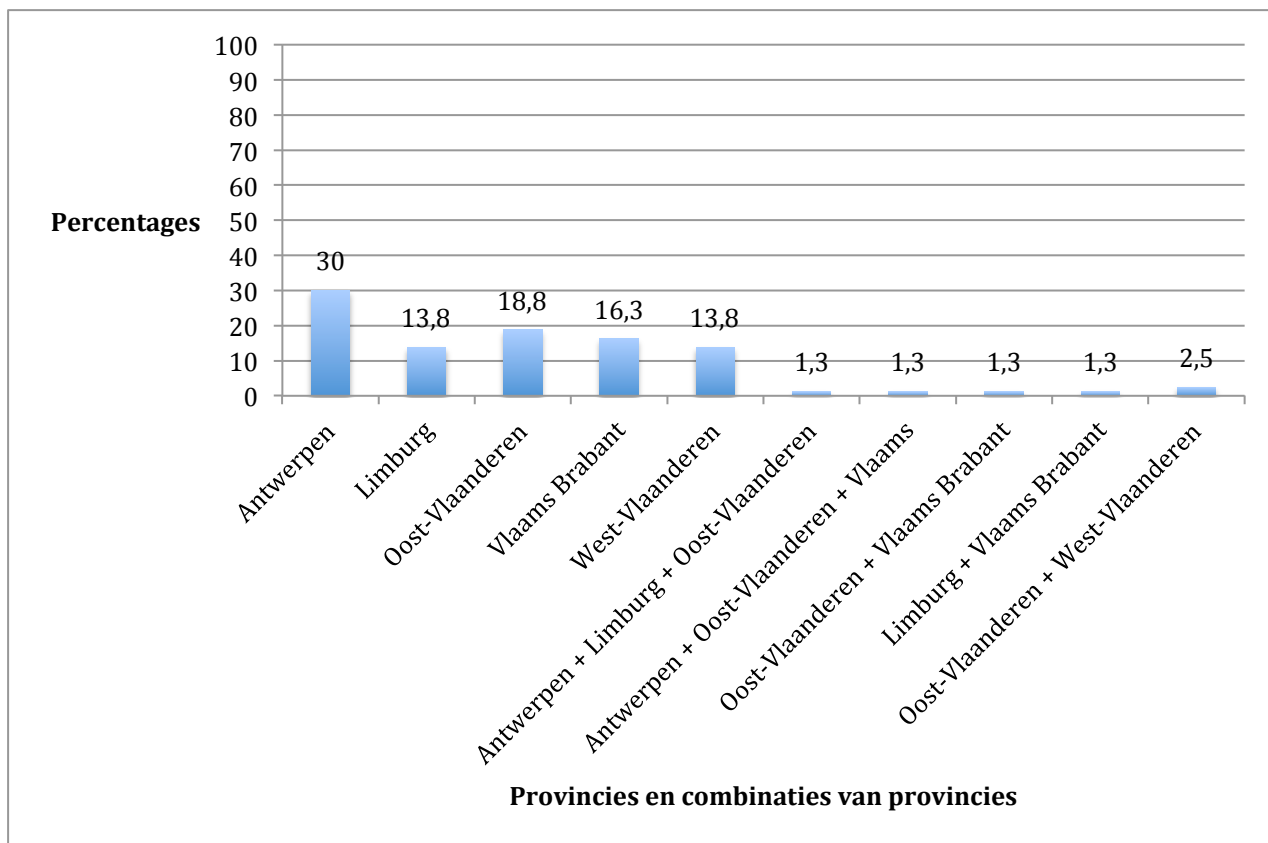
Tevens werd de **schoolgrootte** van de scholen waarover het schoolbestuur bevoegd is bevraagd. De schoolgrootte werd onderverdeeld in drie categorieën: kleine scholen met minder dan 350 leerlingen, middelgrote scholen met meer dan 350 leerlingen en minder dan 700 leerlingen en grote scholen met meer dan 700 leerlingen. Ook waren er combinaties mogelijk. 45,8% van de respondenten is bevoegd over een 'grote school' en 20,5% van de respondenten is bevoegd over een 'middelgrote school'. De combinatie van verschillende schoolgroottes komt in mindere mate voor, waarbij de combinatie 'kleine school, middelgrote school en grote school' het sterkst vertegenwoordigd is (12%) (figuur 22).



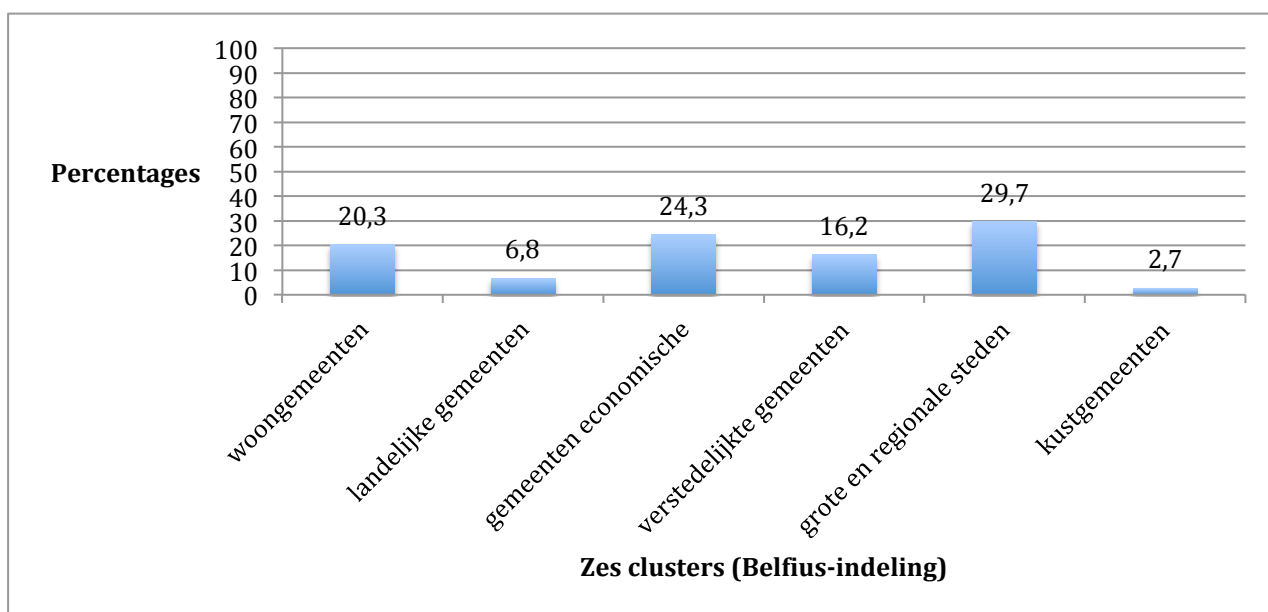
Figuur 22: verdeling schoolbesturen volgens schoolgrootte.

Tot slot werd naar de **verstedelijgingsgraad** gepeild in de vragenlijst. In figuur 23 wordt de verdeling van de secundaire scholen, waarover het schoolbestuur bevoegd is, per provincie weergegeven. Hoewel de meeste schoolbesturen hun scholen binnen één provincie gesitueerd zijn, namen er ook schoolbesturen deel waarvan hun scholen gesitueerd waren binnen meerdere provincies. De schoolbesturen waarvan hun scholen gesitueerd zijn in Antwerpen zijn het sterkst vertegenwoordigd (30%), de schoolbesturen waarvan hun scholen gesitueerd zijn in Limburg of in West-Vlaanderen zijn het minst vertegenwoordigd (13,8%) (Uitgezonderd van de schoolbesturen waarvan hun scholen gesitueerd zijn binnen meerdere provincies met respectievelijk 1,3% en 2,5%). In figuur 24 wordt de verdeling van de secundaire scholen, waarover het schoolbestuur bevoegd is, weergegeven naar verstedelijgingsgraad. Net zoals bij de provincies is de meerderheid van de scholen die onder de bevoegdheid vallen van de schoolbesturen gesitueerd binnen één cluster van de Belfius-indeling⁵⁶. De cluster 'grote en regionale steden' is het sterkst aanwezig (29,7%) onder de respondenten, de clusters 'landelijke gemeenten' (6,8%) en 'kustgemeenten' (2,7%) zijn het minst sterk aanwezig onder de respondenten.

⁵⁶ Alle gemeenten en steden uit de data werden ingedeeld volgens de zes algemene clusters op basis van een sociaaleconomische studie in Vlaanderen uitgevoerd door Belfius. De zes algemene clusters zijn: woongemeenten, landelijke gemeenten, gemeenten met concentratie van economische activiteit, verstedelijkte gemeenten, grote en regionale steden en kustgemeenten (Belfius, 2018).



Figuur 23: verdeling van de secundaire scholen, waarover schoolbesturen bevoegd zijn, per provincie.



Figuur 24: verdeling van de secundaire scholen, waarover schoolbesturen bevoegd zijn, per verstedelijkingsgraad (zes algemene clusters Belfius-indeling).

4.2 OV1: Hoe worden schoolleiders gerekruteerd binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs?

4.2.1 OV1a: Wordt er bij het rekruteren van schoolleiders een competentieprofiel vooropgesteld?

Respondenten geven aan dat 92,6% van de schoolbesturen gebruik maken van een competentieprofiel bij de rekrutering van een schoolleider. 44,6% van de schoolbesturen geven aan dat ze het belangrijk vinden dat een competentieprofiel gehanteerd wordt, 49,2% van de schoolbesturen geven aan dat ze het heel belangrijk vinden. Wanneer schoolbesturen een competentieprofiel opstellen geeft de helft van de respondenten aan rekening te houden met de 'context' van de school (tabel 6). Meer specifiek geven 60,8% van deze respondenten aan dat ze akkoord zijn dat er rekening gehouden wordt met het managementniveau⁵⁷ ($M = 3,93$; $MO = 4$; $SD = 0,98$) van de schoolleider bij het opstellen van een competentieprofiel. 43,2% van de respondenten geven aan dat ze akkoord zijn dat er rekening gehouden wordt met de omgeving⁵⁸ waarin de school ligt ($M = 3,50$; $MO = 4$; $SD = 1,10$) en 50% van de respondenten geven aan dat ze akkoord zijn dat er rekening gehouden wordt met de schoolcontext⁵⁹ ($M = 4,03$; $MO = 4$; $SD = 1,01$) wanneer men het competentieprofiel opstelt.

Tabel 6: overzicht (uitgedrukt in gemiddelde en modus⁶⁰) in welke mate er rekening gehouden wordt met de 'context' van de school bij het opstellen van een competentieprofiel voor een schoolleider

Context	M	MO^*	SD
Managementniveau	3,93	4	0,98
Omgeving	3,50	4	1,10
Schoolcontext	4,03	4	1,01

MO^* : 1 = helemaal niet akkoord; 2 = niet akkoord; 3 = neutraal; 4 = akkoord en 5 = helemaal akkoord

De competenties die schoolbesturen als zeer belangrijk achten zijn 'de missie en visie concretiseren in schooldoelen' ($M = 4,54$; $MO = 5$; $SD = 0,71$), 'samenwerking stimuleren' ($M = 4,69$; $MO = 5$; $SD = 0,64$), 'besluitvaardig zijn' ($M = 4,57$; $MO = 5$; $SD = 0,66$), 'een voorbeeldfunctie vervullen' ($M = 4,60$; $MO = 5$; $SD = 0,68$), 'goed communiceren' ($M = 4,63$; $MO = 5$; $SD = 0,65$) en 'leidinggeven' ($M = 4,62$; $MO = 5$; $SD = 0,68$). De overige competenties worden door de respondenten als belangrijk geacht (tabel 7).

⁵⁷ Schoolleider in de eerste graad, tweede en/of derde graad.

⁵⁸ De regio/ligging, het onderwijsnet en de schoolgrootte.

⁵⁹ De missie en visie, de opdracht, de onderwijsvorm(en) en het takenpakket.

⁶⁰ De categorie die het meest voorkomt in de waarnemingen.

Tabel 7: overzicht (uitgedrukt in gemiddelde en modus) in welke mate schoolbesturen onderstaande competenties belangrijk achten voor een performante schoolleider

Competenties	<i>M</i>	<i>MO*</i>	<i>SD</i>
Missie en visie bepalen	4,28	4	0,78
Missie en visie concretiseren in schooldoelen	4,54	5	0,71
Aanvaarding van de schooldoelen stimuleren	4,42	4	0,66
Samenwerking stimuleren	4,69	5	0,64
Besluitvaardig zijn	4,57	5	0,66
Hoge verwachtingen kunnen formuleren en personeel daartoe motiveren	4,26	4	0,74
Voorbeeldfunctie vervullen	4,60	5	0,68
Goed communiceren	4,63	5	0,65
Participatie stimuleren	4,38	4	0,68
Ondersteuning bieden	4,12	4	0,70
Flexibiliteit	4,29	4	0,72
Plannen en organiseren	4,28	4	0,70
Overtuigingskracht	4,28	4	0,70
Initiatief tonen	4,32	4	0,77
Leidinggeven	4,62	5	0,68
Assertiviteit	4,14	4	0,70
Prestatiemotivatie	3,94	4	0,75

*MO**: 1 = helemaal niet belangrijk; 2 = niet belangrijk; 3 = neutraal; 4 = belangrijk en 5 = heel belangrijk

Tot slot werd de vraag gesteld of er schoolbesturen waren die nog andere competenties belangrijk achten, 20% van de respondenten gaf aan dat er nog andere competenties belangrijk waren. Dit waren competenties zoals samenwerken met directeurs uit andere scholen, stressbestendig zijn, zelfrelativering (bescheidenheid), kindgerichtheid/klantgerichtheid,...

4.2.2 OV1b: Zetten schoolbesturen binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs in op hun *employee value proposition* om zo de meest geschikte schoolleiders aan te trekken?

Een merk als aantrekkelijke werkgever impliceert het expliciteren van een '*employee value proposition*'. Er werd getracht om in kaart te brengen welke waarden en voordelen de schoolbesturen aan de schoolleiders aanbieden (schriftelijk aangegeven in de vacature) wanneer hij/zij tewerkgesteld zou worden binnen de school (tabel 8). Respondenten geven aan akkoord te zijn dat ze waarden aanbieden zoals 'social value' ($M = 3,82$; $MO = 4$; $SD = 1,04$), 'interest value' ($M = 3,80$; $MO = 4$; $SD = 0,98$), 'application value' ($M = 3,85$; $MO = 4$; $SD = 0,95$), 'development value' ($M = 3,44$; $MO = 4$; $SD = 1,10$) en 'management value' ($M = 3,52$; $MO = 4$; $SD = 1,09$). Schoolbesturen gaan niet akkoord dat ze de waarde 'economic value' aan schoolleiders aanbieden om zo in te zetten op hun '*employee value proposition*'. Mogelijk kan dit zijn omdat het salaris bepaald wordt door de Vlaamse overheid, rekening houdend met het diploma waarover de schoolleider beschikt, of de schoolleiders leidinggevende is van een onderwijsinstelling met of zonder derde graad en de anciënniteit van de schoolleider (Onderwijs Vlaanderen, 2018a; Onderwijs Vlaanderen, 2019a).

Tabel 8: overzicht (uitgedrukt in gemiddelde en modus) welke waarden en voordelen schoolbesturen aan de schoolleider aanbieden (schriftelijk aangegeven in de vacature)

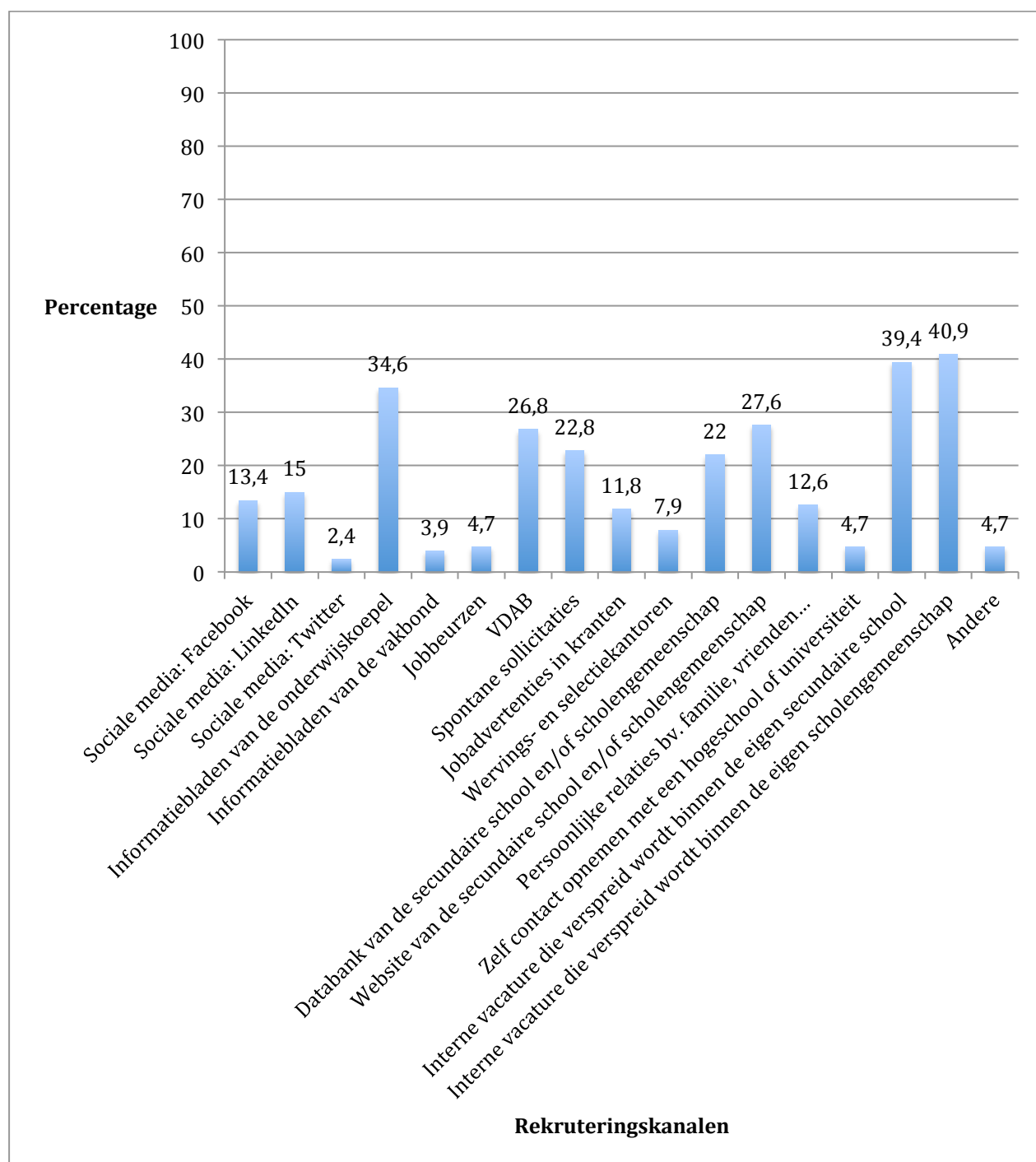
Competenties	M	MO^*	SD
Social value	3,82	4	1,04
Interest value	3,80	4	0,98
Application value	3,85	4	0,95
Development value	3,44	4	1,10
Economic value	2,51	2	0,96
Management value	3,52	4	1,09
Work-life balance	3,18	3	1,03

MO^* : 1 = helemaal niet akkoord; 2 = niet akkoord; 3 = neutraal; 4 = akkoord en 5 = helemaal akkoord

4.2.3 OV1c: Welke rekruteringskanalen worden ingezet door schoolbesturen of inrichtende machten om schoolleiders in het gewoon Vlaams secundair onderwijs te rekruteren?

De meest gebruikte rekruteringskanalen die ingezet worden door schoolbesturen om schoolleiders te rekruteren zijn informatiebladen van de onderwijskoepel (34,6%), interne vacatures die verspreid worden binnen de eigen secundaire school (39,4%) en interne vacatures die verspreid worden binnen de eigen scholengemeenschap (40,9%) (figuur 25). Sociale media wordt in mindere mate ingezet als rekruteringskanaal door de respondenten: 2,4% maakt gebruik van Twitter, 13,4% maakt gebruik van Facebook en 15% maakt gebruik

van LinkedIn. Ook jobbeurzen (4,7%) en wervings- en selectiekantoren (7,9%) zijn rekruteringskanalen die minder vaak ingezet worden door schoolbesturen.



Figuur 25: frequentieverdeling van rekruteringskanalen die door schoolbesturen worden ingezet bij het rekruteren van schoolleiders.

4.2.4 OV1d: In hoeverre verschilt de rekrutering van schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs tussen de verschillende onderwijsnetten, de onderwijsvormen, de schoolgrootte en de verstedelijkingsgraad?

4.2.4.1 Samenstelling schalen

Vooraleer de analyses uitgevoerd werden voor deze onderzoeksvraag is een exploratieve factoranalyse uitgevoerd op de afhankelijke variabelen 'competenties' en 'employee value proposition'.

Competenties

Een eerste oblieke factoranalyse schuift een één factorstructuur naar voor. De 'screeplot' geeft een breuk aan tussen factoren 1 en 2, wat wijst op het bestaan van één factor. De *total variance explained* tabel geeft het bestaan van twee factoren aan met een eigenwaarde groter dan één. De eerste gevonden factor verklaart 58,41% van haar onderliggende items, de tweede gevonden factor verklaart 6,25% van haar onderliggende items (verklaarde variantie). Omdat de tweede factor een eigenwaarde heeft die nipt boven de één laadt (1,062) en slechts 6,25% van de variantie verklaart besluiten we om verder te gaan met één factor. Alle zeventien items laden voldoende sterk op de desbetreffende factor en halen de vereiste minimale factorlading van 0,40 (bijlage 12). Tot slot is de betrouwbaarheid van de schaal 'competenties' intern consistent, de Cronbach's alpha bedraagt 0,954.

Employee value proposition

Een eerste oblieke factoranalyse schuift een één factorstructuur naar voor. De 'screeplot' geeft een breuk aan tussen factoren 1 en 2, wat wijst op het bestaan van één factor. Bovendien toont de *total variance explained* tabel het bestaan van één factor aan met een eigenwaarde groter dan één. De gevonden factor verklaart 61,24% van haar onderliggende items (verklaarde variantie). De lading van elk van de zeven items is groter dan 0,40 (bijlage 12). Tot slot is de betrouwbaarheid van de schaal 'employee value proposition' 0,891. Dit betekent dat deze schaal intern consistent is.

4.2.4.2 Resultaten onderzoeksvraag OV1d

In dit onderdeel wordt nagegaan of er een samenhang is tussen de onafhankelijke variabelen 'onderwijsnet', 'onderwijsvorm', 'schoolgrootte' en 'verstedelijkingsgraad' en de afhankelijke variabelen 'competentieprofiel', 'competenties', 'employee value proposition' en 'rekruteringskanalen'. We bespreken enkel de meest voorkomende rekruteringskanalen (informatiebladen van de onderwijskoepel, interne vacature binnen de eigen secundaire school en interne vacature binnen de eigen scholengemeenschap) die naar voor kwamen in

de resultaten van de vragenlijst, alsook het rekruteringskanaal sociale media (Facebook, LinkedIn en Twitter) (cfr. 4.2.3 OV1c, p. 81).

In hoeverre verschilt de rekrutering van schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs tussen de onderwijsnetten?

De onafhankelijke variabele onderwijsnet en de afhankelijke variabele *competentieprofiel* vertonen in de populatie geen verband ($Chi^2 = 2,125$; $df = 2$; $p = 0,346$) gezien de nulhypothese verworpen wordt ($p > 0,05$). Het al dan niet opstellen van een competentieprofiel bij de rekrutering van schoolleiders is dus niet afhankelijk van het onderwijsnet.

Bovendien zijn er geen significante verschillen tussen de onderwijsnetten die onder de bevoegdheid van de schoolbesturen vallen aangaande de mate dat schoolbesturen *competenties* van een schoolleider belangrijk vinden ($F = 0,439$; $df = 2$; $p = 0,647$). De *employee value propositions* die aangeboden worden bij de rekrutering van schoolleiders verschillen eveneens niet significant tussen de onderwijsnetten ($F = 1,195$; $df = 2$; $p = 0,157$).

Tot slot zijn we nagegaan of er een verband is tussen het onderwijsnet en de *rekruteringskanalen*. Voor geen van de meest voorkomende rekruteringskanalen alsook voor geen van de rekruteringskanalen inzake sociale media was er een verband (tabel 9).

Tabel 9: uitkomsten van een Chi-kwadraattoets om de verbanden na te gaan tussen de rekruteringskanalen en de onderwijsnetten

Rekruteringskanaal	<i>Chi²</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>Phi</i>	<i>Cramer's V</i>
Informatiebladen van de onderwijskoepel	4,992	2	0,082	0,286	0,286
Interne vacature binnen de eigen secundaire school	1,526	2	0,466	0,158	0,158
Interne vacature binnen de eigen scholengemeenschap	1,827	2	0,401	0,173	0,173
Sociale media: Facebook	4,427	2	0,109	0,269	0,269
Sociale media: LinkedIn	3,937	2	0,140	0,254	0,254
Sociale media: Twitter	0,940	2	0,625	0,124	0,124

In hoeverre verschilt de rekrutering van schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs tussen de onderwijsvormen?

Er is in de steekproef een verband tussen de onderwijsvorm en het al dan niet gebruiken van een *competentieprofiel* bij het rekruteren van een schoolleider ($\chi^2 = 17,880$; $df = 8$; $p = 0,022$). De Phi en Cramer's V waarden bedragen 0,470 ($p = 0,022$), er is bijgevolg een matig verband dat door te trekken is naar de populatie. Het al dan niet opstellen van een competentieprofiel bij de rekrutering van schoolleiders is dus afhankelijk van de onderwijsvorm. 49,3% ($N = 75$) van de schoolbesturen, die scholen met een combinatie van de onderwijsvormen ASO, TSO en BSO leiden, maken gebruik van een competentieprofiel. De minderheid van de schoolbesturen gebruikt geen competentieprofiel ($N = 6$), waarbij 33,3% van deze schoolbesturen scholen met de onderwijsvorm ASO leiden.

Er is geen significant verschil in de steekproef tussen de onderwijsvormen ASO ($t = -0,004$; $p = 0,702$; $d = 0,001$), TSO ($t = 1,141$; $p = 0,4682$; $d = 0,288$), BSO ($t = 1,319$; $p = 0,483$; $d = 0,332$) en KSO ($t = 0,347$; $p = 0,567$; $d = 0,087$) die onder de bevoegdheid van de schoolbesturen vallen wat betreft de mate dat schoolbesturen *competenties* van een schoolleider belangrijk vinden.

De *employee value propositions* die aangeboden worden bij de rekrutering van schoolleiders verschillen eveneens niet significant tussen de onderwijsvormen ASO ($t = -0,475$; $p = 0,581$; $d = 0,124$), TSO ($t = 0,019$; $p = 0,106$; $d = 0,005$), BSO ($t = 1,452$; $p = 0,950$; $d = 0,0378$) en KSO ($t = 0,539$; $p = 0,806$; $d = 0,140$).

Tot slot zijn we nagegaan of er een verband is tussen de onderwijsvorm en de *rekruteringskanalen*. Ook hier is er geen significant verband (tabel 10).

