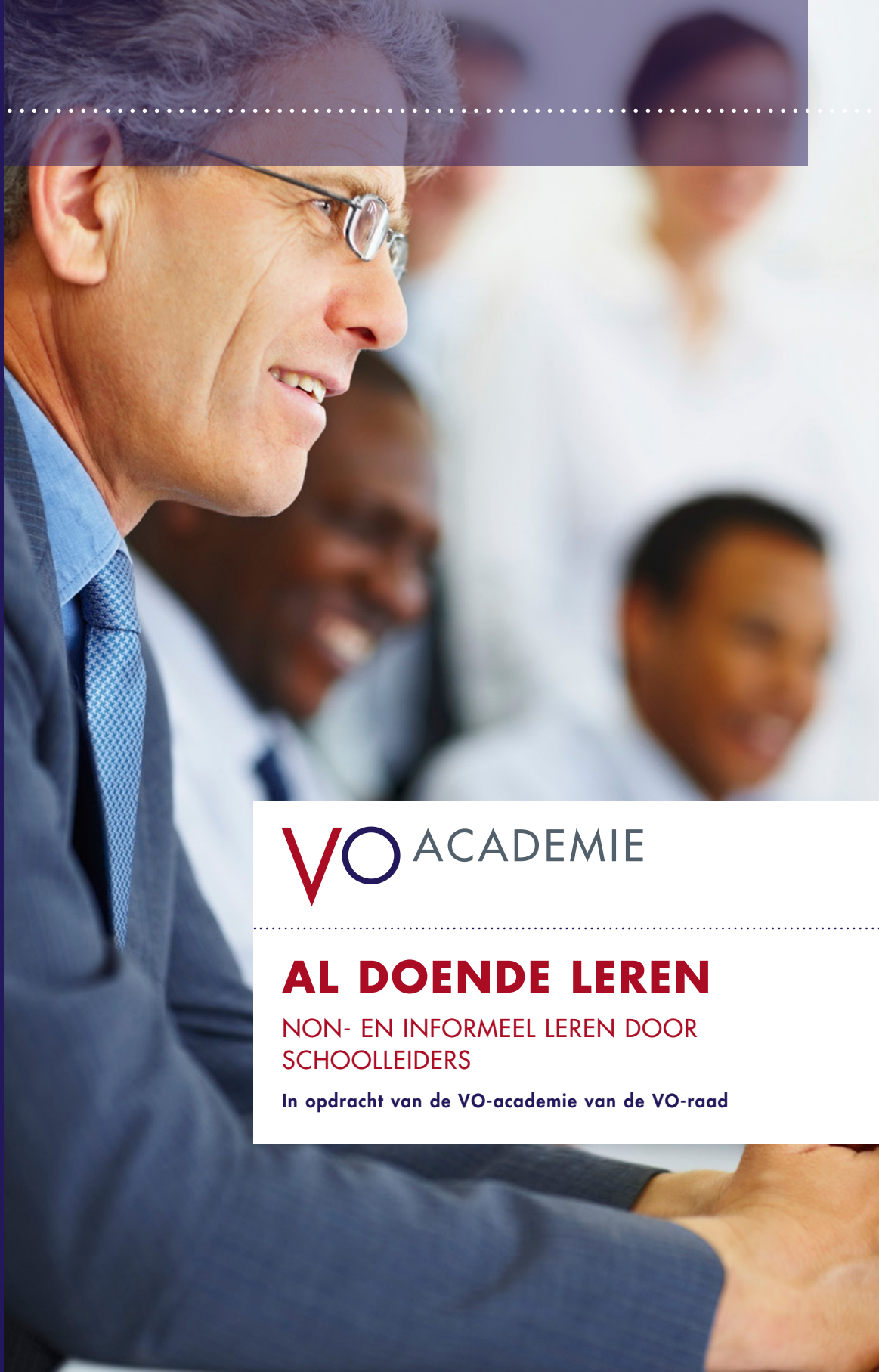


1

VO ACADEMIE

AL DOENDE LEREN

NON- EN INFORMEEL LEREN DOOR SCHOOLLEIDERS

In opdracht van de VO-academie van de VO-raad

VO ACADEMIE

AL DOENDE LEREN

NON- EN INFORMEEL LEREN DOOR SCHOOLLEIDERS

In opdracht van de VO-academie van de VO-raad

INHOUD

1 Waarom dit katern? 5

2 Welke leervormen zijn er? 11

3 Hoe leren schoolleiders het liefst? 17

4 Wat werkt, en wanneer? 31

5 Hoe verder? 51

Referenties 58

VOORAF

Wie arts wil worden, studeert geneeskunde. Wie docent wil worden, gaat naar de lerarenopleiding. En wie schoolleider wil worden…

Deze zin is nog niet eenduidig af te maken. Nóg niet. Want het schoolleiderschap is een relatief jonge professie. Waar de beroepsgroepen van advocaten, artsen en politiemensen al jarenlang stevig in de steigers staan, is deze beroepsgroep nog volop in ontwikkeling. Het goede nieuws is dat er heel veel vaart zit in die ontwikkeling. Er ligt al een breed gedragen beroepsprofiel, dat in overleg met schoolleiders wordt uitgewerkt in bekwaamheidseisen. Nu gaan we, opnieuw in nauw overleg met het veld, op weg naar een goed doordacht en bruikbaar kader voor aanvankelijke en permanente professionalisering.

In dat licht verschijnt dit katern. Want ook al is er nog geen verplichte basisopleiding voor schoolleiders, het zou een grote misvatting zijn te denken dat schoolleiders zich niet ontwikkelen. Rectoren, directeuren en teamleiders werken op eigen initiatief in groten getale aan hun professionele ontwikkeling. Hun voorkeuren, ervaringen en meningen moeten veel gewicht in de schaal leggen als we nadenken over de verdere professionalisering van de beroepsgroep.

Op verzoek van de VO-academie hebben onderzoekers van het Welten-instituut, Onderzoekscentrum voor leren, doceren en technologie, een uitgebreid kwalitatief onderzoek gedaan onder rectoren, directeuren en teamleiders. Ook leidinggevenden in verwante beroepsgroepen zijn ondervraagd. Welke leervormen hebben hun voorkeur? Wat werkt, voor welke leervragen en onder welke voorwaarden?

De onderzoekers kregen, zoals u zult lezen, heldere antwoorden op hun vragen. Met die antwoorden kunnen we allemaal ons voordeel doen. Schoolleiders die de professionalisering van leidinggevenden op hun eigen school willen verankeren in het strategisch hrm-beleid. En de VO-academie die samen met alle betrokkenen een voorzet doet voor een toekomstig professionaliseringskader voor aankomende en zittende schoolleiders. Ik wens u veel lees- én leerplezier.

Paul Rosenmöller,
voorzitter VO-raad

HOOFDSTUK 1

WAAROM DIT KATERN?

Het beroep van schoolleider is de laatste vijftien jaar in hoog tempo geprofessionaliseerd. Rectoren, locatiedirecteuren en teamleiders steken veel energie in persoonlijke ontwikkeling, gekoppeld aan hun werk. Op verzoek van de VO-academie is nu in kaart gebracht hoe dat 'al doende leren' eruitziet en wat schoolleiders de meest effectieve vormen van professionalisering vinden.

De tijd dat een directiefunctie dé eindbestemming was voor de meest ervaren leden van het docentencorps, is al lang voorbij. Met de snelle professionalisering van het beroep heeft de primus inter pares in het voortgezet onderwijs plaatsgemaakt voor een nieuw type schoolleider, een manager-met-krijt-aan-de-vingers die bewust kiest voor het leidinggeven aan een onderwijsorganisatie.
Dit katern is geschreven naar aanleiding van een uitvoerig kwalitatief onderzoek onder ruim vijftig eigentijdse schoolleiders, plus diverse leidinggevenden uit verwante sectoren, wetenschappers en ervaringsdeskundigen. Het laat niet alleen zien hoe groot de variëteit aan beschikbare leervormen voor schoolleiders is, ook wordt duidelijk hoe belangrijk het is om bewust met professionalisering om te gaan, zowel voor de schoolleiders zelf als voor de hrm-ontwikkeling van de school. De voorbeelden bieden daartoe inspiratie en aanknopingspunten.

Beroep in beweging

Verdere professionalisering van het schoolleiderschap is nodig, want het onderwijs is sterk in beweging. De samenleving verandert in een ongekend tempo en scholen moeten daarop inspelen. Hun leerlingen moeten goed voorbereid de stap naar het

vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt van morgen kunnen zetten. Bovendien wordt steeds duidelijker hoe groot het belang van goed onderwijs is voor de kennis-economie die Nederland wil zijn. Niet voor niets maakt de overheid steeds vaker kwaliteitsafspraken met de onderwijssectoren. In het Bestuursakkoord van 2011 hebben het ministerie van OCW en de VO-raad hun handtekening gezet onder ambitieuze doelstellingen: prestatieverbetering in de kernvakken, opbrengstgericht werken en een leercultuur met ruimte voor excellentie.
Het zijn de docenten die in de dagelijkse praktijk deze kwaliteitsslag moeten maken. Zij moeten het onderwijspeil naar een hoger plan tillen, les na les en week na week. Maar dat lukt alleen als hun schoolleiders ervoor zorgen dat in de hele school de juiste mensen op de juiste plek zitten, en als die schoolleiders hun medewerkers niet alleen goed faciliteren, maar ook weten te inspireren. Dat vraagt om heel diverse kwaliteiten. Het is deze specifieke set aan competenties die het schoolleiderschap tot een vak apart maakt.

Eigen initiatief

Het feit dát schoolleiderschap een volwaardig beroep is, wordt tegenwoordig breed erkend. De sector zelf heeft de specifieke competenties die erbij horen inmiddels vastgelegd in een breed gedragen beroepsprofiel, te vinden op www.vo-academie.nl. Maar op andere punten staat de formalisering van het beroep nog in de kinder-schoenen.
Nog altijd kent het Nederlandse onderwijssysteem geen toelatingseisen voor het schoolleiderschap, terwijl die er wel zijn voor het docentschap. Er zijn echter steeds meer besturen die op eigen initiatief van aankomende schoolleiders vragen dat zij een relevante opleiding afronden.
Evenmin bestaat er al een doorlopende bijscholingsverplichting voor 'zittende' schoolleiders, zoals onder meer advocaten en artsen die kennen. Daar staat weer tegenover dat schoolleiders in groten getale op eigen initiatief aan hun professionele ontwikkeling werken. Velen doen waardevolle leerervaringen op tijdens het werken aan een lastig probleem of vraagstuk in de school. Met collega's reflecteren op ervaringen is heel gebruikelijk. Daarnaast wordt er gebruik gemaakt van meer georganiseerde activiteiten zoals studiereizen, cursussen en langer lopende opleidingen.

Op verzoek van de VO-academie is het leerlandschap van schoolleiders in kaart gebracht

De primus inter pares heeft plaatsgemaakt voor een nieuw type schoolleider.

