



Een aantrekkelijke leeromgeving voor schoolleiders

Onderzoek naar het non- en informele leren van
schoolleiders in het voortgezet onderwijs

Frank Hulsbos
Arnoud Evers
Joseph Kessels
Maarten de Laat



18 februari 2014

Een aantrekkelijke leeromgeving voor schoolleiders

**Onderzoek naar het non- en informele leren van
schoolleiders in het voortgezet onderwijs**

**Frank Hulsbos
Arnoud Evers
Joseph Kessels
Maarten de Laat**



Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door de financiële ondersteuning van het Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan het voormalige LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek, van de Open Universiteit.

© Welten-instituut - Open Universiteit.

Tenzij anders aangegeven mag het materiaal uit deze uitgave zonder voorafgaande toestemming openbaar gemaakt en verveelvoudigd worden door instellingen die gefinancierd worden uit publieke middelen, scholen, opleidingsinstituten en non-profitorganisaties ten behoeve van onderwijs- en onderzoeksdoeleinden, mits de naam van de auteursrechthebbende daarbij wordt vermeld: © Welten-instituut - Open Universiteit.

Bij gebruik door andere instellingen / bedrijven of bij gebruik voor andere doeleinden dient eerst toestemming te worden gevraagd aan Welten-instituut van de Open Universiteit.

Printed in The Netherlands.

Inhoudsopgave

| | |
|---|-----------|
| Samenvatting | 7 |
| 1 Inleiding | 11 |
| 1.1 Verzoek vanuit de VO-academie | 11 |
| 1.2 Professionele ontwikkeling schoolleiders | 11 |
| 1.3 Aanpak van het onderzoek | 12 |
| 1.4 Doelgroep van dit onderzoek | 12 |
| 1.5 Opbouw van het onderzoeksrapport | 13 |
| 2 Wat zegt de theorie? | 15 |
| 2.1 Aanpak literatuurstudie | 15 |
| 2.2 Opbrengsten literatuurstudie | 15 |
| 2.2.1 Vormen van informeel en non-formeel leren | 16 |
| 2.2.2 Urgente en relevante werk-gerelateerde vraagstukken | 19 |
| 2.2.3 Conditie om over te gaan tot non- en informeel leren | 20 |
| 2.3 Onderzoeksmodel | 23 |
| 3 Wat zegt de doelgroep? | 25 |
| 3.1 Interviews: aanpak | 25 |
| 3.1.1 Doelen | 25 |
| 3.1.2 Procedure | 25 |
| 3.1.3 Interviewleidraad | 25 |
| 3.1.4 Verslaglegging | 26 |
| 3.1.5 Respondenten | 26 |
| 3.2 Interviews: data analyse | 27 |
| 3.2.1 Eerste analyses: rangschikken en categoriseren toppen-3 | 27 |
| 3.2.2 Within case analyse | 27 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.2.3 | Cross case analyse | 28 |
| 3.2.4 | Betrouwbaarheid en validiteit | 29 |
| 3.3 | Expertmeetings: aanpak | 29 |
| 3.4 | Interviews en expertmeetings: resultaten | 29 |
| 3.4.1 | Vormen van informeel leren bij schoolleiders (vraag 1) | 29 |
| 3.4.2 | Vormen van non-formeel leren bij schoolleiders (vraag 1) | 31 |
| 3.4.3 | Vormen van informeel leren bij leidinggevend en uit politie, rechtspraak en zorg (vraag 4) | 33 |
| 3.4.4 | Non-formeel leren bij leidinggevend en uit politie, rechtspraak en zorg (vraag 4) | 34 |
| 3.4.5 | Categorieën van non- en informeel leren bij schoolleiders (vraag 1) | 34 |
| 3.4.6 | Vraagstukken, opbrengsten en condities van informeel leren bij schoolleiders (onderzoeksvragen 2 en 3) | 36 |
| 3.4.7 | Vraagstukken, opbrengsten en condities van non-formeel leren bij schoolleiders (onderzoeksvragen 2 en 3) | 40 |
| 3.4.8 | Categorieën van non- en informeel leren bij leidinggevend en uit politie, rechtspraak en zorg (vraag 4) | 45 |
| 3.4.9 | Vraagstukken, opbrengsten en condities van informeel leren bij leidinggevend en uit politie, rechtspraak en zorg (vraag 4) | 46 |
| 3.4.10 | Vraagstukken, opbrengsten en condities van non-formeel leren bij leidinggevend en uit politie, rechtspraak en zorg (vraag 4) | 49 |
| 3.5 | Expertmeetings: aanvullende resultaten | 51 |
| 4 | Wat doet de doelgroep? | 53 |
| 4.1 | Observeren in de praktijk: aanpak | 53 |
| 4.1.1 | Doelen | 53 |
| 4.1.2 | Procedure | 53 |
| 4.1.3 | Verslaglegging | 53 |
| 4.1.4 | Respondenten | 54 |
| 4.2 | Observeren in de praktijk: resultaten | 54 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4.2.1 | Karel | 54 |
| 4.2.2 | Hans | 54 |
| 4.2.3 | Bert | 55 |
| 4.3 | Observeren in de praktijk: conclusies | 55 |
| 5 | Wat kan de VO-academie doen? | 57 |
| 5.1 | Ontwerpbijeenkomst: aanpak | 57 |
| 5.1.1 | Doelen / vragen | 57 |
| 5.1.2 | Procedure | 57 |
| 5.1.3 | Verslaglegging | 57 |
| 5.1.4 | Respondenten | 57 |
| 5.2 | Ontwerpbijeenkomst: resultaten | 57 |
| 5.2.1 | Implicaties formeel professionaliseringsaanbod schoolleiders | 57 |
| 5.2.2 | Relaties bevindingen onderzoek en Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs | 58 |
| 5.2.3 | Leeromgeving voor informeel leren | 58 |
| 5.2.4 | Schoolleidersregister VO | 59 |
| 6 | Conclusie | 61 |
| 6.1.1 | Wat maakt een aantrekkelijke leeromgeving voor schoolleiders? | 61 |
| 6.1.2 | Aanbevelingen | 66 |
| 6.1.3 | Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs en Schoolleidersregister VO | 67 |
| 6.1.4 | Vervolgonderzoek | 69 |