Tabel 10: uitkomsten van een Chi-kwadraattoets om de verbanden na te gaan tussen de rekruteringskanalen en de onderwijsvormen

Rekruteringskanaal	<i>Chi²</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>Phi</i>	<i>Cramer's V</i>
Informatiebladen van de onderwijskoepel	2,134	7	0,952	0,187	0,187
Interne vacature binnen de eigen secundaire school	8,519	7	0,289	0,374	0,374
Interne vacature binnen de eigen scholengemeenschap	2,694	7	0,912	0,210	0,210
Sociale media: Facebook	11,941	7	0,103	0,442	0,442
Sociale media: LinkedIn	10,019	7	0,188	0,405	0,405
Sociale media: Twitter	9,676	7	0,208	0,398	0,398

In hoeverre verschilt de rekrutering van schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs naargelang de schoolgrootte?

De onafhankelijke variabele schoolgrootte en de afhankelijke variabele *competentieprofiel* vertonen in de populatie geen verband ($Chi^2 = 3,000$; $df = 5$; $p = 0,700$) gezien de nulhypothese verworpen wordt ($p > 0,05$). Het al dan niet opstellen van een competentieprofiel bij de rekrutering van schoolleiders is dus niet afhankelijk van de schoolgrootte.

Bovendien is er geen significante samenhang tussen de grootte van de scholen die onder de bevoegdheid van de schoolbesturen vallen en de mate dat schoolbesturen *competenties* van een schoolleider belangrijk vinden ($F = 0,285$; $df = 5$; $p = 0,919$). De *employee value propositions* die aangeboden worden bij de rekrutering van schoolleiders verschillen eveneens niet significant tussen de schoolgroottes ($F = 1,222$; $df = 5$; $p = 0,311$).

Tot slot zijn we nagegaan of er een verband is tussen de schoolgrootte en de *rekruteringskanalen*. Voor de rekruteringskanalen 'interne vacature binnen de eigen secundaire school' en de 'interne vacature binnen de eigen scholengemeenschap' was er een significant verband (tabel 11). De Phi en Cramer's V waarden bedragen 0,524 voor het rekruteringskanaal 'interne vacature binnen de eigen secundaire school', er is dus een matig verband. Het inzetten van een vacature binnen de eigen secundaire school als rekruteringskanaal wordt door 23% ($N = 50$) van de schoolbesturen gehanteerd wanneer zij een schoolleider rekruteren voor een 'grote' school. Wanneer schoolbesturen leidinggevend zijn overheen 'kleine' en een combinatie van 'kleine en middelgrote' scholen, wordt dit rekruteringskanaal slechtst 2% ($N = 50$) ingezet. Wanneer schoolbesturen bevoegd zijn overheen 'middelgrote' scholen wordt dit rekruteringskanaal voor 24% ($N = 50$) ingezet. Hoe groter de scholen zijn, hoe meer schoolbesturen gebruik maken van het rekruteringskanaal 'interne vacature die verspreid wordt binnen de eigen secundaire school'. De Phi en Cramer's V waarde voor het rekruteringskanaal 'interne vacature binnen de eigen scholengemeenschap' bedraagt 0,581. Dit wijst op een matig verband. Ook hier geldt het dat, hoe groter de scholen zijn, hoe meer schoolbesturen dit rekruteringskanaal inzetten om schoolleiders te rekruteren. Dit rekruteringskanaal wordt voor 44,2% ($N = 52$) ingezet door schoolbesturen die bevoegd zijn overheen een 'grote' school'. Schoolbesturen die bevoegd zijn overheen scholen die 'middelgroot' zijn zetten dit rekruteringskanaal voor 25% ($N = 52$) in, schoolbesturen die bevoegd zijn overheen 'kleine scholen' of een combinatie van 'kleine en middelgrote' scholen zetten dit rekruteringskanaal voor 0% en 5,8% in ($N = 52$).

Tabel 11: uitkomsten van een Chi-kwadraattoets om de verbanden na te gaan tussen de rekruteringskanalen en de schoolgrootte

Rekruteringskanaal	<i>Chi²</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>Phi</i>	<i>Cramer's V</i>
Informatiebladen van de onderwijskoepel	3,195	5	0,670	0,229	0,229
Interne vacature binnen de eigen secundaire school	16,765	5	0,005	0,524	0,524
Interne vacature binnen de eigen scholengemeenschap	20,562	5	0,001	0,581	0,581
Sociale media: Facebook	6,248	5	0,283	0,320	0,320
Sociale media: LinkedIn	6,622	5	0,250	0,329	0,329
Sociale media: Twitter	3,441	5	0,632	0,238	0,238

In hoeverre verschilt de rekrutering van schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs naargelang de verstedelijkingsgraad?

Er is in de populatie geen verband tussen de verstedelijkingsgraad en het al dan niet gebruiken van een *competentieprofiel* bij het rekruteren van een schoolleider ($Chi^2 = 3,272$; $df = 5$; $p = 0,658$). Het al dan niet opstellen van een competentieprofiel bij de rekrutering van schoolleiders is dus niet afhankelijk van de schoolgrootte.

Er is geen significante samenhang in de steekproef tussen de verstedelijkingsgraad (uitgezonderd voor de verstedelijkte gemeenten) waar in de scholen zich bevinden, die onder de bevoegdheid vallen van de schoolbesturen, en de mate dat schoolbesturen *competenties* van een schoolleider belangrijk vinden. Aldus een overzicht van elke verstedelijkingsgraad (Belfius-cluster) zijn statistische waarden waaruit blijkt dat er geen significant verband is in de steekproef: woongemeenten ($t = -0,249$; $p = 0,735$; $d = 0,066$), landelijke gemeenten ($t = 0,802$; $p = 0,716$; $d = 0,212$), gemeenten met aantrekking door economische activiteit ($t = 0,608$; $p = 0,690$; $d = 0,161$), verstedelijkte gemeenten ($t = -1,073$; $p = 0,002$; $d = 0,801$), grote en regionale steden ($t = 0,499$; $p = 0,535$; $d = 0,132$) en kustgemeenten (niet beschikbaar, missing waarde). De varianties tussen de cluster verstedelijkte gemeenten en de overige Belfius-clusters verschillen significant van elkaar ($p = 0,002$). De schoolbesturen met scholen die behoren tot de cluster verstedelijkte gemeenten ($M = 3,963$; $p = 0,002$) vinden de competenties van een schoolleider minder belangrijk dan de schoolbesturen met scholen die behoren tot de overige Belfius-clusters ($M = 4,427$; $p = 0,002$). De Cohen's d (0,801) geeft aan dat het gaat om een groot effect.

Gezien de varianties tussen de cluster verstedelijkte gemeenten en de overige Belfius-clusters significant verschillen van elkaar ($p = 0,002$) kijken we naar '*equal variances not assumed*'. Hier zien we dat de *sig. 2-tailed* groter is dan 0,05 (0,318) en nul binnen het 95% betrouwbaarheidsinterval (-1,480 en 0,553) ligt. We kunnen dus niet met zekerheid stellen dat er in de populatie een verschil is tussen de cluster verstedelijkte gemeenten en de overige Belfius-clusters.

De *employee value propositions* die aangeboden worden bij de rekrutering van schoolleiders verschillen niet significant naargelang de verstedelijkingsgraad voor de clusters landelijke gemeenten ($t = -0,686$; $p = 0,835$; $d = 0,187$), verstedelijkte gemeenten ($t = -0,298$; $p = 0,753$; $d = 0,081$), grote en regionale steden ($t = 0,977$; $p = 0,099$; $d = 0,266$) en kustgemeenten (niet beschikbaar, missing waarde). Voor de clusters woongemeenten ($t = -1,210$; $p = 0,009$; $d = 0,700$) en gemeenten met aantrekking door economische activiteit ($t = 2,357$; $p = 0,025$; $d = 0,656$) is er wel een significant verschil.

De varianties tussen de cluster woongemeenten en de overige Belfius-clusters verschillen significant van elkaar ($p = 0,009$). De schoolbesturen met scholen die behoren tot de cluster woongemeenten ($M = 3,107$; $p = 0,009$) bieden minder voordelen (*employee value propositions*) aan de schoolleider aan wanneer hij of zij tewerkgesteld wordt binnen de secundaire school ten opzichte van scholen die behoren tot de overige Belfius-clusters ($M = 3,526$; $p = 0,009$). De Cohen's d (0,700) geeft aan dat het gaat om een medium effect. Gezien de varianties tussen de cluster woongemeenten en de overige Belfius-clusters significant verschillen van elkaar ($p = 0,009$) kijken we naar de '*equal variances not assumed*'. Hier zien we dat de *sig. 2-tailed* groter is dan 0,05 (0,247) en nul binnen het 95% betrouwbaarheidsinterval (-1,165 en 0,328) ligt. We kunnen dus niet met zekerheid stellen dat er in de populatie een verschil is tussen de cluster woongemeenten en de overige Belfius-clusters. De varianties tussen de cluster gemeenten met aantrekking door economische activiteit en de overige Belfius-clusters verschillen significant van elkaar ($p = 0,025$). De schoolbesturen met scholen die behoren tot de cluster gemeenten met aantrekking door economische activiteit ($M = 3,733$; $p = 0,025$) bieden meer voordelen (*employee value propositions*) aan de schoolleider aan wanneer hij of zij tewerkgesteld wordt binnen de secundaire school ten opzichte van scholen die behoren tot de overige Belfius-clusters ($M = 3,328$; $p = 0,025$). De Cohen's d (0,656) geeft aan dat het gaat om een medium effect. Gezien de varianties tussen de cluster gemeenten met aantrekking door economische activiteit en de overige Belfius-clusters significant verschillen van elkaar ($p = 0,025$) kijken we naar de '*equal variances not assumed*'. Hier zien we dat de *sig. 2-tailed* kleiner is dan 0,05 (0,022) en nul niet binnen het 95% betrouwbaarheidsinterval (0,060 en 0,751) ligt. We kunnen dus stellen dat er in de populatie een verschil is tussen de cluster gemeenten met aantrekking door economische activiteit en de overige Belfius-clusters.

Tot slot zijn we nagegaan of er een verband is tussen de verstedelijkingsgraad en de *rekruteringskanalen*. Er was geen verband tussen de verstedelijkingsgraad en de rekruteringskanalen (tabel 12).

Tabel 12: uitkomsten van een Chi-kwadraattoets om de verbanden na te gaan tussen de rekruteringskanalen en de verstedelijkingsgraad

<i>Rekruteringskanaal</i>	<i>Chi²</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>Phi</i>	<i>Cramer's V</i>
Informatiebladen van de onderwijskoepel	2,622	5	0,758	0,216	0,216
Interne vacature binnen de eigen secundaire school	3,486	5	0,625	0,250	0,250
Interne vacature binnen de eigen scholengemeenschap	1,079	5	0,956	0,139	0,139
Sociale media: Facebook	1,556	5	0,907	0,167	0,167
Sociale media: LinkedIn	5,468	5	0,362	0,312	0,312
Sociale media: Twitter	5,669	5	0,340	0,318	0,318

4.3 OV2: Hoe vindt het selectieproces plaats bij schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs?

4.3.1 OV2a: Welke selectietools hanteren schoolbesturen binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs om schoolleiders te selecteren?

Respondenten geven aan dat de meest gebruikte selectietools om schoolleiders te selecteren interviews (47,2%), het Curriculum Vitae (38,6%) en diploma's/EVC's (31,5%) zijn (tabel 13). Psychologische tests zoals een kennistest (5,5%) en een cognitieve vaardigheidstest (3,9%) worden in mindere mate gebruikt als selectietools. Ook een assessment center met assessments zoals een in-basket oefening (7,9%) en simulaties binnen een groepsactiviteit (1,6%) zijn niet sterk vertegenwoordigd als selectietool. Een andere selectietool die enkele keren terug kwam onder de respondenten is het contact opnemen met de vorige werkgever van de sollicitant.

Tabel 13: frequentieverdeling van selectietools die door de schoolbesturen worden ingezet bij het selecteren van schoolleiders

Selectietools	Percentage
Interview	47,2
Curriculum Vitae	38,6
Diploma's/EVC's	31,5
(E-)sollicitatieformulier	19,7
AC: gesprekssimulatie	16,5
AC: analyse- en prestatieopdracht	12,6
Biografische vragenlijst	11,0
Persoonlijkheidstest	9,4
AC: in-basketoefening	7,9
Andere	6,3
Kennistest	5,5
Cognitieve vaardigheidstest	3,9
AC: simulaties binnen een groepsactiviteit	1,6

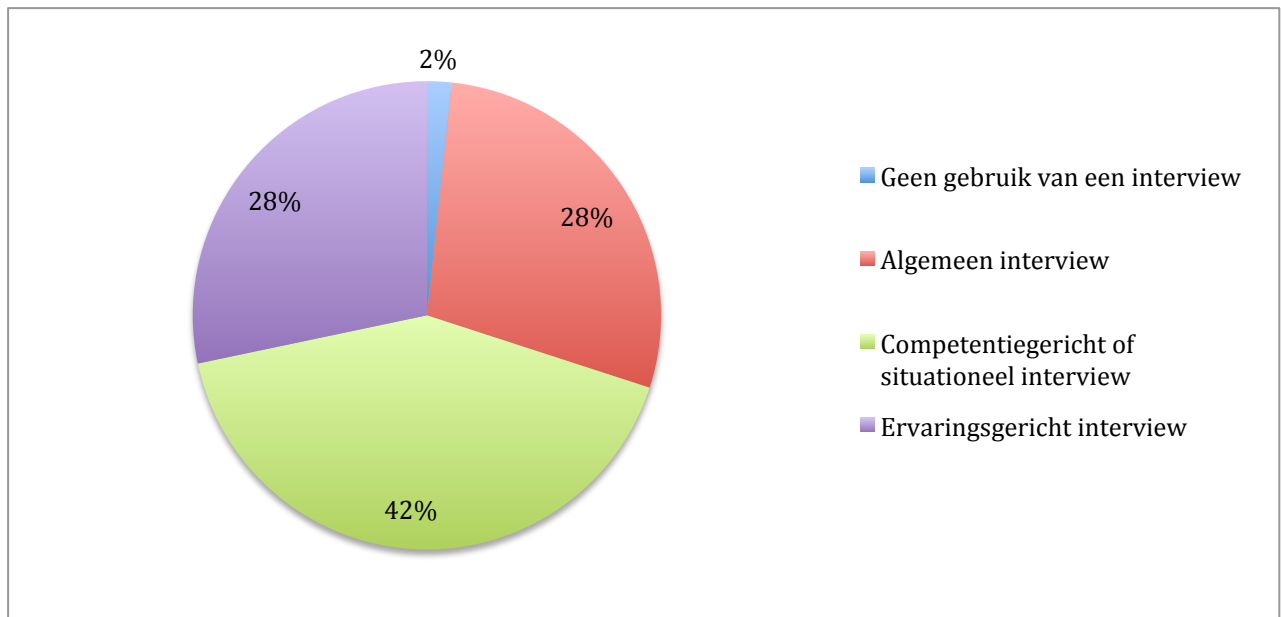
Bovendien zijn 'motivatie' (N = 127; 44,1%), 'teamgeest' (N = 127; 41,7%), 'de 'fit' met de schoolcultuur' (N = 127; 34,6%), 'geschikt bekwaamheidsbewijs' (N = 127; 31,5%) en 'onderwijservaring' (N = 127; 30,7%) de vijf belangrijkste selectiecriteria die schoolbesturen hanteren bij de selectie van een schoolleider (tabel 14). Het criterium motivatie is bijvoorbeeld door 44,1% van de respondenten gekozen als belangrijkste selectie criterium bij het aanwerven van schoolleiders in het gewoon Vlaams secundair onderwijs.

Tabel 14: overzicht (uitgedrukt in modus en percentage) van selectiecriteria die door de schoolbesturen worden ingezet bij de selectie van schoolleiders

Selectiecriteria	Frequency	Total percentage
Motivatie	56	44,1
Teamgeest	53	41,7
'Fit' met de schoolcultuur	44	34,6
Geschikt bekwaamheidsbewijs	40	31,5
Onderwijservaring	39	30,7
Bereidheid tot nascholing	19	15,0
Levensbeschouwelijke visie	13	10,2
Taalvaardigheid: Nederlands beheersen	9	7,1
Relevante werkervaring buiten het onderwijs	9	7,1
Het 'voorkomen' van een kandidaat	6	4,7
Leeftijd	5	3,9
Referenties van derden	3	2,4
Woonplaats	2	1,6
Geslacht	1	0,8
Het onderwijsnet waar de kandidaat (af)studeerde	1	0,8
Resultaten tijdens zijn/haar opleiding	/	/
Etnische afkomst	/	/

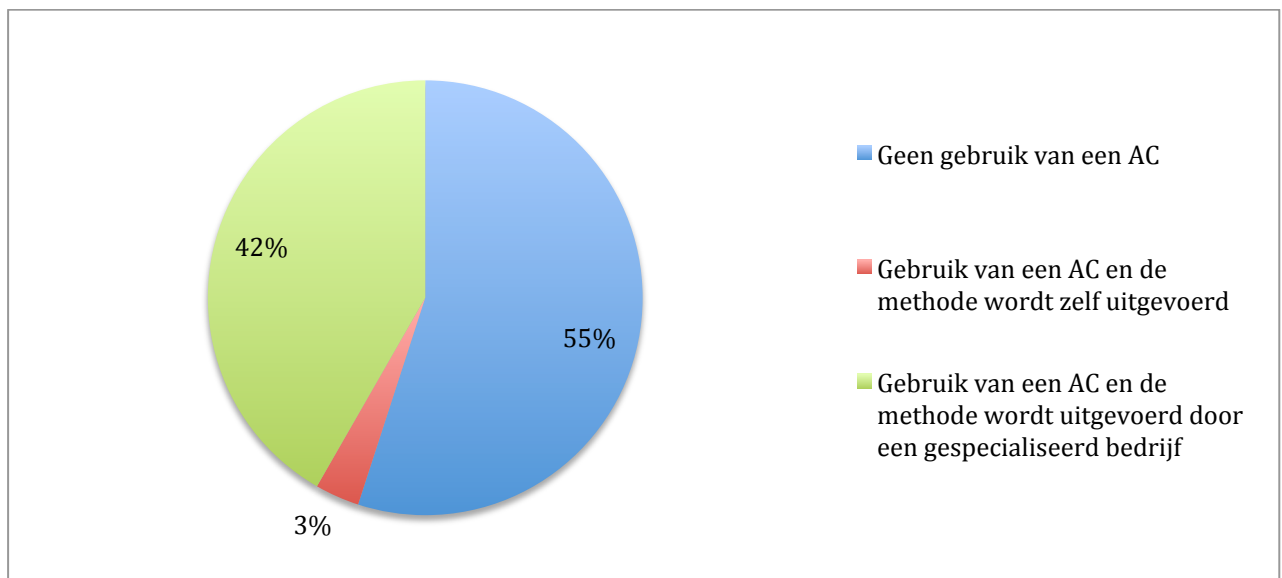
4.3.2 OV2b: Wordt er bij het selecteren van schoolleiders gebruik gemaakt van een interview en/of een assessment center om de competenties te achterhalen van een kandidaat?

De meerderheid van de respondenten gaf aan een competentiegericht of situationeel interview te hanteren (41,7%) tijdens het selectieproces van de schoolleider (figuur 26). De klemtoon bij een competentiegericht of situationeel interview ligt op competenties (zowel generieke als specifieke) die eigen zijn aan de organisatie en strategisch relevant zijn.



Figuur 26: vorm van het interview dat gehanteerd wordt door schoolbesturen bij het selecteren van schoolleiders.

Tevens geeft 55% van de respondenten aan dat ze geen gebruik maken van een assessment center als selectietool (figuur 27). Een assessment center gaat aan de hand van een reeks concrete simulatieoefeningen nagaan of bepaalde vaardigheden en competenties bij de schoolleider aanwezig zijn.



Figuur 27: gebruik van een assessment center als selectietool door schoolbesturen bij het selecteren van schoolleiders.

4.3.3 OV2c: In hoeverre verschilt het selectieproces van schoolleiders binnen het Vlaams secundair onderwijs tussen de verschillende onderwijsnetten, de onderwijsvormen, de schoolgrootte en de verstedelijkingsgraad?

In dit onderdeel wordt nagegaan of er een verband is tussen de onafhankelijke variabelen 'onderwijsnet', 'onderwijsvorm', 'schoolgrootte' en 'verstedelijkingsgraad' en de afhankelijke variabelen 'selectietools', 'interview' en 'assessment center'. We bespreken de meest voorkomende selectietools die naar voor kwamen in de resultaten van de vragenlijst namelijk 'Curriculum Vitae' en 'diploma's en EVC's' (cfr. 4.3.1 OV2a, p. 90).

In hoeverre verschilt het selectieproces van schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs tussen de onderwijsnetten?

Er is een significant verband tussen het onderwijsnet en de *selectietools* 'Curriculum Vitae' ($Chi^2 = 19,911$; $df = 2$; $p = 0,000$) en 'Diploma's/EVC's' ($Chi^2 = 8,864$; $df = 2$; $p = 0,012$). De Phi en Cramer's V waarden bedragen voor de selectietool 'Curriculum Vitae' 0,571, dit wijst op een matig verband. 87,8% ($N = 49$) van de respondenten die aangeven gebruik te maken van deze selectietool komen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs. In het officieel gesubsidieerd onderwijs (4,1%; $N = 49$) en in het gemeenschapsonderwijs (8,2%; $N = 49$) wordt deze selectietool in mindere mate ingezet. Dit is mogelijk te verklaren doordat de meerderheid van de schoolbesturen, van scholen in het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen, behoren tot het vrij gesubsidieerd onderwijs. De selectietool 'Diploma's/EVC's' zijn Phi als Cramer's V waarde bedraagt 0,381. We kunnen aan de hand van deze waarden stellen dat er een zwak verband is. Wederom komen de respondenten die deze selectietool vaak gebruiken uit het vrij gesubsidieerd onderwijs (87,5%; $N = 40$). De respondenten uit het officieel gesubsidieerd onderwijs (10%; $N = 40$) en het gemeenschapsonderwijs (2,5%; $N = 40$) zetten deze selectietool in mindere mate in bij de selectie van schoolleiders. Wederom is dit mogelijk te verklaren doordat de meerderheid van de schoolbesturen, in het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen, behoren tot het vrij gesubsidieerd onderwijs.

De onafhankelijke variabele onderwijsnet en de afhankelijke variabele *interview* vertonen in de populatie geen verband ($Chi^2 = 7,864$; $df = 6$; $p = 0,248$) gezien de nulhypothese verworpen wordt ($p > 0,05$). De Phi (0,362) en Cramer's V (0,256) waarden ($p = 0,248$) geven aan dat er een zwak verband zou zijn geweest indien de nulhypothese niet verworpen werd. Het al dan niet inzetten van een interview bij de selectie van schoolleiders is dus niet afhankelijk van het onderwijsnet.

Er is een significant verband tussen het gebruik van een *assessment center* bij de selectie van schoolleiders en het onderwijsnet ($Chi^2 = 14,641$; $df = 4$; $p = 0,006$). De Phi waarde (0,494) geeft een matig verband aan, de Cramer's V waarde (0,349) geeft een zwakker verband aan. Het al dan niet gebruik van een assessment center bij de selectie van schoolleiders is dus afhankelijk van het onderwijsnet.

55% van de schoolbesturen ($N = 60$) geeft aan dat ze geen gebruik maken van een assessment center als selectietool. De grootste groep respondenten die geen gebruik maakt van een assessment center ($N = 33$) behoort tot het vrij gesubsidieerd onderwijs (93,9%). In het officieel gesubsidieerd onderwijs en het gemeenschapsonderwijs maken 3% van de respondenten geen gebruik van een assessment center. Ook hier is dit mogelijk te verklaren doordat de meerderheid van de schoolbesturen, in het gewoon Vlaams secundair onderwijs, behoren tot het vrij gesubsidieerd onderwijs. 45% van de schoolbesturen ($N = 60$) geven aan wel gebruik te maken van een assessment center, waarvan 92,6% ($N = 27$) aangeeft deze methode te laten uitvoeren door een gespecialiseerd bedrijf.

De grootste groep die deze methode laat uitvoeren door een gespecialiseerd bedrijf ($N = 25$) behoort tot het vrij gesubsidieerd onderwijs (52%). Van de schoolbesturen die het officieel gesubsidieerd onderwijs en het gemeenschapsonderwijs leiden, laten respectievelijk 28% en 20% deze methode uitvoeren door een gespecialiseerd bedrijf. Slechts 7,4% van de respondenten ($N = 27$) gaven aan gebruik te maken van een assessment center en voeren deze methode zelf uit, deze respondenten behoorden tot het vrij gesubsidieerd onderwijs.

In hoeverre verschilt het selectieproces van schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs tussen de onderwijsvormen?

Er is een significant verband tussen het onderwijsnet en de *selectietool* 'Curriculum Vitae' ($Chi^2 = 15,316$; $df = 7$; $p = 0,032$). Tussen de selectietool 'Diploma's en EVC's' en de onderwijsvorm is er geen significant verband ($Chi^2 = 8,033$; $df = 7$; $p = 0,330$). De Phi en Cramer's V waarden van het selectietool 'Curriculum Vitae' bedraagt 0,501, dit wijst op een matig verband. 65,3% ($N = 49$) van de respondenten die scholen met de combinatie van de onderwijsvormen ASO, TSO en BSO onder hun bevoegdheid hebben, maken gebruik van deze selectietool. Respondenten met scholen met onderwijsvorm BSO (2%; $N = 49$), onderwijsvorm KSO (0%; $N = 49$), de combinatie van de onderwijsvormen ASO en BSO (2%; $N = 49$) en de combinatie van de onderwijsvormen ASO en TSO (4,1%; $N = 49$) maken het minst gebruik van deze selectietool.

Er is geen significant verband tussen het gebruik van een *interview* bij de selectie van een schoolleider en de onderwijsvorm ($Chi^2 = 22,072$; $df = 21$; $p = 0,395$).

Bovendien is er eveneens geen significant verband tussen het gebruik van een *assessment center* bij de selectie van een schoolleider en de onderwijsvorm ($Chi^2 = 16,907$; $df = 14$; $p = 0,261$). Het al dan niet gebruiken van een interview en/of assessment center bij de selectie van schoolleiders is dus niet afhankelijk van de onderwijsvorm.

In hoeverre verschilt het selectieproces van schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs naargelang de schoolgrootte?

Tussen de schoolgrootte en de *selectietools* 'Curriculum Vitae' ($Chi^2 = 5,822$; $df = 5$; $p = 0,324$) en 'Diploma's en EVC's' ($Chi^2 = 7,532$; $df = 5$; $p = 0,184$) is er geen significant verband.

Wederom is er geen significant verband tussen het gebruik van een *interview* bij de selectie van een schoolleider en de schoolgrootte ($Chi^2 = 12,539$; $df = 15$; $p = 0,638$).

Tevens is er geen significant verband tussen het gebruik van een *assessment center* bij de selectie van een schoolleider en de schoolgrootte ($Chi^2 = 9,193$; $df = 10$; $p = 0,514$). Het al dan niet gebruiken van een interview en/of assessment center bij de selectie van schoolleiders is dus niet afhankelijk van de schoolgrootte.