Vijf vragen

Op verzoek van de VO-academie is dit hele leerlandschap van schoolleiders nu in kaart gebracht. Dit onderzoek is verricht door Frank Hulsbos, Arnoud Evers, Joseph Kessels en Maarten de Laat van het Welten-instituut, Onderzoekscentrum voor leren, doceren en technologie van de Open Universiteit. Tussen april en december 2013 hebben zij in een uitvoerig kwalitatief onderzoek antwoorden gezocht op vijf vragen:

1. Welke bestaande vormen van non- en informeel leren zijn er te vinden onder schoolleiders in het vo?
2. Welke vormen van non- en informeel leren onder schoolleiders zijn op welk moment en voor welk doel (vraagstuk, probleem) het meest effectief?
3. Wat zijn de (meetbare) opbrengsten van vormen van non- en informeel leren, zowel in termen van leeropbrengsten als opbrengsten in termen van de oplossing van een vraagstuk?
4. Welke vormen van (non- en) informeel leren zijn er in andere beroepsgroepen en in welke mate en onder welke omstandigheden dragen deze bij aan professionalisering?
5. Hoe kan de VO-academie de behoeftes van schoolleiders aan non- en informeel leren zo goed mogelijk vervullen?

Dit katern is geschreven naar aanleiding van het onderzoek. Het bevat die onderzoeksresultaten die voor de praktijk van schoolleiders het meest bruikbaar zijn. Door het hele boekje heen voorzien de onderzoekers die resultaten van achtergronden en commentaar. Daarnaast vertellen schoolleiders in korte portretten over de leervormen die zij gebruiken: wat werkt, hoe werkt het en onder welke voorwaarden? Tot slot lichten woordvoerders van de VO-academie toe hoe zij de uitkomsten van dit onderzoek gebruiken bij het vormgeven van verdere ondersteuning aan schoolleiders.

Leeswijzer

In hoofdstuk 2 gaan we kort in op het onderscheid tussen de diverse vormen van leren: formeel, non-formeel en informeel. Wat is wat en in hoeverre is dat onderscheid in de praktijk relevant?
Hoofdstuk 3 laat zien hoe de leerpraktijk van schoolleiders anno nu eruitziet. Welke leervormen worden het meest gebruikt en gewaardeerd? In hoofdstuk 4 vertellen

schoolleiders wanneer zij welke leervormen het best inzetbaar achten en onder welke voorwaarden. In de hoofdstukken 3 en 4 maken we bovendien een kort uitstapje naar leidinggevenden in verwante beroepsgroepen: gebruiken zij vergelijkbare leervormen in vergelijkbare situaties?
Hoofdstuk 5 bevat aanbevelingen voor professionalisering op micro- en macroniveau. Hoe kunnen individuele schoolleiders hun eigen professionalisering en die in de school verbeteren? Hoe krijgt de professionalisering van schoolleiders op sectorniveau gestalte en wat is bijvoorbeeld de relatie tussen informeel leren en het schoolleiders-register?

VO-academie: schoolleiders leren van en met elkaar

De VO-academie is een programma van de VO-raad dat is opgezet om schoolleiders, middenmanagers en bestuurders in het voortgezet onderwijs te ondersteunen bij hun (verdere) professionalisering. Het doel is een kwaliteits-impuls binnen de sector te bewerkstelligen. De VO-academie speelt een actieve rol bij het organiseren van scholing(smogelijkheden) naar aanleiding van opleidingsbehoeften in de sector. Het programma is gebaseerd op samen en van elkaar leren. De VO-academie bevordert dat er voldoende aanbod beschikbaar is en dat de kwaliteit van leren transparant is. Ook makelt en schakelt zij tussen vraag en aanbod.
Zie voor het totale aanbod www.vo-academie.nl

HOOFDSTUK 2

WELKE LEERVORMEN ZIJN ER?

Leren kan vele vormen aannemen; van een gecertificeerde masteropleiding tot reflecteren met collega's. Wat verstaan we onder de begrippen formeel, non-formeel en informeel leren? En wat hebben we eigenlijk aan dat onderscheid?

Nederlandse schoolleiders werken op talloze manieren aan hun professionele ontwikkeling. Van simpelweg samenwerken met collega's aan vernieuwing in de school tot het meedoen aan een leernetwerk, op studiereis gaan, een congres bezoeken of het volgen van een masteropleiding leidinggeven in het onderwijs. Systematisch onderzoek naar het leren door schoolleiders is in Nederland echter nog maar weinig gedaan. Daarom zijn de onderzoekers die in opdracht van de VO-academie dit leerlandschap gingen verkennen, eerst op zoek gegaan naar definities om overzicht te scheppen in de grote variatie aan leervormen.

Drie definities

Een veelgebruikt onderscheid is dat tussen formeel, non-formeel en informeel leren (Van den Dungen en Smit, 2010).

- *Formeel leren* vindt doelgericht en georganiseerd plaats. Het gaat om wettelijk gereglementeerde opleidingen met afgesproken inhouden en kwaliteitseisen. Ze leiden tot een landelijk erkend kwalificatiebewijs voor het uitoefenen van het beroep. Voor docenten is de lerarenopleiding een vorm van formeel leren; voor artsen een studie geneeskunde.
- *Non-formeel leren* is ook doelgericht en georganiseerd, maar het valt buiten de reguliere, erkende opleidingen en sluit niet per definitie af met een bewijs van bekwaamheid of erkend diploma met een civiel effect. Voorbeelden zijn

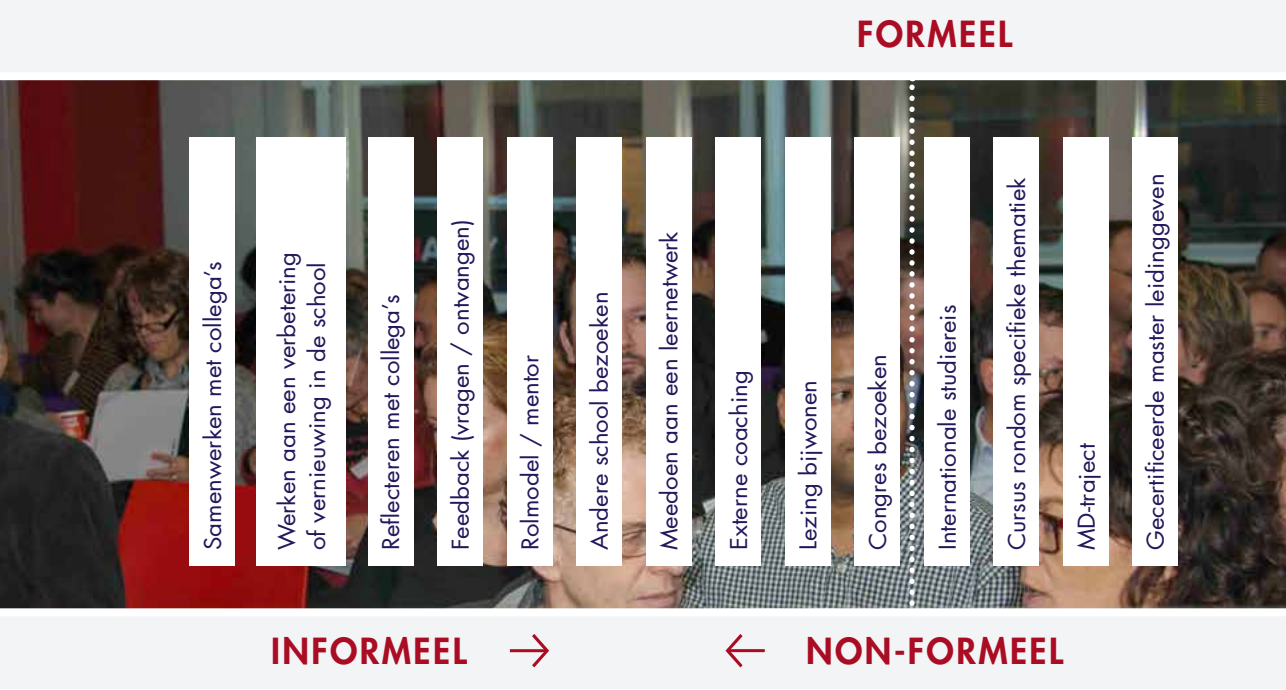
congressen, lezingen, studiereizen en coaching, maar ook langlopende opleidingen, cursussen en trainingen.

- *Informeel leren* is doorgaans niet doelgericht en niet georganiseerd. Het kan overal plaatsvinden. Wanneer collega's samen werken aan een lastig vraagstuk in de school, bijvoorbeeld. Maar ook in het maatschappelijk verkeer of tijdens een avond met vrienden.

Rijkdom binnen leervormen

Op het eerste gezicht lijken deze definities helder en bruikbaar. Toegepast op het leren van schoolleiders pakken ze op onderdelen echter ook verwarrend uit. Zo bestaat er onder deze definities voor schoolleiders in Nederland geen formeel leren: geen enkele opleiding is immers al aangewezen als startkwalificatie voor het schoolleiderschap. De gecertificeerde masteropleidingen op het gebied van leidinggeven die nogal wat schoolleiders volgen, horen in deze onderverdeling bij het non-formele leren thuis. Ze zijn weliswaar zeer doelgericht en georganiseerd, maar hun diploma is nu eenmaal geen vereiste om het beroep te mogen uitoefenen.
Dat de definities voor enige begripsverwarring zorgen, vindt Joseph Kessels, hoogleraar Opleidingskundig Leiderschap aan de Open Universiteit, heel begrijpelijk. "Het is goed te bedenken dat deze definities zijn geformuleerd vanuit de theorie en niet vanuit de praktijk zoals schoolleiders die ervaren", zegt hij. "We hebben deze definities in ons onderzoek gebruikt, maar onder het voorbehoud dat het vanuit het perspectief van leren niet zo zinvol is om er een label 'formeel' of 'non-formeel' op te plakken. Het wezenlijke verschil tussen een formele en een non-formele opleiding zit niet in de vorm van het leren, maar in de beslissing of een opleiding wel of geen voorwaarde wordt om het beroep van schoolleider te mogen uitoefenen. Op dit moment zijn er nog geen opleidingen waar dat voor geldt, maar dat zal ongetwijfeld op niet al te lange termijn veranderen. Intussen kunnen we vanuit het perspectief van het leren beter kijken naar de rijkdom binnen leervormen dan naar labels."
Die rijkdom zit vooral in het gegeven dat veel leervormen (non-)formele en informele aspecten combineren. Om maar iets te noemen: de opbrengsten van externe coaching zijn onvoorspelbaar (informeel), maar het traject is georganiseerd (non-formeel). En een masteropleiding (non-formeel) bevat vrijwel altijd ook elementen van intervisie (informeel). "Sterker nog," zegt Kessels: "uit ons onderzoek blijkt dat non-formele trajecten effectiever worden naarmate ze meer informele elementen bevatten."

"Non-formele trajecten worden effectiever naarmate ze meer informele elementen bevatten"



Spectrum

In plaats van als elkaar uitsluitende categorieën, lijkt het dan ook handiger om informeel en (non-)formeel leren te zien als de hoekpunten van een spectrum (zie figuur). De plaats van een leervorm op het spectrum geeft aan hoe binnen die leervorm de informele en (non-)formele elementen zich tot elkaar verhouden. Samenwerken met collega's ligt uiterst links omdat het leren – dat overigens zeer waardevol kan zijn - zich vaak zonder specifiek doel en planning vooraf voltrekt in de dagelijkse praktijk van de school. Schoolbezoeken bevatten daarmee vergeleken al wat meer (non-) formele elementen: een expliciete aanleiding, een vaste datum en tijd en meestal ook een evaluatie. Meedoen aan een leernetwerk ligt ongeveer op het midden van het spectrum. Het leernetwerk heeft meestal een duidelijk doel en de bijeenkomsten worden zorgvuldig voorbereid. Tegelijkertijd zijn de leeropbrengsten heel persoonlijk en onvoorspelbaar. Helemaal aan de andere kant van het spectrum zitten de gecertificeerde masteropleidingen, met een duidelijk programma en aan het slot een

erkend certificaat. Ook die programma's bevatten eigenlijk altijd wel intervisie- of andere informele elementen. De schoolleiders die meededen aan het onderzoek, bevestigen dat zij aan definitiekwesties niet zoveel waarde hechten, zegt onderzoeker Frank Hulsbos. "Wat zij willen weten, is hoe ze gunstige condities kunnen scheppen voor leren, zowel in informele, non-formele als formele setting."