| | |
|--|-----------|
| Referenties | 71 |
| Bijlage 1: Palet van leervormen (schoolleiders) | 73 |
| Bijlage 2: Interviewleidraad (schoolleiders) | 74 |
| Bijlage 3: Antwoordformulier (schoolleiders) | 76 |
| Bijlage 4: Codeboek bij start onderzoek | 78 |
| Bijlage 5: Contact samenvatting (voorbeeld) | 79 |
| Bijlage 6: Codeboek na afronding analyses | 80 |
| Bijlage 7: Observatie instrument | 82 |
| Observatie tijdens meelopen | 82 |
| Overige observaties | 83 |
| Mini-interview na afloop van ieder observatieblok | 83 |
| Colofon | 85 |

Samenvatting

In april 2013 heeft de VO-academie aan LOOK – Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek – gevraagd een onderzoek uit te voeren naar het non- en informele leren van schoolleiders in het voortgezet onderwijs (vo). Non-formeel leren is al het leren dat doelgericht en georganiseerd plaatsvindt, maar buiten de reguliere, erkende opleidingen valt en niet per definitie afsluit met een bewijs van bekwaamheid of erkend diploma met een civiel effect (Van den Dungen & Smit, 2010). Het informele leren verwijst naar het niet doelgerichte en doorgaans niet georganiseerde leren (Van den Dungen & Smit, 2010). Informeel leren vindt overal plaats, bijvoorbeeld wanneer je samenwerkt met een collega aan een lastig vraagstuk of een probleem oplost in de school. In het onderzoek stonden de volgende vragen centraal:

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?

Om antwoorden te vinden op de onderzoeksvragen hebben wij de volgende onderzoeksactiviteiten ondernomen:

- Een literatuurstudie gericht op relevante wetenschappelijke literatuur en een inventarisatie van vormen van non- en informeel leren bij aanbiedende partijen,
- Semi-gestructureerde 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 ontwerpessie (met als doel een advies uit te brengen aan de VO-academie) met wetenschappers en ervaringsdeskundigen.

Dit zijn onze conclusies rondom onderzoeksvragen 1, 2 en 3:

- Schoolleiders leren informeel voornamelijk wanneer zij werken aan verbeteringen en vernieuwingen in de school en door te reflecteren op ervaringen in het werk. Het werken aan verbeteringen en vernieuwingen, vaak omvangrijke processen waarbij meerdere collega's betrokken zijn, leidt tot leeropbrengsten die ook betrekking kunnen hebben op andere medewerkers in de school (collectieve leeropbrengsten). Die collectieve leeropbrengsten zijn alleen realiseerbaar wanneer docenten (op momenten) ook "initiator" zijn van de verbetering of vernieuwing, omdat zij dan invloed kunnen uitoefenen op het verbeter- of vernieuwingsproces. Bovendien realiseren schoolleiders hiermee oplossingen voor urgente en relevante vraagstukken in de school. Schoolleiders reflecteren meestal wanneer zij een vraag hebben rondom interactie of de werkrelatie met docenten. Schoolleiders reflecteren soms buiten het werk (bijvoorbeeld in een leernetwerk), en soms reflecteren zij tijdens, op en rond het werk. Reflecteren leidt tot individuele leeropbrengsten, zoals andere aanpakken in de omgang met docenten.
- Schoolleiders leren non-formeel voornamelijk door cursussen met specifieke thematiek (zoals een cursus functioneringsgesprekken) en door externe coaching. Als er een bepaald probleem op school speelt, zien schoolleiders meerwaarde in een cursus die ze daarbij kan helpen. Toch leiden cursussen vaak ook tot onvoorspelbare leeropbrengsten, die ook betrekking kunnen hebben op andere medewerkers binnen de school (collectieve leeropbrengsten). Tijdens externe coaching, de andere veel genoemde vorm van non-formeel leren, komen de meest persoonlijke ontwikkelvraagstukken aan bod. Externe coaching leidt tot individuele leeropbrengsten, zoals verscherpte (zelf)inzichten en een vergroot zelfvertrouwen.