In hoeverre verschilt het selectieproces van schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs naargelang de verstedelijkingsgraad?

Tussen de schoolgrootte en de *selectietools* 'Curriculum Vitae' ($Chi^2 = 3,387$; $df = 5$; $p = 0,641$) en 'Diploma's/EVC's' ($Chi^2 = 3,022$; $df = 5$; $p = 0,697$) is er geen significant verband.

Ook is er geen significant verband tussen het gebruik van een *interview* bij de selectie van een schoolleider en de verstedelijkingsgraad ($Chi^2 = 7,833$; $df = 10$; $p = 0,645$).

Bovendien is er eveneens geen significant verband tussen het gebruik van een *assessment center* bij de selectie van een schoolleider en de verstedelijkingsgraad ($Chi^2 = 9,754$; $df = 10$; $p = 0,462$). Het al dan niet gebruiken van een interview en/of assessment center bij de selectie van schoolleiders is dus niet afhankelijk van de verstedelijkingsgraad.

4.4 OV3: In hoeverre doen schoolbesturen aan onboarding/aanvangsbegeleiding binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs?

Zo goed als alle schoolbesturen geven aan dat ze aan *onboarding* doen zodat de schoolleider zijn of haar nieuwe rol binnen de secundaire school performant kan opnemen, zonder rolambigüiteit (78,3%). Er worden gemiddeld op één schooljaar 4,34 ($SD = 2,54$) coachingsessies voorzien voor de nieuwe schoolleider. Respondenten geven aan dat de coaching gebeurt via functioneringsgesprekken, externe opleidingen in het kader van onderwijsmanagement, individuele begeleiding door een extern coachingsbureau en gesprekken met het schoolbestuur.

Uit de resultaten kunnen we afleiden dat schoolbesturen al de hefboomen inzake *onboarding* gelijk aanbieden aan de schoolleider wanneer hij tewerkgesteld wordt binnen de secundaire school (tabel 15).

Tabel 15: overzicht (uitgedrukt in gemiddelde en modus) welke hefboomen, inzake *onboarding*, door schoolbesturen aangeboden worden aan de schoolleider wanneer hij tewerkgesteld wordt binnen de secundaire school

Hefbomen onboarding	M	MO*	SD
De nieuwe schoolleider wordt begeleid door het voorzien van effectieve collega's als rolmodellen	3,66	4	0,96
De nieuwe schoolleider krijgt op regelmatige basis feedback over zijn/haar prestaties	3,81	4	0,84
De nieuwe schoolleider krijgt een duidelijke rolomschrijving met concrete richtlijnen	3,78	4	0,85
Het schoolbestuur coacht de nieuwe schoolleider voortdurend	3,25	4	0,96
De nieuwe schoolleider ontmoet voor de start van de tewerkstelling de overige werknemers die al enige tijd voor de secundaire school werken	3,88	4	0,83
De nieuwe schoolleider wordt geholpen door het schoolbestuur om het beleid, de doelen en de waarden van de secundaire school en/of scholengemeenschap te begrijpen	3,80	4	1,01

MO*: 1 = helemaal niet akkoord; 2 = niet akkoord; 3 = neutraal; 4 = akkoord en 5 = helemaal akkoord

Bovendien geeft 93,2% van de schoolbesturen feedback aan de nieuwe schoolleider over zijn of haar prestaties. Er wordt gemiddeld 4,05 ($SD = 3,57$) keer op één schooljaar feedback gegeven aan de nieuwe schoolleider. Het merendeel van de respondenten geven aan dat

feedback wordt gegeven aan de hand van informele gesprekken en functioneringsgesprekken. Enkele respondenten geven aan dat ze een 360°-beoordeling⁶¹ gebruiken.

4.4.1 OV3a: In hoeverre verschilt het onboarden van schoolleiders binnen het Vlaams secundair onderwijs tussen de verschillende onderwijsnetten, de onderwijsvormen, de schoolgrootte en de verstedelijkingsgraad?

4.4.1.1 Samenstelling schalen

Vooraleer de analyses uitgevoerd werden voor deze onderzoeksvraag is een exploratieve factoranalyse uitgevoerd op de afhankelijke variabele 'hefbomen van *onboarding*'.

Hebomen van onboarding

Een eerste oblieke⁶² factoranalyse schuift een één factorstructuur naar voor. De 'screeplot' geeft een breuk aan tussen factoren 1 en 2, wat wijst op het bestaan van één factor. De *total variance explained* tabel geeft het bestaan van één factor aan met een eigenwaarde groter dan één (2,840). De gevonden factor verklaart 47,34% van haar onderliggende items. Slechts één van de zes items laadt voldoende sterk op de desbetreffende factor en haalt de vereiste minimale factorlading van 0,40 (bijlage 12). Aangezien er maar één variabele voldoende sterk laadt op de desbetreffende factor is het niet mogelijk om een nieuwe schaal samen te stellen. De variabele die voldoende sterk laadt (0,497) is de volgende: '*Onboarding hebomen: de nieuwe schoolleider krijgt op regelmatige basis feedback*'. Omdat deze sterk overeenkomt met de variabele '*aantal feedbackmomenten*' hebben we ervoor gekozen om de variabele '*onboarding hebomen: de nieuwe schoolleider krijgt op regelmatige basis feedback*' niet op te nemen in de verdere analyses.

Nochtans hebben we geprobeerd om bij een tweede oblieke factoranalyse het slechtst ladende item '*Onboarding hebomen: de nieuwe schoolleider wordt begeleid door het voorzien van effectieve collega's als rolmodellen*' (0,160) uit de eerste factoranalyse te weren. Deze tweede oblieke factoranalyse schuift opnieuw een één factorstructuur naar voor. De 'screeplot' geeft wederom een breuk aan tussen factoren 1 en 2, wat wijst op het bestaan van één factor. De *total variance explained* tabel geeft het bestaan van één factor aan met een eigenwaarde groter dan één (2,646). De gevonden factor verklaart 52,93% van haar onderliggende items. Slechts één van de vijf items laadt voldoende sterk op de desbetreffende factor en haalt de vereiste minimale factorlading van 0,40 (bijlage 12).

⁶¹ Een 360°-beoordeling is een vorm van feedback waarbij de schoolleider beoordeeld wordt door meerdere personen. Deze personen kunnen personeelsleden uit de inrichtende macht zijn, personeel uit het middenkader, leraren, ondersteunend personeel en zelfs leerlingen en/of ouders.

⁶² Bovendien hebben we ook een andere rotatie geprobeerd in de factoranalyse namelijk de '*varimax*' rotatie én hebben we bovendien geprobeerd om twee factoren weer te geven in plaats van één. Ook dit leverde geen betere resultaten op.

Tot slot zijn we bij een derde oblieke factoranalyse tot de conclusie gekomen dat geen enkel item meer de vereiste minimale factorlading van 0,40 haalt (bijlage 12). Ook hier hebben we het slechtst ladende item '*Onboarding hefboomen: de nieuwe schoolleider ontmoet voor de start van de tewerkstelling de overige werknemers die al enige tijd voor de school werken*' (0,298) uit de tweede factoranalyse geweerd. De factor die juist *niet* de minimale factorlading van 0,40 behaalt is nog steeds het sterkst ladende item zoals eerder ook gebleken is uit de eerste en tweede factoranalyse, namelijk '*Onboarding hefboomen: de nieuwe schoolleider krijgt op regelmaige basis feedback*' (0,394).

4.4.1.2 Resultaten onderzoeksvraag OV3a

In dit onderdeel wordt nagegaan of er een samenhang is tussen de onafhankelijke variabelen 'onderwijsnet', 'onderwijsvorm', 'schoolgrootte' en 'verstedelijingsgraad' en de afhankelijke variabelen 'aantal coachingssessies' en 'aantal feedbackmomenten'.

In hoeverre verschilt het onboarden van schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs tussen de onderwijsnetten?

Er zijn geen significante verbanden tussen de onderwijsnetten en het *aantal coachingssessies* ($F = 2,738$; $df = 2$; $p = 0,076$), noch het *aantal feedbackmomenten* ($F = 0,582$; $df = 2$; $p = 0,562$) dat door de schoolbesturen worden voorzien, bij het *onboarden* van een schoolleider.

In hoeverre verschilt het onboarden van schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs tussen de onderwijsvormen?

Tussen de onderwijsvormen en het *aantal coachingssessies* dat door schoolbesturen worden voorzien is er geen significant verband in de steekproef. Aldus een overzicht van elke onderwijsvorm zijn statistische waarden waaruit blijkt dat er geen significant verband is in de steekproef: ASO ($t = 1,365$; $p = 0,522$; $d = 0,407$), TSO ($t = -0,334$; $p = 0,792$; $d = 0,100$), BSO ($t = -0,163$; $p = 0,741$; $d = 0,049$) en KSO ($t = -0,873$; $p = 0,138$; $d = 0,260$).

Er is geen significant verschil in de steekproef tussen de onderwijsvorm (uitgezonderd voor de onderwijsvorm ASO) en het *aantal feedbackmomenten* dat door de schoolbesturen worden voorzien bij het *onboarden* van een schoolleider. Bijgevolg een overzicht van elke onderwijsvorm zijn statistische waarden waaruit blijkt dat er geen significant verband is in de steekproef: ASO ($t = 2,375$; $p = 0,048$; $d = 0,946$), TSO ($t = -0,153$; $p = 0,946$; $d = 0,042$), BSO ($t = -1,074$; $p = 0,458$; $d = 0,295$) en KSO ($t = 0,976$; $p = 0,073$; $d = 0,268$).

De varianties tussen de onderwijsvorm ASO en de overige onderwijsvormen verschillen significant van elkaar ($p = 0,048$). De schoolbesturen die werkgever zijn overheen scholen met de onderwijsvorm ASO ($M = 4,319$; $p = 0,048$) voorzien meer feedbackmomenten dan de schoolbesturen die werkgever zijn overheen scholen zonder de onderwijsvorm ASO ($M = 2,500$; $p = 0,048$). De Cohen's d (0,946) geeft aan dat het gaat om een groot effect. De

Levene's test schat dat de verschillen in de populatie tussen de schoolbesturen die werkgever zijn overheen scholen met de onderwijsvorm ASO en de schoolbesturen die werkgever zijn overheen scholen met overige onderwijsvormen liggen tussen 0,243 en 3,396. Aangezien nul niet in dit 95% betrouwbaarheidsinterval ligt en de *sig. 2-tailed* kleiner is dan 0,05 (0,025), kunnen we er van uitgaan dat er een verschil is tussen de schoolbesturen die werkgever zijn overheen scholen met de onderwijsvorm ASO en de schoolbesturen die werkgever zijn overheen scholen met de overige onderwijsvormen in de populatie.

In hoeverre verschilt het onboarden van schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs naargelang de schoolgrootte?

Er zijn geen significante verbanden tussen de grootte van de school en het *aantal coachingsessies* ($F = 0,464$; $df = 5$; $p = 0,800$), noch het *aantal feedbackmomenten* ($F = 0,602$; $df = 5$; $p = 0,698$) dat schoolbesturen voorzien bij het *onboarden* van een schoolleider.

In hoeverre verschilt het onboarden van schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs naargelang de verstedelijkingsgraad?

Er is geen significant verband in de steekproef tussen de verstedelijkingsgraad waarin de scholen zich bevinden en het aantal coachingsessies dat schoolbesturen voorzien bij het *onboarden* van een schoolleider. Aldus een overzicht van elke verstedelijkingsgraad (Belfius-cluster) zijn statistische waarden waaruit blijkt dat er geen significant verband is in de steekproef: woongemeenten ($t = -0,817$; $p = 0,619$; $d = 0,252$), landelijke gemeenten ($t = -0,353$; $p = 0,545$; $d = 0,109$), gemeenten met aantrekking door economische activiteit ($t = 1,564$; $p = 0,419$; $d = 0,483$), verstedelijkte gemeenten ($t = 0,496$; $p = 0,558$; $d = 0,153$), grote en regionale steden ($t = -0,981$; $p = 0,657$; $d = 0,303$) en kustgemeenten ($t = 0,239$; $p = .$; $d = 0,074$).

Eveneens is er geen significant verband in de steekproef tussen de verstedelijkingsgraad waarin de scholen zich bevinden en het *aantal feedbackmomenten* dat schoolbesturen voorzien bij het *onboarden* van een schoolleider. Bijgevolg een overzicht van elke verstedelijkingsgraad (Belfius-cluster) zijn statistische waarden waaruit blijkt dat er geen significant verband is in de steekproef: woongemeenten ($t = 0,348$; $p = 0,279$; $d = 0,099$), landelijke gemeenten ($t = -0,955$; $p = 0,105$; $d = 0,273$), gemeenten met aantrekking door economische activiteit ($t = 0,045$; $p = 0,709$; $d = 0,013$), verstedelijkte gemeenten ($t = 0,347$; $p = 0,394$; $d = 0,099$), grote en regionale steden ($t = 0,045$; $p = 0,873$; $d = 0,013$) en kustgemeenten ($t = -0,322$; $p = .$; $d = 0,092$).

Bijlage 13 geeft een samenvatting weer van de belangrijkste resultaten uit dit onderzoek.

5 Conclusie en discussie

Employer branding binnen een organisatie vormt een belangrijke troef voor een werkgever om te concurreren binnen de 'war of talent' door getalenteerd personeel aan te trekken en te behouden (Míčík & Mířudová, 2018). Onderzoek naar hoe schoolbesturen nieuwe schoolleiders aanwerven in secundaire scholen in Vlaanderen is schaars. Nochtans is het professioneel aanwerven van een performante schoolleider cruciaal, aangezien zij de kwaliteit van de onderwijskracht sterk bepalen (Loeb et al., 2012) en daarenboven het leiderschap van een schoolleider significant gerelateerd is aan de prestaties van leerlingen (Leithwood et al., 2008; Leithwood et al., 2019). Leraren zijn minder geneigd de organisatie te verlaten als er sprake is van een performante 'fit' tussen schoolleiders en hun leraren, waardoor schoolleiders performante leraren kunnen behouden (Janssen et al., 2013) en dit dus de onderwijskwaliteit ten goede komt. Daarom zijn voor dit onderzoek volgende vragen gesteld: 'Hoe worden schoolleiders gerekruteerd binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs?' (OV1), 'Hoe vindt het selectieproces plaats bij schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs?' (OV2) en 'In hoeverre doen schoolbesturen of inrichtende machten aan *onboarding*/aanvangsbegeleiding binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs?' (OV3).

We konden concluderen, aan de hand van enkele verkennende resultaten, dat het gemiddeld aantal leden waaruit een schoolbestuur (in de steekproef) bestaat 11,87 bedraagt. Hiervan hebben gemiddeld 4,66 leden onderrwijservaring en gemiddeld 3,29 leden HRM-ervaring inzake aanwerving.

Rekrutering

Allereerst is nagegaan of schoolbesturen gebruik maakten van een competentieprofiel bij het rekruteren van schoolleiders. We kunnen besluiten dat de meerderheid van de schoolbesturen gebruik maakt van een competentieprofiel. Dit is belangrijk omdat schoolleiders over gepaste competenties moeten beschikken om een school effectief te leiden voor het bereiken van de onderwijsdoelen (Ezeugbor & Victor, 2018; Victor, 2017). Het gemeenschapsonderwijs heeft haar eigen competentieprofiel (bijlage 4) ontwikkeld voor het ambt van schoolleider in een instelling van het gemeenschapsonderwijs (GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2018-2019). Echter, bij het opstellen van het competentieprofiel, werd er gemiddeld slechts door de helft van de schoolbesturen rekening gehouden met de context van de school. Deze resultaten sluiten aan bij eerder onderzoek. Zo blijkt dat, voor de rekrutering van start gaat, schoolbesturen vaak geen competenties vooropstellen die in lijn zijn met de doelen en de context van de school (Collins, 2010; Huber & Pashiardis, 2008; Shlueter & Walker, 2008). Echter is uit eerder wetenschappelijk onderzoek gebleken dat de competenties aangepast dienen te worden aan de context van de school (Andersen en Krüger, 2013; Derek, 1999).

Een schoolleider met de juiste competenties (rekening houdend met de schoolcontext) zal een meer effectieve jobprestatie leveren dan een schoolleider die enkel de basisvaardigheden en kennis bezit (Derek, 1999). Mogelijk zou dit een oorzaak kunnen zijn voor de achteruitgang van de kwaliteit van het Vlaams onderwijs. Wanneer een schoolleider niet over de geschikte competenties beschikt om de organisatie performant te managen kan dit mogelijk een indirect effect hebben op de leerlingenprestaties in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Uit de resultaten konden we besluiten dat er een verband is tussen de onderwijsvorm en het al dan niet gebruik van een competentieprofiel. Schoolbesturen die scholen leiden met de combinatie van de onderwijsvormen ASO, TSO en BSO gebruiken het vaakst een competentieprofiel, waarbij schoolbesturen die scholen leiden met de onderwijsvorm ASO het vaakst geen competentieprofiel vooropstellen.

Vervolgens konden we concluderen dat schoolbesturen inzetten op hun *employee value proposition*, meer specifiek voor de *social value*, de *interest value*, de *application value*, de *development value* en de *management value*. Schoolbesturen zetten niet in op de *economic value*, dit wil zeggen dat het werk van schoolleiders niet op gepaste wijze wordt beloond door salarissen en bijkomende voordelen (Dabirian et al., 2017). Terwijl net de beperkte loonspanning met leraren en gelijkaardige functies in de privésector als mogelijke drempel worden beschouwd bij het vinden van voldoende kandidaten voor de functie van een schoolleider (Devos et al., 2018; EFEE 2012; Jettinghoff & Scheeren, 2012). Een mogelijke verklaring kan zijn dat schoolbesturen hier de middelen niet voor hebben, aangezien de salarisschalen wettelijk worden bepaald, vastgelegd en uitgekeerd door het ministerie van Onderwijs in Vlaanderen. Ook voor de *work-life balance* gaven ze aan hier niet noch wel op in te zetten. Dit is opmerkelijk gezien de *work-life balance* net een van de redenen vormt waarom men in Vlaanderen onvoldoende kandidaten voor de functie van een schoolleider vindt (Devos et al., 2018; EFEE, 2012). Eveneens is gebleken uit een studie van de stichting innovatie en arbeid (2017) dat Vlaamse onderwijsmedewerkers die problemen hebben met de combinatie van arbeid en het privéleven, hoger ligt dan het Vlaams sectorgemiddelde. Wanneer schoolbesturen op alle *employee value propositions* zouden inzetten zou dit hun een meer aantrekkelijke werkgever maken en kan dit voor een toekomstige kandidaat het verschil maken om al dan niet te solliciteren voor de job (Van Beirendonck et al., 2018). Bovendien is er een verschil tussen de verstedelijkingsgraad, meer specifiek voor de gemeenten met aantrekking door economische activiteit, en het al dan niet inzetten van *employee value propositions*. Schoolbesturen met scholen die behoren tot de Belfius-cluster 'gemeenten met aantrekking door economische activiteit' bieden meer voordelen aan de schoolleider aan wanneer hij of zij tewerkgesteld wordt binnen de secundaire school ten opzichte van scholen die behoren tot de overige Belfius-clusters.

Als derde kunnen we besluiten dat de rekruteringskanalen die het meest ingezet worden interne vacatures zijn die verspreid worden binnen de eigen school of scholengemeenschap alsook informatiebladen van de onderwijskoepel. Deze resultaten sluiten aan bij eerder wetenschappelijk onderzoek van Devos et al. (2005). De reden hiervoor zou kunnen zijn dat de interne leerkrachten en overige personeelsleden de school reeds kennen en weten hoe alles er aan toe gaat (Onderzoeksgroep beleid en leiderschap in het onderwijs, 2018). We kunnen vaststellen dat er een verband is tussen de schoolgrootte en de rekruteringskanalen interne vacature binnen de eigen secundaire school en scholengemeenschap. Hoe groter de scholen zijn hoe vaker schoolbesturen gebruik maken van deze rekruteringskanalen. Mogelijk zou dit kunnen zijn omdat men meer potentiële kandidaten kan bereiken binnen grote scholen dan in kleinere scholen. In kleinere scholen is de hoeveelheid leraren beperkter en is de kans kleiner dat men een (geschikte) kandidaat vindt die wil solliciteren voor de job.

Selectie

De selectietools die het meest ingezet worden door schoolbesturen bij de selectie van schoolleiders zijn interviews, het curriculum vitae en diploma's of een erkenning van eerder verworven competenties (EVC's). Er is een verband tussen het onderwijsnet en de selectietools curriculum vitae en diploma's/EVC's. Voor beide selectietools geldt dat deze het meest ingezet worden door het vrij gesubsidieerd onderwijs. Een mogelijke verklaring kan zijn omdat de meerderheid van de respondenten tot het vrij gesubsidieerd onderwijs behoort. Deze groep is overigens ook in de populatie het meest vertegenwoordigd. Bovendien is er een verband tussen de selectietool curriculum vitae en de onderwijsvorm. De schoolbesturen die bevoegd zijn overheen scholen met de combinatie van de onderwijsvormen ASO, TSO en BSO maken het meest gebruik van deze selectietool.

Eerder onderzoek heeft aangetoond dat slechts 46,9% van de schoolleiders eerste graad secundair onderwijs beschikken over een masterdiploma tegenover 67,8% in vergelijking met andere Europese landen⁶³ (Van Droogenbroeck et al., 2019). De reden hiervoor kan zijn omdat de Vlaamse wetgeving aangeeft dat in een instelling zonder derde graad geen masterdiploma vereist is om het ambt van schoolleider te mogen uitoefenen. Een masterdiploma in het Vlaams onderwijs is enkel vereist wanneer men het ambt van schoolleider wil uitoefenen in een instelling met derde graad (Onderwijs Vlaanderen, 2019a). Aangezien een performante schoolleider een complexe en veeleisende job uitoefent mogen we toch verwachten dat hij of zij beschikt over een (geschikt) masterdiploma die hem of haar de nodige kennis, vaardigheden en attitudes heeft bijgebracht voor het uitoefenen van de job.

⁶³ Denemarken, Engeland, Estland, Finland, Frankrijk, Italië, Letland, Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, Portugal, Spanje, Tsjechie, Vlaanderen (België) Zweden.

De meerderheid van de schoolbesturen gaf aan een competentiegericht interview te hanteren tijdens het selectieproces van de schoolleider. De klemtoon bij een competentiegericht interview ligt op competenties (zowel generieke als specifieke) die eigen zijn aan de organisatie (context) en strategisch relevant zijn (Van Beirendonck et al., 2018). Een kanttekening hierbij is dat gemiddeld slechts de helft van de schoolbesturen rekening houdt met de context van de school bij het opstellen van een competentieprofiel (cfr. 5.2 conclusie en discussie: rekrutering, p. 100). Hierbij kunnen we ons de vraag stellen of schoolbesturen het competentiegericht interview correct hanteren, mede door de correcte (specifieke) competenties te bevragen, aangezien de klemtoon bij dit soort interview ligt op competenties die eigen zijn aan de organisatiecontext. Indien het competentiegericht interview niet gehanteerd wordt zoals het hoort, kan dit mogelijk de validiteit en betrouwbaarheid in de weg staan.

Opvallend is dat meer dan de helft van de schoolbesturen *geen* gebruik maakt van een assessment center. Nochtans is dit een goede selectietechniek waarbij enerzijds competenties centraal staan en anderzijds de betrouwbaarheid en validiteit relatief hoog is (Van Beirendonck et al., 2018). Het is een betrouwbare voorspeller om potentiële kandidaten hun toekomstige werkprestaties weer te geven (Kleinmann et al., 2011; Thornton & Gibbons, 2009), zeker voor leidinggevende functies (Dilchert & Ones, 2009). Belangrijk om in acht te nemen is dat een performante leraar niet automatisch een performante schoolleider is, maar dat de ervaring als leraar wel een meerwaarde kan betekenen bij het uitvoeren van een job als schoolleider (Onderwijsraad, 2018).

Er is een verband tussen het al dan niet gebruiken van een assessment center als selectietool en het onderwijsnet. De grootste groep respondenten die geen gebruik maakt van een assessment center behoort tot het vrij gesubsidieerd onderwijs. In het officieel gesubsidieerd onderwijs en het gemeenschapsonderwijs maakt de minderheid van de respondenten geen gebruik van een assessment center. Een mogelijke verklaring kan wederom zijn dat de meerderheid van de respondenten tot het vrij gesubsidieerd onderwijs behoort en ook in de populatie het sterkst vertegenwoordigd is.

Onboarding

Wanneer kandidaten een organisatie aantrekkelijk genoeg vinden om er voor te werken begint het proces van *onboarding* (Bauer et al., 2012). Uit de resultaten kunnen we concluderen dat de meerderheid van de schoolbesturen aan *onboarding* doen en dit zonder rolambigüiteit. Schoolbesturen geven aan gemiddeld 4,34 keer op één schooljaar een coachingsessie te voorzien voor de nieuwe schoolleider. Dit gebeurt via functioneringsgesprekken, externe opleidingen in het kader van onderwijsmanagement, individuele begeleiding door een extern coachingsbureau en gesprekken met het

schoolbestuur. Coachen van nieuwe schoolleiders is belangrijk zodat deze zijn of haar nieuwe rol binnen de school succesvol kan opnemen, de schoolleider zal zich op deze manier sneller integreren en performanter inzetten binnen de organisatie. Bovendien bevordert coaching de jobtevredenheid en vermindert de kans aanzienlijk dat de nieuwe schoolleider de school zal verlaten (Van Beirendonck et al., 2018).

We kunnen concluderen dat bijna alle schoolbesturen feedback geven aan de nieuwe schoolleider, dit gebeurt gemiddeld 4,05 keer op één schooljaar. Het merendeel van de schoolbesturen geeft feedback aan de hand van informele gesprekken en functioneringsgesprekken. Er is een verband tussen de onderwijsvorm en het aantal feedbackmomenten die georganiseerd worden door het schoolbestuur. We konden besluiten dat de schoolbesturen die werkgever zijn overheen scholen met de onderwijsvorm ASO meer feedbackmomenten voorzien dan schoolbesturen die werkgever zijn overheen scholen zonder de onderwijsvorm ASO.

De schoolbesturen geven aan functioneringsgesprekken te gebruiken als coaching en feedbackmoment, echter stellen Devos en Tuytens (2006) deze gesprekken voor als evaluatiemoment. Uit eerder wetenschappelijk onderzoek blijkt dat het merendeel van de schoolbesturen deze evaluatieprocedure informeel laat verlopen (Devos & Tuytens, 2006).