“Vanuit het perspectief van leren kunnen we beter kijken naar de rijkdom binnen leervormen dan dat we er labels als ‘formeel’ of ‘non-formeel’ op plakken”

Informeel leren kan overal plaatsvinden: in de school, maar ook daarbuiten.

HOOFDSTUK 3

HOE LEREN SCHOOLLEIDERS HET LIEFST?

Schoolleiders hebben altijd manieren gevonden om van elkaar te leren. De laatste jaren wordt er echter steeds explicieter gewerkt aan professionalisering. Aan welke vormen van leren geven schoolleiders momenteel de voorkeur?

Voor aanbieders van opleidingen, cursussen en andere vormen van professionalisering is het schoolmanagement een groeimarkt. Masters, MD-trajecten, cursussen, congressen, externe coaching: het aanbod neemt gestaag toe. Dit betekent natuurlijk niet dat schoolleiders zich voorheen niet ontwikkelden. "Ze hebben elkaar altijd opgezocht", zegt prof. dr. Joseph Kessels. "In de tijd dat het schoolleiderschap nog een taak was die aan ervaren docenten werd toebedeeld, kwamen directeuren en rectoren elkaar vooral tegen in de buurt. Het onderwijslandschap was nog sterk verzuild en schoolleiders van dezelfde signatuur ontmoetten elkaar op bijeenkomsten van 'hun' scholenkoepel. Toen heette dat gewoon een regiovergadering en dronk je achteraf met elkaar koffie of een borrel. Nu zouden we het een vorm van netwerkleren noemen."

Vanouds bestond de opleiding tot schoolleider uit de 'hoofdakte', die onderwijzers aansluitend op de kweekschool konden halen. Deze opleiding bood echter vooral verdieping van de schoolvakken en de didactiek en weinig ondersteuning bij het leiden van een school. De verdere professionalisering bestond veelal uit het 'halen van aktes' in de verschillende schoolvakken. Een bijzondere plek hadden de aktes Middelbaar Onderwijs: de aktes A (tweedegraads) en B (eerstegraads), die via staatsexamens tot een uitbreiding van de onderwijsbevoegdheid leidden. De MO-aktes in de pedagogiek strekten een schoolleider veelal tot aanbeveling.

Bestuursakkoord

Inmiddels is er veel veranderd en staat de professionalisering van schoolleiders en docenten ook politiek sterk in de belangstelling. Voor het eerst ligt er bijvoorbeeld een Bestuursakkoord dat expliciete doelen bevat wat betreft kwaliteitsverbetering en professionalisering door schoolleiders.
Kessels vervolgt: "Die erkenning, dat de complexe taak van schoolleider om specifieke bekwaamheden vraagt die je niet alleen verwerft door ervaring in het veld op te doen, heeft het ontstaan van specifieke opleidingen en bijscholingen voor schoolleiders

PRAKTIJKVOORBEELD 1

Ontwikkelgericht werken aan verandering

De professionalisering van schoolleiders staat ook politiek sterk in de belangstelling

bevorderd. Deze ontwikkeling valt samen met het toenemende belang dat andere beroepssectoren hechten aan professioneel management, leiderschap en bestuur." Een feit is wel dat de professionalisering van schoolleiders nog minder ver is uitgekristalliseerd dan bijvoorbeeld bij artsen of advocaten het geval is. Kessels vindt dat heel verklaarbaar: "In sociologische zin is de beroepsgroep nog niet helemaal uitontwikkeld en het leren, zeker de formele beroepsopleiding, komen daar nu eenmaal altijd achteraan."

Geïnspireerd door collega's

Werken aan verandering en verbetering in de school is een van de twee vormen van leren die schoolleiders het meest waarderen. Kiezen zij daarbij een ontwikkelgerichte aanpak, dan levert dat onvoorspelbare, maar vaak waardevolle leeropbrengsten op. Neem het verhaal van Arjan Alblas, schoolleider van het Anker, een kleine school voor praktijkonderwijs.

Hoe maken we de eerste- en tweedeklassers verantwoordelijk voor hun eigen leerproces? Voor die vraag stonden Arjan Alblas en zijn team toen uit onderzoeksresultaten bleek dat de onderbouwleerlingen minder plezier in school hadden dan de leerlingen uit de klassen 3 en hoger. Navraag bij de leerlingen leerde dat zij meer te kiezen wilden hebben.
Bij sommige docenten bestond wel wat scepsis: zouden deze jonge leerlingen zoveel verantwoordelijkheid aankunnen? Toch ging een groepje docenten dat zich bezighoudt met onderwijsvernieuwingen, op onderzoek uit. Tijdens bezoeken aan andere scholen werden ze enthousiast over Big Picture, een onderwijsmodel voor gepersonaliseerd leren.

Open vragen

Intussen heeft het denken over leren ook een belangrijke ontwikkeling doorgemaakt, zegt Kessels. "Na een lange tijd waarin het halen van een formeel diploma als dé vorm van leren werd beschouwd, zag je het besef doordringen dat zo'n diploma geen garantie biedt dat competenties een hele loopbaan lang actueel blijven. De overtuiging groeide dat je in je beroep moet bijblijven: eerst noemden we dat 'recurrent leren', toen 'éducation permanente' en nu dikwijls 'een leven lang leren'. Artsen en advocaten hebben dit inzicht vertaald in nieuwe vormen van formeel leren: in die beroepsgroepen is het bijhouden van competenties gekoppeld aan een puntensysteem."

Het team besloot gezamenlijk een aantal aspecten uit dat model over te nemen, zoals een gesprek, door leerlingen georganiseerd, waarin de leerlingen samen met hun ouders en de school hun leertraject uitzetten. Ook werd het onderwijs verrijkt, onder meer met een ruimte waar leerlingen kunnen kennismaken met het werken in een winkel. Verder is het curriculum beter beschreven, zodat leerlingen in de eerste en tweede klas precies weten waaruit ze kunnen kiezen.

Voor de leerlingen is het leren er al met al een stuk leuker op geworden. Maar ook de schoolleider en zijn team gingen erop vooruit. Zo zag Alblas gedurende het proces de houding van zijn docenten veranderen. Hun scepsis maakte plaats voor een veel positievere kijk op de leerling.

Veel vraagstukken die andere beroepsgroepen al hebben ingevuld, staan voor schoolleiders nog open

Omdat de ontwikkeling naar een aparte beroepsgroep voor schoolleiders van recente datum is, staan veel van de professionaliseringsvraagstukken die andere beroepsgroepen al hebben ingevuld, hier nog open. Wat zouden schoolleiders moeten kennen en kunnen voordat zij het beroep kunnen gaan uitoefenen? Hoe kunnen schoolleiders gedurende hun loopbaan hun kennis en vaardigheden up-to-date houden? Welke vorm zou dat 'een leven lang leren' kunnen krijgen, en is dat ook te registreren? Kessels: "Voor het formuleren van antwoorden op deze vraagstukken is het van groot belang eerst goed te kijken aan welke leervormen schoolleiders zelf de voorkeur geven." Dat brengt ons bij het onderzoek.

Zelf raakte hij geïnspireerd door de werkwijze van collega's die net de opleiding Special Educational Needs hadden afgerond. Was er een probleem, dan gingen zij gewoon met collega's om tafel zitten om het op te lossen. Ook gebruikten ze vormen van leren die Alblas nog nooit had ingezet, zoals intervisie.
Zijn kijk op professionele organisaties werd eveneens verbreed. Toen namelijk bleek dat de docenten van het Anker zelf ook weinig keuzeruimte ervoeren in hun werk, werd besloten het verplichte, plenaire overleg af te schaffen. In plaats daarvan zijn nu groepjes docenten belast met specifieke thema's, waarover zij op gezette tijden hun collega's informeren. Alblas ontdekte dat het werken met dergelijke 'binnenkringen en buitenkringen' een typisch kenmerk is van een professionele organisatie. 'Dat was een bevestiging dat we op de goede weg waren.'

Deze case is gebaseerd op de ervaringen van een schoolleider die deelnam aan het onderzoek. Alle namen zijn gefingeerd.

Het onderzoek

Omdat de begrippen non-formeel en informeel leren onder schoolleiders nog weinig zijn onderzocht, is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksopzet. Het onderzoek bestond uit:

- een literatuurstudie en een inventarisatie van het bestaande aanbod aan leervormen
- interviews met 20 schoolleiders en 8 leidinggevenden uit de politie, rechtspraak en zorg
- 5 expertsessies met in totaal 33 schoolleiders
- volgen en observeren van 3 schoolleiders in hun dagelijkse werk
- een ontwerpsessie (met als doel een advies aan de VO-academie) met wetenschappers en ervaringsdeskundigen.

Alle schoolleiders die hebben meegedaan, dragen integrale verantwoordelijkheid voor (een deel van) het onderwijs op hun school. Onder hen waren dus wel rectoren, directeuren en teamleiders onder- en bovenbouw, maar geen bestuurders of coördinatoren.

Meest gewaardeerde leervormen

Op verzoek van de VO-academie lieten de onderzoekers van het Welten-instituut 53 schoolleiders een persoonlijke leer-top 3 maken. Ze moesten aangeven welke vormen ze het meest waardevol vinden, zowel voor informeel als non-formeel leren. De onderzoekers vertaalden al die resultaten in een gezamenlijke top 10 door aan elke eerste plaats 3 punten toe te kennen, aan elke tweede plaats 2 punten en elke derde plaats 1 punt. Ook hielden ze bij hoe vaak de schoolleiders een leervorm op nummer 1 plaatsten. Dat een leervorm vaak wordt gebruikt, wil immers niet altijd zeggen dat die als meest waardevol wordt ervaren.

Onderwijsverbetering en reflectie

Bij de meer informele vormen van leren valt op dat schoolleiders vooral leren terwijl ze werken aan verbeteringen en vernieuwingen in hun school en wanneer zij reflecteren met collega's. Deze twee vormen van informeel leren halen elk dubbel zoveel punten als de nummer 3; samen krijgen ze een derde van alle waarderingspunten. Belangrijk om op te merken is dat ook de meeste andere vormen in de top 10 te maken hebben

met hetzij het directe werk in school, hetzij reflectie of allebei. Dit bevestigt de sterke voorkeur die schoolleiders voor deze leervormen hebben.

Top 10 Meest gewaardeerde vormen van informeel leren onder schoolleiders

Positie	Leervorm	Totale waardering in punten*	Aantal keer genoemd als nummer 1
1.	Werken aan een verbetering of vernieuwing in de school	53	11
2.	Reflecteren met collega's	53	10
3.	Meedoen aan leernetwerk	26	2
4.	Samenwerken met collega's	25	6
5.	Andere school bezoeken	21	3
6.	Zelfreflectie	20	2
7.	Feedback (vragen / ontvangen)	18	4
8.	Rolmodel / mentor	15	3
9.	Reflecteren in het algemeen (zowel met collega's als zelf)	11	2
10.	Werken aan een praktijkvraagstuk in de school	10	1

* Elke 1e plaats = 3 punten, elke 2e plaats = 2 punten, elke 3e plaats = 1 punt

Schoolleiders leren veel door te reflecteren met collega's.