- Non-formeel leren schoolleiders verder wanneer zij deelnemen aan langer lopende opleidingen en Management Development (MD-)programma's, lezingen, congressen en werkbezoeken en internationale studiereizen. Opleidingen en MD-programma's zijn soms verplicht, maar zijn waardevoller wanneer zij aspecten van het informele leren in zich hebben, zoals het werken aan een praktijkvraagstuk en momenten van reflectie. Lezingen, congressen, werkbezoeken en studiereizen hebben het meest een vrij karakter. Hier doen schoolleiders aan mee op uitnodiging of uit verwondering. Met name werkbezoeken en internationale studiereizen leiden tot verruimde wereldbeelden en perspectieven.
- Non- en informeel leren wordt voor schoolleiders waardevoller wanneer zij samen met collega's kunnen leren, er rust en ruimte is voor reflectie, wanneer zij zelf actief kunnen leren door problemen te analyseren en oplossingen te ontwerpen en wanneer het leren direct verbonden is aan de kern van hun werk. In sommige gevallen, bijvoorbeeld bij leernetwerken en externe coaching, is ook de kwaliteit van (externe) begeleiding een belangrijke factor voor de waarde van de professionaliseringsactiviteit.
- Een mogelijke verklaring voor de grote behoefte van schoolleiders aan gelegenheid om te reflecteren met collega's, is de grote werkdruk en onrust in het dagelijkse werk en het gebrek aan ontmoeting met leidinggevenden in de school.
- Hoewel het vraagt om nader onderzoek, is het aannemelijk dat de innerlijke behoefte van schoolleiders aan autonomie, bekwaamheid en verbondenheid (Deci & Ryan, 2000; Martens, 2010), belangrijke behoeftes zijn die in non- en informeel leren aandacht vragen.
- Creatieve onrust (Kessels, 2001), bijvoorbeeld in de vorm van dreiging dat de school gesloten wordt, zorgt voor zware werkomstandigheden maar is ook een motivatie om snel te leren. Het is van belang een goede balans te zoeken met rust en ruimte voor bezinning en reflectie, zodat schoolleiders ook de diepte in kunnen gaan om nieuwe kennis te ontwikkelen.

Dit zijn onze conclusies rondom onderzoeksvraag 4:

- Leidinggevenden in politie, rechtspraak en zorg vertonen veel overeenkomsten met hun behoefte aan non- en informeel leren, hoewel zij non-formeel net iets meer leren in langer lopende opleidingen en MD-programma's. Opleidingen en MD-programma's kunnen een verplichting zijn, maar wanneer er ruimte is voor reflectie, je samen kunt leren met collega's en je een praktische opdracht doet uit je eigen werkomgeving, zijn deze opleidingen waardevoller.
- Verder valt op dat deze leidinggevenden vaker dan schoolleiders zelf initiator zijn van een verbetering of vernieuwing. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat zij in hun dagelijks werk minder vaak direct samenwerken met professionals dan schoolleiders. Wanneer deze leidinggevenden zelf initiator zijn van een verbetering of vernieuwing, leidt dit niet tot collectieve leeropbrengsten.
- De vraagstukken die aanzetten tot het werken aan een verbetering of vernieuwing hebben over het algemeen minder urgentie dan de vraagstukken van schoolleiders.
- Net als schoolleiders, reflecteren deze leidinggevenden op vraagstukken rondom medewerkers. Echter, waar schoolleiders in bijna alle gevallen reflecteren op directe interactie met medewerkers, heeft de reflectie van deze leidinggevenden betrekking op bredere vraagstukken dan een enkel gesprek (bijvoorbeeld "hoe krijg ik mijn mensen in beweging?"). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze leidinggevenden minder in direct contact staan met medewerkers dan de gemiddelde schoolleider. Verder heeft het reflecteren op ervaringen in het werk voor deze leidinggevenden vaker dan bij schoolleiders een sterk persoonlijke aanleiding. Het gaat dan om vraagstukken die bij schoolleiders eerder aan de orde komen in externe coaching.

Dit zijn onze conclusies rondom onderzoeksvraag 5:

- Wanneer je het (non- en informele) leren van schoolleiders in het vo actief wilt ondersteunen, moet je
 - de werkomgeving van schoolleiders goed kennen, daar regelmatig aanwezig zijn en het vertrouwen van schoolleiders hebben om hen te ondersteunen en begeleiden,
 - formele professionaliseringsactiviteiten ontwerpen vanuit informele principes (bijvoorbeeld door praktijkopdrachten op te nemen en momenten van reflectie toe te voegen),

- ruimte creëren voor schoolleiders om elkaar te ontmoeten, en
 - soms professionaliseringsactiviteiten samen met schoolleiders ontwerpen.
- Formele reflectie-instrumenten zoals het Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs (Andersen & Krüger, 2013) kunnen helpen in het zichtbaar maken van de waarde van non- en informeel leren. Er schuilen wel twee gevaren in de toepassing van dergelijke instrumenten, die met name het informele leren kunnen beperken. Het eerste is dat het reflectie-instrument als beoordelingsinstrument wordt ingezet. Het tweede risico is dat het instrument, en niet de praktijk, leidend wordt in het vormgeven van het leren.
 - De VO-academie werkt aan de ontwikkeling van het Schoolleidersregister VO. In het beroepsregister houden schoolleiders hun professionalisering bij en wanneer zij voldoen aan een bepaalde standaard, komen ze in aanmerking voor herregistratie en kunnen ze hun beroep blijven uitoefenen. Tegelijkertijd heeft de VO-academie de ambitie om het register "ontwikkelgericht" in te richten, zodat het schoolleiders ondersteunt bij hun professionele ontwikkeling. Uit andere sectoren weten we dat een dergelijk instrument op gespannen voet kan staan met de vormen en (onvoorspelbare) leeropbrengsten van informeel leren. Nu het een feit is dat het schoolleidersregister er komt, is het van belang dat daarin erkenning en waardering is voor het non- en informele leren van schoolleiders.

1 Inleiding

1.1 Verzoek vanuit de VO-academie

De VO-raad is een belangenvereniging in Nederland voor 334 schoolbesturen en ruim 600 scholen in het voortgezet onderwijs (VO). De VO-raad stelt zich ten doel om de onderwijskwaliteit in Nederland te verbeteren, onder andere door de professionalisering van schoolleiders te ondersteunen. In het kader daarvan heeft de VO-raad eind 2011 het initiatief genomen tot de VO-academie. Eén van de deelprojecten van de VO-academie richt zich op het non-formele en informele leren van schoolleiders. Een belangrijk deel van de professionele ontwikkeling van schoolleiders vindt plaats in non- en informele setting. Daarom heeft de VO-academie aan LOOK – Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek gevraagd een onderzoek uit te voeren naar de volgende 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?