5.1 Beperkingen en toekomstig onderzoek

Net als elk ander onderzoek kent ook dit onderzoek zijn beperkingen. Ten eerste dienen we rekening te houden met het feit dat ons onderzoek beïnvloed zou kunnen zijn door sociaal wenselijk gedrag van de respondenten. Om dit sociaal wenselijk gedrag te beperken zijn de respondenten in het begin van het onderzoek er op gewezen dat er geen goede of foute antwoorden bestaan. Ten tweede hebben we ons in dit onderzoek enkel gericht naar de schoolbesturen die leidinggeven overheen gewone secundaire scholen in Vlaanderen. We kunnen deze resultaten dus niet generaliseren overheen alle schoolbesturen in Vlaanderen. Ten derde hebben we alle respondenten aangeschreven die Onderwijs Vlaanderen ons heeft bezorgd, in deze contactlijst stonden vaak de gegevens van de directeur van de school en niet de gegevens van een lid of de voorzitter van het schoolbestuur. Bovendien ontbraken e-mailadressen in deze contactlijst of waren deze niet meer in werking. Hierdoor werd de begeleidende brief enerzijds naar het postadres van de school verstuurd of anderzijds werden de algemene contactgegevens gebruikt die terug te vinden waren op de website van de school. Hierdoor kunnen we niet met zekerheid stellen dat de vragenlijst altijd ingevuld geweest is door een lid of een voorzitter van het schoolbestuur. Verder hebben we Onderwijs Vlaanderen hiervan op de hoogte gesteld, hun antwoord was als volgt: "De schoolbesturen of -directies moeten ZELF laten weten wat hun correcte gegevens zijn. Ze krijgen die vraag elk jaar vlak voor het begin van het schooljaar." (T. Van Poucke, persoonlijke communicatie 22 maart 2019). Om te beperken dat iemand die geen lid is van het schoolbestuur de vragenlijst zou invullen hebben we duidelijk vermeld dat de begeleidende brief ten aanzien van het schoolbestuur was. In het onderwerp van de verstuurd e-mails alsook op de enveloppe - wanneer de brief verstuurd werd met de post - werd dit eveneens vermeld. Voor verder onderzoek naar de aanwervingsprocedure van schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs raden we een kwalitatief onderzoek aan. Op die manier zouden we een meer verdiepend en gedetailleerder beeld kunnen verkrijgen waarbij veel informatie vrijkomt en de onderzoeker erg nauw betrokken is bij het meetproces. Ook zou verder kwalitatief onderzoek kunnen uitwijzen of de competentieprofielen die schoolbesturen vooropstellen kwaliteitsvol zijn en de geschikte competenties bevatten die een schoolleider zou moeten bezitten of kunnen ontwikkelen, rekening houdend met de context van de school waarin de schoolleider tewerkgesteld zal worden. Bovendien zou aan de hand van een kwalitatief vervolgonderzoek nagegaan kunnen worden of er '*best practices*' zijn inzake de rekruterings- en selectieprocedure die schoolbesturen hanteren. Zo kunnen schoolbesturen die hierin een voortrekkersrol spelen worden blootgelegd en gebruikt worden als voorbeeld voor de overige schoolbesturen.

5.2 Beleidsaanbevelingen

Naar het beleid toe (de schoolbesturen en de Vlaamse minister van Onderwijs) kunnen we enkele bescheiden aanbevelingen doen om het aanwervingsproces van schoolleiders verder te professionaliseren en dus te optimaliseren.

Rekrutering

Indien men de kwaliteit van het onderwijs wil verbeteren is het belangrijk dat er een relevant *competentieprofiel* wordt vooropgesteld. Schoolbesturen geven aan gebruik te maken van een competentieprofiel, maar nemen de context niet altijd in rekening bij het vooropstellen van het competentieprofiel. In Nederland heeft de VO-academie (Voortgezet Onderwijs) de opdracht gegeven aan onderzoekers om de competenties van schoolleiders te actualiseren op basis van onderzoek, zodat men duidelijk ziet over welke competenties professionele schoolleiders dienen te beschikken (Andersen & Krüger, 2013). Men heeft deze (generieke als specifieke) competenties in enkele voorbeelden uitgewerkt voor verschillende schoolleiderfuncties⁶⁴ (bijlage 14). Deze voorbeelden kunnen enerzijds dienen voor schoolbesturen bij de aanwerving van schoolleiders, maar anderzijds ook voor de schoolleider als hulpmiddel voor zelf-evaluatie en permanente professionalisering (zoals het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan, het invullen van de scholingsbehoefte en voor het voeren van het personeelsbeleid). Deze voorbeelden vertrekken vanuit de generieke competenties die een schoolleider dient te bezitten aangevuld met specifieke competenties. Een gelijkaardig onderzoek (in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs) met bijbehorende voorbeelden voor gewone secundaire scholen in Vlaanderen kan ervoor zorgen dat er relevante competentieprofielen worden opgesteld, rekening houdend met de context van de school. Tevens zal dit voor meer uniformiteit zorgen (althans voor de generieke competenties) voor schoolbesturen bij de aanwerving van potentiële performante schoolleiders én hebben schoolbesturen alsnog de autonomie om de competenties verder te verfijnen (de specifieke competenties) rekening houdend met de eigen schoolcontext.

Bovendien is het belangrijk dat schoolbesturen zich profileren als aantrekkelijke werkgever door in te zetten op de *employee value proposition*. De *economic value* en de *work-life balance* vormen hierbij een probleem.

In het basisonderwijs heeft de Vlaamse minister van Onderwijs de lonen van directeurs gelijkgeschakeld vanaf 1 september 2018, waardoor 2452 directeurs basisonderwijs een loonsverhoging kregen. Ook is de werkdruk die directeurs basisonderwijs ervaren verminderd

⁶⁴ Deze drie voorbeelden vormen denkbeeldige punten op een continuüm van steeds breder wordende leidinggevende functies (Andersen & Krüger, 2013, p. 37).

omdat men meer directeurs lesvrij⁶⁵ heeft gemaakt (Onderwijs Vlaanderen, 2018, 8 juni). Dit is al een stap in de goede richting. Ook in het Vlaams secundair onderwijs is er nood aan een verhoging van het salaris en een verbetering van de *work-life balance*. Mogelijk kan een loonsverhoging en/of het aanbieden van bijkomende voordelen schoolleiders meer erkenning geven voor de verantwoordelijkheid die ze dragen en de daarbij horende inspanningen die ze leveren. Devos et al. (2018) geven bovendien aan dat, als waardering voor het beroep, een grotere verloning betekenisvol zou zijn (p. 268).

Om de *work-life balance* te verbeteren raden wij de Vlaamse minister van Onderwijs aan om meer middelen vrij te maken die schoolbesturen kunnen inzetten om personeel in te schakelen die schoolleiders kunnen ondersteunen in hun uitgebreid takenpakket (gedeeld leiderschap). Dit gedeeld leiderschap bevordert de effectiviteit van de organisatie (Leithwood & Duke, 1998; Vanhoof & Van Petegem, 2017). Bovendien dienen schoolbesturen er over te waken dat de middelen die het departement Onderwijs en Vorming voorziet zoveel mogelijk ingezet worden op het niveau van de school en niet verloren gaan aan onnodige rollen binnen de school en/of binnen het schoolbestuur. Tevens raden we het schoolbestuur aan om transparante, vaste regels en afspraken op te stellen inzake avondvergaderingen en de bereikbaarheid van schoolleiders in de vakanties. Op deze manier weten schoolleiders, leraren en het overig (ondersteunend) personeel wat de concrete afspraken zijn en kan op deze manier de *work-life balance* van de schoolleider mogelijk verbeterd worden.

Om professioneel te rekruteren is het aangewezen om sociale media (zoals Facebook, LinkedIn en Twitter) als *rekruteringskanaal* in te zetten. De reden hiervoor is dat de generatie die tegen 2020 de arbeidsmarkt gaat betreden opgegroeid is met het internet. Door sociale media als rekruteringskanaal in te zetten kan men dus bijgevolg een groter aantal potentiële kandidaten bereiken. Alsook heeft sociale media een lagere kost voor een groter en geschikter bereik en voorziet het de werkgever van een snellere respons (Van Beirendonck et al., 2018). Dit wil niet met zich meebrengen dat schoolbesturen geen interne vacatures meer mogen verspreiden, ook deze hebben een meerwaarde omdat de personeelsleden de school reeds kennen en weten hoe alles er aan toe gaat. Echter dient men bij dit laatste rekruteringskanaal er over te waken dat dit ervoor kan zorgen dat er onvoldoende innovatieve ideeën ontstaan binnen de school en er frustraties kunnen heersen bij de leraren of het (ondersteunend) personeel die op dat moment geen kans hebben gekregen (Van Beirendonck et al., 2018).

⁶⁵ Directeurs van een basisschool met 100 leerlingen of meer zullen niet meer voor de klas moeten staan. De lesopdracht van directeurs van een basisschool met minder dan 100 leerlingen wordt met 4 uur verminderd (Onderwijs Vlaanderen, 2018, 8 juni).

Selectie

Als *selectietool* willen we een assessment center aanbevelen. De betrouwbaarheid en validiteit van deze selectietool is relatief hoog. Het is een uitstekende tool om in te zetten bij de selectie van een leidinggevende functie. Door gebruik te maken van een assessment center worden de potentiële kandidaat zijn of haar competenties geëvalueerd en kan er zo gekeken worden of de kandidaat succesvol zal zijn binnen de nieuwe job als schoolleider. Het departement van Onderwijs en Vorming zou hiervoor een budget kunnen voorzien voor de schoolbesturen zodat ze dit kunnen benutten wanneer ze een nieuwe schoolleider aanwerven. Eveneens willen we schoolbesturen aanbevelen om steeds schoolleiders te selecteren die in het bezit zijn van een (geschikt) masterdiploma, ongeacht of ze het ambt uitvoeren binnen een instelling met al dan niet een derde graad. Dit omdat de job van een schoolleider een grote verantwoordelijkheid met zich meebrengt. Van Droogenbroeck et al. (2019) geven bovendien aan dat de kenmerken van de inhoud of de aard van het genoten onderwijs van schoolleiders belangrijk is. Een masteropleiding waarin de potentiële kandidaat de nodige kennis, vaardigheden en attitudes (competenties) aangeleerd heeft, zal er mogelijk voor zorgen dat de kandidaat performanter zijn job zal uitoefenen. Bovendien stelt Van Damme (2019) -naar aanleiding van het onderzoek 'Schoolbesturen in het leerplichtonderwijs' van het Rekenhof (2019) - dat een systeem, zoals ons Vlaams onderwijs, dat vertrouwen stelt in hoge lokale autonomie nood heeft aan dergelijke (school)besturen en goed opgeleide directies.

Tot slot kan de (te) grote vrijheid en autonomie van schoolbesturen bij het aanwervingsproces (rekrutering en selectie) mogelijk voor een beperking in de professionaliteit zorgen. Indien er relevante (verplichte) vormingen - inzake een professioneel aanwervingsproces - zouden aangeboden worden aan de schoolbesturen en een HRM-leidraad - inzake rekrutering en selectie van schoolleiders - ontwikkeld wordt door het departement van Onderwijs en Vorming, zou dit de professionaliteit van het aanwervingsproces mogelijk ten goede kunnen komen. De HRM-leidraad kan dienen als blijvend ondersteuningsmiddel nadat de schoolbesturen een relevante vorming inzake het professioneel aanwerven van schoolleiders hebben gevolgd. We willen hier tot slot benadrukken dat we de autonomie van schoolbesturen niet in twijfel trekken, deze kan er net voor zorgen dat elk schoolbestuur een eigen (professionele) invulling kan geven aan de aanwervingsprocedure en zich zo mogelijk kan profileren tot (de meest) aantrekkelijke werkgever (*employer branding*) om zo te concurreren binnen de '*war for talent*'. Het voorzien van (professionele) vormingen en richtlijnen zou schoolbesturen kunnen ondersteunen om het aanwervingsproces professioneel aan te pakken en te optimaliseren zonder de keuzevrijheid in gedrang te brengen.

6 Referentielijst

- Agoria. (2018, 20 september). *Agoria: "Zonder aangepast beleid zijn er 584,000 openstaande vacatures in 2030"*. Geraadpleegd op 26.05.2019 via <https://www.agoria.be/nl/Agoria-Zonder-aangepast-beleid-zijn-er-584-000-openstaande-vacatures-in-2030?fbclid=IwAR2QEfr6sTjavxpNvupUgbVx5ObwRGaAb9yMMtEQjbWUx85-52Cw4SbeUXA>
- Andersen, I., & Krüger, M. (2013, mei). *Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs: in opdracht van de VO-academie van de VO-raad*. Geraadpleegd op 12.01.2019 via http://bcscan.vo-academie.nl/files/5513/6991/1130/Beroepsprofiel_voor_schooleiders_in_het_VO_mei2013.pdf
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In Locke, E. (Red.), *Handbook of principles of organizational behaviour: indispensable knowledge for evidence-based management* (pp. 179-200). United Kingdom, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd
- Bauer, T.N. (2010). *Onboarding new employees: maximizing success*. Geraadpleegd op 26.12.2018 via <https://www.shrm.org/foundation/ourwork/initiatives/resources-from-past-initiatives/Documents/Onboarding%20New%20Employees.pdf>
- Bauer, N., Erdogan, B., Taylor, S. (2012). Creating and maintaining environmentally sustainable organizations: recruitment and onboarding. *Business Faculty Publications and Presentations*, 28.
- Beechler, S., & Woodward, I. (2009). The global "war of talent". *Journal of international management* 15, 273-285.
- Belfius. (2018, juni). *Samenstelling van de clusters Vlaanderen*. Geraadpleegd op 07.03.2019 via https://research.belfius.be/wp-content/uploads/2018/06/CLUSTER_NL_INT.pdf
- Bolton, R.N., Parasuraman, A., Hoefnagels, A., Migchels, N., Kabadayi, S., Gruber, T., et al. (2013). Understanding generation Y and their use of social media: a review and research agenda. *Journal of service management*, 24(3), 245-267.
- Bowers, A.J., & White B.R. (2014). Do Principal Preparation and Teacher Qualifications Influence Different Types of School Growth Trajectories in Illinois? A Growth Mixture Model Analysis. *Journal of Educational Administration*, 52(5) 705- 736.
- Browne, R. (2012). Employee value propositions. *Symbiosis institute of business management pune: beacon management review*, 29-36.
- Cable, D. B., & Turban, D. M. (2001). Establishing the Dimensions, Sources and Value of Job Seekers' Employer Knowledge During Recruitment. *Research in Personnel and Human Resource Management*, 20, 115-163.
- Cable, D.M., Gino, F., & Staats B.R. (2013). Reinventing employee onboarding. *MIT sloan management review*, 54(3), 23-28.
- Clifford, M. (2010). Hiring quality school leaders: challenges and emerging practices. *Learning point associates*, 1-14.
- Collings, D.G., & Mellahi, K. (2009). Strategic Talent Management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 19(4), 304-313.

Coasmun, J.T., & Ostrom, L. (2011). Using Likert-type scales in the social sciences. *Journal of adult education*, 40(1), 19-22.

Dabirian, A., Kietzmann, J., & Diba, H. (2017). A great place to work!? Understanding crowdsourced employer branding. *Business Horizons*, 60, 197-205.

Day, C., Gu, Q., & Sammons P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational administration quarterly*, 52(2), 221-258.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., et al. (2010). 10 strong claims about successful school leadership. *National college for leadership of schools and children's services*, 1-22.

Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., & Van Petegem, P. (2014). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders: eerste resultaten van de teaching and learning international survey (TALIS) 2013*. z.p.: Micheline Scheys.

Departement Onderwijs en Vorming. (2014, 25 juni). *Resultaten teaching and learning international survey (TALIS) 2013* [Persbericht]. Geraadpleegd van https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/2014_06_25_Persbericht_ResuItaten_TALIS_2013.pdf

Derek, E. (1999). *The management and leadership in education series: Competences for school managers*. London: Kogan page limited.

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

Devos, G., & Tuytens, M. (2006). Improving School Leadership - OECD Review Background Report for Flanders, *OECD directorate for education*, UGent.

Devos, G., Tuytens, M., De Coninck, K., & Staelens, E. (2016, januari). Uitdagingen voor personeelsbeleid: aanwerving en opdrachttoewijzing in Vlaamse basis- en secundaire scholen. *OBPWO-project 14.02*, Ugent.

Devos, G., Vanblaere, B., & Bellemans, L. (2018). Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden. *Steunpunt Onderwijsonderzoek*, UGent.

Devos, G., Verhoeven J.C., Stassen, K., & Warmoes, V. (2005). *Scholen en personeelsbeleid: een onderzoek in Vlaanderen OBPWO 01.04*. Geraadpleegd op 23.01.2018 via <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/scholen-en-personeelsbeleid-een-onderzoek-in-vlaanderen>

De Maeyer, S., Coertjens, L., & Ardies, J. (2012). *Bivariate en multivariate statistiek met R: een openleerpakket*. Gent: Academia Press.

De Maeyer, S., Donche, V., & van Daal, T. (2017). *Hoofdstuk 4: Vragenlijsten* [cursustekst], Universiteit Antwerpen, Antwerpen.

Dilchert, S., & Ones, D.S. (2009). Assessment center dimensions: individual differences correlates and meta-analytic incremental validity. *International journal of selection and assessment*, 17(3), 245-270.

Dulewicz, V., & Higgs, M. (2005). Assessing leadership styles and organisational context. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 105-123.

EFEE: the European federation of education employers. (2012, april). *School leadership and governance: lifelong learning*. Geraadpleegd op 15.01.2019 via https://educationemployers.eu/wp-content/uploads/2016/07/EFEE_REPORT_leadership_final.pdf

Elmore, R., & Burney, D. (2000). Leadership and learning: Principal recruitment, induction, and instructional leadership in Community School District #2, New York City. *Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh, Learning and Research Development Center*, 1-25.

Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational studies*, 34(3), 159-174.

Ezeugbor, C.O., & Victor, A.A. (2018). Administrators' managerial competencies for sustainable human resource management in secondary education in Enugu State, Nigeria. *European journal of education studies*, 4(3), 21-31.

Facebook. (2019). *Info over Facebook*. [Facebook]. Geraadpleegd op 4 februari 2019 via <https://www.facebook.com/pg/facebook/about/>

Fan, W., & Yan, z. (2010). Factors affecting response rates of the web survey: a systematic review. *Computers in human behavior*, 26, 132-139.

Federale pensioendienst. (2018). *Pensioenleeftijd*. Geraadpleegd op 06.02.2018 via <https://www.onprvp.fgov.be/NL/futur/retirement/age/paginas/default.aspx>

Finnish Centre for Pensions. (2018). *Retirement ages in Member States: retirement ages in 2050*. Geraadpleegd op 23.02.2018 via <https://www.etk.fi/en/the-pension-system/international-comparison/retirement-ages/#toggle-id-1>

Gangadia, J., Mishra, P., Lalkaka, R., Sharma, S., & Bhardwaj, A. (2017). Human Resource Management (HRM): technological changes in recruiting. *Institute of management Nirma University*, 1-16.

Gates, R.M. (2012). Chapter 13: Leadership in schools. In W.K. Hoy & C.G. Miskel (Red.), *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (pp. 426-467). McGraw-Hill Humanities.

GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (2018-2019). *Oproep voor deelname aan de opleiding voor de ambten van directeur en adjunct-directeur in een instelling van het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap voor kandidaten die niet tewerkgesteld zijn in een instelling van het GO! - d.i. 'vrije instroom'*. Geraadpleegd op 23.01.2019 via [http://pro.g-o.be/blog/Documents/opleiding%20\(adjunct-directeur,%20oproep%20vrije%20instroom%20schooljaar%202018-2019.pdf](http://pro.g-o.be/blog/Documents/opleiding%20(adjunct-directeur,%20oproep%20vrije%20instroom%20schooljaar%202018-2019.pdf)

GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (2018-2019a). *Algemene regeling met betrekking tot de opleiding voor de ambten van directeur en adjunct-directeur in een instelling van het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap*. Geraadpleegd op 23.01.2019 via [http://pro.g-o.be/blog/Documents/20160325%20Algemene%20regeling%20opleiding%20\(adjunct-directeur%20schooljaar%20%2718-%2719.pdf](http://pro.g-o.be/blog/Documents/20160325%20Algemene%20regeling%20opleiding%20(adjunct-directeur%20schooljaar%20%2718-%2719.pdf)

Hallinger, P., & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary school journal*, 86(2), 217-247.

Heger, B.K. (2007). Linking the employment value proposition (EVP) to employee engagement and business outcomes: preliminary finding from a linkage research pilot study. *Organization development journal*, 25(1), 121-132.

Hershatler, A., & Epstein, M. (2010). Millennials and the world of work: an organization and management perspective. *Journal of business psychology*, 211-223

Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2012). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (pp. 426-467). McGraw-Hill Humanities

Huber S.G., & Pashiardis, P. (2008). The recruitment and selection of school leaders. In J. Lumby, G. Crow, & P. Pashiardis, *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp.176-202). New York/Oxon: Routledge

Imec (2017). *Imec digimeter 2017: measuring digital media trends in Flanders*. Geraadpleegd op 4 februari 2019 via <https://www.imec-int.com/drupal/sites/default/files/inline-files/imec-digimeter-full-2018.pdf>

Inspectie van het onderwijs: ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap. (2014, 31 maart). *Voor beter onderwijs zijn nog betere schoolleiders nodig*. Geraadpleegd op 11.01.2019 via <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2014/03/31/voor-beter-onderwijs-zijn-nog-betere-schoolleiders-nodig>

ISISQ5, & VO-raad. (2007). *Basiscompetenties schoolleider VO: praktische handleiding voor het werken met basiscompetenties*. Geraadpleegd op 13 februari 2019 via <https://docplayer.nl/storage/24/4062767/1550070592/fRh6Y6ASX6RtBYvUuYAr0w/4062767.pdf>

Janssen, T., Ashikali, T.S., Stejn, A.J., & den Dulk, L. (2013). Themaproject 2: HRM, HRM uitkomsten en prestaties. *NWO/Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs: Educational Governance: Strategie, ontwikkeling en effecten*.

Kleinmann, M., Ingold, P.V., Lievens, F., Jansen, A., Melchers, K.G., & König, C. (2011). A different look at why selection procedures work: the role of candidates' ability to identify criteria. *Organizational psychology review*, 1(2), 128-146.

Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York: Free Press.

Kotter, J.P. (2013, 9 januari). Management is (still) not leadership, (online) <https://hbr.org/2013/01/management-is-still-not-leadership>, gelezen op zaterdag 12.01.2019.

Krüger, M. (2009). The Big Five of school leadership competences in the Netherlands. *School leadership and management*, 29(2), 109-127.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. Nottingham: National college for school leadership.

Leithwood, K., & Duke, D.L. (1998). Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody journal of education*, 73(2), 31-50.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28(1), 27-42.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077.

Leithwood, K., Louis K.S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: how leadership influences student learning*. Geraadpleegd op 15.12.2018 via <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>

Lievens, F., & Slaughter, J.E. (2016). Employer image and employer branding: what we know and what we need to know. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, 407-440.

LinkedIn. (2019). Over LinkedIn [LinkedIn]. Geraadpleegd op 4 februari 2019 via <https://about.linkedin.com/nl-nl>

Liu, Y., Keeling, K.A., & Papamichail, N. (2018). Maximising the credibility of realistic job preview messages: the effect of jobseekers' decision-making style on recruitment information credibility. *The international journal of human resource management*, 29(7), 1330-1364.

Loeb, S., Kalogrides, D., & Bêteille, T. (2012). Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Education Finance and Policy*, 7(3), 269-304.

Lunenburg, F. (2011). Leadership versus management: a key distinction – at least in theory. *International journal of management, business, and administration*, 14(1), 1-4.

McCrae, R.R., & Costa P.T. (1996). *The five factor model of personality: theoretical perspective*. Geraadpleegd op 21.01.2019 via https://www.researchgate.net/publication/247880369_The_five_factor_model_of_personality_Theoretical_Perspective

McDonnell, A., Collings, D.G., Mellahi, K., & Schuler, R. (2017). Talent management: a systematic review and future prospects. *European J. International Management*, 11(1), 86-128.

Micík, M., & Micudová, K. (2018). Employer Brand Building: Using Social Media and Career Websites to Attract Generation Y. *Economics and Sociology*, 11(3), 171- 189.

Mintzberg, H. (2012). Chapter 5: Organizational culture of schools. In W.K. Hoy & C.G. Miskel (Red.), *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (pp. 178-207). McGraw-Hill Humanities.

Mortelmans, D., & Dehertogh, B. (2008). *Factoranalyse* (eerste druk). Leuven, België: uitgeverij Acco.

Nationale Onderwijsgids. (2019). *Wat is voortgezet onderwijs?*. Geraadpleegd op 13 februari 2019 via <https://www.nationaleonderwijsgids.nl/voortgezet-onderwijs/paginas/wat-is-voortgezet-onderwijs.html>

OECD. (2014). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. Geraadpleegd op 11.02.2019 via https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1

OECD. (2018). *PISA Programme for International Student Assessment: What is Pisa?*. Geraadpleegd op 11.02.2019 via <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

OECD. (2018a). *Ageing and Employment Policies - Statistics on average effective age of retirement*. Geraadpleegd op 06.12.2018 via http://www.oecd.org/els/emp/Summary_values.xls

Onderwijsraad. (2018, 19 april). *Een krachtige rol voor schoolleiders*. Geraadpleegd op 11.01.2019 via <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2018/een-krachtige-rol-voor-schoolleiders/volledig/item7632>

Onderwijs Vlaanderen. (2018). *Voorpublicatie statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2017-2018*. Geraadpleegd op 17.12.2018 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/voorpublicatie-statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2017-2018>

Onderwijs Vlaanderen. (2018a). *Salarisschalen vanaf 01/10/2018*. Geraadpleegd op 23.01.2019 via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/salaris/schalen/lijs.aspx?p=30>

Onderwijs Vlaanderen. (2018, 8 juni). *Hoger loon voor 7 op 10 directeurs basisonderwijs en 9 miljoen extra werkingsmiddelen basisonderwijs* [Persbericht]. Geraadpleegd op 8 juni 2019 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/hoger-loon-voor-7-op-10-directeurs-basisonderwijs-en-9-miljoen-euro-extra-werkingsmiddelen>

Onderwijs Vlaanderen. (2019). *Je school of centrum, directie en bestuur*. Geraadpleegd op 04.07.2019 via <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/je-school-of-centrum-directie-en-bestuur>

Onderwijs Vlaanderen. (2019a). *Zoeken in de databank bekwaamheidsbewijzen*. Geraadpleegd op 11 februari 2019 via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/bekwaamheidsbewijzen/lijs.aspx?s=ambt&niv=SO&g>

Onderzoeksgroep beleid en leiderschap in het onderwijs. (2018). *Via welk(e) kanaal/kanalen willen we rekruteren en waarom?*. Geraadpleegd op 15 februari 2019 via <http://www.perbelo.ugent.be/rekrutering/via-welke-kanaalkanalen-willen-we-rekruteren-en-waarom/>

Randstad. (1 juni 2017). *Traditionele rekruteringskanalen houden anno 2017 goed stand*. Geraadpleegd op 15 februari 2019 via <https://www.randstad.be/nl/workforce360/detail/s/news/96503325-b658-4ab1-8605-a43141a842bb/traditionele-rekruteringskanalen-houden-anno-2017-goed-stand>

Rekenhof. (23 juli 2019). *Schoolbesturen in het leerplichtonderwijs*. Geraadpleegd op 1 augustus 2019 via <https://www.ccrek.be/NL/Publicaties/Fiche.html?id=1784d329-76e0-4f58-99af-4ea672b3bbfe>

Roberts, M. (2018, 3 oktober). *Why employers like panel interviews*. Geraadpleegd op 20.01.2019 via <https://www.thebalancecareers.com/panel-interview-1669475>

Rupp, D.E., Hoffman, B.J., Bischof, D., Byham, W., Collins, L., Gibbons, A., et al. (2015). Guidelines and ethical considerations for assessment center operations: international taskforce on assessment center guidelines. *Journal of management*, 41(4), 1244-1273.