Andere interessante uitkomsten

Bij nadere beschouwing kwamen de onderzoekers nog een paar interessante uitkomsten op het spoor.
Ten eerste gebruiken schoolleiders bij hun favoriete leervorm, het werken aan verbetering en vernieuwing in de school, twee duidelijk verschillende aanpakken. Dat is relevant omdat deze aanpakken tot andere soorten leeropbrengsten leiden, zoals we in hoofdstuk 4 zullen zien. De eerste aanpak, die je ***sturend en planmatig*** zou kunnen noemen, begint met een scherpe omschrijving van het eindresultaat: wat wil ik met deze verandering bereiken? (Sprenger en Teeuwisse, 2011). Dit wordt

PRAKTIJKVOORBEELD 2

Planmatig werken aan verandering en verbetering

Schoolleiders gebruiken bij het werken aan vernieuwing twee duidelijk verschillende aanpakken

gevolgd door een nauwkeurige analyse. Soms schakelen schoolleiders hiervoor externe adviseurs of wetenschappers in. Daarna maken ze een duidelijk stappenplan op weg naar het doel. In deze aanpak houden de schoolleiders steeds zelf duidelijk de touwtjes in handen. De tweede aanpak heet bij Sprenger en Teeuwisse (2011) de *ontwikkelgerichte* veranderaanpak. In deze aanpak zijn het niet de schoolleiders, maar de mensen van de werkvloer die signaleren welke vraagstukken om een antwoord vragen en daarvoor zelf passende oplossingen verzinnen. De schoolleiders vervullen in deze aanpak veel meer de rol van ondersteuners. Zij maken de verbeteringen en vernieuwingen mogelijk vanuit hun visie en door te zorgen voor de

In korte tijd veel opgestoken

Werken aan verandering en verbetering in de school is een van de twee vormen van leren die schoolleiders het meest waarderen. De keuze voor een planmatige aanpak leidt daarbij dikwijls tot het verwachte resultaat. Maar als de schoolleider de touwtjes strak in handen houdt, kan de rest van de school dan ook leren? Het verhaal van Bert Bosboom, directeur op vmbo-school Bilderdijk (basis, kader en theoretisch).

Bert Bosboom begon een jaar geleden op de Bilderdijkschool met als opdracht orde op zaken te stellen. In 2011 had de school van de Inspectie het predikaat zwak gekregen en een jaar later kwam daar nog een 'zeer zwak' voor een van de afdelingen bij. Beleidsmatig was er – in de woorden van Bosboom – sprake van 'tien jaar achterstallig onderhoud'. Vakwerkplannen, PTA, de gesprekscyclus: alles stond nog in de kinderschoenen. Het gevoel van urgentie was groot; er moest iets veranderen, en snel.
Bosboom besloot de problemen vrij 'top-down' aan te pakken, met zogeheten 60 dagenplannen. In deze methodiek krijgen medewerkers de opdracht een actieplan te bedenken waarmee een specifiek vraagstuk in 60 dagen kan worden aangepakt. Ligt

benodigde randvoorwaarden. Van beide veranderaanpakken is bij dit hoofdstuk een praktijkvoorbeeld opgenomen.
Over de nummer 2 van de top 10, reflecteren met collega's, merken de onderzoekers nog op dat schoolleiders net iets vaker kiezen voor georganiseerde dan voor spontane vormen van reflectie. Het verschil is echter niet erg groot.

Cursussen en coaching

Bij de non-formele vormen van leren valt op dat schoolleiders vooral leren door het bijwonen van thematische cursussen, zoals een training functionerings- en

→ er eenmaal een plan, dan zorgt een projectgroep, op afstand door de schoolleider aangestuurd, voor de uitvoering.
Op de Bilderdijkschool werpt deze manier van werken inmiddels vruchten af: de Inspectie oordeelt positiever over de school dan voorheen. En de schoolleider én zijn team hebben in korte tijd veel opgestoken.
Persoonlijk heeft Bosboom veel geleerd over het werken met 60 dagenplannen. Zo werd hem al na de eerste 60 dagen duidelijk dat het belangrijk is dat medewerkers een helder beeld hebben van het beoogde eindresultaat voordat ze een plan gaan maken. Ook moest hij zijn eigen 'gereedschapskist' uitbreiden om het verbeterproces op de rails te houden: in zijn vorige organisatie gebeurden de dingen als hij het vroeg, hier is nodig dat de schoolleider controleert, mensen op verantwoordelijkheden wijst, zaken verduidelijkt en mensen zo nodig confronteert. Dat roept bij Bosboom wel de vraag op of hij in deze planmatige manier van werken de authentieke schoolleider kan zijn die hij wil. Positief is echter dat hij in de school ziet gebeuren wat hij had gehoopt: geleidelijk aan nemen medewerkers het planmatig werken over. Het lijkt er dus op dat de rest van het verbeterproces niet meer uitsluitend aan de persoon van de schoolleider zal hangen, maar breder gedragen zal worden.
Deze case is gebaseerd op de ervaringen van een schoolleider die deelnam aan het onderzoek. Alle namen zijn gefingeerd.

beoordelingsgesprekken of een cursus personeelsbeleid. Het inhuren van externe coaching staat op de tweede plaats. Opnieuw laten deze nummers 1 en 2 de rest van de top 10 ver achter zich; samen zijn zij goed voor een derde van het totaal aantal waarderingspunten.

Top 10 Meest gewaardeerde vormen van non-formeel leren onder schoolleiders

Positie	Leervorm	Totale waardering in punten*	Aantal keer genoemd als nummer 1
1.	Cursus rondom specifieke thematiek	55	10
2.	Externe coaching	48	12
3.	Lezing bijwonen	30	3
4.	Congres bezoeken	24	3
5.	Internationale studiereis	20	3
6.	MD-traject	17	2
7.	VO-managementcoach	14	4
8.	Training Human Dynamics	13	1
9.	Master van NSO	12	3
10.	Master van Tias Nimbas	11	3

* Elke 1e plaats = 3 punten, elke 2e plaats = 2 punten, elke 3e plaats = 1 punt

Bij het non-formele leren is wel een kanttekening op zijn plaats. "Het is goed mogelijk dat de thematische cursussen zo hoog scoren omdat geen schoolleider eraan ontkomt regelmatig dergelijke cursussen te volgen", aldus onderzoeker Frans Hulsbos. "Kijken we naar de waardering, dan zien we namelijk dat schoolleiders externe coaching vaker op nummer 1 zetten. De cursussen komen dikwijls niet verder dan een derde plaats. Dit onderstreept dus nogmaals het belang dat schoolleiders hechten aan leren dichtbij de praktijk. Externe coaching is een uitgelezen mogelijkheid om (weliswaar georganiseerd) te reflecteren op het eigen werk. Qua leerkenmerken sluit dit dus aan bij wat we hebben gezien in bij het informele leren."

Verwante beroepsgroepen

Vervolgens is het interessant om te zien of leidinggevenden in verwante beroepen de voorkeuren van schoolleiders delen. Lijkt de top 3 van leidinggevenden in politie, rechtspraak en zorg op die van schoolleiders? Voor informeel leren is het antwoord ja. Ook leidinggevenden in deze beroepsgroepen leren vooral door te werken aan verbetering of vernieuwing en door te reflecteren op ervaringen in hun dagelijkse werk. En ook zij organiseren het reflecteren soms wel bewust en soms niet.
In het non-formele leren is wel een verschil zichtbaar. Leidinggevenden in politie, rechtspraak en zorg leren relatief vaker in langlopende opleidingen en management developmentprogramma's. Een verklaring kan zijn dat de schaalgrootte in die sectoren groter is, waardoor de kosten van dergelijke trajecten gemakkelijker zijn op te brengen dan voor een gemiddelde vo-school.

Werken = leren

Al met al hebben schoolleiders een duidelijke voorkeur voor leren dichtbij de praktijk."Dat gaat zelfs zo ver dat de grens tussen leren en werken in hun gedachten soms vervaagt", zegt Hulsbos. "De schoolleiders die wij hebben ondervraagd, zagen het werken aan verbetering en vernieuwing soms als deel van hun eigen leren. We vroegen ze wat *zij* geleerd hadden en hun antwoord ging over wat de *school* had geleerd."
Dit sluit aan bij een nieuwe fase in het denken over leren, stelt Kessels. "Na de tijd waarin de nadruk lag op formele diploma's als 'entreebewijs' voor een beroep en de periode waarin het ging om het bijhouden van kennis en vaardigheden, groeien we nu toe naar een fase waarin aan het leren *op zich* belang wordt gehecht. Ik ben ervan overtuigd dat in de samenleving van de toekomst het onderscheid tussen leren en werken zal verdwijnen. Er ontstaan lerende organisaties, die zodanig zijn ingericht dat leren en werken er samenvallen in een voortdurend proces van ontwikkeling. In dergelijke organisaties zoeken medewerkers op een niet-hiërarchische manier samen naar oplossingen voor vraagstukken, met erkenning voor ieders specifieke expertise. En het interessante is dat de leervormen waar schoolleiders zo overduidelijk de voorkeur aan geven, bij uitstek passen in dit type organisaties."

"Interessant is dat de leervormen waar school-leiders de voorkeur aan geven, bij uitstek passen in lerende organisaties"

HOOFDSTUK 4

WAT WERKT, EN WANNEER?

Er was tot nu toe weinig bekend over wat schoolleiders waardevolle leervormen vinden. Wanneer is het leren effectief? Wat leveren de diverse leervormen op? En onder welke voorwaarden? Een overzicht van de meest opvallende onderzoeksuitkomsten.

Wat werkt als het gaat om professionalisering van docenten, weten we uit een bekende overzichtsstudie van Van Veen et al. (2010). Een dergelijk onderzoek naar de professionalisering van schoolleiders is in ons land echter nog niet gedaan. Dit kwalitatieve onderzoek in opdracht van de VO-academie biedt een eerste aanzet. Twintig schoolleiders hebben vragen beantwoord als: welk vraagstuk was voor jou aanleiding om te gaan leren? Welke opbrengst heeft het leren gehad? Wat maakte deze leervorm voor jou waardevol? De onderzoekers tekenen hierbij aan dat de uitkomsten niet als een receptenboek gelezen moeten worden: conclusies van het type 'wil je dit leren, kies dan die leervorm' zijn niet mogelijk. Maar interessante lessen zijn er wel te trekken.

Vijf voorwaarden voor succes

Een van de meest opvallende uitkomsten is dat schoolleiders vijf factoren aanwijzen als belangrijke voorwaarden voor effectief leren.

Verbinding met de kern van het werk

We weten uit hoofdstuk 3 al dat schoolleiders een sterke voorkeur hebben voor leren dichtbij de praktijk. Als voorwaarde voor effectief leren noemen zij dan ook dat het direct verbonden moet zijn aan de kern van hun werk: een onderwijsvisie realiseren, een organisatie neerzetten die het primaire proces optimaal ondersteunt en een vruchtbare werkrelatie met medewerkers onderhouden. De combinatie van die drie elementen leidt nogal eens tot spanningen en dilemma's. Docenten die niet warmlopen

voor een vernieuwingsproces bijvoorbeeld, of eisen en verwachtingen van externe belanghebbenden die botsten met de loyaliteit die de schoolleider tegenover docenten voelt (De Wit, 2012). Echter: "Ook het kunnen omgaan met dergelijke meervoudige opdrachten en vragen hoort tot de kern van het werk van een schoolleider", zegt onderzoeker Frank Hulsbos.