LOOK heeft dit onderzoek uitgevoerd in de periode april tot en met december 2013. De activiteiten van LOOK gaan per 1 januari 2014 door in een nieuw Instituut: Het Welten-instituut. Onderzoekscentrum voor Leren, Doceren en Technologie.

1.2 Professionele ontwikkeling schoolleiders

De belangstelling voor de versterking van het onderwijs kent een lange geschiedenis. De huidige maatschappelijke en economische ontwikkelingen verlangen een nieuw perspectief op de functie en de kwaliteit van het onderwijs. De schoolleider speelt in die verkenning een prominente rol. Inmiddels twintig jaar geleden beschreef Peter Drucker (1993) al hoe onze economie aan het verschuiven is van een industriële economie naar een kenniseconomie. In een kenniseconomie voegt kennis meer waarde toe dan traditionele productiefactoren als grondstoffen, kapitaal en arbeid. Het draait om het vermogen van individuen en organisaties om kennis te ontwikkelen en toe te passen, zodat zij zich kunnen aanpassen aan een omgeving die onderhevig is aan constante verandering (Harrison & Kessels, 2004; Kessels, 1996). Goed onderwijs is van doorslaggevend belang voor het behalen van de doelstellingen van de kenniseconomie (Commissie Leraren, 2007; OCW & VO-raad, 2011). Het in 2011 gesloten bestuursakkoord tussen het Ministerie van Onderwijs en de VO-Raad streeft daarom naar een kwaliteitsslag in het vo middels ambitieuze doelstellingen zoals prestatieverbetering in de kernvakken, het versterken van opbrengstgericht werken en het ontwikkelen van een leercultuur waarin excellentie groeit. Het belang van schoolleiderschap voor goed onderwijs en schoolverbetering wordt breed geaccepteerd (Bush, 2011; Harris & Muijs, 2003; Waslander, Dücker, & Van Dijk, 2012). Het bestuursakkoord beschouwt leraren als de “kwaliteitsbepalers” voor goed onderwijs, en schoolleiders als degenen die hen adequaat moeten inzetten en ondersteunen in het uitvoeren van hun werk. Deze ontwikkelingen maken de professionalisering van schoolleiders tot een uiterst relevant thema.

Naast georganiseerde, intentionele *formele* leeractiviteiten vindt een belangrijk deel van de professionele ontwikkeling van schoolleiders plaats in *non- en informele* setting. Non-formeel leren is, gelijk aan formeel leren, doelgericht en georganiseerd, maar valt buiten de reguliere, erkende opleidingen en sluit niet per definitie af met een bewijs van bekwaamheid of erkend diploma met een civiel effect (Van den Dungen & Smit, 2010). Het *informele* leren, verwijst naar leren dat niet doelgericht en doorgaans niet georganiseerd plaatsvindt (Van den

Dungen & Smit, 2010). Echter, een belangrijk deel van het leren is informeel van karakter. Marsick en Watkins (1990) - die ook wel spreken over informeel en incidenteel leren - schatten dat 60 tot 80 % van het leren binnen organisaties een informeel karakter heeft. Zonder uitspraken te willen doen over het exacte aandeel, staat het belang van non- en informeel leren voor de professionalisering van schoolleiders in het vo buiten kijf.

1.3 Aanpak van het onderzoek

Dit onderzoek heeft een kwalitatieve ('multi-method') opzet. Dat heeft drie redenen. Ten eerste is met name informeel leren, en de (subjectieve) opbrengsten van informeel leren, moeilijk te vatten in objectieve, kwantitatieve beoordelingsschalen. De vormen en opbrengsten zijn divers en kunnen zich bij verschillende betrokkenen op verschillende manieren manifesteren. Ten tweede staat de ontwikkeling van het concept non- en informeel leren van schoolleiders in het vo nog in zijn kinderschoenen, waardoor het ontwikkelen van bijvoorbeeld een vragenlijst voorbarig zou zijn. Het is zaak eerst beter te begrijpen wat het concept precies behelst. Tot slot streven wij er naar dat het onderzoek direct een waardevolle (leer)ervaring voor de betrokken schoolleiders is. Daarvoor is het nodig om elkaar te ontmoeten, ruimte te bieden aan urgente vraagstukken en daarin te kunnen differentiëren.

Om antwoorden te vinden op de onderzoeksvragen hebben we vier onderzoeksactiviteiten uitgevoerd:

- *Literatuurstudie*: wat zegt de theorie?

Een verkennende literatuurstudie heeft geleid tot eerste antwoorden op de onderzoeksvragen en een conceptueel kader voor het vervolg van het onderzoek.

- *Interviews*: wat zeggen schoolleiders en leidinggevenden in andere beroepen?

28 semi-gestructureerde interviews hebben inzicht gegeven in de beleving van non- en informeel leren door schoolleiders en leidinggevenden uit politie, rechtspraak en zorg.

- *Volgen en observeren in de praktijk*: wat doen schoolleiders?

Vervolgens hebben we drie schoolleiders gevolgd en geobserveerd in hun dagelijkse werk, om te bestuderen hoe het non- en informele leren in de praktijk vorm krijgt.

- *Ontwerpen*: wat kan de VO-academie doen?

Tot slot hebben we met een groep experts en ervaringsdeskundigen een werkbijeenkomst georganiseerd rondom onderzoeksvraag 5: hoe kan de VO-academie de behoeftes van schoolleiders aan non- en informeel leren zo goed mogelijk vervullen?