Saleh, A., & Bista, K. (2017). Examining factors impacting online survey response rates in educational research: perceptions of graduate students. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 13(29), 63-74.

Schlueter, K., & Walker, J. (2008). Selection of school leaders: a critical component for change. *National Association of Secondary School Principals*, 92(1), 5-18.

Sivertzen, A., Nilsen, E.R., & Olafsen, A.H. (2013). Employer branding: employer attractiveness and the use of social media. *Journal of product & brand management*, 22(7), 473-483.

Stichting innovatie en arbeid. (2017, mei). *Rapport werkbaar werk in het onderwijs: sectorale analyse op de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2004-2016*. Geraadpleegd op 19.01.2019 via http://www.serv.be/sites/default/files/documenten/StIA_20170508_WBM2016_Onderwijs_RA_P.pdf

Thornton, G.C., & Gibbons, A. (2009). Validity of assessment centers for personnel selection. *Human resource management review*, 19, 169-187.

Thunnissen, M., Boselie, P., & Fruytier, B. (2013). A review of talent management: 'infancy or adolescence?'. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(9), 1744-1761.

Urlick, A. (2015). Examining US principal perception of multiple leadership styles used to practice shared instructional leadership. *Journal of educational administration*, 54(2), 152-172.

Vakgroep onderwijskunde Universiteit Gent. (2016, 6 december). PISA 2015: overzicht van de eerste Vlaamse resultaten [PowerPoint]. Geraadpleegd op 13.02.2019 via https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/PISA2015_persconferentie_6%20dec%202016_PPT.pdf

Vakgroep onderwijskunde Universiteit Gent. (2018). *PISA: Vlaamse publicaties*. Geraadpleegd op 25.02.2018 via <http://www.pisa.ugent.be/nl/resultaten/vlaamse-publicaties>

Van Beirendonck, L. (2009). Als talent paars kleurt. *Human Resources Magazine*, 10-17.

Van Beirendonck, L. (2009a). *Iedereen competent, het handboek voor competentie-management*. Tielt:Lannoo/Schiedam: Scriptum.

Van Beirendonck, L., Cannaerts, N., Henderickx, E., & Van Beirendonck, C. (2018). *Handboek HRM*. Leuven/Den Haag: Acco.

Van Damme, D. [VanDammeEDU]. (2019, 1 augustus). We weten al lang dat er een en ander schort aan de bestuurlijke kwaliteit in het Vlaamse onderwijs, maar dat het zo erg was... Een systeem dat vertrouwen stelt in hoge lokale autonomie heeft degelijke besturen en goed opgeleide directies nodig. @Rekenhof. [Tweet]. Geraadpleegd van <https://twitter.com/VanDammeEDU/status/1156869982577463296?s=20>

Van Damme, J., Bellens, K., & Van den Noortgate, W. (2018). Evolutie van de effectiviteit van Belgische en Vlaamse onderwijssystemen. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 3, 165-179.

Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

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

Van Hoya, G., Weijters, B., Lievens, F., & Stockman, S. (2016). Social influences in recruitment: when is word-of-mouth most effective?. *International journal of selection and assessment*, 20(1), 42-53.

VDAB. (2018). *Missie en visie van VDAB*. Geraadpleegd op 15 februari 2019 via <https://www.vdab.be/vdab/algemeen.shtml>

Verhoeven, J.C., & Stassen, K. (2006). *Aanwerving van leraren technische en praktijkvakken*. Gent: Academia Press.

Vlaamse codex (1991, 27 maart), *Decreet betreffende de rechtspositie van het gesubsidieerd onderwijs en de gesubsidieerde centra voor leerlingenbegeleiding*. Geraadpleegd op 08.12.2018 via <https://codex.vlaanderen.be/PrintDocument.ashx?id=1000388&datum=&geannoteerd=false&print=false#H1001067>

Vlaamse codex (1991a, 27 maart), *Decreet betreffende de rechtspositie van bepaalde personeelsleden van het Gemeenschapsonderwijs*. Geraadpleegd op 08.12.2018 via <https://codex.vlaanderen.be/PrintDocument.ashx?id=1000387&datum=&geannoteerd=false&print=false>

Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming (2018), *Voorpublicatie Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2017-2018*. Geraadpleegd op 22.11.2018 via <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=11413>

Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming (2018a), *Officieel en vrij onderwijs, onderwijsnetten en koepels*. Geraadpleegd op 22.12.2018 via <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels>

Vlaamse Overheid: studiedienst Vlaamse regering. (2017). *VRIND 2017 Vlaamse Regionale Indicatoren*. Geraadpleegd op 09.01.2019 via <https://www.statistiekvlaanderen.be/sites/default/files/docs/vrind2017-0-volledig-bladwijzers.pdf>

Victor, A.A. (2017). Analysis of principals' managerial competencies for effective management of school resources in secondary schools in Anambra State, Nigeria. *IJSSHE-International Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, 1(4), 1-10.

Waslander, S., Dückers, M.L.A., & Van Dijk, G.M. (2012). *Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Leadership development centre TiasNimbas business school, IVA beleidsonderzoek en advise en VO-raad.

Whaley, J.E. (2002). *Developing the effective principal: Hiring, evaluation and retention practices for the superintendent*. Gaithersburg: Aspen Publishers, Inc.

Yozgat, U., & Güngörmez, D. (2015). The mediating role of social integration on the effect of proactive socialization tactics applied by newcomers on their organizational commitment. *Socials and behavioral sciences* (207), 462-471.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8ste editie). New Jersey: Pearson.

7 Bijlagen

7.1 Bijlage 1: positionering van Vlaanderen tegenover andere deelnemende landen in het PISA onderzoek (2015) voor wetenschappelijke geletterdheid, wiskundige geletterdheid en leesvaardigheid

Gemiddelde prestatie voor wetenschappelijke geletterdheid (PISA 2015)

Land	Gem	SE	Interval
Singapore	556	1.2	553 - 558
Japan	538	3.0	533 - 544
Estland	534	2.1	530 - 538
Taipei China	532	2.7	527 - 538
Finland	531	2.4	526 - 535
Macao-China	529	1.1	526 - 531
Canada	528	2.1	524 - 532
Vietnam	525	3.9	517 - 532
Hongkong-China	523	2.5	518 - 528
B-S-J-G (China)	518	4.6	509 - 527
Korea	516	3.1	510 - 522
Vlaanderen	515	2.6	510 - 521
Nieuw-Zeeland	513	2.4	509 - 518
Slovenië	513	1.3	510 - 515
Australië	510	1.5	507 - 513
Verenigd Koninkrijk	509	2.6	504 - 514
Duitsland	509	2.7	504 - 514
Nederland	509	2.3	504 - 513
Zwitserland	506	2.9	500 - 511
Duitstalige Gem.	505	4.8	496 - 515
Ierland	503	2.4	498 - 507
België	502	2.3	498 - 506
Denemarken	502	2.4	497 - 507
Polen	501	2.5	497 - 506
Portugal	501	2.4	496 - 506
Noorwegen	498	2.3	494 - 503
Verenigde Staten	496	3.2	490 - 502
Oostenrijk	495	2.4	490 - 500
Frankrijk	495	2.1	491 - 499
Zweden	493	3.6	486 - 500
OESO Gem.	493	0.4	492 - 494
Tsjechische Republiek	493	2.3	488 - 497
Spanje	493	2.1	489 - 497
Letland	490	1.6	487 - 493
Russische Federatie	487	2.9	481 - 492
Franse Gem.	485	4.5	477 - 494
Luxemburg	483	1.1	481 - 485
Italië	481	2.5	476 - 485
Hongarije	477	2.4	472 - 481
Litouwen	475	2.7	470 - 481
Kroatië	475	2.5	471 - 480
IJsland	473	1.7	470 - 477
Israël	467	3.4	460 - 473
Malta	465	1.6	462 - 468
Slowaakse Republiek	461	2.6	456 - 466
Griekenland	455	3.9	447 - 463
Chili	447	2.4	442 - 452
Bulgarije	446	4.4	437 - 454
Verenigde Arabische Emiraten	437	2.4	432 - 441
Uruguay	435	2.2	431 - 440
Roemenië	435	3.2	429 - 441
Cyprus	433	1.4	430 - 435
Moldavië	428	2.0	424 - 432
Albanië	427	3.3	421 - 434
Turkije	425	3.9	418 - 433
Trinidad en Tobago	425	1.4	422 - 427
Thailand	421	2.8	416 - 427
Costa Rica	420	2.1	416 - 424
Qatar	418	1.0	416 - 420
Colombia	416	2.4	411 - 420
Mexico	416	2.1	412 - 420
Significant hoger dan Vlaanderen			
Niet significant verschillend van Vlaanderen			
Significant lager dan Vlaanderen			

Gemiddelde prestatie voor wiskundige geletterdheid (PISA 2015)

Land	Gem score wiskunde	SE	Betrouwbaarheidsinterval
Singapore	564	1,5	561-567
Hongkong-China	548	3,0	542-554
Macao-China	544	1,1	542-546
Taipei China	542	3,0	536-548
Japan	532	3,0	527-538
B-S-J-G (China)	531	4,9	522-541
Korea	524	3,7	517-531
Vlaanderen	521	2,5	517-526
Zwitserland	521	2,9	516-527
Estland	520	2,0	516-524
Canada	516	2,3	511-520
Nederland	512	2,2	508-517
Denemarken	511	2,2	507-515
Finland	511	2,3	507-516
Slovenië	510	1,3	507-512
België	507	2,4	502-512
Duitsland	506	2,9	500-512
Polen	504	2,4	500-509
Ierland	504	2,1	500-508
Duitstalige Gemeenschap	502	5,1	492-512
Noorwegen	502	2,2	497-506
Oostenrijk	497	2,9	491-502
Nieuw-Zeeland	495	2,3	491-500
Viëtnam	495	4,5	486-503
Russische Federatie	494	3,1	488-500
Zweden	494	3,2	488-500
Australië	494	1,6	491-497
Frankrijk	493	2,1	489-497
Verenigd Koninkrijk	492	2,5	488-497
Tsjechische Republiek	492	2,4	488-497
Portugal	492	2,5	487-497
OESO-gemiddelde	490	0,4	489-491
Italië	490	2,8	484-495
Franse Gemeenschap	489	4,4	481-498
IJsland	488	2,0	484-492
Spanje	486	2,2	482-490
Luxemburg	486	1,3	483-488
Letland	482	1,9	479-486
Malta	479	1,7	475-482
Litouwen	478	2,3	474-483
Hongarije	477	2,5	472-482
Slowaakse Republiek	475	2,7	470-480
Israël	470	3,6	463-477
Verenigde Staten	470	3,2	463-476
Kroatië	464	2,8	459-469
Griekenland	454	3,8	446-461
Roemenië	444	3,8	437-451
Bulgarije	441	4,0	433-449
Cyprus	437	1,7	434-441
Verenigde Arabische Emiraten	427	2,4	423-432
Chili	423	2,5	418-428
Turkije	420	4,1	412-429
Moldavië	420	2,5	415-424
Uruguay	418	2,5	413-423
Trinidad Tobago	417	1,4	414-420
Thailand	415	3,0	410-421
Albanië	413	3,4	406-420
Mexico	408	2,2	404-412
Qatar	402	1,3	400-405
Costa Rica	400	2,5	395-405
Colombia	390	2,3	385-394
Significant hoger dan Vlaanderen	Significant lager dan Vlaanderen		
Niet significant verschillende van Vlaanderen			

Gemiddelde prestatie voor leesvaardigheid (PISA 2015)

Land	Gem score leesvaardigheid	SE	Betrouwbaarheidsinterval
Singapore	535	1,6	532 - 538
Hongkong-China	527	2,7	521 - 532
Canada	527	2,3	522 - 531
Finland	526	2,5	521 - 531
Ierland	521	2,5	516 - 526
Estland	519	2,2	515 - 523
Korea	517	3,5	511 - 524
Japan	516	3,2	510 - 522
Noorwegen	513	2,5	508 - 518
Vlaanderen	511	2,8	505 - 516
Nieuw-Zeeland	509	2,4	505 - 514
Duitsland	509	3,0	503 - 515
Macao-China	509	1,3	506 - 511
Polen	506	2,5	501 - 511
Slovenië	505	1,5	502 - 508
Nederland	503	2,4	498 - 508
Australië	503	1,7	500 - 506
Duitstalige Gemeenschap	501	4,2	493 - 509
Zweden	500	3,5	493 - 507
Denemarken	500	2,5	495 - 505
Frankrijk	499	2,5	494 - 504
België	499	2,4	494 - 503
Portugal	498	2,7	493 - 503
Verenigd Koninkrijk	498	2,8	493 - 503
Taipei China	497	2,5	492 - 502
Verenigde Staten	497	3,4	490 - 504
Spanje	496	2,4	491 - 500
Russische Federatie	495	3,1	489 - 501
B-S-J-G (China)	494	5,1	484 - 504
OESO-gemiddelde	493	0,5	492 - 591
Zwitserland	492	3,0	486 - 498
Letland	488	1,8	484 - 491
Tsjechische Republiek	487	2,6	482-492
Kroatië	487	2,7	482 - 492
Vietnam	487	3,7	479 - 494
Oostenrijk	485	2,8	479 - 490
Italië	485	2,7	480 - 490
Franse Gemeenschap	483	4,8	474 - 493
IJsland	482	2,0	478 - 485
Luxemburg	481	1,4	479 - 484
Israël	479	3,8	472 - 486
Litouwen	472	2,7	467 - 478
Hongarije	470	2,7	464 - 475
Griekenland	467	4,3	459 - 476
Chili	459	2,6	454 - 464
Slowaakse Republiek	453	2,8	447 - 458
Malta	447	1,8	443 - 450
Uruguay	437	2,5	432 - 442
Roemenië	434	4,1	426 - 442
Verenigde Arabische Emiraten	434	2,9	428 - 439
Bulgarije	432	5,0	422 - 442
Turkije	428	4,0	421 - 436
Costa Rica	427	2,6	422 - 433
Trinidad en Tobago	427	1,5	424 - 430
Colombia	425	2,9	419 - 431
Mexico	423	2,6	418 - 428
Moldavië	416	2,5	411 - 421
Thailand	409	3,3	403 - 416
Albanië	405	4,1	397 - 413
Qatar	402	1,0	400 - 404
Significant hoger dan Vlaanderen			
Niet significant verschillende van Vlaanderen			
Significant lager dan Vlaanderen			

7.2 Bijlage 2: het gemiddelde percentage dat schoolleiders aan bepaalde schoolleidertaken besteden

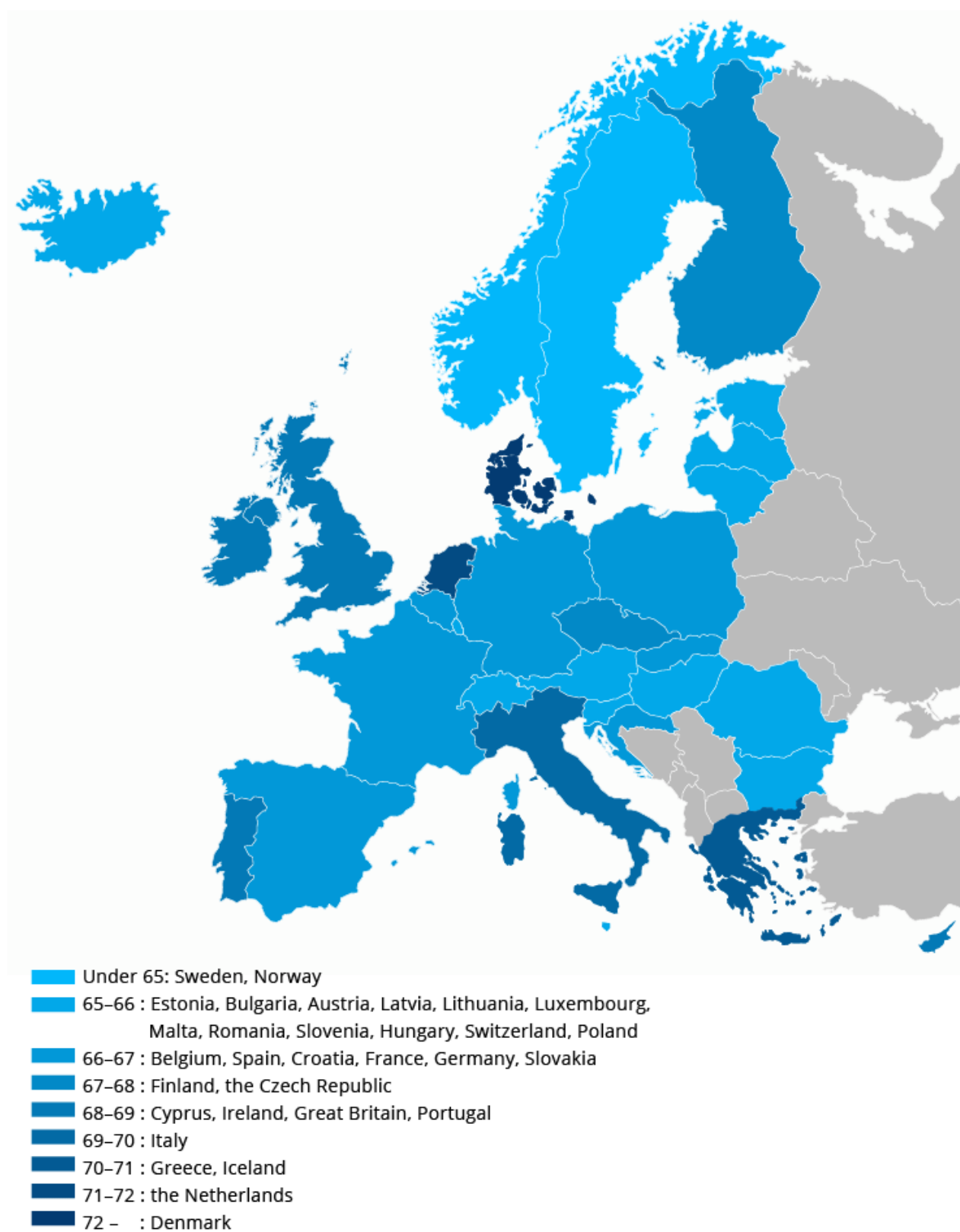
Schoolleidertaken	Eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen
Administratieve taken en vergaderingen ⁶⁶	28,5
Leiderschapstaken en vergaderingen ⁶⁷	23,9
Taken en vergaderingen met betrekking tot het curriculum en het lesgeven ⁶⁸	15,1
Interactie met leerlingen	14,1
Interactie met ouders of voogden	10,2
Interactie met lokale en regionale gemeenschap, bedrijfsleven en industrie	4,8
Andere	3,9

⁶⁶ Inclusief reglementen, rapportering, schoolbudget, voorbereiden van lesroosters en klassensamenstelling, gevolg geven aan verzoeken van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming of andere overheden (Van Droogenbroeck et al., 2019, p. 74).

⁶⁷ Inclusief strategische planning, activiteiten op het vlak van leiderschap en management zoals het ontwikkelen van schoolactieplannen en personeelszaken zoals het aanwerven van personeel (Van Droogenbroeck, 2019, p. 74).

⁶⁸ Inclusief curriculumontwikkeling, klasobservaties, leerlingenevaluatie, mentorschap van leraren, professionele ontwikkeling van leraren (Van Droogenbroeck, 2019, p. 74).

7.3 Bijlage 3: pensioenleeftijden in 2050, weergegeven overheen Europa



7.4 Bijlage 4: competentieprofiel voor het ambt van (adjunct-) directeur in een instelling van het GO!

Toekomstgericht denken / visieontwikkeling

Het denken dat gericht is op de toekomst en in functie van die toekomst een visie ontwikkelt m.b.t. de school, het GO!, onderwijs in de brede zin en maatschappelijke ontwikkelingen.

Hij/zij brengt een eigen beleid naar voren dat de entiteit of organisatie op lange termijn beïnvloedt.

Gedragindicatoren

De kandidaat-cursist:

- anticipeert op maatschappelijke ontwikkelingen en op de toekomst, evenals op de manier om de eigen organisatie of entiteit hierop voor te bereiden;
- komt met plannen en ideeën met een looptijd van enkele jaren;
- houdt vast aan de langetermijnvisie, niettegenstaande de dagelijkse gebeurtenissen;
- brengt een eigen beleid naar voren dat gebaseerd is op een duidelijke visie op de missie en de doelstellingen van de organisatie of entiteit.

Probleemoplossend en resultaatgericht denken

Het denken gebeurt in functie van het oplossen van problemen en heeft tot doel een aanvaardbaar resultaat te bereiken (op middellange en lange termijn).

Hij/zij formuleert uitdagende (maar haalbare) doelstellingen en zet zich ten volle in om die te bereiken.

Gedragindicatoren

De kandidaat-cursist:

- legt de lat hoog, formuleert uitdagende (maar haalbare) doelstellingen;
- gaat actief op zoek naar de best mogelijke manier om die doelen te bereiken, weegt opties tegen elkaar af;
- mobiliseert mensen en middelen, ook als hij hiertoe anderen (hiërarchie, collega's) moet overtuigen;
- stuurt op regelmatige basis het proces bij, met het oog op het behalen van de doelstellingen; geeft niet op, zoekt actief naar alternatieven als hij met hindernissen en tegenslagen te maken krijgt.

Teamleiderschap

Leiding geven aan de verschillende schoolteams (onderwijzend personeel, MVD-personeel, klassen, leerlingen- en andere vertegenwoordigers, externen ...), waarbij alle leden het gevoel hebben dat zij substantieel kunnen bijdragen tot het globaal schoolproject.

Hij/zij geeft richting op het niveau van processen en structuren.

Gedragindicatoren

De kandidaat-cursist:

- schept duidelijkheid over de taken, rollen en verantwoordelijkheden van de verschillende teamleden;
- zorgt ervoor dat beschikbare mensen en middelen efficiënt ingezet worden met het oog op de gezamenlijk te behalen doelstelling;
- bevordert de inzetbaarheid van de medewerkers (zodanig dat zij beter in staat zijn om de gezamenlijke en hun individuele doelen te behalen);
- voorziet in mogelijkheden voor communicatie en overleg binnen het team en stimuleert het gebruik daarvan;
- heeft oog voor processen die remmend of faciliterend kunnen inspelen op aspecten zoals diversiteit,

genderneutraliteit;

- stuurt, indien nodig, processen en structuren bij om de efficiëntie van de werking of de kwaliteit van de dienstverlening te verhogen;
- voorziet in de organisatorische randvoorwaarden voor het ontwikkelen van medewerkers.

Organisatietalent en planning

Het talent om menselijke actie te functionaliseren en te coördineren om een bepaald objectief te realiseren. Hierbij moet de directeur prioriteiten kunnen bepalen, kunnen plannen en efficiënt werken. Hij/zij plant eigen werk en dat van anderen effectief.

Gedragindicatoren

De kandidaat-cursist:

- brengt structuur aan in eigen werk en in dat van anderen (bv. bepaalt werkterreinen, prioriteiten, termijnen);
- houdt bij het inplannen van taken rekening met deadlines;
- maakt goede werkschema's en tijdsplanningen op (werkbaar, volledig, overzichtelijk);
- geeft op een duidelijke en eenduidige manier aan welke de prioriteiten zijn.

Communicatieve vaardigheden

De vaardigheid om op een adequate wijze te communiceren binnen een bepaalde context waarbij inhoud en stijl aangepast zijn aan de eindbestemming. Hij/zij communiceert vlot met verschillende doelgroepen.

Gedragindicatoren

De kandidaat-cursist:

- bouwt zijn betoog op een gericht gestructureerde wijze op;
- gebruikt herkenbare voorbeelden en vergelijkingen om voorstellen en boodschappen meer kracht bij te zetten;
- past zijn woordenschat en spreektempo aan de doelgroep aan;
- stemt zijn communicatiestijl af op de specifieke relatie met de doelgroep (bv. formeel, informeel, meer of minder interactief);
- communiceert selectief vanuit zijn inzicht in en inschatting van de situatie, om zo sneller zijn doel te bereiken.

Flexibiliteit

Vermogen tot aanpassing aan wijzigende situaties, taken, inzichten ..., meer bepaald in functie van het bereiken van de objectieven uit het schoolproject. Hij/zij blijft soepel én doelgericht functioneren in situaties die bijzonder onderhevig zijn aan veranderingen.

Gedragindicatoren

De kandidaat-cursist:

- blijft doelmatig handelen in situaties waar de eigen kennis en ervaring ontoereikend zijn;
- blijft rustig en doelmatig handelen in situaties waar meerdere variabelen plots veranderen;
- anticipeert: schat de mogelijke hindernissen vooraf in;
- ontwikkelt verschillende strategieën: bekijkt voorafgaandelijk diverse wegen om het doel te bereiken en heeft alternatieven voorhanden;
- weet de impact van de wijziging van één variabele op de andere aspecten snel en correct in te schatten.

Vermogen tot samenwerken

Op school en schooloverstijgend kunnen delegeren ...

Hij/zij creëert gedragen samenwerkingsverbanden met en tussen andere entiteiten

Gedragsindicatoren

De kandidaat-cursist:

- creëert structuren om de samenwerking met andere entiteiten te verbeteren;
- neemt informele initiatieven om de samenwerking met en tussen andere entiteiten te verstevigen;
- draagt samenwerking uit als belangrijke waarde in de entiteit en daarbuiten en spreekt anderen daarop aan;
- creëert een draagvlak voor problemen, beslissingen en acties die de eigen entiteit overstijgen;
- creëert en benut de gepaste communicatiekanalen en stimuleert het overleg rond aangelegenheden die de eigen entiteit overstijgen;
- werkt actief aan het scheppen van een goede vertrouwensband met andere entiteiten.

Bezieling

Uiting geven aan een sterk gevoel waarvan de directeur vervuld is en deze bezieling, vol vuur en sterk geïnspireerd, uitdragen in de interne en externe contacten.

Overtuigingskracht

Hij/zij hanteert aangepaste beïnvloedingsstrategieën.

Gedragsindicatoren

De kandidaat-cursist:

- vergroot de impact van zijn boodschap door een gepaste communicatiemix te gebruiken (bv. beeldmateriaal gebruiken, interactieve momenten inlassen);
- weet tegenargumenten om te buigen en aan te wenden in de eigen argumentatie;
- denkt (vooraf) aan de impact die de eigen argumentatie kan hebben op anderen; durft hiervoor een speciale, ongewone actie te gebruiken;
- trekt tijd uit om in te gaan op signalen van weerstand, ook al betreft het inhoudelijke details;
- legt voorafgaandelijk contacten met anderen om problemen te kunnen detecteren en om tot afspraken te komen.

Organisatiebetrokkenheid

Hij/zij bewaakt en verdedigt op consequente wijze de belangen, de opdracht en de handelwijze van de organisatie.