Samen leren

Het leren wordt waardevoller wanneer schoolleiders samen leren met collega's die tegen dezelfde vraagstukken aanlopen. Dat is voor docenten eveneens belangrijk,

VOORBEELD INTERVISIE LEAD AND LEARN

Het gaat schoolleiders in de eerste plaats om de ontmoeting

maar op één punt is er verschil: is het bij docenten van belang dat ze samen actief een professionaliseringsactiviteit vormgeven (Van Veen et al., 2010), bij schoolleiders gaat het in de eerste plaats om de ontmoeting. "Zij willen vooral graag ervaringen uitwisselen met collega's in vergelijkbare posities met vergelijkbare vraagstukken", zegt Hulsbos. "Je kunt je voorstellen dat het dagelijkse werk daarvoor minder mogelijkheden biedt. Als eindverantwoordelijk schoolleider kun je sommige vraagstukken nu eenmaal niet bespreken met docenten of zelfs met je collega's in de directie."

Kennis delen met collega's

Al meer dan 110 team- en afdelingsleiders doen mee aan Lead & Learn, een gezamenlijk intervisietraject van de VO-academie en School aan Zet.

De stap naar het middenmanagement is vaak een sprong in het diepe. De helft van de nieuwe team- en afdelingsleiders begint onvoorbereid aan zijn nieuwe functie en van de andere helft vindt 70 procent dat de voorbereiding onvoldoende aansluit bij de praktijk. Daarom brengt Lead & Learn professionele ontwikkeling (de insteek van de VO-academie) en schoolontwikkeling (de expertise van School aan Zet) bij elkaar.

Persoonlijke leervraag

Alle deelnemers gaan aan de slag met een persoonlijke leervraag die gekoppeld is aan hun schoolcontext. Ze maken aan de hand van het Beroepsprofiel Schoolleiders VO een persoonlijk ontwikkelplan en vertalen de schoolambities naar de werkvloer aan de hand van het ontwikkelmodel van School aan Zet. Onder professionele begeleiding reflecteren ze in regionale netwerken op hun eigen handelen en ontwikkeling. Ze ontvangen coaching van gecertificeerde VO-managementcoaches en waar nodig inhoudelijke input van experts.

Ruimte voor rust en reflectie
Voor die uitwisseling en ontmoeting moet dus genoeg plaats worden ingeruimd. Dat kan binnen of buiten de school zijn, maar belangrijk is dat de schoolleiders niet gestoord willen worden door urgente vragen en problemen. Behoefte aan rust en ruimte voor reflectie is een punt dat er voor schoolleiders echt uitspringt. Voor docenten kwam dit in het onderzoek van Van Veen et al. (2010) niet als voorwaarde naar voren.

Actief en onderzoekend leren
Wat docenten en schoolleiders gemeen hebben, is dat ze graag leren door problemen te analyseren en aan oplossingen te werken. Het werken aan

→

Mooi concept
Tijdens de landelijke startbijeenkomst begin 2014 was de onderlinge herkenning groot: 'bij ons speelt dat ook'. Ook werden er meteen tips uitgewisseld. Op www.leadandlearn.nl zegt adjunct-directeur bovenbouw havo Klaas Arkema van het Greijdanus College in Zwolle: "Het mooie van dit concept is de kennisdeling met collega's. (…) Ik ben benieuwd hoe collega's van andere scholen omgaan met docenten die allemaal op een andere manier werken." En Heleen Peterse, afdelingsleider van het Rietveld Lyceum in Doetinchem, zegt: "Ik geloof in het leren van elkaar en wil een vorm van intervisie inzetten in mijn docententeam. Ik hoop collega's te treffen die dit al succesvol hebben gerealiseerd."

Zelfstandig verder
In totaal beslaat dit traject het kalenderjaar 2014. In die tijd komen de regionale intervisiegroepen driemaal bij elkaar en zijn er drie landelijke bijeenkomsten. Tussentijds kunnen alle deelnemers indien nodig coachgesprekken met VO-managementcoaches aanvragen. De organisatoren hopen dat de intervisiegroepen de smaak te pakken krijgen en na afloop van het traject zelfstandig verdergaan.

vernieuwingen en verbeteringen in de school voorziet in het bijzonder in deze behoefte. Maar schoolleiders vinden ook de meer georganiseerde vormen van leren, zoals masterprogramma's, cursussen, internationale studiereizen en leernetwerken, waardevoller wanneer zij vanuit de theorie een vertaalslag kunnen maken naar hun eigen werkpraktijk.

Kwaliteit
Bij de leervormen waar derden bij betrokken zijn (denk aan coaching, leernetwerken, specifieke cursussen en trainingen), noemen schoolleiders de kwaliteit van de begeleiding als een belangrijke factor. Vooral bij externe coaching geven ze aan dat de waarde van het leren voor een belangrijk deel wordt bepaald door de systematiek die een coach gebruikt en de vragen die deze stelt.

Voor alle leervormen
"Alles overziend, valt op dat schoolleiders voor alle vormen van leren dezelfde voorwaarden noemen die het leren van waarde maken", constateert Hulsbos. "Samen leren bijvoorbeeld is niet alleen belangrijk voor het werken aan vernieuwing en verbetering in de school; het is ook relevant voor MD-trajecten, masterprogramma's, cursussen en leernetwerken. Voor actief en onderzoekend leren geldt hetzelfde. Dit wijst erop dat het succes van professionaliseringsactiviteiten niet zozeer bepaald wordt door de mate waarin het leren geformaliseerd is of de context waarin het plaatsvindt (binnen of buiten de school). Het zit eerder in de zojuist genoemde aspecten."

Succesvolle professionaliseringsactiviteiten voor schoolleiders

1) zijn verbonden met de kern van het werk
2) gaan uit van samen leren
3) bieden rust en ruimte voor reflectie
4) gaan uit van actief en onderzoekend leren
5) bieden kwaliteit.

PRAKTIJKVOORBEELD LEERNETWERK

Op weg naar de diepere lagen in jezelf

Jan Paul Beekman (55) is rector van het Gerrit Komrij College in Winterswijk. Hij is de initiatiefnemer van het Leernetwerk Eindverantwoordelijke Schoolleiders en organiseert de halfjaarlijkse bijeenkomsten.

"Dit leernetwerk draait al een jaar of zeven, acht. Het is begonnen in het kader van ISIS/Q5, een project over professionalisering en kwaliteitszorg. Dat project liep af, maar we vonden het zo waardevol dat we er zelf mee zijn doorgegaan. Kijk: als je al jarenlang als schoolleider werkt, heb je al veel beleefd. Maar het is soms wat eenzaam aan de top. Je kunt niet alles delen, ook niet met de andere leden van je directie. Er zijn altijd gevallen waarin jij en niemand anders de knoop moet doorhakken. Het is heel waardevol om anderen te ontmoeten die aan twee woorden genoeg hebben om dat te snappen.
In de huidige opzet komen we twee keer per jaar 24 uur lang bij elkaar, onder leiding van een aparte facilitator, Marc Coenders. Hij is ook degene die de bijeenkomst met twee of drie leden van het netwerk voorbereidt. De ervaring leert dat je niet én de rol van facilitator kunt vervullen én zelf kunt meedoen. Het thema is altijd iets wat op dat moment leeft, met een verdiepend karakter. Iets wat raakt aan het spirituele, aan de diepere lagen in het werk dat schoolleiders doen. Dus niet de ins en outs van de functiemix, maar bijvoorbeeld wel iets uit de organisatiedynamica. Er is meestal een gastspreker en vervolgens presenteren drie van de deelnemers een casus. Twee van die casussen worden kort besproken en één diepen we in allerlei werkvormen echt helemaal uit. Natuurlijk leert de inbrenger van de casus daarvan, maar voor alle anderen geldt dat net zo goed.
Een leernetwerk is een heel effectieve vorm als je bij de diepere lagen van jezelf wilt komen. Bij elke casus vraag je je af: wat betekent dit thema voor mij? Speelt het bij mij ook? Hoe zou ik deze casus hebben aangepakt? Wat zijn mijn belemmerende factoren? Waarom doe ik de dingen zoals ik ze doe? Je maakt een verdiepingsslag waarin je jouw persoonlijke drijfveren verkent. Het is als het afpellen van een ui. Een voorwaarde is wel dat je jezelf kwetsbaar op durft te stellen. Hier mag je zijn zoals je bent, alle opsmuk kan eraf. De sfeer is veilig. Ook al wisselt het netwerk elk jaar wel een beetje van samenstelling, nieuwkomers zitten er heel snel in. Dat vind ik heel bijzonder: dat dit kan in een groep mensen die je verder nog nauwelijks kent."

Vraagstukken die tot leren aanzetten

In het onderzoek is nader gekeken naar het verband tussen vraagstukken en leervormen. Welke vraagstukken zetten schoolleiders aan tot leren en hoe werkt dat dan? Zijn sommige leervormen bij bepaalde typen vraagstukken effectiever?

Vraagstukken en omstandigheden

Uit hoofdstuk 3 weten we al dat het vooral vraagstukken op het gebied van

PRAKTIJKVOORBEELD HUISACADEMIE

vernieuwing en verbetering in de school zijn, die schoolleiders aanzetten tot leren. Het onderzoek laat in grote lijnen twee aanleidingen zien die schoolleiders aanzetten tot leren: of er is een urgent probleem in de school, of een vraagstuk is naar de mening van schoolleiders zo relevant dat zij vinden dat er echt iets aan moet gebeuren (zie ook Covey, 1989). Een relevant vraagstuk kan bijvoorbeeld zijn dat de motivatie bij leerlingen tekortschiet, zoals bij praktijkschool het Anker (pag. 19). Een urgent probleem is bijvoorbeeld dat de Inspectie een school tot zwak of zeer zwak

‘Delen is het nieuwe hebben’

Tjeu Seeverens (60) is beleidsadviseur van het college van bestuur en creatief leider van de TalentenAcademie van SVO|PL, de stichting Voortgezet Onderwijs Parkstad Limburg.