1.4 Doelgroep van dit onderzoek

De hierboven beschreven kwalitatieve onderzoeksopzet biedt de gelegenheid om de diepte in te gaan op het concept non- en informeel leren, en bovendien een waardevolle (leer)ervaring te vormen voor de betrokken schoolleiders. Tegelijkertijd legt deze relatief kleinschalige opzet een beperking op. Het is lastig, zo niet onmogelijk, te differentiëren tussen leidinggevenden op verschillende posities binnen het onderwijs en daar vergelijkingen tussen te maken. Daarom noopt de onderzoeksopzet ons om een scherpe keuze te maken voor de doelgroep: wie is de schoolleider in dit onderzoek? Hierin volgen wij de definitie van Waslander et al. (2012) die met schoolleiders verwijzen naar "... functionarissen [...] in het voortgezet onderwijs die een integrale verantwoordelijkheid hebben voor (een deel van) het onderwijs" (p. 9). Het gaat om schoolleiders op het niveau van de school en leidinggevenden op het niveau van onder- en/of bovenbouw. Tabel 1 geeft voorbeelden van functies die hier wel en niet onder vallen.

TABEL 1: Doelgroep van het onderzoek

| Wel binnen doelgroep onderzoek | Niet binnen doelgroep onderzoek |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Rectoren - Locatiedirecteuren - Teamleiders onder- en bovenbouw | <ul style="list-style-type: none"> - Bovenschoolse bestuurders - Coördinatoren vakgroepen of secties - Coördinatoren van kleinere onderdelen v.h. onderwijs |

1.5 Opbouw van het onderzoeksrapport

Dit onderzoeksrapport is als volgt opgebouwd. De hoofdstukken volgen het verloop van het onderzoek en in ieder hoofdstuk staat één van de onderzoeksactiviteiten centraal, en de bevindingen die we daarin hebben opgedaan. Om te beginnen komt in hoofdstuk 2 de literatuurstudie aan bod. Hoofdstuk 3 gaat in op de interviews en geeft inzicht in de beleving van schoolleiders en andere leidinggevenden. In hoofdstuk 4 staat het volgen en observeren in de praktijk centraal. Vervolgens komt in hoofdstuk 5 de vraag aan de orde wat de VO-academie kan doen om het non- en informele leren van schoolleiders te ondersteunen. De conclusie sluit af met een geheel antwoord op de onderzoeksvragen, aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek.

2 Wat zegt de theorie?

Dit hoofdstuk beschrijft de aanpak en bevindingen van de literatuurstudie. De literatuurstudie heeft als doel om voorlopige antwoorden te vinden op onderzoeksvragen 1 t/m 4 en een onderzoeksmodel te ontwerpen voor het vervolg van het onderzoek.

2.1 Aanpak literatuurstudie

Ten eerste richt de literatuurstudie zich op een inventarisatie van vormen van leren bij partijen die zich bezighouden met de professionalisering van schoolleiders. Wat bieden zij aan op het gebied van non- en informeel leren? In de verkenning hebben we de volgende partijen meegenomen:

- De VO-academie
- De Nederlandse School voor Onderwijsmanagement (NSO)
- CNV Onderwijs
- Algemene Vereniging Schoolleiders (AVS)
- TiasNimbas Business School

Ten tweede richt de literatuurstudie zich op een inventarisatie van vormen van non- en informeel leren onder leidinggevend in aanverwante beroepsgroepen. De beroepsgroepen die we in het onderzoek hebben betrokken zijn de politie, de zorg en de rechtspraak. Gelijk aan het onderwijs, zijn ook in deze vakgebieden professionals vaak doorgegroeid naar leidinggevende posities. Zij hebben hiervoor niet per se een formele opleiding gevolgd, maar doorliepen wel bewust of onbewust leerpaden die hen in staat stelden om de specifieke inzichten en bekwaamheden te verwerven die voor hun nieuwe en vaak eenzame functie van belang zijn. Bovendien behoren deze vakgebieden, gelijk aan het onderwijs, tot de zogenaamde "frontlinieberoepen" (Bruining, 2006). Dit zijn publieke beroepen die te maken hebben met maatschappelijke vraagstukken en direct contact hebben met cliënten. Uit die sectoren betrekken we leidinggevend die vergelijkbare verantwoordelijkheden hebben als teamleiders en schoolleiders in het vo. Binnen de politie richten we ons op basisteamchefs en districtschefs en binnen de zorg en de rechtspraak op teamleiders, managers en directeurs.

Tot slot heeft de literatuurstudie betrekking op relevante wetenschappelijke literatuur en beleidsdocumenten. Via deze bronnen zoeken we naar vormen van non- en informeel leren voor schoolleiders en streven we bovendien naar voorlopige antwoorden op onderzoeksvragen 2 en 3. Het gaat om literatuur op het gebied van:

- Professionele ontwikkeling van leraren,
- Motivatietheorie,
- Kennisproductiviteit, en
- Verschillende relevante beleidsdocumenten rondom onderwijs en de professionalisering van schoolleiders in het vo in het bijzonder, zoals het Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs (Andersen & Krüger, 2013) en de zeven dimensies van goed schoolleiderschap (Waslander et al., 2012).

2.2 Opbrengsten literatuurstudie

Uit de onderzoeksvragen hebben wij de volgende "onderzoeks-bouwstenen" gedestilleerd die we in de literatuurstudie nader bestuderen:

- Concrete vormen van non- en/of informeel leren (onderzoeksvragen 1 en 4),
- Een vraagstuk dat aanleiding is om over te gaan tot non- en/of informeel leren (onderzoeksvragen 2 en 4),
- Bevorderlijke condities waaronder non- en/of informeel plaatsvindt (onderzoeksvragen 2 en 4), en
- De opbrengsten van non- en/of informeel leren (onderzoeksvragen 3 en 4).