Gedragsindicatoren

De kandidaat-cursist:

- durft harde standpunten innemen die de gehele organisatie ten goede komen, zelfs als die minder populair zijn binnen de eigen entiteit;
- praat over 'wij' in plaats van 'zij' als hij/zij het over de eigen organisatie heeft;
- onderkent de belangen van de organisatie en handelt zelf conform die belangen;
- legt uit hoe hij/zij tot belangrijke beslissingen is gekomen;
- verdedigt de keuzes van de entiteit of organisatie bij collega's, eigen medewerkers en derden;
- identificeert zich bij eigen medewerkers en buitenstaanders met de standpunten of beslissingen van de eigen hiërarchie.

7.5 Bijlage 5: vragenlijst respondenten (inrichtende machten of schoolbesturen)



Inleiding

Geachte

Dit onderzoek kadert binnen mijn masterproef 'rekrutering en selectie van schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs' dat deel uitmaakt van de master 'opleidings- en onderwijswetenschappen' aan de Universiteit Antwerpen. Het onderzoek heeft als doel inzicht te krijgen in hoe de aanwerving van schoolleiders in het gewoon Vlaams secundair onderwijs gebeurt. Anonimiteit wordt gegarandeerd, wij zijn enkel geïnteresseerd in de situatie in Vlaanderen, deze garantie wordt gegeven door de Universiteit Antwerpen.

Deze bevraging gebeurt online en zal maximum 20 minuten duren. De verwerking van de gegevens gebeurt volledig anoniem en de resultaten zullen gebruikt worden voor (enkel) wetenschappelijk onderzoek. Er zijn geen goede of slechte antwoorden, u mag steeds het best passende antwoord geven. Uw deelname is van groot belang voor ons onderzoek.

Mogen wij u vragen om de vragenlijst volledig in te vullen voor 5 april.

Indien u geïnteresseerd bent in dit onderzoek of in de uiteindelijke resultaten ervan, kan u uw e-mailadres aan het einde van de vragenlijst opgeven. U wordt dan na afloop van het onderzoek hierover geïnformeerd. Zo kan u uw eigen organisatie benchmarken met wat de situatie is in Vlaanderen en is er een win-win!

Hartelijk bedankt voor uw deelname.

Met vriendelijke groeten
Prof. Dr. Erik Henderickx
Kimberley Gregoor

Consent

Ik verklaar op een voor mij duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard, methode, doel en belasting van het onderzoek.

- Ik weet dat de gegevens van het onderzoek beschikbaar zullen zijn voor de onderzoeksleider en de onderzoeksuitvoerder.
- De data zullen alleen anoniem aan derden bekend gemaakt worden. Wanneer de data of over de data gepubliceerd wordt, is dit telkens anoniem.

Ik stem geheel vrijwillig in met deelname aan dit onderzoek. Ik behoud me daarbij het recht om op elk moment mijn deelname aan dit onderzoek te beëindigen, zonder dat ik hiervoor een reden moet opgeven.

- ☐ Ja
☐ Nee

Context

Ondersteunende informatie bij het invullen van de vragenlijst:

In deze vragenlijst wordt het begrip schoolleider gebruikt.

We bedoelen met het begrip schoolleider de personeelsleden die een directeursfunctie uitoefenen binnen de school.

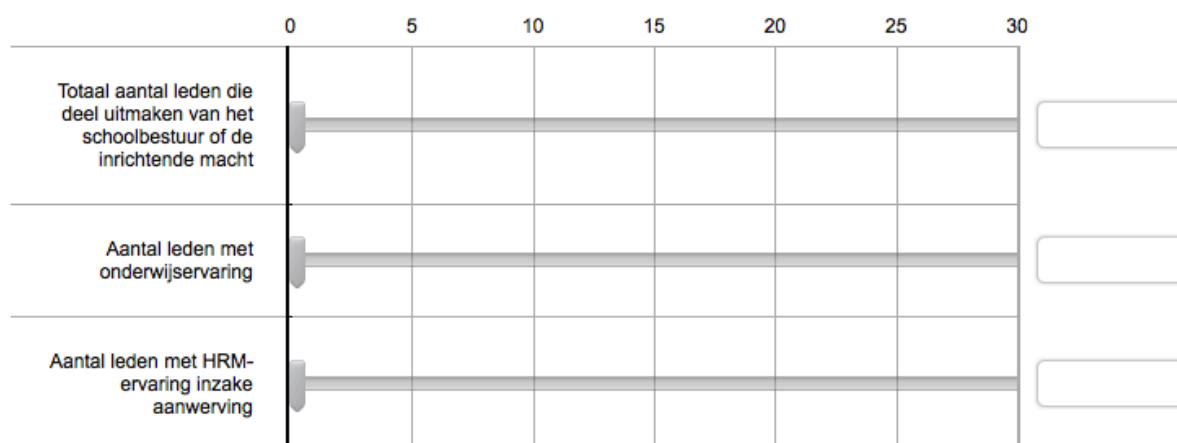
Met het begrip organisatie of werkgever bedoelen wij steeds het schoolbestuur of de inrichtende macht.

De 'context' van uw schoolorganisatie.

Volgende vragen zijn opgesteld om meer inzicht te krijgen in de 'context' van uw schoolorganisatie.

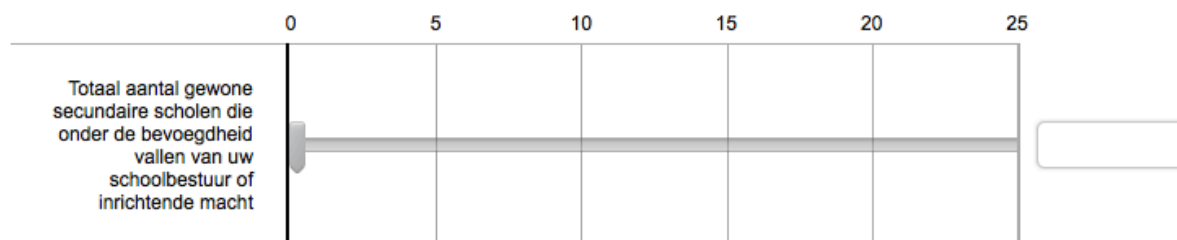
Samenstelling van uw schoolbestuur of inrichtende macht.

Duid aan de hand van de slider het juiste aantal leden aan. Ook indien u het getal nul zou willen aanduiden.



Hoeveel gewone secundaire scholen vallen er onder de bevoegdheid van uw schoolbestuur of inrichtende macht?

Duid aan de hand van de slider het juiste aantal scholen aan.



Welk is het hoogst behaalde diploma van de voorzitter van het schoolbestuur of de inrichtende macht?

- ☐ Secundair onderwijs
- ☐ Bachelor
- ☐ Master
- ☐ Doctoraat
- ☐ Ik weet het niet.

Wat is de naam van het hoogst behaalde diploma van de voorzitter van het schoolbestuur of de inrichtende macht?

Tot welk onderwijsnet behoort uw organisatie?

- ☐ Vrij gesubsidieerd onderwijs
- ☐ Officieel gesubsidieerd onderwijs
- ☐ Gemeenschapsonderwijs

Welke onderwijsvorm(en) wordt/worden aangeboden binnen de scholen die onder uw bevoegdheid vallen?

- ☐ ASO
- ☐ TSO
- ☐ BSO
- ☐ KSO

Hoe groot is/zijn de school/scholen die onder uw bevoegdheid vallen?
(Meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- ☐ Kleine school (< 350 leerlingen)
- ☐ Middelgrote school (> 350 leerlingen < 700 leerlingen)
- ☐ Grote school (> 700 leerlingen)

In welke provincie(s) is/zijn de school/scholen gesitueerd die onder uw bevoegdheid vallen?

- ☐ Antwerpen
- ☐ Limburg
- ☐ Oost-Vlaanderen
- ☐ Vlaams-Brabant
- ☐ West-Vlaanderen

In welke gemeente of stad is/zijn de school/scholen gesitueerd die onder uw bevoegdheid vallen?

(U mag de volledige namen noteren van de gemeenten of steden die van toepassing zijn)

HRM-praktijk: rekruteren

Volgende vragen zijn opgesteld om meer inzicht te krijgen in hoe de rekrutering gebeurt van schoolleiders in uw organisatie.

Wordt er bij het rekruteren van een schoolleider een functieprofiel concreet (schriftelijk) aangegeven?

Een functieprofiel wordt omschreven als een profiel waarin de (arbeids)taken worden vastgelegd die uitgevoerd dienen te worden door de werknemer binnen de functie van schoolleider.

- ☐ Ja
☐ Nee

Wordt er bij het rekruteren van een schoolleider een competentieprofiel concreet (schriftelijk) aangegeven?

Een competentieprofiel is NIET identiek aan een functieprofiel.

Een competentieprofiel wordt omschreven als een profiel waarin de gewenste gedragscompetenties worden vastgelegd. Competenties zijn de synergetische set van kennis, attitudes en vaardigheden.

Dit zou bijvoorbeeld kunnen zijn: plannen en organiseren, nauwkeurigheid, leiding geven, empatisch zijn, luisteren, initiatief nemen, een visie kunnen ontwikkelen, een team motiveren...

- ☐ Ja
☐ Nee

Wordt er bij het opstellen van het competentieprofiel, voor een schoolleider, rekening gehouden met de 'context' van de school?

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal: akkoord noch niet akkoord	Akkoord	Helemaal akkoord
Het managementniveau van de schoolleider (schoolleider in de eerste graad, schoolleider in de tweede en/of derde graad).	☐	☐	☐	☐	☐
De omgeving (regio/ligging, het onderwijsnet, de schoolgrootte).	☐	☐	☐	☐	☐
De schoolcontext (de missie en visie, de opdracht, onderwijsvorm(en) en het takenpakket).	☐	☐	☐	☐	☐

Hoe belangrijk vindt u het, als organisatie, dat er een competentieprofiel gebruikt wordt bij de rekrutering van schoolleiders?

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal: akkoord noch niet akkoord	Akkoord	Helemaal akkoord
Een competentieprofiel is belangrijk.	☐	☐	☐	☐	☐

Hoe belangrijk vindt u het dat een performante schoolleider volgende competenties bezit?

	Helemaal niet belangrijk	Niet belangrijk	Neutraal: belangrijk noch niet belangrijk	Belangrijk	Heel belangrijk
De missie en visie bepalen van de school.	☐	☐	☐	☐	☐
De missie en visie van de school concretiseren in schooldoelen.	☐	☐	☐	☐	☐
Aanvaarding van de schooldoelen stimuleren bv. succesvol onderwijs promoten, anderen inspireren, een effectieve invloed hebben op de onderwijspraktijk en helpen werken naar gezamenlijke doelen.	☐	☐	☐	☐	☐
Samenwerking stimuleren binnen het schoolteam.	☐	☐	☐	☐	☐
Besluitvaardig zijn bv. een diagnose maken van de school alvorens te handelen, prioriteiten kunnen bepalen bij belangrijke kwesties en problemen, korte- en langetermijnbeslissingen kunnen afwegen, anderen betrekken in beslissingen, acties ondernemen om beslissingen uit te voeren...	☐	☐	☐	☐	☐
Hoge verwachtingen kunnen formuleren naar leraren en ander personeel en hen daartoe motiveren.	☐	☐	☐	☐	☐
Een voorbeeldfunctie vervullen bv. blijk geven van een grote inzet, betrokken zijn, duidelijk zichtbaar aanwezig zijn op school, vertrouwen geven...	☐	☐	☐	☐	☐
Goed communiceren bv. een open houding hebben, geen informatie achterhouden, bereikbaar zijn, actief kunnen luisteren, directe en volledige feedback geven...	☐	☐	☐	☐	☐
Participatie stimuleren bv. gezamenlijke beslissingen nemen in werkgroepen, verantwoordelijkheden delegeren en deze duidelijk afspreken, stakeholders betrekken in de besluitvorming...	☐	☐	☐	☐	☐
Ondersteuning bieden bv. inzake middelen, op moreel en sociaal vlak, inhoudelijk door nascholing aan te bieden en te stimuleren.	☐	☐	☐	☐	☐
Flexibiliteit: het eigen gedrag en de aanpak aanpassen in functie van de situaties waarin men zich bevindt, met het oog op het bereiken van een bepaald doel.	☐	☐	☐	☐	☐
Plannen en organiseren: structuur aanbrengen in tijd en ruimte en prioriteiten stellen bij het aanpakken van problemen.	☐	☐	☐	☐	☐
Overtuigingskracht: instemming verkrijgen van anderen via goede argumenten, gepaste beïnvloedingsmethodes en autoriteit.	☐	☐	☐	☐	☐
Initiatief tonen: uit eigen beweging zaken aanpakken, voorstellen formuleren en/of pro-actief reageren.	☐	☐	☐	☐	☐

Leidinggeven: coachen van medewerkers, medewerkers aansturen en taken en verantwoordelijkheden delegeren aan medewerkers.	☐	☐	☐	☐	☐
Assertiviteit: voor eigen meningen of belangen opkomen met respect voor anderen, zelfs indien er vanuit de omgeving druk wordt uitgeoefend om dit niet te doen.	☐	☐	☐	☐	☐
Prestatiemotivatie: uit eigen beweging voortdurend de eigen prestaties verbeteren. De standaarden overstijgen en buitengewone resultaten bereiken, er naar streven om de beste te zijn.	☐	☐	☐	☐	☐

Zijn er volgens u nog andere competenties waarover een performante schoolleider dient te beschikken die niet zijn opgenomen in bovenstaande lijst?

- ☐ Ja
☐ Nee

Welke competenties zijn dit volgens u als werkgever?

Employee value proposition

Een merk als aantrekkelijke werkgever impliceert het expliciteren van een '*employee value proposition*'. De '*employee value proposition*' wordt omschreven als een unieke set van aanbiedingen en waarden die potentiële kandidaten positief beïnvloeden om voor een vacature van schoolleider te kandideren.

Biedt u onderstaande waarden of voordelen aan de werknemer (schoolleider) aan (schriftelijk aangegeven in de vacature) wanneer hij/zij tewerkgesteld wordt binnen de secundaire school?

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal: akkoord noch niet akkoord	Akkoord	Helemaal akkoord
Social value: de organisatie is een fijne plaats om te werken met getalenteerde mensen en een goede organisatiecultuur.	☐	☐	☐	☐	☐
Interest value: het is een interessante organisatie om in te werken met uitdagende maar haalbare doelen.	☐	☐	☐	☐	☐
Application value: het werk is betekenisvol en de job laat het toe om kennis en vaardigheden toe te passen.	☐	☐	☐	☐	☐
Development value: er zijn groeimogelijkheden en kansen om de eigen professionaliteit te verbeteren.	☐	☐	☐	☐	☐
Economic value: er wordt op gepaste wijze beloond door salarissen en bijkomende voordelen.	☐	☐	☐	☐	☐
Management value: de werkgevers van de organisatie zijn performante, eerlijke leiders die werknemers inspireren, vertrouwen geven, beschermen, verantwoordelijkheid geven en respecteren.	☐	☐	☐	☐	☐
Work-life balance: de gemaakte afspraken op het werk zijn flexibel genoeg om succes te boeken voor de werknemer zowel op het werk als in het privé leven.	☐	☐	☐	☐	☐

Zijn er nog andere 'employee value propositions' die u als werkgever aanbiedt die niet zijn opgenomen in bovenstaande lijst?

- ☐ Ja
☐ Nee

Kan u zo een 'employee value proposition' opgeven?

Welke rekruteringskanalen worden door u, als organisatie, ingezet bij het rekruteren van schoolleiders?

- ☐ Sociale media: Facebook
☐ Sociale media: LinkedIn
☐ Sociale media: Twitter
☐ Informatiebladen van de onderwijskoepel
☐ Informatiebladen van de vakbond
☐ Jobbeurzen
☐ De VDAB
☐ Spontane sollicitaties
☐ Jobadvertenties in kranten
☐ Wervings- en selectiekantoren
☐ Databank van de secundaire school en/of scholengemeenschap
☐ Website van de secundaire school en/of scholengemeenschap
☐ Persoonlijke relaties zoals bv. familie, vrienden of kennissen
☐ Zelf contact opnemen met een hogeschool of universiteit
☐ Interne vacature die verspreid wordt binnen de eigen secundaire school
☐ Interne vacature die verspreid wordt binnen de eigen scholengemeenschap
☐ Andere

Kan u nog andere rekruteringskanalen opsommen die u inzet, als organisatie, en die niet vermeld zijn in de voorgaande lijst?

HRM-praktijken (selectie)

HRM-praktijk: selectie

Volgende vragen zijn opgesteld om meer inzicht te krijgen in hoe de selectie gebeurt van een schoolleider in uw organisatie.

Welke zijn de vijf belangrijkste selectietools die worden gehanteerd door u, als organisatie, bij het selecteren van schoolleiders?

Indien u minder dan vijf selectietools hanteert, duidt u enkel de selectietools aan die voor u van toepassing zijn.

- ☐ Kennistest bv. aan de hand van een schriftelijke vragenlijst
- ☐ Cognitieve vaardigheidstest bv. de General Cognitive Ability Test
- ☐ Persoonlijkheidstest bv. NEO-PI, MBTI...
- ☐ Interview
- ☐ Diploma's / EVC's (Erkenning van Verworven Competenties)
- ☐ Curriculum Vitae
- ☐ (E-) sollicitatieformulier: peilt naar gevolgde studies en opleiding, feitelijke werkervaring, extra-curriculaire activiteiten zoals jeugdwerk, motivatie voor de baan of reden voor verandering ervan, familiale gegevens...
- ☐ Biografische vragenlijst: peilt naar levensdata zoals leeftijd, burgerlijke staat, gevolgde opleiding, arbeidsverleden, hobby's...
- ☐ Assessment center: in-basket oefening. Dit is een praktijksimulatie van administratieve werkzaamheden.
- ☐ Assessment center: analyse- en prestatieopdracht
- ☐ Assessment center: gesprekssimulatie bv. rollenspel
- ☐ Assessment center: simulaties binnen een groepsactiviteit
- ☐ Andere

Kan u nog andere selectietools opsommen die u inzet, als organisatie, en die niet vermeld zijn in de voorgaande lijst?

Welk van onderstaande vorm van interview wordt door u gehanteerd, als werkgever, bij het selecteren van schoolleiders?

- ☐ Ik maak geen gebruik van een interview als selectietool.
- ☐ Algemeen interview
- ☐ Competentiegericht of situationeel interview: gaat in op het competentieprofiel van de vacature en de organisatiecontext. De klemtoon ligt op competenties (zowel generieke als specifieke) die eigen zijn aan de organisatie en strategisch relevant zijn voor de toekomst. Bijvoorbeeld: de STARR-methode
- ☐ Ervaringsgericht interview: streeft ernaar op een systematische wijze een kandidaat de mogelijkheid te geven belangrijke ervaringen uit zijn curriculum toe te lichten, met betrekking tot relevante criteria of competenties in de vacante arbeidsrol. De klemtoon ligt op gedragservaringen, voorafgaande werkervaringen en vrije tijd die relevant zijn om in gelijkaardige situaties het arbeidsgedrag te kunnen voorspellen.

Maakt u als werkgever gebruik van een assessment center bij het selecteren van schoolleiders?

Een assessment center is een reeks concrete simulatieoefeningen specifiek uitgekozen om na te gaan of bepaalde vaardigheden en competenties bij iemand aanwezig zijn.

Voorbeelden van simulatieoefeningen kunnen zijn: een in-basket oefening, een analyse- en prestatieopdracht, een rollenspel...

- ☐ Ik maak geen gebruik van een assessment center als selectietool.
- ☐ Ik maak gebruik van een assessment center en voert deze methode zelf uit.
- ☐ Ik maak gebruik van een assessment center en laat deze methode uitvoeren door een gespecialiseerd bedrijf.

Welke zijn de vijf belangrijkste selectiecriteria volgens u, als werkgever, bij de selectie van een schoolleider?

Rangschik de vijf belangrijkste selectiecriteria naargelang belangrijkheid aan de hand van een cijfer. Waarbij het belangrijkste selectie criterium, volgens u als werkgever, start met het cijfer 1.

- ☐ Geschikt bekwaamheidsbewijs
- ☐ Motivatie
- ☐ Onderwijservaring
- ☐ 'Fit' met de schoolcultuur
- ☐ Het 'voorkomen' van een kandidaat
- ☐ Relevante werkervaring buiten het onderwijs
- ☐ Bereidheid tot nascholing
- ☐ Teamgeest
- ☐ Taalvaardigheid: het personeelslid moet het Nederlands beheersen
- ☐ Levensbeschouwelijke visie
- ☐ Referenties van derden
- ☐ Woonplaats
- ☐ Het onderwijsnet waar de kandidaat (af)studeerde
- ☐ Leeftijd
- ☐ Resultaten tijdens zijn of haar opleiding
- ☐ Geslacht
- ☐ Etnische afkomst

Zijn er nog andere selectiecriteria die u als werkgever hanteert, en die enerzijds niet vermeld zijn in de bovenstaande lijst maar anderzijds wel tot uw top vijf zouden behoren?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Kan u uw top vijf opnieuw weergeven waarin u uw eigen selectiecriteria mee opneemt?

Waarbij het belangrijkste selectie criterium, volgens u als werkgever, start met het cijfer 1.

HRM-praktijken (onboarding)

HRM-praktijk: onboarding

Volgende vragen zijn opgesteld om meer inzicht te krijgen in hoe de 'onboarding'/aanvangsbegeleiding gebeurt van een nieuwe schoolleider in uw organisatie.

Wordt de nieuwe schoolleider gecoacht zodat deze zijn of haar nieuwe rol binnen de secundaire school performant kan opnemen, zonder rolambigüiteit? (Onboarding)

We bedoelen hierbij dat de nieuwe schoolleider accuraat zijn/haar nieuwe rol binnen de organisatie kan opnemen, waarbij hij/zij volledige en duidelijke informatie heeft verkregen over hetgeen wat van hem/haar binnen deze rol wordt verwacht.

- ☐ Ja
☐ Nee

Op welke manier gebeurt deze coaching? Kan u dit beknopt omschrijven?

Hoe vaak wordt er gemiddeld op één schooljaar een coaching 'sessie' voorzien voor de nieuwe schoolleider?

U mag antwoorden met een cijfer.

Biedt u als werkgever onderstaande hefboomen aan de nieuwe schoolleider aan wanneer hij tewerkgesteld wordt binnen de secundaire school?

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal: akkoord noch niet akkoord	Akkoord	Helemaal akkoord
De nieuwe schoolleider wordt begeleid door het voorzien van effectieve collega's als rolmodellen. Bv. begeleidt de uittreedende schoolleider de nieuwe schoolleider, begeleiden personeelsleden uit het middenkader (die al enige tijd voor de schoolorganisatie werken) de nieuwe schoolleider...	☐	☐	☐	☐	☐
De nieuwe schoolleider krijgt op regelmatige basis feedback over zijn of haar prestaties.	☐	☐	☐	☐	☐
De nieuwe schoolleider krijgt een duidelijke rolomschrijving met concrete richtlijnen.	☐	☐	☐	☐	☐
De inrichtende macht of het schoolbestuur coacht de nieuwe schoolleider voortdurend.	☐	☐	☐	☐	☐
De nieuwe schoolleider ontmoet voor de start van de tewerkstelling de overige werknemers (middenkader, leerkrachten, overige personeelsleden...) die al enige tijd voor de secundaire school werken.	☐	☐	☐	☐	☐
De nieuwe werknemer (schoolleider) wordt geholpen door het schoolbestuur of de inrichtende macht om het beleid, de doelen en de waarden van de secundaire school en/of scholengemeenschap te begrijpen.	☐	☐	☐	☐	☐

Wordt er feedback gegeven aan de nieuwe schoolleider over zijn of haar prestaties?

- ☐ Ja
☐ Nee

Hoe wordt er feedback gegeven aan de nieuwe schoolleider?

Dit kan bijvoorbeeld een 360°-beoordeling zijn, een gesprek met de voorzitter van de inrichtende macht of het schoolbestuur.

Elke manier die u hanteert om feedback te geven aan de nieuwe schoolleider mag u noteren, er bestaat geen goed of slecht antwoord.

Hoe vaak wordt er gemiddeld op één schooljaar feedback gegeven aan de nieuwe schoolleider?

U mag antwoorden met een cijfer.

Aanwerving

Verloopt de aanwerving, bij een vacature van schoolleider, via een vaste vooraf geplande procedure?

- ☐ Ja
☐ Nee

Zou u de aanwervingsprocedure, bij een vacature van schoolleider, stapsgewijs en beknopt willen omschrijven?

Met de aanwervingsprocedure bedoelen we zowel de rekruterings- als selectieprocedure in zijn geheel.

Slot

Indien u opmerkingen heeft of suggesties in verband met deze vragenlijst mag u deze hier weergeven.

Hartelijk dank om de tijd te nemen om deze vragenlijst in te vullen en uw bijdrage te leveren aan dit wetenschappelijk onderzoek.

Indien u geïnteresseerd bent in dit onderzoek of in de uiteindelijke resultaten ervan, kan u uw e-mailadres hieronder opgeven. U wordt dan na afloop van het onderzoek hier over geïnformeerd.

Met vriendelijke groeten
Prof. Dr. Erik Henderickx
Kimberley Gregoor

U mag uw e-mailadres onderaan in deze balk ingeven indien u geïnteresseerd bent in de resultaten van dit onderzoek, dit wordt los gekoppeld van de vragenlijst, gezien de anonimiteit.

7.6 Bijlage 6: samenvatting onderzoeksresultaten voor de respondenten



Masterstudente OOW: Kimberley Gregoor

Promotor: prof. dr. Erik Henderickx

Co-promotoren: prof. dr. Jan De Groof en Annelies Haaren

Samenvatting onderzoeksresultaten masterproef: aanwerving van schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs: HRM-proof?

Geachte voorzitter van het schoolbestuur

U (of een lid van het schoolbestuur) heeft in april 2019 deelgenomen aan een onderzoek in het kader van mijn masterproef 'rekrutering en selectie van schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs' dat deel uitmaakt van de master 'opleidings- en onderwijswetenschappen' aan de Universiteit Antwerpen, waarvoor hartelijk dank. Op het einde van dit onderzoek heeft u uw e-mailadres opgegeven om op deze manier uw organisatie te kunnen benchmarken met wat de situatie in Vlaanderen is. We zijn daarom verheugd om u de resultaten van dit onderzoek mee te delen. In de loop van schooljaar 2019-2020 zal een artikel van dit onderzoek verschijnen in het wetenschappelijk tijdschrift TORB¹.

Vriendelijke groeten

Kimberley Gregoor

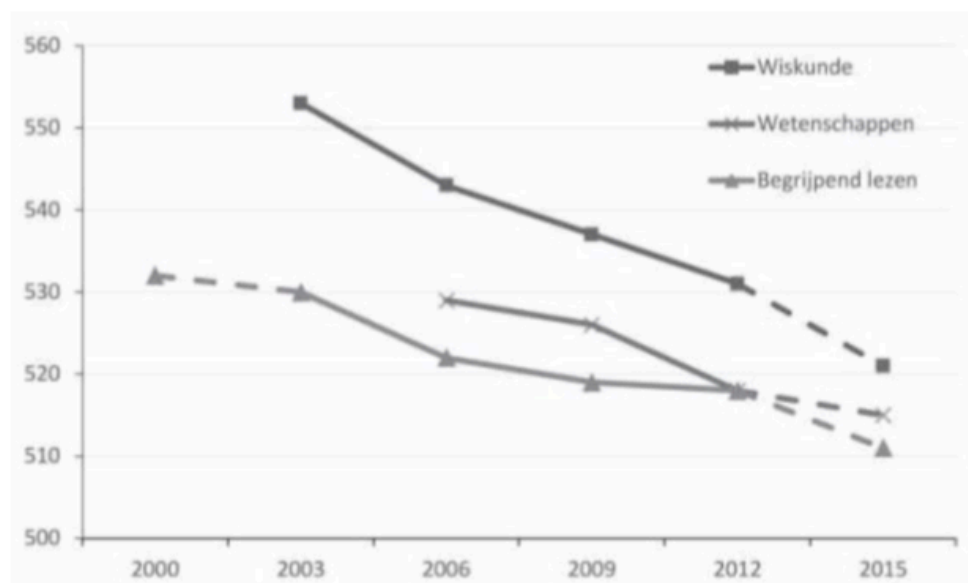
Promotor: prof. dr. Erik Henderickx

Co-promotoren: prof. dr. Jan De Groof en Annelies Haaren

¹ Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid.