“Een huisacademie heeft pas zin als je gezamenlijk de uitspraak hebt gedaan dat je een lerende organisatie wilt zijn. Mensen moeten ervan overtuigd raken dat je heel veel van elkaar kunt leren en dat de onderwijskwaliteit daar beter van wordt. Dat heeft bij ons enige tijd gekost. Sinds vorig jaar organiseren we SVO|PL On Tour, waarbij medewerkers op alle niveaus op andere scholen gaan kijken.
Onze TalentAcademie staat open voor iedereen, van onderwijsondersteunend personeel tot raad van toezicht. Het aanbod van leeractiviteiten is breed zodat we kunnen aansluiten bij de verschillende leerstijlen van mensen. De ene directeur wil graag een tip over een goed managementboek, een ander houdt van informele gesprekken en een derde kiest voor *blended learning*. We werken nu ook aan een basispakket voor leidinggevenden, waaruit zij die componenten volgen die zij nodig hebben.
Sinds twee jaar loopt daarnaast een managementontwikkeltraject. We zijn begonnen bij de teamleiders, 36 in getal, op acht scholen. Het is de bedoeling dat zij echt onderwijskundige leiders van hun team worden. Daartoe heeft ieder een veranderopdracht gekregen. Na een gedeelte basisvaardigheden zijn hun

bestempelt. Het leren vindt dan plaats onder grote druk van buitenaf, zoals bij de Bilderdijkschool (pag. 25).
Vraagstukken met een hoge urgentie zorgen voor creatieve onrust (Kessels, 1996) die aanzet tot leren. Het is erop of eronder: als de schoolleider niet snel in actie komt, zal het te laat zijn. Enerzijds is het zwaar om onder zulke hoge druk te werken, anderzijds is de motivatie om te leren groot. Maar houdt de druk te lang aan, dan verkeert deze stimulans in het tegendeel. Want ook rust en reflectie zijn van groot belang om te

directeuren nu bij de teamleiders in het opleidingstraject gestapt. Samen ontwerpen zij 'interventures' – avontuurlijke interventies die op de scholen daadwerkelijk het verschil moeten gaan maken. Door de betrokkenheid van de directies krijgen de veranderingen sneller een plek in de school. Er zit ongelooflijk veel beweging in: het MD-traject is een vliegwiel voor verandering geworden.
Binnen de TalentAcademie organiseren we ook intervisie tussen scholen – een soort collegiale visitatie. De rectoren zetten hun school neer tijdens een bijeenkomst met andere scholen: dit hebben we te bieden, dit zijn we aan het ontwikkelen. Vervolgens komt een brede delegatie op bezoek om te kijken of dat in de praktijk zo is. Zij schrijven een verslag, dat in een volgende bijeenkomst wordt gepresenteerd. Nee, natuurlijk vindt niemand dat makkelijk. Maar we zijn eraan gewend geraakt om open met elkaar te communiceren. We hebben een cultuur opgebouwd waarin het gewoon is om met elkaar aan onderwijsverbetering te werken.
Is een huisacademie alleen iets voor grote besturen? Dat denk ik niet. Ook in een kleiner verband kun je organiseren dat mensen van elkaar leren. De financiële winst is met meer scholen wel groter. Maar een kleiner bestuur zou ook aansluiting bij andere huisacademies kunnen zoeken. Waar iedere huisacademie wel tegenaan loopt, is dat het voor scholen soms lastig is een stukje autonomie in te leveren. Maar dit leren doe je echt samen. 'Delen is het nieuwe hebben', was vorig jaar onze slogan."

kunnen leren. Die factoren zijn in het schoolleidersbestaan sowieso al schaars, laat staan in een langdurige crisissituatie.
Of en hoeveel er geleerd wordt, hangt ook sterk af van de aanpak die schoolleiders kiezen in het werken aan de vraagstukken. Idealiter zouden schoolleiders bij een vraagstuk weloverwogen een veranderaanpak kiezen. Dat is ook wat de onderzoekers Sprenger en Teeuwisse (2011) veronderstellen. Voorspelbare veranderprocessen zouden gebaat zijn bij een planmatige aanpak; in complexe en onvoorspelbare situaties is ontwikkelgericht werken beter.
"Maar ons onderzoek levert geen aanwijzingen op dat schoolleiders in de praktijk zo te werk gaan", zegt Hulsbos. "Er zijn scholen met heel urgente vraagstukken waar de schoolleider een ontwikkelgerichte aanpak kiest en scholen met relevante vraagstukken waar de schoolleider planmatig te werk gaat. Dit wijst erop dat ook de persoonlijke voorkeuren en leiderschapsstijlen van schoolleiders een rol spelen bij het kiezen van een veranderaanpak."
De vraag is natuurlijk of de school en zijzelf daar altijd bij gebaat zijn. Wellicht zou het meer opleveren als schoolleiders hun leiderschapsstijl en repertoire aan veranderaanpakken verbreden, zodat ze bij een vraagstuk wél bewust voor een aanpak kunnen kiezen. Een andere mogelijkheid is te kiezen voor wat hoogleraar Joseph Kessels 'gespreid leiderschap' noemt. "In plaats van 'ik moet de kar trekken' kun je als schoolleider ook denken: 'wij moeten dit als team oplossen en daarvoor gebruiken we al onze gezamenlijke ervaring'", zegt Kessels. "Op dat moment kun je het leiderschap delen met degenen uit je team die wel affiniteit hebben met de benodigde aanpak en stijl."

Vraagstukken en leervormen
Een volgende vraag die de onderzoekers hebben verkend, is of schoolleiders verbanden zien tussen het soort vraagstuk en het soort leren. Zetten bepaalde typen vragen tot specifieke vormen van leren aan? Bij reflecteren, de tweede favoriete leervorm van schoolleiders, blijkt dat duidelijk het geval. Een lastige werkrelatie met een docententeam, problemen in de interactie met een medewerker: het zijn bij uitstek vragen waarbij schoolleiders kiezen voor reflectie. Ze lopen binnen bij een collega uit de schoolleiding, bellen hun coach of raadplegen iemand uit hun persoonlijke netwerk. In de meeste gevallen gebeurt het reflecteren pas als er al een concreet

vraagstuk speelt. Een uitzondering is het reflecteren in leernetwerken, waar de deelnemers immers met elkaar reflecteren aan de hand van afgesproken thema's. Voor het overige spreken de verbanden tussen vraagstukken en leervormen tamelijk voor zich. Voor specifieke vraagstukken bieden specifieke cursussen of trainingen een oplossing: denk aan een mediatraining of een cursus oudergesprekken. Voor heel persoonlijke ontwikkelingsvraagstukken kloppen veel schoolleiders aan bij een externe coach. Het volgen van langerlopende opleidingen en MD-programma's gebeurt vaak in opdracht van het bestuur, bijvoorbeeld omdat dit voor alle aankomende leidinggevenden verplicht gesteld is. Aan werkbezoeken en internationale studiereizen ten slotte ligt meestal verwondering ten grondslag: het is heel inspirerend om eens te kijken hoe het elders gaat.

VOORBEELD VO-MANAGEMENTCOACH

Opbrengsten

En dan de hamvraag: wat levert al dat leren aan opbrengsten op? Aanvankelijk hadden de onderzoekers verwacht drie soorten opbrengsten te vinden.

- **Opbrengsten die passen bij de vijf competenties uit het Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs:**
  1) Creëren van een gezamenlijke visie en richting
  2) Realiseren van een coherente organisatie, gericht op het primaire proces
  3) Bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken
  4) Strategisch omgaan met de omgeving
  5) Analyseren en probleemoplossen.
- **Persoonlijke leeropbrengsten die daarnaast ook waardevol zijn.** Denk aan verscherpte inzichten, inspirerende visies, zelfkennis, een groter repertoire aan

‘Coachen is een kunst’

Gecoacht worden door iemand met ruime ervaring als leidinggevende in het onderwijs: veel startende schoolleiders hebben er baat bij. Ervaringen van een coachee en een coach bij VO-managementcoach.

Joke Bos *(coachee) is sinds augustus 2013 vestigingsdirecteur bij CSG Calvijn in Rotterdam. Daarvoor was zij onder meer afdelingsleider bij Christelijke Scholengroep De Hoven in Gorinchem.*

“Er lag een flinke klus op me te wachten, toen ik begon als vestigingsdirecteur in Rotterdam. Ik wilde het graag goed doen, de juiste keuzes maken. Dan is het fijn om te kunnen *sparren* met iemand die ooit hetzelfde heeft meegemaakt. Mijn coach weet waar ik tegenaan loop. Hij stelt vragen waarmee hij me aan het denken zet. Zo helpt hij me om de dingen vanuit een ander perspectief te zien.

Als schoolleider ben je sterk gefocust op je school: wat gebeurt daar? Wat wil je bereiken? Tijdens het coachingstraject staat juist *jouw* beleving centraal. Tijdens de

leiderschapsinterventies, een groter professioneel netwerk, meer geloof in eigen kunnen en zelfrespect.

- **En natuurlijk de oplossingen voor de vraagstukken die aanleiding vormden voor het leren.**

"In de loop van het onderzoek kwamen we echter nog iets anders op het spoor", zegt Hulsbos. "Er is een duidelijk onderscheid te maken tussen individuele en collectieve leeropbrengsten. In veel gevallen leert een schoolleider niet alleen persoonlijk, maar maakt dat persoonlijke leren deel uit van een collectief leerproces van het hele team of zelfs de hele school." Kessels vult aan: "Dat gebeurt zo gauw je focust op verbeteren en vernieuwen. Dan worden de vorderingen die met het vraagstuk zijn gemaakt als opbrengst gezien, niet de vraag of de schoolleider er persoonlijk bekwamer in is geworden. De ontwikkeling van de schoolleider wordt opgenomen in wat belangrijk is voor de school. Ook hier zie je de grens tussen leren en werken vervagen."

→ gesprekken richt je je aandacht op jezelf, als persoon in deze leidinggevende functie. Ik ervaar de coaching als een steun in de rug. Ik merk nu al dat ik anders in mijn werk sta dan enkele maanden geleden.
Coaching is persoonlijk, intensief, informeel en het is maatwerk. Je bepaalt zelf, samen met je coach, welke weg je wilt gaan. Dat is een heel ander soort toerusting dan bijvoorbeeld een managementopleiding. Ik vind dat het voor schoolleiders belangrijk is om aan hun eigen ontwikkeling te blijven werken."

'Ik merk nu al dat ik anders in mijn werk sta dan enkele maanden geleden'

Reflecteren leidt vooral tot individuele leeropbrengsten

Werken aan vernieuwing en verbetering
Dat is vooral belangrijk omdat een van de twee door schoolleiders meest gewaardeerde leervormen, werken aan vernieuwing en verbetering in de school, bij uitstek tot dergelijke collectieve leeropbrengsten blijkt te leiden. Hulsbos: "In alle cases uit ons onderzoek was het werken aan vernieuwingen en verbeteringen een collectief proces. Dat verklaart waarom de schoolleiders steeds collectieve leeropbrengsten noemen."
Een voorwaarde om collectief te leren, is dat docenten op gezette tijden ook zelf het initiatief kunnen nemen en daarmee invloed kunnen uitoefenen op het verbeter- of vernieuwingsproces.
Opvallend is verder dat de collectieve leeropbrengsten verschillen naar gelang de aanpak die de schoolleider heeft gekozen. Bij een ontwikkelgerichte aanpak zaten er onder de collectieve leeropbrengsten ook veel onverwachte opbrengsten. Een docent die talenten liet zien waar de schoolleider eerder geen weet van had, om maar iets te noemen.

Hans Buijze *(coach) is rector van het Stedelijk Gymnasium in Leiden. Buijze was meer dan twintig jaar conrector en rector bij verschillende gymnasia in Amsterdam en Utrecht.*
"Het is een bijzondere ervaring om een beginnende schoolleider een tijdlang terzijde te staan. Coachen is een hele kunst. Natuurlijk ben ik als schoolleider bekend met 'coachend leidinggeven'. Maar dit is toch iets anders. De wensen en behoeften van de coachee zijn leidend. Als coach ben je oplossingsgericht bezig, je probeert een proces in gang te zetten dat leidt tot nieuwe inzichten bij je gesprekspartner, of meer helderheid over vragen die er in het begin waren.
Ik denk dat de onderwijservaring los staat van iemands kwaliteiten als coach. Door die ruime ervaring ben je misschien eerder geneigd om te gaan adviseren. Zelf moet ik daar in elk geval wel alert op blijven. Dan is het fijn dat je tegelijkertijd supervisie krijgt en een korte opleiding tot coach volgt. Het is een win-winsituatie: we leren er allebei veel van."