De volgende paragrafen geven een nadere omschrijving van de opbrengst van de literatuurstudie rondom de verschillende bouwstenen.

2.2.1 Vormen van informeel en non-formeel leren

De eerste onderzoeksvraag richt zich op de specifieke *vormen* van leren waar schoolleiders (al) gebruik van maken. Boekaerts en Simons (1993) spreken van leren wanneer een lerende bepaalde *leeractiviteiten* onderneemt, die (vaak niet waarneembare) *leerprocessen* in gang zetten, die leiden tot een bepaalde *leeropbrengst*. In dit onderzoek richten we ons op de leeractiviteiten die schoolleiders in gang zetten of waar zij aan deelnemen, en de leeropbrengsten die ze daarmee behalen. Leeractiviteiten noemen we in dit rapport vormen van leren.

Professionalisering in het vo vindt ten eerste plaats binnen *formele* vormen van leren. Formeel leren vindt doelgericht en georganiseerd plaats. Het gaat om wettelijk gereguleerde opleidingen, die voldoen aan afgesproken inhoud en kwaliteitseisen en leiden tot een landelijk erkend kwalificatiebewijs voor het uitoefenen van het beroep (Colletta, 1996; Van den Dungen & Smit, 2010). Een tweede categorie in de professionalisering van schoolleiders bestaat uit *non-formeel leren*. Gelijk aan formeel leren is dit leren 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 (Colletta, 1996; Van den Dungen & Smit, 2010). Voorbeelden zijn congressen, lezingen, (internationale) studiereizen en coaching, maar ook diverse cursussen en trainingen. Partijen als de VO-academie, de Nederlandse School voor Onderwijsmanagement, CNV Onderwijs en de Algemene Vereniging Schoolleiders bieden een uitgebreid programma van non-formele leeractiviteiten (zie paragraaf 2.2.1.1). *Informeel leren* verwijst naar leren dat niet doelgericht en doorgaans niet georganiseerd plaatsvindt (Colletta, 1996; Van den Dungen & Smit, 2010). Informeel leren wordt vaak voorbehouden aan buitenschools leren. Informeel leren vindt echter overal plaats. Wanneer je samenwerkt met collega's aan een lastig vraagstuk in de school, doe je onderweg mogelijk informele leerervaringen op. Maar ook door je te bewegen in de samenleving of in een gezin kun je informeel leren.

De websites van verschillende partijen die gespecialiseerd zijn in de professionalisering van schoolleiders in het vo (VO-academie, NSO, CNV Onderwijs, AVS en TiasNimbas Business School) bieden een uitgebreid repertoire aan leeractiviteiten. Een groot deel daarvan bestaat uit non-formele activiteiten. Paragraaf 2.2.1.1 beschrijft de vormen van non-formeel leren die de verschillende aanbieders in hun portefeuille hebben. Vervolgens gaat paragraaf 2.2.1.2 in op non-formeel leren onder leidinggevend in andere beroepsgroepen. Paragraaf 2.2.1.3 beschrijft mogelijke vormen van informeel leren voor zowel schoolleiders als leidinggevend in andere beroepsgroepen.

2.2.1.1 Non-formeel leren voor schoolleiders: wat bieden de verschillende partijen?

CNV Onderwijs en Algemene Vereniging Schoolleiders

CNV Onderwijs en AVS bieden voor leidinggevend in het onderwijs trainingen en cursussen aan met specifieke thematiek, zoals cursussen beoordelingsgesprekken voeren, inspectiebezoeken, personeelsbeleid en bedrijfsvoering en financiën.

De AVS heeft de trainingen en cursussen toegespitst op de verschillende onderwijssectoren en biedt ook een specifieke communicatietraining voor wanneer *Pownews* voor de deur staat, een training in coaching en een training Human Dynamics. Verder biedt de AVS individuele begeleiding in de vorm van advies rondom uiteenlopende thema's, zoals bedrijfsvoering, communicatie en passend onderwijs, en in de vorm van coaching.

CNV biedt in aanvulling op de hierboven al genoemde vormen van non-formeel leren een cursus procesbegeleiding bij beleidsontwikkeling van social media, en cursussen rondom het beroepsprofiel en het aankomende Schoolleidersregister VO (de laatste twee waren bij aanvang van het onderzoek nog niet van start gegaan).

VO-academie

De VO-academie presenteert zich op haar website als een programma van de VO-raad om de professionele ontwikkeling van schoolleiders te ondersteunen. Dat doet de VO-academie door het aanbod van andere partijen te optimaliseren en de schakel te zijn tussen de vraag vanuit de sector en het aanbod van diverse partijen.

Daarnaast biedt de VO-academie zelf ook een aantal vormen van non-formeel leren aan:

- VO-collegiale consultants: een programma waarbij ervaren schoolleiders andere schoolleiders begeleiden en ondersteunen bij onderwijsvernieuwingen,
- VO-managementcoach: een programma waarin ervaren en beginnende schoolleiders aan elkaar gekoppeld worden, en de ervaren schoolleider de beginnend schoolleider coacht,
- Internationale studiereizen,
- Leergang financieel leiderschap (bij aanvang van het onderzoek was deze leergang nog niet van start gegaan en is dus niet opgenomen in de interviews),
- Leergang strategisch HRM (bij aanvang van het onderzoek was deze leergang nog niet van start gegaan en is dus niet opgenomen in de interviews).