Inleiding

In Vlaanderen is gering onderzoek beschikbaar over hoe de aanwerving/selectie van schoolleiders in het Vlaams secundair onderwijs gebeurt. Het doel van dit onderzoek was om te weten te komen hoe professioneel de aanwerving van schoolleiders gebeurt in Vlaamse secundaire scholen. Dit door rekening te houden met een grotere concurrentie (spanning vraag en aanbod) op de arbeidsmarkt en de dalende leerlingenprestaties in het secundair onderwijs in Vlaanderen (Figuur 1, zoals internationaal vergelijkend² wordt vastgesteld door professor J. Van Damme). Daar het leiderschap van een schoolleider gerelateerd is aan de prestaties van leerlingen kan het succesvol aanwerven van een performante schoolleider zeer relevant zijn voor het verbeteren/versterken van de onderwijskwaliteit.



Figuur 1: trends doorheen de tijd: Vlaamse gemeenschap in PISA.

Noot. Herdrukt van "Evolutie van de effectiviteit van Belgische en Vlaamse onderwijssystemen", door Van Damme, J., Bellens, K., & Van den Noortgate, W., 2018, p.173, Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, 3.

² Van Damme, J., Bellens, K., & Van den Noortgate, W. (2018). Evolutie van de effectiviteit van Belgische en Vlaamse onderwijssystemen. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 3, 165-179.

Om dit te onderzoeken is op basis van academische inzichten (*evidence-based*) inzake HRM-praktijken: rekrutering, selectie en onboarding nagegaan in welke mate het aanwervingsproces professioneel/academisch onderbouwd gebeurt volgens de actuele *state-of-the-art* van de wetenschappelijk inzichten.

Een academisch onderbouwde vragenlijst is verstuurd naar schoolbesturen overheen alle gewone secundaire scholen in Vlaanderen.

Het onderzoek leert dat er in de Vlaamse secundaire scholen mogelijkheden tot verbetering zijn om de aanwerving van schoolleiders verder te professionaliseren en dus te optimaliseren. Een belangrijke verklaring is dat de schoolbesturen (te) veel vrijheid hebben in het kiezen hoe (professioneel) dat de aanwerving van een schoolleider verloopt.

Samenvatting

Employer branding binnen een organisatie vormt een belangrijke troef voor een werkgever om te concurreren binnen de 'war of talent' door getalenteerd personeel aan te trekken en te behouden. Daarom zijn voor dit onderzoek volgende vragen gesteld:

- 'Hoe worden schoolleiders gerekruteerd binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs?' (OV1)
- 'Hoe vindt het selectieproces plaats bij schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs?' (OV2)
- 'In hoeverre doen schoolbesturen of inrichtende machten aan onboarding/aanvangsbegeleiding binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs?' (OV3).

De onderzoekers konden concluderen, aan de hand van enkele verkennende resultaten, dat het gemiddeld aantal leden waaruit een schoolbestuur bestaat 11,87 bedraagt. Hiervan hebben gemiddeld 4,66 leden onderwijservaring en gemiddeld 3,29 leden HRM-ervaring inzake aanwerving. Opmerkelijk is dat de minderheid van de leden in het schoolbestuur professionele HRM-ervaring heeft inzake aanwerving.

'Hoe worden schoolleiders gerekruteerd binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs?' (OV1)

Allereerst is nagegaan of schoolbesturen gebruik maakten van een competentieprofiel bij het rekruteren van schoolleiders. De onderzoekers konden besluiten dat de meerderheid van de schoolbesturen gebruik maakt van een competentieprofiel. Dit is belangrijk omdat schoolleiders over gepaste competenties moeten beschikken om een school effectief te leiden voor het bereiken van de onderwijsdoelen. Het gemeenschapsonderwijs heeft haar eigen competentieprofiel ontwikkeld voor het ambt van schoolleider in een instelling van het gemeenschapsonderwijs.

Echter, bij het opstellen van het competentieprofiel, werd er gemiddeld slechts door de helft van de schoolbesturen rekening gehouden met de context van de

school. Nochtans dienen de competenties aangepast te worden aan de context van de school. Een schoolleider streeft succes na door een combinatie van leiderschapsmodellen te hanteren aangepast aan de context. Naargelang de context van de school moet het leiderschap wat meer of wat minder sturend zijn, het succes niveau van de schoolleider wordt bepaald door hoe hij of zij reageert op de schoolcontext en hoe hij of zij de behoeften en motivatie van het schoolteam herkent, begrijpt en er op inspeelt. Belangrijk is dus dat, wanneer er algemene competenties ontwikkeld worden, deze verder uitgebreid worden aangepast aan de context van de school. Een schoolleider met de juiste competenties zal een meer effectieve jobprestatie leveren dan een schoolleider die enkel de basisvaardigheden en kennis bezit.

Uit de resultaten konden de onderzoekers besluiten dat er een verband is tussen de onderwijsvorm en het al dan niet gebruik van een competentieprofiel. Schoolbesturen die scholen leiden met de onderwijsvormen ASO, TSO en BSO gebruiken het vaakst een competentieprofiel, waarbij schoolbesturen die scholen leiden met de onderwijsvorm ASO het vaakst geen competentieprofiel vooropstellen.

Vervolgens konden de onderzoekers concluderen dat schoolbesturen inzetten op hun *employee value proposition*, meer specifiek voor de *social value*, de *interest value*, de *application value*, de *development value* en de *management value*. Schoolbesturen zetten niet in op de *economic value*, dit wil zeggen dat het werk van schoolleiders niet op gepaste wijze wordt beloond door salarissen en bijkomende voordelen. Terwijl net de beperkte loonspanning met leraren en gelijkaardige functies in de privésector als mogelijke drempel worden beschouwd bij het vinden van voldoende kandidaten voor de functie van een schoolleider. Een mogelijke verklaring kan zijn dat schoolbesturen hier de middelen niet voor hebben, aangezien de salarisschalen wettelijk worden bepaald, vastgelegd en uitgekeerd door het ministerie van Onderwijs in Vlaanderen.

Ook voor de *work-life balance* gaven schoolbesturen aan hier niet noch wel op in te zetten. Dit is opmerkelijk gezien de *work-life balance* net een van de redenen vormt waarom men in Vlaanderen onvoldoende kandidaten voor de functie van een schoolleider vindt. Bovendien ligt het aantal Vlaamse onderwijsmedewerkers

die problemen hebben met de combinatie van arbeid en het privéleven, hoger dan het Vlaams sectorgemiddelde.

Wanneer schoolbesturen op alle *employee value propositions* zouden inzetten zou dit hun een meer aantrekkelijke werkgever maken en kan dit voor een toekomstige kandidaat het verschil maken om al dan niet te solliciteren voor de job.

Bovendien is er een verschil tussen de verstedelijkingsgraad, meer specifiek voor de gemeenten met aantrekking door economische activiteit, en het al dan niet inzetten van *employee value propositions*. Schoolbesturen met scholen die behoren tot de Belfius-cluster 'gemeenten met aantrekking door economische activiteit' bieden meer voordelen aan de schoolleider aan wanneer hij of zij tewerkgesteld wordt binnen de secundaire school ten opzichte van scholen die behoren tot de overige Belfius³-clusters.

Als derde kunnen de onderzoekers besluiten dat de rekruteringskanalen die het meest ingezet worden interne vacatures zijn die verspreid worden binnen de eigen school of scholengemeenschap alsook informatiebladen van de onderwijskoepel.

De onderzoekers stelden vast dat er een verband is tussen de schoolgrootte en de rekruteringskanalen interne vacature binnen de eigen secundaire school en scholengemeenschap. Hoe groter de scholen zijn hoe vaker schoolbesturen gebruik maken van deze rekruteringskanalen.

³ Alle gemeenten en steden uit de data werden ingedeeld volgens de zes algemene clusters op basis van een sociaaleconomische studie in Vlaanderen uitgevoerd door Belfius (2018). De zes algemene clusters zijn: woongemeenten, landelijke gemeenten, gemeenten met concentratie van economische activiteit, verstedelijkte gemeenten, grote en regionale steden en kustgemeenten

'Hoe vindt het selectieproces plaats bij schoolleiders binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs?' (OV2)

De selectietools die het meest ingezet worden door schoolbesturen bij de selectie van schoolleiders zijn interviews, het curriculum vitae en diploma's of een erkenning van eerder verworven competenties (EVC's).

Er is een verband tussen het onderwijsnet en de selectietools curriculum vitae en diploma's/EVC's. Voor beide selectietools geldt dat deze het meest ingezet worden door het vrij gesubsidieerd onderwijs. Een mogelijke verklaring kan zijn omdat de meerderheid van de respondenten tot het vrij gesubsidieerd onderwijs behoort. Deze groep is overigens ook in de populatie het meest vertegenwoordigd. Bovendien is er een verband tussen de selectietool curriculum vitae en de onderwijsvorm. De schoolbesturen die bevoegd zijn overheen scholen met de onderwijsvormen ASO, TSO en BSO maken het meest gebruik van deze selectietool.

De meerderheid van de schoolbesturen gaf aan een competentiegericht interview te hanteren tijdens het selectieproces van de schoolleider. De klemtoon bij een competentiegericht interview ligt op competenties (zowel generieke als specifieke) die eigen zijn aan de organisatie (context) en strategisch relevant zijn. Een kanttekening hierbij is dat gemiddeld slechts de helft van de schoolbesturen rekening houdt met de context van de school bij het opstellen van een competentieprofiel. Hierbij werd door de onderzoekers in vraag gesteld of schoolbesturen het competentiegericht interview correct hanteren, mede door de correcte (specifieke) competenties te bevragen, aangezien de klemtoon bij dit soort interview ligt op competenties die eigen zijn aan de organisatiecontext. Indien het competentiegericht interview niet gehanteerd wordt zoals het hoort, kan dit mogelijk de validiteit en betrouwbaarheid in de weg staan.

Opvallend is dat meer dan de helft van de schoolbesturen *geen* gebruik maakt van een assessment center, op zich de wetenschappelijk meest valide en betrouwbare voorspeller. Nochtans is dit een goede selectietechniek waarbij enerzijds competenties centraal staan en anderzijds de betrouwbaarheid en validiteit relatief hoog is. Het is een betrouwbare voorspeller om potentiële

kandidaten hun toekomstige werkprestaties weer te geven, zeker voor leidinggevende functies. Bovendien willen we ook meegeven dat een performante leraar niet automatisch een performante schoolleider is, wel kan de ervaring van een leraar een meerwaarde betekenen bij het uitvoeren van een job als schoolleider.

Er is een verband tussen het al dan niet gebruiken van een assessment center als selectietool en het onderwijsnet. De grootste groep respondenten die geen gebruik maakt van een assessment center behoort tot het vrij gesubsidieerd onderwijs. In het officieel gesubsidieerd onderwijs en het gemeenschapsonderwijs maakt de minderheid van de respondenten geen gebruik van een assessment center. Een mogelijke verklaring kan wederom zijn dat de meerderheid van de respondenten tot het vrij gesubsidieerd onderwijs behoort en ook in de populatie het sterkst vertegenwoordigd is.

'In hoeverre doen schoolbesturen of inrichtende machten aan onboarding/aanvangsbegeleiding binnen het gewoon Vlaams secundair onderwijs?' (OV3)

Wanneer kandidaten een organisatie aantrekkelijk genoeg vinden om er voor te werken begint het proces van onboarding. Uit de resultaten konden de onderzoekers concluderen dat de meerderheid van de schoolbesturen aan onboarding doen en dit zonder rolambigüiteit. Schoolbesturen geven aan gemiddeld 4,34 keer op één schooljaar een coachingsessie te voorzien voor de nieuwe schoolleider. Dit gebeurt via functioneringsgesprekken, externe opleidingen in het kader van onderwijsmanagement, individuele begeleiding door een extern coachingsbureau en gesprekken met het schoolbestuur. Coachen van nieuwe schoolleiders is belangrijk zodat deze zijn of haar nieuwe rol binnen de school succesvol kan opnemen, de schoolleider zal zich op deze manier sneller integreren en performanter inzetten binnen de organisatie. Bovendien bevordert coaching de jobtevredenheid en vermindert de kans aanzienlijk dat de nieuwe schoolleider de school zal verlaten.

De onderzoekers konden concluderen dat bijna alle schoolbesturen feedback geven aan de nieuwe schoolleider, dit gebeurt gemiddeld 4,05 keer op één

schooljaar. Het merendeel van de schoolbesturen geeft feedback aan de hand van informele gesprekken en functioneringsgesprekken.

Er is een verband tussen de onderwijsvorm en het aantal feedbackmomenten die georganiseerd worden door het schoolbestuur. We konden besluiten dat de schoolbesturen die werkgever zijn overheen scholen met de onderwijsvorm ASO meer feedbackmomenten voorzien dan schoolbesturen die werkgever zijn overheen scholen zonder de onderwijsvorm ASO.

7.7 Bijlage 7: e-mail bij de vragenlijst



Faculteit Sociale Wetenschappen
Master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Antwerpen
2019-03-18

Geachte

Als masterstudente 'opleidings- en onderwijswetenschappen' aan de Universiteit Antwerpen, onderzoek ik in het kader van mijn masterproef hoe de rekrutering en selectie van schoolleiders in het gewoon Vlaams secundair onderwijs gebeurt. Dit onderzoek gebeurt onder leiding van prof. dr. Erik Henderickx. Anonimiteit wordt gegarandeerd, wij zijn enkel geïnteresseerd in de situatie in Vlaanderen, deze garantie wordt gegeven door de Universiteit Antwerpen.

Om goede conclusies te trekken is het voor de onderzoekers van belang dat zij voldoende respons krijgen. Uw deelname is van groot belang voor ons onderzoek. Daarom willen wij u vriendelijk vragen of u via onderstaande weblink de vragenlijst volledig zou kunnen invullen **voor vrijdag 5 april**. Het invullen van de vragenlijst zal maximum 20 minuten duren. Voor een optimale weergave en gebruiksgemak raden wij u aan om de vragenlijst in te vullen via een computer.

De te gebruiken weblink:

<http://bit.ly/aanwervingschoolleider>

(Indien de weblink niet onmiddellijk opent, gelieve deze te knippen en plakken in uw internetbrowser.)

In bijlage vindt u de begeleidende brief behorend bij de vragenlijst en deze e-mail.

Alvast bedankt voor uw interesse en deelname.

Met vriendelijke groeten

Prof. dr. Erik Henderickx
Promotor masterproef

Kimberley Gregoor
Masterstudente Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Titel e-mail:

T.a.v. het schoolbestuur: onderzoek aanwerving schoolleiders, Universiteit Antwerpen

7.8 Bijlage 8: begeleidende brief bij de vragenlijst



Faculteit Sociale Wetenschappen
Master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Antwerpen
2019-03-18

Geachte

Als masterstudente 'opleidings- en onderwijswetenschappen' aan de Universiteit Antwerpen, onderzoek ik in het kader van mijn masterproef hoe de rekrutering en selectie van schoolleiders in het gewoon Vlaams secundair onderwijs gebeurt. Dit onderzoek gebeurt onder leiding van prof. dr. Erik Henderickx. Anonimiteit wordt gegarandeerd, wij zijn enkel geïnteresseerd in de situatie in Vlaanderen, deze garantie wordt gegeven door de Universiteit Antwerpen.

Omdat het onderwijs een hoeksteen vormt van onze samenleving willen wij graag meer inzicht krijgen in hoe de aanwerving van schoolleiders in het gewoon Vlaams secundair onderwijs gebeurt. Om goede conclusies te trekken is het voor de onderzoekers van belang dat zij voldoende respons krijgen. Uw deelname is van groot belang voor ons onderzoek. Daarom willen wij u vriendelijk vragen of u via onderstaande weblink de vragenlijst volledig zou kunnen invullen **voor vrijdag 5 april**. Het invullen van de vragenlijst zal maximum 20 minuten duren. Voor een optimale weergave en gebruiksgemak raden wij u aan om de vragenlijst in te vullen via een computer.

De verwerking van de gegevens gebeurt volledig anoniem en de resultaten zullen gebruikt worden voor (enkel) wetenschappelijk onderzoek.

De te gebruiken weblink:

<http://bit.ly/aanwervingschoolleider>

(Gelieve gelieve deze weblink over te typen in uw internetbrowser.)

Indien u geïnteresseerd bent in dit onderzoek of in de uiteindelijke resultaten ervan, kan u uw e-mailadres aan het einde van de vragenlijst opgeven. U wordt dan na afloop van het onderzoek hierover geïnformeerd. Zo kan u uw eigen scholen benchmarken met wat de situatie is in Vlaanderen en is er een win-win!

Alvast bedankt voor uw interesse en deelname.

Mocht u vragen of opmerkingen hebben in het kader van dit onderzoek, mag u steeds contact opnemen met Kimberley Gregoor, kimberley.gregoor@student.uantwerpen.be.

Met vriendelijke groeten

Prof. dr. Erik Henderickx
Promotor masterproef

Kimberley Gregoor
Masterstudente Opleidings- en Onderwijswetenschappen

7.9 Bijlage 9: herinneringsmail bij de vragenlijst



Faculteit Sociale Wetenschappen
Master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Antwerpen
2019-03-25

Geachte

Enige tijd geleden heb ik u een e-mail verstuurd in het kader van mijn masterproef. Misschien bent u de e-mail uit het oog verloren of heeft u de tijd nog niet gehad om de vragenlijst in te vullen. Daarom verzend ik u graag deze herinneringsmail in de hoop dat u de tijd vindt om de vragenlijst, via onderstaande weblink, in te vullen. Indien u de vragenlijst reeds heeft ingevuld, mag u dit schrijven uiteraard als nietig beschouwen.

Als masterstudente 'opleidings- en onderwijswetenschappen' aan de Universiteit Antwerpen, onderzoek ik in het kader van mijn masterproef hoe de rekrutering en selectie van schoolleiders in het gewoon Vlaams secundair onderwijs gebeurt. Dit onderzoek gebeurt onder leiding van prof. dr. Erik Henderickx. Anonimiteit wordt gegarandeerd, wij zijn enkel geïnteresseerd in de situatie in Vlaanderen, deze garantie wordt gegeven door de Universiteit Antwerpen.

Om goede conclusies te trekken is het voor de onderzoekers van belang dat zij voldoende respons krijgen. Uw deelname is van groot belang voor ons onderzoek. **Daarom willen wij u vriendelijk vragen of u via onderstaande weblink de vragenlijst volledig zou kunnen invullen voor vrijdag 5 april.** Het invullen van de vragenlijst zal maximum 20 minuten duren. Voor een optimale weergave en gebruiksgemak raden wij u aan om de vragenlijst in te vullen via een computer.

De te gebruiken weblink:

<http://bit.ly/aanwervingschoolleider>

(Indien de weblink niet onmiddellijk opent, gelieve deze te knippen en plakken in uw internetbrowser.)

In bijlage vindt u de begeleidende herinneringsbrief behorend bij de vragenlijst en deze herinneringsmail.

Alvast bedankt voor uw interesse en deelname.

Met vriendelijke groeten

Prof. dr. Erik Henderickx
Promotor masterproef

Kimberley Gregoor
Masterstudente Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Titel e-mail:

T.a.v. het schoolbestuur: herinnering onderzoek aanwerving schoolleiders, Universiteit Antwerpen

7.10 Bijlage 10: herinneringsbrief bij de vragenlijst



Faculteit Sociale Wetenschappen
Master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Antwerpen
2019-03-25

Geachte

Enige tijd geleden heb ik u een brief verstuurd in het kader van mijn masterproef. Misschien bent u de brief uit het oog verloren of heeft u de tijd nog niet gehad om de vragenlijst in te vullen. Daarom verzend ik u graag deze herinneringsbrief in de hoop dat u de tijd vindt om de vragenlijst, via onderstaande weblink, in te vullen. Indien u de vragenlijst reeds heeft ingevuld, mag u dit schrijven uiteraard als nietig beschouwen.

Als masterstudente 'opleidings- en onderwijswetenschappen' aan de Universiteit Antwerpen, onderzoek ik in het kader van mijn masterproef hoe de rekrutering en selectie van schoolleiders in het gewoon Vlaams secundair onderwijs gebeurt. Dit onderzoek gebeurt onder leiding van prof. dr. Erik Henderickx. Anonimiteit wordt gegarandeerd, wij zijn enkel geïnteresseerd in de situatie in Vlaanderen, deze garantie wordt gegeven door de Universiteit Antwerpen.

Omdat het onderwijs een hoeksteen vormt van onze samenleving willen wij graag meer inzicht krijgen in hoe de aanwerving van schoolleiders in het gewoon Vlaams secundair onderwijs gebeurt. Om goede conclusies te trekken is het voor de onderzoekers van belang dat zij voldoende respons krijgen. Uw deelname is van groot belang voor ons onderzoek. **Daarom willen wij u vriendelijk vragen of u via onderstaande weblink de vragenlijst volledig zou kunnen invullen voor vrijdag 5 april.** Het invullen van de vragenlijst zal maximum 20 minuten duren. Voor een optimale weergave en gebruiksgemak raden wij u aan om de vragenlijst in te vullen via een computer.

De verwerking van de gegevens gebeurt volledig anoniem en de resultaten zullen gebruikt worden voor (enkel) wetenschappelijk onderzoek.

De te gebruiken weblink:

<http://bit.ly/aanwervingschoolleider>

(Gelieve gelieve deze weblink over te typen in uw internetbrowser.)

Indien u geïnteresseerd bent in dit onderzoek of in de uiteindelijke resultaten van dit onderzoek, kan u uw e-mailadres aan het einde van de vragenlijst opgeven. U wordt dan na afloop van het onderzoek hierover geïnformeerd. Zo kan u uw eigen scholen benchmarken met wat de situatie is in Vlaanderen en is er een win-win!

Alvast bedankt voor uw interesse en deelname.

Mocht u vragen of opmerkingen hebben in het kader van dit onderzoek, mag u steeds contact opnemen met Kimberley Gregoor, kimberley.gregoor@student.uantwerpen.be.

Met vriendelijke groeten

Prof. dr. Erik Henderickx
Promotor masterproef

Kimberley Gregoor
Masterstudente Opleidings- en Onderwijswetenschappen

7.11 Bijlage 11: overzicht van de onderzoeksvariabelen

Onafhankelijke variabelen	Categorieën
Onderwijsnet	1 = Vrij gesubsidieerd onderwijs 2 = Officieel gesubsidieerd onderwijs 3 = Gemeenschapsonderwijs
Onderwijsvorm	<u>Analyses T-test:</u> 0 = geen ASO 1 = minimaal één keer ASO 0 = geen TSO 1 = minimaal één keer TSO 0 = geen BSO 1 = minimaal één keer BSO 0 = geen KSO 1 = minimaal één keer KSO <u>Overige analyses:</u> 1 = ASO 2 = TSO 3 = BSO 4 = KSO 5 = ASO+TSO+BSO 6 = ASO+TSO+BSO+KSO 7 = TSO+BSO 8 = ASO+BSO 9 = ASO+TSO
Samenstelling schoolbestuur	
Totaal aantal leden	Interval variabele
Aantal leden met onderriservaring	Interval variabele
Aantal leden met HRM-ervaring inzake aanwerving	Interval variabele
Aantal scholen onder hun bevoegdheid	Interval variabele
Schoolgrootte	1 = Kleine school 2 = Middelgrote school 3 = Grote school 4 = kleine school + middelgrote school + grote school 5 = kleine school + middelgrote school

	6 = middelgrote school + grote school
Verstedelijkingsgraad	
Provincie	1 = Antwerpen 2 = Limburg 3 = Oost-Vlaanderen 4 = Vlaams Brabant 5 = West-Vlaanderen 6 = Antwerpen + Limburg + Oost-Vlaanderen 7 = Antwerpen + Oost-Vlaanderen + Vlaams Brabant 8 = Oost-Vlaanderen + Vlaams Brabant 9 = Limburg + Vlaams Brabant 10 = Oost-Vlaanderen + West-Vlaanderen
Verstedelijkingsgraad	<u>Analyses T-test:</u> 1 = woongemeenten 0 = geen woongemeenten 1 = landelijke gemeenten 0 = geen landelijke gemeenten 1 = gemeenten economische activiteit 0 = gemeenten economische activiteit 1 = verstedelijkte gemeenten 0 = geen verstedelijkte gemeenten 1 = grote en regionale steden 0 = geen grote en regionale steden 1 = kustgemeenten 0 = geen kustgemeenten <u>Overige analyses:</u> 1 = woongemeenten 2 = landelijke gemeenten 3 = gemeenten economische activiteit 4 = verstedelijkte gemeenten 5 = grote en regionale steden 6 = kustgemeenten

Afhankelijke variabelen	Categorieën
Professioneel rekruteren	
Competentie-profiel	1 = ja 2 = nee
Context van de school bij het opstellen van een competentieprofiel	1 = helemaal niet akkoord; 2 = niet akkoord; 3 = neutraal; 4 = akkoord; 5 = helemaal akkoord
Competenties van een schoolleider	1 = helemaal niet akkoord; 2 = niet akkoord; 3 = neutraal; 4 = akkoord; 5 = helemaal akkoord
Employee Value Proposition	1 = helemaal niet akkoord; 2 = niet akkoord; 3 = neutraal; 4 = akkoord; 5 = helemaal akkoord
Rekruteringskanalen	1 = sociale media – Facebook 1 = sociale media – LinkedIn 1 = sociale media – Twitter 1 = informatiebladen van de onderwijskoepel 1 = informatiebladen van de vakbond 1 = jobbeuzen 1 = de VDAB 1 = spontane sollicitaties 1 = jobadvertenties in kranten 1 = wervings- en selectiekantoren 1 = databank van de secundaire school en/of scholengemeenschap 1 = website van de secundaire school en/of scholengemeenschap 1 = persoonlijke relaties zoals bv. familie, vrienden of kennissen 1 = zelf contact opnemen met een hogeschool of universiteit 1 = interne vacature die verspreid wordt binnen de eigen secundaire school 1 = interne vacature die verspreid wordt binnen de eigen scholengemeenschap