Eenmaal opgeleid, zijn de coaches ook voor andere schoolleiders beschikbaar. Meer informatie op www.vo-academie.nl

Bij een planmatige aanpak waren de collectieve leeropbrengsten meer voorspelbaar. Denk aan de manier waarop de medewerkers van de Bilderdijkschool (pag. 25) de planmatige methodiek van de schoolleider gingen overnemen.
"Het lijkt erop dat ontwikkelgericht werken voor anderen binnen de school meer ruimte creëert om vanuit hun kwaliteiten en talenten een bijdrage te leveren aan het veranderproces", concludeert Hulsbos. "Er is geen vaststaand en scherp omlijnd plan van aanpak dat leidend is. Door de invloed die individuele collega's kunnen uitoefenen, hebben zij ook de gelegenheid om hun specifieke talenten tot ontwikkeling te brengen."

Reflecteren en andere leervormen
In tegenstelling tot het werken aan vernieuwing en verbetering leidt reflectie, de tweede leervorm die schoolleiders prefereren, juist tot individuele leeropbrengsten. Het gaat vooral om competentie 3 uit het beroepsprofiel: het bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken. Een schoolleider leert bijvoorbeeld dat hij zijn medewerkers eerder bij een probleem moet betrekken, of hij wordt beter in het voeren van lastige gesprekken met docenten. Ook externe coaching leidt tot individuele leeropbrengsten, maar dan met een persoonlijker karakter, zoals meer zelfvertrouwen of zelfkennis. Van congressen, lezingen, werkbezoeken en studiereizen nemen schoolleiders eveneens individuele opbrengsten mee naar huis.
"Interessant is overigens dat juist de meest geformaliseerde leervormen, zoals masteropleidingen en MD-trajecten in veel gevallen naast voorspelbare ook onvoorspelbare opbrengsten opleveren, zowel individueel als collectief", tekent Hulsbos aan. "Een schoolleider en zijn collega's merkten bijvoorbeeld op dat zij zich na een cursus functionerings- en beoordelingsgesprekken in het team kwetsbaarder op durfden te stellen. En een andere schoolleider die met collega's een MD-traject volgde, vond de grotere verbondenheid binnen het team zelfs de meest waardevolle opbrengst van het traject."

Andere beroepsgroepen

Tot slot is het interessant om weer de vergelijking te maken met leidinggevenden in verwante beroepsgroepen. Qua leervoorkeuren leken schoolleiders en leidinggevenden in politie, rechtspraak en zorg erg op elkaar. Geldt dat ook voor de

typen vraagstukken waarmee ze te maken hebben, de voorwaarden die het leren stimuleren en de leeropbrengsten? Dat blijkt in mindere mate het geval.
Om te beginnen zijn de vraagstukken die de aanleiding vormen voor vernieuwing of verbetering over het algemeen minder urgent dan in het onderwijs. Ook nemen de leidinggevenden vaker zelf initiatief tot een verbetering of vernieuwing. Dat kan komen doordat zij in hun dagelijkse werk minder direct samenwerken met professionals. Dit vertaalt zich door in de leeropbrengsten: als de leidinggevenden zelf het initiatief nemen tot vernieuwing of verbetering, levert dit ook voornamelijk persoonlijke leeropbrengsten op. Het zijn vooral de leidinggevenden zelf die leren, niet hun hele team.
Ook deze leidinggevenden reflecteren op vraagstukken rondom medewerkers, net als schoolleiders dat doen. Maar anders dan bij schoolleiders gaat het om bredere vraagstukken. Niet: hoe voer ik morgen dat lastige gesprek met die collega?, maar eerder: hoe krijg ik mijn mensen in beweging? Opnieuw is dat mogelijk te verklaren uit een grotere afstand tot de werkvloer. Het reflecteren heeft bij leidinggevenden in politie, zorg en rechtspraak bovendien vaker een sterk persoonlijke aanleiding. Waar schoolleiders hun gesprekspartners dikwijls buiten de eigen school moeten zoeken, heeft een deel van de leidinggevenden in politie, rechtspraak en zorg in hun dagelijkse werk meer gelegenheid om met collega-leidinggevenden te reflecteren.

VOORBEELD

Internationaal *peer to peer*-leren

Over de grens kijken, je blik verruimen, in gesprek gaan met collega-schoolleiders in andere landen en situaties – valt daarvan te leren? En zo ja, hoe werkt dat dan? Ligt de winst in kennisuitwisseling of zetten contrasterende ervaringen ook aan tot leren?

De VO-academie heeft ook belangstelling voor internationale *peer to peer*-contacten als vorm van informeel leren. Daarom heeft zij laten onderzoeken welke ervaringen schoolleiders hiermee hebben; deze zijn in kaart gebracht en geanalyseerd. In telefonische interviews en een verdiepingssessie hebben schoolleiders aangegeven wat volgens hen werkt en onder welke voorwaarden. Een greep uit hun commentaren:

- **Formuleer een leervraag**

"Een buitenlandse studiereis maken heeft alleen zin als je met een duidelijke leervraag op pad gaat. Anders ben je de onderwijs-toerist die op pad gaat, maar niet echt weet waar naartoe en waartoe; van een beetje cultuur opsnuiven word je niet wijzer."
En: "Zonder leervraag wordt het snel een *hit and miss*-verhaal en kom je niet met de juiste antwoorden terug."

- **Kies voor structureel leren**

"Je leert het beste van een school in het buitenland wanneer een intensieve band met deze school is opgebouwd tussen alle geledingen van de school: leerlingen, docenten en leidinggevenden. Je hebt minimaal drie jaar nodig om de vruchten van zo'n samenwerking te plukken. Het eerste jaar moet je investeren, het tweede jaar moet je bijstellen en het derde jaar loopt het contact soepel."

- **Gebruik een instrument**

"Werk samen vanuit een helder kader, gebruik hierbij een instrumentarium. Wanneer je zonder instrumentarium een andere school bezoekt, zie je veel minder."

- **Laat jonge collega's leren**

"Je moet jezelf altijd afvragen bij wie de impact van de internationale leerervaring het grootst zal zijn. In het algemeen geldt: de impact is het grootst bij beginnende schoolleiders. Zij moeten namelijk het onderwijs van de toekomst vormgeven."

Een volledig onderzoeksverslag is te vinden op www.vo-academie.nl . De resultaten worden bovendien verwerkt in een handreiking waarmee schoolleiders maximaal rendement kunnen halen uit internationale bezoeken. Ook deze handleiding is op www.vo-academie.nl beschikbaar.

HOOFDSTUK 5

HOE VERDER?

Het 'al doende leren' van schoolleiders kan meer opleveren als het een plaats krijgt in een duidelijk kader. Op schoolniveau wil dat zeggen: een plaats in het strategisch hrm-beleid van de school. En op het niveau van de beroepsgroep: in het geheel van beroepsstandaard en schoolleidersregister.

'Expliciteren leidt tot meer rendement'

Wat betekent de voorkeur voor leren dichtbij de werkplek voor het hrm-beleid op school? En welke andere lessen zijn er te trekken uit het onderzoek? Vragen voor Wik Jansen en Leonie Blom, respectievelijk programmamanager en projectleider professionaliseringsactiviteiten van de VO-academie.

Allereerst: had de VO-academie verwacht dat de schoolleiders in dit onderzoek zo'n duidelijke voorkeur voor informele vormen van leren zouden hebben?
Wik Jansen (WJ): "Dat ze zó duidelijk de voorkeur geven aan informele vormen van leren heeft ons wel enigszins verrast. Ook wij zien natuurlijk de waarde van deze leervormen; aan de andere kant kunnen het ook 'veilige' vormen van leren zijn. Daarmee bedoel ik dat het leren niet zo 'hard' gemaakt wordt. 'Reflectie? Ik denk vaak na over mijn werk.' 'Peer review? O, ik bel regelmatig een collega.' Maar om te laten zien dat er sprake is van voortgaande professionalisering is toch net wat meer duiding nodig. Ook bij informeel leren is het belangrijk zichtbaar te maken wat er is geleerd. Niet met een enorme papierwinkel, maar wel met een iets meer geformaliseerde aanpak."

De VO-academie pleit ervoor, informeel leren een plaats geven in het hrm-beleid op school. Dat klinkt niet vanzelfsprekend.
Leonie Blom (LB): "Een feit *is* ook dat juist voor informele vormen van leren in het hrm-beleid op scholen nog weinig plaats is ingeruimd. Het hrm-beleid op zich staat wel steeds meer in de belangstelling. Scholen werken aan personeelsbeleid en aan een goed functionerende gesprekscyclus. Ze zijn nog wel zoekende naar manieren om hun hrm-beleid strategischer te maken en om de professionele dialoog meer tot zijn recht te laten komen: elkaar op zaken aanspreken, verantwoording afleggen. Het opnemen van informeel leren kan het hrm-beleid verder versterken. Het is jammer dat veel van wat schoolleiders leren, bij henzelf blijft steken."

Geef eens een voorbeeld.
WJ: "Het gebeurt nogal eens dat schoolleiders op studiereis gaan, na afloop een verslag schrijven en daarbij blijft het dan. Terwijl het veel meer zou opleveren als ze de inhoud van dat verslag ook zouden delen met hun collega's."
LB: "Of iemand zegt 'ik reflecteer veel', maar bij navraag blijkt het te gaan om nadenken in de auto naar huis. Daarmee blijf je in je eigen referentiekader, terwijl juist in de interactie en dialoog tussen verschillende referentiekaders veel leren plaatsvindt. Het rendement van reflectie zou hoger kunnen zijn als je er expliciet over van gedachten wisselt."

Hoe kun je dat in de school veranderen?
LB: "Door bewust na te denken over hoe je je eigen praktijk gebruikt als leeromgeving en hoe je dat leren vervolgens expliciet maakt. De opbrengsten van informeel leren zijn lastiger te 'grijpen' dan de opbrengsten van een cursus of training. Daar moet je iets voor regelen. Spreek bijvoorbeeld af dat iedereen de opbrengsten van informeel leren vastlegt in een portfolio. Dat er ruimte voor komt in een POP-gesprek. Of dat je er systematisch met collega's over van gedachten wisselt. Als je er geen beleid van maakt, dan blijft het makkelijk liggen. En dat is raar als je ziet hoeveel waarde schoolleiders hechten aan informeel leren. Als je het zo waardevol vindt, dan wil je dat informele leren toch ook optimaal benutten?"
WJ: "Als je collega's meer betrekt bij wat je leert, kan dat helpen bij het realiseren van de schooldoelstellingen. Sowieso is professionalisering een sturingsmiddel. Door je

“Een belangrijke voorwaarde is dat je altijd in de ‘leerstand’ staat”

scholingsmiddelen gericht te gebruiken, kun je actief werken aan de schooldoelstellingen. Het is opmerkelijk dat veel scholen hun scholingsmiddelen niet opmaken.”

Een beleidsmatige aanpak van informeel leren, wat levert dat op?
LB: “Bijvoorbeeld aanknopingspunten naar andere vormen van leren. Als je systematisch naar je eigen praktijk als leeromgeving kijkt, dan zul je tijdens het werken aan vernieuwing en verbetering bijvoorbeeld eerder opmerken dat je op een bepaald punt iets mist. Gaat het om kennis, dan zul je misschien een cursus volgen of naar een conferentie gaan. Mis je vaardigheden, dan moet je misschien een opleiding volgen. En zit het probleem bij overtuigingen, dan ben je misschien gebaat bij coaching. Als VO-academie dragen we hier met al onze activiteiten aan bij. In de diverse praktijkvoorbeelden in dit katern zie je wat dat kan opleveren. Voor alle leervormen die in het onderzoek aan bod zijn geweest, geldt steeds: ben je ermee bezig, zet dan even een stap terug en vraag je expliciet af: wat kan dit leren betekenen voor mijn eigen ontwikkeling en hoe kan dit het hrm-beleid van de school versterken.”
WJ: “Een belangrijke voorwaarde is dat je altijd in de ‘leerstand’ staat. In een school kun je jezelf gemakkelijk in beslag laten nemen door de dagelijkse hectiek en zeggen dat je niet toekomt aan een systematische aanpak van professionalisering. Maar de tijd die je besteedt aan leren, win je elders terug aan kwaliteit.”