Nederlandse School voor Onderwijsmanagement

De NSO biedt de volgende vormen van non-formeel leren voor schoolleiders¹:

- MD-trajecten,
- Directietafels: een leernetwerk waarin leidinggevend en gedurende een jaar samenkomen en werken rondom thema's waar schoolleiders dagelijks mee te maken hebben,
- Talent development,
- Cursus projectleiding,
- Kennislab: een digitale ontmoetingsplaats waar deelnemers ideeën kunnen delen en toetsen,
- Diverse lezingen,
- Diverse workshops met specifieke thema's, zoals managementvaardigheden en persoonlijk leiderschap.

Het meest in het oog springende aanbod van de NSO is de Master of Educational Management, een twee jaar durende NVAO geaccrediteerde masteropleiding tot schoolleider voor alle sectoren, die tevens leidt tot de titel Master of Science. De master wordt ook in afzonderlijke modules aangeboden, zoals modules over strategie en organisatieontwerp en bedrijfsvoering.

TiasNimbas Business School

TiasNimbas is een brede business school met managementopleidingen op tal van domeinen. Voor leidinggevend in alle sectoren van het onderwijs bieden zij de "Executive Master of Management in Education", een 15 maanden durende masteropleiding die eveneens NVAO geaccrediteerd is en leidt tot de titel Master of Science.

De masteropleidingen van NSO en TiasNimbas hebben alle kenmerken van formeel leren (wettelijk gereguleerd, afgesproken inhoud en kwaliteitseisen en landelijk erkend kwalificatiebewijs). Echter, het succesvol afronden van één van deze masters is geen vereiste om het beroep van schoolleider uit te mogen oefenen. In die zin bestaan er strikt genomen (nog) geen specifieke voorbeelden van formeel leren voor de beroepsgroep van schoolleiders. Wij beseffen dat de grens tussen non-formeel en formeel leren hier discutabel is. Desalniettemin hebben wij de beide masters opgenomen in de interviews. Enerzijds om te onderzoeken in hoeverre deze vormen van leren waardevol zijn voor schoolleiders en anderzijds om te bestuderen in hoeverre informele aspecten van de masters een rol spelen in hun succes.

Ruijters (2006) geeft een uitvoerig overzicht van vormen van leren. Een belangrijk deel daarvan komt overeen met de vormen die hierboven al genoemd zijn. In aanvulling daarop noemt Ruijters nog "gaming", "spelsimulaties" en "rollenspellen" als vormen van non-formeel leren.

¹ Het aanbod voor docenten die geïnteresseerd zijn in een leidinggevende functie en het aanbod voor leidinggevend buiten onze doelgroep hebben we in deze inventarisatie achterwege gelaten.

2.2.1.2 Non-formeel leren voor leidinggevend in politie, rechtspraak en zorg

Verschillende van de hierboven genoemde non-formele vormen van leren voor schoolleiders zijn in feite vormen van leren die ook voor leidinggevend in politie, rechtspraak en zorg van toepassing kunnen zijn. In aanvulling daarop hebben we een beperkte inventarisatie gedaan onder partijen die leeractiviteiten aanbieden voor leidinggevend in deze beroepsgroepen.

Politie

De politieacademie is de bedrijfsacademie voor de politie die formele en non-formele leeractiviteiten aanbiedt in alle richtingen. De academie biedt onderdak aan diverse scholen, met specifieke expertise. Een van die scholen is de "school voor politie leiderschap" (SPL). De SPL biedt op drie niveaus trainingen, cursussen en opleidingen aan:

- Operationeel niveau: de operationeel leidinggevende leergang (OLL) biedt een competentiegericht lesprogramma voor startende leidinggevend die leidinggeven aan een groep medewerkers in het operationele proces.
- Tactisch niveau: De tactisch leidinggevende leergang (TLL) is een masteropleiding voor collega's die leidinggeven aan een middelgrote groep politiemedewerkers en hun operationeel leidinggevend.
- Strategisch niveau: de strategisch leidinggevende leergang (SLL) is een tweejarige masteropleiding die geaccrediteerd is als "Executive Master of Police Management".

Zorg

Diverse geaccrediteerde instituten, zoals Fontys Hogescholen, INHolland en de NCOI bieden een HBO opleiding "management in de zorg en welzijn". Ook is er een erkende masteropleiding "management voor zorg en welzijn", die aangeboden wordt door onder ander de NCOI Business school.

Rechtspraak

Grote namen op het gebied van juridische opleidingen zijn OSR Juridische Opleidingen en Sdu Juridische Opleidingen (SJO). Het aanbod is uitgebreid en opgesplitst naar diverse rechtsgebieden en specialismen. Alleen OSR heeft ook aanbod voor management, met name gericht op vrouwelijke leidinggevend (onder andere de programma's "Women in Law & Leadership" en "Women Leadership Programme"). Verder bieden zij een masterclass "meesterlijk leiderschap" aan. Het grootste deel van de overige trainingen en cursussen die vallen onder leiderschap en management hebben betrekking op advocaten, intervisiebegeleiders en gespreksbegeleiders.

2.2.1.3 Informeel leren voor schoolleiders en andere beroepsgroepen

Expliciete verwijzingen naar informele leeractiviteiten hebben wij niet gevonden op de websites van bovengenoemde partijen. De professionaliseringsactiviteiten (ook bijvoorbeeld de VO-managementcoach van de VO-academie) zijn intentioneel georganiseerde leeractiviteiten, met leerinhouden en leerdoelen. Wel startte de VO-academie ten tijde van het schrijven van dit rapport een initiatief om professionele leernetwerken voor schoolleiders te stimuleren en te ondersteunen. Dit zou je kunnen beschouwen als een georganiseerde vorm van informeel leren.