Professioneel selecteren	
Selectietools	1 = kennistest 1 = cognitieve vaardigheidstest 1 = persoonlijkheidstest 1 = interview 1 = diploma's / EVC's 1 = Curriculum Vitae 1 = (E-) sollicitatieformulier 1 = biografische vragenlijst 1 = AC - in-basket oefening 1 = AC - analyse- en prestatieopdracht 1 = AC - gesprekssimulatie 1 = AC - simulaties binnen een groepsactiviteit 1 = andere
Gebruik van een interview	1 = Ik maak geen gebruik van een interview als selectietool 2 = Ik maak gebruik van een algemeen interview 3 = Ik maak gebruik van een competentiegericht of situationeel interview 4 = Ik maak gebruik van een ervaringsgericht interview
Gebruik van assessment center	1 = Ik maak geen gebruik van een AC 2 = Ik maak gebruik van een AC en voer het zelf uit 3 = Ik maak gebruik van een AC en laat deze methode uitvoeren door een gespecialiseerd bedrijf
Selectiecriteria	Rangschikking van één tot en met vijf. Eén is het belangrijkste.
Professioneel onboarden	
Coaching van nieuwe schoolleider	1 = ja 2 = nee
Aantal coaching sessies	Interval variabele

Hefbomen van onboarding	1 = helemaal niet akkoord; 2 = niet akkoord; 3 = neutraal; 4 = akkoord; 5 = helemaal akkoord
Feedback aan nieuwe schoolleider	1 = ja 2 = nee
Hoeveelheid feedback	Interval variabele

7.12 Bijlage 12: factorlading per item

<i>Item</i>		1	<i>a</i>
Competenties			,954
1	De missie en visie bepalen van de school	,570	
2	De missie en visie van de school concretiseren in schooldoelen	,718	
3	Aanvaarding van de schooldoelen stimuleren	,670	
4	Samenwerking stimuleren binnen het schoolteam	,671	
5	Besluitvaardig zijn	,733	
6	Hoge verwachtingen kunnen formuleren naar leraren en ander personeel en hen daartoe motiveren	,627	
7	Een voorbeeldfunctie vervullen	,763	
8	Goed communiceren	,729	
9	Participatie stimuleren	,613	
10	Ondersteuning bieden	,723	
11	Flexibiliteit	,652	
12	Plannen en organiseren	,743	
13	Overtuigingskracht	,675	
14	Initiatief tonen	,570	
15	Leidinggeven	,698	
16	Assertiviteit	,670	
17	Prestatiemotivatie	,549	

<i>Item</i>		1	<i>a</i>
Employee Value Proposition (EVP)			,891
1	Social value	,672	
2	Interest value	,717	
3	Application value	,684	
4	Development value	,597	
5	Economic value	,423	
6	Management value	,603	

	<i>Item</i>	1	a	2	a	3	a
	Hefbomen onboarding		,768		,773		,752
1	De nieuwe schoolleider wordt begeleid door het voorzien van effectieve collega's als rolmodellen	,160					
2	De nieuwe schoolleider krijgt op regelmatige basis feedback	,497		,489		,394	
3	De nieuwe schoolleider krijgen een duidelijke rolomschrijving met concrete richtlijnen	,318		,310		,309	
4	De inrichtende macht of schoolbestuur coacht de nieuwe schoolleider voortdurend	,363		,351		,348	
5	De nieuwe schoolleider ontmoet voor de start van de tewerkstelling de overige werknemers die al enige tijd voor de secundaire school werken.	,312		,298			
6	De nieuwe schoolleider wordt geholpen door het schoolbestuur of de inrichtende macht om het beleid, de doelen en de waarden van de secundaire school en/of scholengemeenschap te begrijpen	,378		,375		,371	

7.13 Bijlage 13: samenvatting van de belangrijkste onderzoeksresultaten

HRM-praktijken	Resultaten
Rekrutering (OV1)	
Competentieprofiel	– 92,6% van de schoolbesturen maakt gebruik van een competentieprofiel. – 51,3% van de schoolbesturen houdt rekening met de context bij het opstellen van een competentieprofiel. – Het al dan niet opstellen van een competentieprofiel bij de rekrutering van schoolleiders is afhankelijk van de onderwijsvorm, er is een matig verband.
Competenties	– De schoolbesturen gaven aan volgende competenties zeer belangrijk te vinden bij een schoolleider: ○ De missie en visie concretiseren in schooldoelen. ○ Samenwerking stimuleren. ○ Besluitvaardig zijn. ○ Een voorbeeldfunctie vervullen. ○ Goed communiceren. ○ Leidinggeven.
Employee value proposition	– Schoolbesturen gaven aan akkoord te zijn bij het aanbieden van volgende EVP's: ○ Social value. ○ Interest value. ○ Application value. ○ Development value. ○ Management value. – Schoolbesturen gaven aan niet akkoord te zijn bij het aanbieden van volgende EVP: ○ Economic value. – Schoolbesturen gaven aan noch akkoord noch niet akkoord te zijn bij het aanbieden van volgende EVP: ○ Work-life balance. – Er is een verschil voor het aanbieden van de employee value propositions en de verstedelijkingsgraad, meer specifiek voor de gemeenten met aantrekking door economische activiteit. Zij bieden meer voordelen aan ten opzichte van scholen die behoren tot de overige Belfius-clusters, het gaat om een medium effect.

Rekruteringskanalen	- De meest gebruikte rekruteringskanalen door schoolbesturen zijn: - o 40,9% interne vacatures die verspreid worden binnen de eigen scholengemeenschap. - o 39,4% interne vacatures die verspreid worden binnen de eigen secundaire school. - o 34,6% informatiebladen van de onderwijskoepel. - Er is een matig verband tussen de schoolgrootte en de rekruteringskanalen interne vacature binnen de eigen secundaire school en interne vacature binnen de eigen scholengemeenschap.
---------------------	---

Selectie (OV2)

Selectietools	- De meest gebruikte selectietools door schoolbesturen zijn: - o 47,2% interviews. - o 38,6% curriculum vitae. - o 3,5% diploma's/ EVC's. - Er is een verband tussen het gebruik van de selectietools CV en diploma's/EVC's en het onderwijsnet. - Er is een matig verband tussen het gebruik van de selectietool CV en de onderwijsvorm.
---------------	--

Selectiecriteria	- De meest voorkomende selectiecriteria die schoolbesturen gebruiken bij het selecteren van een schoolleider zijn: - o 44,1% motivatie. - o 41,7% teamgeest. - o 34,6% fit met de schoolcultuur. - o 31,5% geschikt bekwaamheidsbewijs. - o 30,7% onderrwjservaring.
------------------	---

Selectietools: assessment center of interview	- 41,7% van de schoolbesturen maakt gebruik van een competentiegericht interview. - 55% van de schoolbesturen maakt geen gebruik van een assessment center. - Er is een matig verband tussen het onderwijsnet en het al dan niet inzetten van een assessment center.
---	--

Onboarding (OV3)

Onboarding	- 78,3% van de schoolbesturen doet aan <i>onboarding</i> zonder rolambigüiteit.
------------	---

Coaching	– Schoolbesturen organiseren gemiddeld 4,34 coachingssessies op één schooljaar.
Hefbomen van onboarding	– Schoolbesturen bieden alle hefboomen inzake <i>onboarding</i> gelijk aan de schoolleider aan wanneer hij tewerkgesteld wordt.
Feedback	– 93,2% van de schoolbesturen geeft feedback aan de nieuwe schoolleider. – Schoolbesturen geven gemiddeld 4,05 keer op één schooljaar feedback. – Er is een verschil tussen het aantal feedbackmomenten en de onderwijsvorm, meer specifiek voor de onderwijsvorm ASO. Zij voorzien meer feedbackmomenten dan de schoolbesturen die bevoegd zijn overheen scholen zonder de onderwijsvormen ASO.

7.14 Bijlage 14: voorbeelduitwerkingen van competenties voor verschillende functies (VO-academie)

Bij profiel A (operationeel) zijn we uitgegaan van een schoolleider die leiding geeft aan een aantal medewerkers die verantwoordelijk zijn voor het onderwijs binnen een logische onderwijskundige eenheid van een locatie of een sector (vaak aangeduid als team of afdeling). (Andersen & Krüger, 2013, p. 37)

Bij profiel B (vormgevend) zijn we uitgegaan van een schoolleider die integraal verantwoordelijk is voor een locatie of sector van een onderwijsinstelling. (Andersen & Krüger, 2013, p. 37)

Bij profiel C (strategisch) zijn we uitgegaan van een eindverantwoordelijk schoolleider van een grote onderwijsinstelling of scholengroep. De gegeven voorbeelden kunt u gebruiken als ijkpunten en inspiratiebron wanneer u de basiscompetenties vertaalt naar meer specifieke indicatoren. (Andersen & Krüger, 2013, p. 37)

Profiel A (Operationeel)

CREËREN VAN EEN GEZAMENLIJKE VISIE EN RICHTING

Focus bewaren op visie en waarden

De schoolleider:

- vertaalt strategische doelen in dialoog met docenten naar gezamenlijke ambities voor de klassenpraktijk;
- geeft vanuit de visie en onderliggende waarden vorm en inhoud aan de ondersteuning van docenten.

Richting geven voor de toekomst

De schoolleider:

- praat enthousiast over wat afdeling/team/sectie kan en wil bereiken en brengt dit in relatie met de beleidskaders;
- spreekt vertrouwen uit dat doelen worden bereikt;
- praat met docenten over onderliggende waarden en opvattingen.

Benutten van onderzoeksgegevens

De schoolleider toetst de eigen praktijk aan onderzoeksresultaten op het gebied van visieontwikkeling.

CREËREN VAN EEN
GEZAMENLIJKE VISIE
EN RICHTING

REALISEREN VAN
EEN COHERENTE
ORGANISATIE
T.B.V. HET PRIMAIRE
PROCES

REALISEREN VAN EEN COHERENTE ORGANISATIE TEN BEHOEVE VAN HET PRIMAIRE PROCES

Leiding geven aan het onderwijsproces

(o.a. fysieke omgeving, leermiddelen, tijdsbesteding)

De schoolleider:

- ontwikkelt samen met docenten een coherent en rijk curriculum op basis van leerdoelen;
- creëert samen met docenten onderwijsomstandigheden waarin leerlingen optimaal toekomen aan leren;
- evalueert het onderwijs samen met docenten, op basis van leerdoelen en kennis van onderwijsleerprocessen.

Coherentie organiseren

De schoolleider:

- realiseert, verbonden met visie en aansluitend op de ontwikkeling van de school, een optimale inzet van tijd, mensen en middelen gericht op het ondersteunen en stimuleren van leren en doceren;
- bewaakt hierbij financiële middelen/budgeten.

Personeelsmanagement

De schoolleider:

- bevordert en houdt zicht op de kwaliteit van het functioneren van docenten;
- komt samen met docenten tot duidelijke werk- en professionaliseringsafspraken;
- houdt zicht op het vastleggen, naleven en cyclisch evalueren van deze afspraken.

Bevorderen van een professionele cultuur

De schoolleider bouwt een cultuur op waarin verschillen worden gewaardeerd en erkend en waarin wordt gemobiliseerd op basis van kwaliteit en affiniteit.

Competent in onderzoek

De schoolleider

- heeft kennis van en inzicht in onderzoeksresultaten naar strategieën voor succesvolle organisatieontwikkeling; en
- toetst deze aan de eigen praktijk.



BEVORDEREN VAN SAMENWERKING, LEREN EN ONDERZOEKEN

Interpersoonlijke competentie

De schoolleider:

- heeft kennis van en inzicht in communicatieprocessen;
- hij/zij geeft deze zodanig vorm dat er een professionele dialoog met medewerkers wordt gevoerd en er openheid en wederzijds vertrouwen ontstaat.

Professionele ontwikkeling stimuleren

De schoolleider:

- organiseert feedback voor docenten;
- biedt individuele docenten gericht ruimte en mogelijkheden om te leren en zich verder te ontwikkelen;
- hanteert strategieën die de uitwisseling van kennis en informatie, teamgeest en samenwerkingsbereidheid bevorderen;
- bevordert een klimaat waarin docenten gestimuleerd worden verantwoordelijkheid te nemen en waarin zij zich gemotiveerd en gewaardeerd voelen (spreiding van leiderschap).

Continue verbetering realiseren

De schoolleider:

- organiseert doorgaande leercycli op individueel – en afdeling-/team-/sectieniveau;
- stemt leerprocessen op individueel, groeps- en schoolniveau op elkaar af.

Bevorderen van een onderzoekende houding

De schoolleider:

- heeft kennis van en inzicht in onderzoeksresultaten over leiderschapsstrategieën;
- stimuleert docenten om een onderzoekende houding aan te nemen met betrekking tot hun eigen praktijk en vervult hierin een voorbeeldrol.

STRATEGISCH OMGAAN MET DE OMGEVING

Inspelen op toekomstige ontwikkelingen

De schoolleider is zich bewust van factoren uit de directe omgeving van de school, die van invloed zijn op de school en handelt hiernaar.

Ondernemerschap

De schoolleider:

- opereert creatief binnen financiële en beleidskaders;
- realiseert productieve relaties met andere partijen.

Externe samenwerking

De schoolleider:

- onderhoudt contacten met relevante partijen buiten de school;
- heeft daarbij oog voor verschillende belangen en de positie van de school.

Benutten van data

De schoolleider:

- heeft kennis van en inzicht in onderzoeksresultaten over de wisselwerking tussen de ontwikkelingen in de omgeving van de school en onderwijsprocessen en leerresultaten;
- toetst deze kennis en dit inzicht aan de praktijk binnen eigen afdeling/team/sectie.

ANALYSEREN EN PROBLEEMOPLOSSEN (HOGERE ORDE DENKEN)

Competent in zelfsturing

De schoolleider:

- staat open voor feedback van teamleden en leidinggevend;
- reflecteert op eigen handelen;
- past het handelen waar nodig aan.

Analytische competentie

De schoolleider:

- kan concepten, opvattingen en praktijkervaringen met elkaar verbinden;
- onderscheidt bij complexe problemen hoofd- en bijzaken;
- ziet verbanden, trends en patronen;
- heeft oog voor waarden, opvattingen en belangen van diverse partijen en kan vandaaruit een verbindende rol spelen.

Onderzoekend werken

De schoolleider:

- herkent mogelijke problemen of dilemma's in een vroeg stadium;
- analyseert ze met behulp van onderzoeksresultaten op leerling- en schoolniveau;
- neemt op basis hiervan stelling;
- neemt op basis hiervan gefundeerde beslissingen.

Profiel B (Vormgevend)

CREËREN VAN EEN
GEZAMENLIJKE VISIE
EN RICHTING

REALISEREN VAN
EEN COHERENTE
ORGANISATIE
T.B.V. HET PRIMAIRE
PROCES

CREËREN VAN EEN GEZAMENLIJKE VISIE EN RICHTING

Focus bewaren op visie en waarden

De schoolleider:

- ontwikkelt op schoolniveau samen met betrokkenen een onderwijsvisie die mensen inspireert en motiveert;
- vertaalt deze visie in dialoog met betrokkenen door naar alle organisatie-aspecten op schoolniveau en stelt op basis daarvan strategische doelen op.

Richting geven voor de toekomst

De schoolleider:

- praat enthousiast over wat de school kan en wil bereiken en brengt dit in verband met schoolbeleid en de bredere beleidskaders;
- verduidelijkt het belang van doelgericht werken;
- spreekt vertrouwen uit in medewerkers;
- praat met team-, sectie- en/of afdelingsleiders over onderliggende waarden en opvattingen.

Benutten van onderzoeksgegevens

- De schoolleider baseert zich op extern en intern onderzoek bij het formuleren van een visie en doelen voor de school.

REALISEREN VAN EEN COHERENTE ORGANISATIE TEN BEHOEVE VAN HET PRIMAIRE PROCES

Leiding geven aan het onderwijsproces (o.a. fysieke omgeving, leermiddelen, tijdsbesteding)

De schoolleider:

- geeft in dialoog met medewerkers vorm en inhoud aan een efficiënte en coherente onderwijsorganisatie;
- bevordert op schoolniveau de dialoog over de kwaliteit van onderwijsprocessen;
- monitort de kwaliteit van onderwijsprocessen in de school, vanuit kennis van onderwijsleerprocessen.

Coherentie organiseren

De schoolleider:

- realiseert coherentie tussen beleidsterreinen, verbonden met visie en aansluitend op de ontwikkeling van de organisatie als geheel;
- dit doet hij/zij vanuit kennis van de relevante beleidsterreinen (onderwijskundig beleid, kwaliteitsbeleid, HRM, financiën, huisvesting);
- realiseert een optimale inzet van tijd, mensen en middelen, met het oog op het stimuleren van leren en doceren;
- stelt passende begrotingen, formatie- en investeringsplannen op.

Personeelsmanagement

De schoolleider:

- bevordert en houdt zicht op de kwaliteit van het functioneren van team-, sectie- en/of afdelingsleiders,
- komt samen met team-/sectie-/afdelingsleiders tot duidelijke werk- en professionaliseringsafspraken;
- houdt zicht op het vastleggen, naleven en cyclisch evalueren van deze afspraken.

Bevorderen van een professionele cultuur

De schoolleider bouwt een cultuur op waarin verschillen worden gewaardeerd en erkend en waarin wordt gemobiliseerd op basis van kwaliteit en affiniteit.

Competent in onderzoek

De schoolleider:

- verzamelt informatie over organisatiekenmerken en processen;
- relateert deze aan extern onderzoek naar organisatieontwikkeling;
- baseert beslissingen hierop.



BEVORDEREN VAN SAMENWERKING, LEREN EN ONDERZOEKEN

Interpersoonlijke competentie

De schoolleider:

- heeft kennis van en inzicht in communicatieprocessen;
- hij/zij geeft deze zodanig vorm dat er een professionele dialoog met medewerkers wordt gevoerd en er openheid en wederzijds vertrouwen ontstaat.

Professionele ontwikkeling stimuleren

De schoolleider:

- organiseert feedback voor team-/sectie-/afdelingsleiders;
- biedt individuele medewerkers gericht ruimte en mogelijkheden om te leren en zich verder te ontwikkelen;
- stimuleert het situationeel toepassen van diverse strategieën voor leiderschap en past vanuit zijn/haar voorbeeldfunctie deze strategieën ook toe op het eigen leiderschap;
- bevordert de uitwisseling van kennis en informatie en samenwerking op school- en bovenschools niveau;
- bevordert een klimaat waarin medewerkers gestimuleerd worden verantwoordelijkheid te nemen en waarin zij zich gemotiveerd en gewaardeerd voelen (spreiding van leiderschap).

Continue verbetering realiseren

De schoolleider:

- geeft op cyclische wijze vorm aan de duurzame ontwikkeling van de school en borgt, onderhoudt en verbetert de kwaliteit van deze ontwikkeling;
- stemt leerprocessen op afdeling-, school- en organisatieniveau op elkaar af.

Bevorderen van een onderzoekende houding

De schoolleider bevordert een cultuur waarin:

- team-/afdelingsleiders en docenten bereid en competent zijn om hun eigen onderwijs en de resultaten daarvan te onderzoeken;
- beslissingen over onderwijs, schoolontwikkeling en de inzet en professionalisering van personeel worden gebaseerd op externe en interne onderzoeksgegevens.

STRATEGISCH OMGAAN MET DE OMGEVING

Inspelen op toekomstige ontwikkelingen

De schoolleider:

- onderscheidt en creëert kansen;
- anticipeert op bedreigingen en ontwikkelingen in de omgeving;
- vertaalt kansen en bedreigingen naar de ontwikkeling van de school;
- schermt leraren af voor bedreigingen van buiten.

Ondernemerschap

De schoolleider:

- opereert creatief en grensverleggend binnen de financiële en beleidskaders van de organisatie;
- gaat productieve relaties aan met andere partijen [o.a. ouders, scholen, overheden];
- weet andere partijen te mobiliseren.

Externe samenwerking

De schoolleider ontwikkelt relaties binnen de gemeenschap en met universiteiten, ontwikkelaars en andere scholen, die de beschikbare strategische kennis van de school vergroten.

Benutten van data

De schoolleider betreft kennis uit extern onderzoek en informatie uit de omgeving bij de dialoog en besluitvorming over nieuwe ontwikkelingen in de eigen school.

ANALYSEREN EN PROBLEEMOPLOSSEN (HOGERE ORDE DENKEN)

Competent in zelfsturing

De schoolleider:

- reflecteert op het effect van het eigen handelen;
- treedt hierover in gesprek met teamleden en collega-schoolleiders;
- neemt deel aan intervisiebijeenkomsten /visitatietrajecten;
- past op basis van de inzichten die dit oplevert het handelen waar nodig aan.

Analytische competentie.

De schoolleider:

- handelt vanuit inzicht in de samenhang tussen alle factoren [visie, gewenste opbrengsten, omgeving van de school, wettelijke kaders en regelgeving en kenmerken van de schoolorganisatie] die een rol spelen bij het leren van de leerlingen en docenten;
- heeft oog voor waarden, opvattingen en belangen van diverse partijen en kan van daaruit een verbindende rol spelen.

Onderzoekend werken

De schoolleider:

- benadert onderwerpen en problemen vanuit meerdere invalshoeken;
- herkent meerdere oplossingsrichtingen op basis van interne en externe onderzoeksresultaten;
- neemt op basis hiervan gefundeerde beslissingen.

Profiel C (Strategisch)

CREËREN VAN EEN GEZAMENLIJKE VISIE EN RICHTING

Focus bewaren op visie en waarden

De schoolleider:

- houdt de brede professionele dialoog over goed onderwijs gaande;
- vertaalt deze dialoog naar strategische keuzes en collectieve ambities op organisatieniveau.

Richting geven voor de toekomst

De schoolleider:

- verwoordt en verbeeldt een inspirerend toekomstbeeld;
- spreekt optimistisch over de toekomst;
- stelt in dialoog met de onder hem/haar vallende leidinggevenden richtinggevende maar ruime beleidskaders op;
- praat met de onder hem/haar vallende leidinggevenden over onderliggende waarden en opvattingen.

Benutten van onderzoeksgegevens

De schoolleider gebruikt kennis uit extern en intern onderzoek om kwalitatieve impulsen te geven aan de organisatie-brede dialoog over goed onderwijs.

CREËREN VAN EEN
GEZAMENLIJKE VISIE
EN RICHTING

REALISEREN VAN
EEN COHERENTE
ORGANISATIE
T.B.V. HET PRIMAIRE
PROCES

REALISEREN VAN EEN COHERENTE ORGANISATIE TEN BEHOEVE VAN HET PRIMAIRE PROCES

Leiding geven aan het onderwijsproces (o.a. fysieke omgeving, leermiddelen, tijdsbesteding)

De schoolleider:

- bevordert de organisatiebrede dialoog over de kwaliteit van onderwijsprocessen;
- monitort op hoofdlijnen de kwaliteit van onderwijsprocessen in de scholen, vanuit kennis van onderwijsleerprocessen.

Coherentie organiseren

De schoolleider:

- laat het bedrijfsmatig management ondersteunend zijn aan de onderwijsprocessen en de ontwikkeling van de organisatie;
- draagt zorg voor een efficiënte en effectieve bedrijfsvoering met aandacht voor een rechtmatige en doelmatige verwerving en besteding van middelen.

Personeelsmanagement

De schoolleider:

- bevordert en houdt zicht op de kwaliteit van het functioneren van de schoolleiders die onder hem vallen;
- komt samen met schoolleiders tot duidelijke werk- en professionaliseringsafspraken;
- houdt zicht op het vastleggen, naleven en cyclisch evalueren van deze afspraken.

Bevorderen van een professionele cultuur

De schoolleider bouwt een cultuur op waarin verschillen worden gewaardeerd en erkend en waarin wordt gemobiliseerd op basis van kwaliteit en affiniteit.

Competent in onderzoek

De schoolleider:

- stimuleert en faciliteert schoolzelfevaluatie en praktijkonderzoek;
- bewaakt dat beslissingen over onderwijs en schoolontwikkeling worden gebaseerd op externe en interne onderzoeksgegevens.



BEVORDEREN VAN SAMENWERKING, LEREN EN ONDERZOEKEN

Interpersoonlijke competentie

De schoolleider:

- heeft kennis van en inzicht in communicatieprocessen;
- hij/zij geeft deze zodanig vorm dat er een professionele dialoog met medewerkers wordt gevoerd en er openheid en wederzijds vertrouwen ontstaat.

Professionele ontwikkeling stimuleren

De schoolleider:

- organiseert feedback voor de schoolleiders die onder hem/haar vallen;
- biedt de onder hem/haar vallende individuele schoolleiders gericht ruimte en mogelijkheden om te leren en om zich verder te ontwikkelen;
- stimuleert het situationeel toepassen van diverse strategieën voor leiderschap en past vanuit zijn/haar voorbeeldfunctie deze strategieën ook toe op het eigen leiderschap;
- bevordert samenwerking en kennis- en informatie-uitwisseling op bovenschools en (boven-) bestuurlijk niveau;
- bevordert een klimaat waarin medewerkers gestimuleerd worden verantwoordelijkheid te nemen en waarin zij zich gemotiveerd en gewaardeerd voelen (spreiding van leiderschap).

Continue verbetering realiseren

De schoolleider:

- geeft op cyclische wijze vorm aan de duurzame ontwikkeling van de organisatie als geheel;
- borgt, onderhoudt en verbetert de kwaliteit van deze ontwikkeling.

Bevorderen van een onderzoekende houding

De schoolleider stimuleert, vanuit eigen onderzoeksvaardigheid, de onder hem vallende schoolleiders om sturing te geven aan praktijkonderzoek als basis voor het nemen van beslissingen.

STRATEGISCH OMGAAN MET DE OMGEVING

Inspelen op toekomstige ontwikkelingen

De schoolleider:

- overziet kansen en bedreigingen vanuit de relevante ontwikkelingen in de dynamische omgeving;
- zet kansen en bedreigingen om in strategisch beleid ter versterking van de organisatie;
- schermt de organisatie af voor bedreigingen van buiten.

Ondernemerschap

De schoolleider:

- benut landelijk beleid en regelgeving en opereert hierbinnen grensverleggend;
- ziet en benut kansen in de markt;
- durft verantwoorde risico's aan te gaan om organisatiedoelen te realiseren.

Externe samenwerking

De schoolleider:

- heeft een goed beeld van de mogelijkheden en onmogelijkheden per school;
- gaat op basis hiervan strategische allianties aan met het oog op uitbouw en behoud van het (zorg)netwerk.

Benutten van data

De schoolleider betreft kennis uit extern onderzoek en informatie uit de bredere omgeving bij de dialoog over en de aansturing van nieuwe ontwikkelingen in de organisatie.

ANALYSEREN EN PROBLEEMOPLOSSEN (HOGERE ORDE DENKEN)

Competent in zelfsturing

De schoolleider:

- reflecteert op het effect van het eigen handelen;
- treedt hierover in gesprek met medewerkers en collega's;
- neemt deel aan boven bestuurlijke visitaties /audits;
- past op basis van de inzichten die dit oplevert, het handelen waar nodig aan.

Analytische competentie.

De schoolleider:

- handelt vanuit inzicht in de complexiteit van onderwijs- en organisatie-ontwikkeling en de samenhang van verschillende organisatie-onderdelen;
- heeft oog voor waarden, opvattingen en belangen van diverse partijen en kan vandaaruit een verbindende rol spelen.

Onderzoekend werken

De schoolleider:

- benut interne en externe onderzoeksresultaten voor monitoring en organisatieontwikkeling;
- kan consequenties voor de langere en kortere termijn benoemen en vertalen in strategisch beleid.