‘We houden zelf de regie’

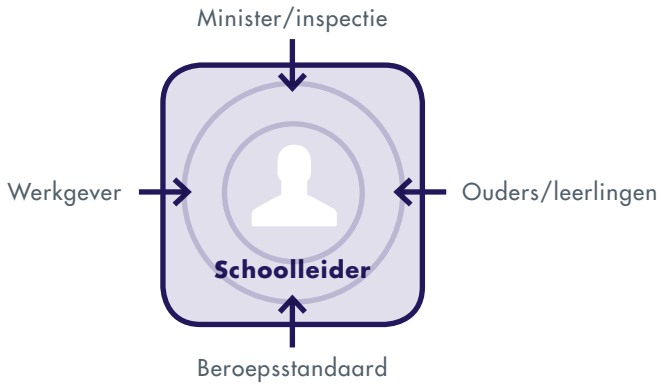
De VO-academie gaat intensief met het veld van gedachten wisselen over de professionalisering van de beroepsgroep als geheel. Welke vraagstukken liggen op tafel? En welke lessen zijn er voor die discussie te trekken uit dit onderzoek? Vragen voor programmamanager Wik Jansen en projectleider invoering schoolleidersregister Hans van Willegen.

Staat het pleidooi van de VO-academie voor een meer geformaliseerde aanpak niet haaks op wat schoolleiders willen, getuige dit onderzoek?
Hans van Willegen (HW): “Nee, het hoeft helemaal geen tegenstelling te zijn. We zien echt niet voor ons dat een schoolleider na elk reflectiemoment een paraaf gaat

halen. We denken wél dat er dringende redenen zijn om te gaan werken met professionele standaarden en kaders. De juiste vraag is dus hoe we dat informele leren daarin goed tot zijn recht laten komen."

Eerst die dringende redenen maar. Waarom hebben we een beroepsstandaard en een schoolleidersregister nodig?
HW: "Schoolleiders zijn wat hoogleraar Mirko Noordegraaf 'hybride professionals' noemt. De klassieke professionals – denk aan advocaten en artsen – hebben van oudsher veel grip op de normen en waarden van hun beroep, de opleiding en toelating van beroepsbeoefenaren en de beroepsuitoefening. Maar bij schoolleiders is de invloed van buitenaf veel groter. Allerlei krachten willen invloed uitoefenen en eisen stellen aan de kwaliteit."
WJ: "Met een schoolleidersregister houden schoolleiders zelf de regie. Ze bepalen zelf aan welke standaard en normen zij als beroepsgroep hebben te voldoen, zij zijn straks eigenaar van het register. Het is een gouden kans om als beroepsgroep zelf aan zet te blijven en de ruimte te creëren om zelf invulling te geven aan de eigen professionalisering."

Waarom een schoolleidersregister vo?



"Er zijn dringende redenen om te gaan werken met professionele standaarden en kaders"

Wat zijn die krachten en invloeden rondom de schoolleider?
HW: "Allereerst het ministerie en de Inspectie. Ook zij weten dat de kwaliteit van het onderwijs voor een belangrijk deel afhangt van de kwaliteit van de schoolleiding, dus stellen ze eisen aan besturen en schoolleiding. Hun gedachte is: met een register van goede schoolleiders gaat de kwaliteit vanzelf omhoog. De tweede invloed komt van de werkgevers. Zij maken met schoolleiders resultaatafspraken over bijvoorbeeld de onderwijskwaliteit en afspraken over persoonlijke ontwikkeling. Weer een andere invloed is die van ouders, leerlingen en personeelsleden."
WJ: "En de vierde invloed komt van de beroepsstandaard, een kwaliteitsstandaard van de beroepsgroep zelf. Daar zitten vier aspecten aan. Ten eerste de professionele normen die de beroepsgroep zelf aanlegt. Ten tweede het beroepsprofiel, met vijf competentiegebieden waarvan schoolleiders zelf vinden dat je erin thuis moet zijn voor je als schoolleider aan de slag kunt. Ten derde de bekwaamheidseisen waarin deze competenties worden vertaald. En ten slotte de startkwalificaties: een overzicht van wat een beginnende schoolleider op deze vlakken moet kennen en kunnen."

Waar zit in dit plaatje de professionalisering?
HW: "In de ringen rondom de schoolleider. De binnenste ring is die van het formele leren. Je kunt de basisopleidingen die nu al bestaan, screenen totdat je een lijst met goedgekeurde, gevalideerde schoolleidersopleidingen hebt. Een diploma van zo'n opleiding dient dan als startkwalificatie voor het beroep: je wordt geregistreerd als schoolleider en gaat het beroep uitoefenen. De tweede ring gaat over de kwaliteit van alle mensen die werkzaam zijn als schoolleider. Zij zullen zich regelmatig moeten herregistreren. De eerste voorwaarde is dat ze als schoolleider blijven werken, de tweede is dat ze een bepaalde hoeveelheid tijd investeren in professionalisering. Dat levert punten op, die we in navolging van andere beroepsgroepen permanente educatiepunten of PE-punten zouden kunnen noemen."

Maar zittende schoolleiders hebben geen erkend diploma, want dat was er tot nu toe niet.
HW: "Dat klopt. Dat zou je kunnen oplossen door hun eerder verworven competenties (evc's) in kaart te brengen via een assessment. Een erkend evc-certificaat heeft voor de wet dezelfde waarde als een startkwalificatie."

En hoe helpen deze maatregelen om de druk van buitenaf te verlichten?
WJ: "Als in een register zichtbaar is wie welke opleidingen heeft gevolgd, kunnen we in elk geval dat stuk van de professionalisering voor werkgevers, personeel, ministerie en Inspectie inzichtelijk maken. Ten tweede laten we daarmee richting de samenleving zien dat we een deel van de gevraagde kwaliteitsborging zelf al hebben verankerd. Want doen we dat niet, dan wordt het op zeker moment vóór ons gedaan, dat blijkt ook uit het rapport van Noordegraaf" (et.al., 2014).

De vraag blijft hoe het informele leren dat schoolleiders zo waardevol vinden, een plaats kan krijgen.
HW: "Dat is een doorslaggevend punt; we hebben als VO-academie niet voor niets dit onderzoek laten uitvoeren. Het is een belangrijke vraag, waar we in het kader van de herregistratie-eisen afspraken over moeten maken. Een paar overwegingen kan ik wel noemen. Allereerst zie je ook in andere beroepsgroepen dat professionals vrije keuzes hebben. Ze moeten minimaal een bepaald percentage gevalideerde professionaliseringsactiviteiten doen en voor wat ze daarnaast kiezen, geldt het principe: pas toe of leg uit. Dus of je kiest gevalideerde activiteiten, of je legt uit waarom je daarvan afwijkt. Voor een letselschadeadvocaat is een medische cursus over whiplash bijvoorbeeld geen gevalideerde activiteit, maar hij heeft er wel een goed verhaal bij. Op een vergelijkbare manier zou je kunnen omgaan met de opbrengsten van informeel leren, door ze te laten vastleggen in een persoonlijk portfolio en dat te laten beoordelen. Of je kunt denken aan een tussenvorm waarbij je zegt: we erkennen informele leervormen met een formeel kantje. Intervisie onder begeleiding van een erkende intervisor bijvoorbeeld. Of externe coaching via VO-managementcoach."

"Informeel leren en validatie hoeven elkaar niet te bijten"

Waarom moet informeel leren een formeler tintje krijgen?
WJ: "Zoals gezegd: informeel leren kan ook iets vrijblijvends hebben. Zo van: 'we doen het onderling wel even'. Natuurlijk, je steekt er wat van op, maar met wat deskundige inbreng van buiten steek je er misschien nog méér van op. Op deze manier kun je de kwaliteit van het informele leren net een niveau hoger tillen. Informeel leren en validatie hoeven elkaar niet te bijten. Zie het eerder als een middel om het maximale eruit te halen. Aan de andere kant moeten we vooral niet alles willen 'dichtregelen'. Voor vertrouwen in elkaar moet ook ruimte zijn!"

Een portfolio klinkt leuk, maar schoolleiders zitten niet te wachten op papierwerk.
HW: "Dat klopt, en daar moeten we ook voorzichtig mee zijn. Maar de andere kant is: dat register komt er. Zeggen we 'ach, als je maar wat gedaan hebt, dan is het wel goed', dan ondergraven we zelf de legitimiteit. Dat wil óók niemand. Je hebt een vorm van controle nodig. Met zesduizend schoolleiders zul je dus ergens een klein clubje mensen moeten neerzetten dat al die portfolio's gaat beoordelen en opleidingen gaat valideren."

Samenvattend…?
HW: "De VO-academie onderstreept de waarde van informeel leren. Onze stelling is: als we die waarde kunnen aantonen naar buiten, draagt dat bij aan de legitimatie van onze kwaliteit."
WJ: "En hoe dat vorm kan krijgen, daarover gaan we graag in gesprek met het veld."

REFERENTIES

Andersen, I, Krüger, M (2013). *Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-raad.

Covey, S. R. (1989). *The 7 Habits of Highly Effective People*. Londen: Pocket Books.

De Wit, B. C. (2012). *Loyale leiders. Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevenden aan docenten in het voortgezet onderwijs*. (Proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Hulsbos, F. , Evers, A. T., Kessels, J. W. M., De Laat, M. F. (2014). *Onderzoeksrapport non- en informeel leren van schoolleiders.* Heerlen: Welten-instituut, Open Universiteit.

Kessels, J. W. M. (1996). *Het corporate curriculum*. Inaugurele rede, 23 februari 1996. Leiden: Rijksuniversiteit van Leiden.

Noordegraaf, M., Lindeman, B., Douglas, S. C. (2014). *Professionaliseringsstrategieën*. Betekenisvolle inbedding van het schoolleidersregister vo. Naar aanleiding van een opdracht van de VO-academie. Utrecht: Universiteit Utrecht.

OCW & VO-raad. (2011). *Bestuursakkoord VO-RAAD – OCW 2012-2015*. Den Haag.

Sprenger, C., & Teeuwisse, E. (2011). *Slim vakmanschap. Onderzoek rond het versterken van vakmanschap binnen de politie*. Den Haag: Boom Lemma.

Van den Dungen, M., & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering*. Validering en certificering van informeel leren door leraren. Heerlen: Ruud de Moor Centrum – Open Universiteit.

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren*. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.

Waslander, S, Dückers, M, van Dijk, G (2012). *Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering*. Utrecht: VO-raad

COLOFON

Deze publicatie is een uitgave van de VO-academie,
een programma van de VO-raad.

Tekst
Suzanne Visser / Perspect, Baarn
Eva van Teeseling (kader VO-managementcoach)

Fotografie
iStockphoto, Inge Pont Communicatie (www.ingepont.nl)

Ontwerp
Osage / Communicatie en ontwerp, Utrecht

Druk
Fennema Drukkers, Werkendam

Utrecht, maart 2014

VO-RAAD
Postbus 8282 / 3503 RG Utrecht
T 030 232 48 00
www.vo-academie.nl / vo-academie@vo-raad.nl