In de literatuur rondom de professionalisering van leraren vinden we interessante vormen van informele leeractiviteiten, die mogelijk ook de moeite waard zijn voor schoolleiders. Het gaat om:

- Op de hoogte blijven van actuele ontwikkelingen: bijvoorbeeld door het lezen van inhoudelijke literatuur of kranten,
- Experimenteren: het uitproberen van nieuwe vormen van werken of technieken,
- Reflectie: een stap terug nemen van een ervaring en de betekenis ervan te beschouwen door een analyse van die ervaring. Dit kan bijvoorbeeld ook vorm krijgen door collegiale consultatie,
- (Samenwerken met collega's aan) verbetering en vernieuwing in de school,

- Feedback vragen,
- Onderzoek doen,
- Andere school bezoeken.

(Bakkenes, Vermunt, & Wubbels, 2010; Diepstraten & Evers, 2012; Evers, 2012; Kwakman, 2003; Runhaar, Sanders, Slegers, & Yang, 2011).

Aanvullend noemen Ruijters (2006) en Stavenga de Jong en Glaudé (2011) rolmodellen en mentoren als (informele) vormen van leren op de werkplek. Verder noemt Ruijters (2006) het werken aan reële organisatievraagstukken als vorm van informeel leren.

Een vorm van informeel leren die steeds meer aandacht krijgt is netwerklernen. Netwerklernen kijkt naar de sociale relaties die professionals benutten en verwerven, gericht op het oplossen van werk-gerelateerde problemen. Het gaat erom te begrijpen hoe professionals zich bewegen in de sociale ruimte ten gunste van hun professionele ontwikkeling en hoe zij daarbij gebruik maken van hun 'web' aan relaties (De Laat, 2012, p. 8). Communities of practice (Bood & Coenders, 2004) worden vaak in één adem genoemd met netwerklernen. Volgens Doornbos en De Laat (2012) verschillen communities of practice van netwerklernen omdat zij een hechtere structuur hebben, en deelname minder vrijblijvend is dan bij netwerklernen.

2.2.2 *Urgente en relevante werk-gerelateerde vraagstukken*

Aangezien non- en informeel leren geen onderdeel is van het reguliere opleidingsprogramma, en op elk moment kan plaatsvinden (Van den Dungen & Smit, 2010), vormen werk-gerelateerde vraagstukken (De Jong, 2010; Verdonschot, 2009) vaak een belangrijke katalysator om over te gaan tot deze vormen van leren. De professionaliseringsbehoefte van leraren bijvoorbeeld, wordt voor een belangrijk deel ontlokt door een probleem in de dagelijkse praktijk (Diepstraten & Evers, 2012). Wanneer je in je werk tegen een probleem of vraagstuk aanloopt, ontstaat de behoefte om dit op te lossen. Leren, bijvoorbeeld door nieuwe kennis op te doen of nieuwe bekwaamheden te ontwikkelen, is het voertuig om tot een oplossing te komen. Covey (1989) schrijft dat activiteiten en vraagstukken *urgentie* en *relevantie* kunnen hebben. Wanneer een vraagstuk urgent is, moet het direct opgelost worden en is het als het ware "5 voor 12". Voorbeelden van urgente vraagstukken in het onderwijs zijn lage slagingspercentages of het ontbreken van een gedegen organisatie in de school. Een relevant vraagstuk hoeft niet per se snel opgelost te worden, maar het werken aan een relevant vraagstuk zal wel op de lange termijn significant positieve effecten hebben voor de school. De relevantie van een vraagstuk wordt vaak bepaald door de normen en waarden die iemand voorstaat, en staat daarom dicht bij degene die met het vraagstuk bezig is. Een voorbeeld in het onderwijs is een schoolleider die zijn school zodanig wil inrichten dat leerlingen de gelegenheid hebben om invloed uit te oefenen op hun eigen leerproces.

Schoolleiders ervaren vaak een spanning tussen druk van buiten de school en de behoefte om een aantrekkelijk werk- en leerklimaat te creëren voor leraren (De Wit, 2012). In deze spanning zullen veel van de urgente en relevante vraagstukken van schoolleiders hun wortels vinden, en het omgaan met deze spanning is een belangrijk onderdeel van hun repertoire. Schoolleiders geven aan dat zij het moeilijk vinden om leraren te stimuleren om aandacht te geven aan hun professionele ontwikkeling, aangezien zij dat als een inbreuk op hun autonomie kunnen uitleggen. Ze moeten beoordelingen maken van het functioneren van docenten, differentiëren binnen het docententeam en beslissingen nemen over de promotie van docenten naar een hogere salarisschaal. Hoe om te gaan met bezuinigingen die van invloed zijn op de arbeidsvoorwaarden van personeel? Het vaststellen van de normjaartaak, het toedelen van het aantal klokuren, de zorgbreedte van de school en het taakbeleid zijn voorbeelden van thema's die schoolleiders vaak lastig vinden (De Wit, 2012).

2.2.3 *Conditie om over te gaan tot non- en informeel leren*

De beschrijvingen die Van den Dungen en Smit (2010) geven van non- en informeel leren wijzen erop dat deze vormen van leren niet van bovenaf op te leggen of te sturen zijn. Tegelijkertijd is non- en informeel leren en de mogelijke effecten ervan te belangrijk om aan het toeval over te laten. Daarom is het de moeite waard om te zoeken naar bevorderlijke *condities* waaronder het non- en informele leren plaatsvindt. Die condities kunnen betrekking hebben op de individuele beleving van non- en informeel leren, omstandigheden in de werkomgeving die uitnodigend zijn voor non- en informeel leren en voorwaarden van de vormen van leren zelf die bepalend zijn voor het succes. De volgende drie subparagrafen geven een nadere beschrijving van deze condities.

2.2.3.1 **Individuele condities: autonomie, bekwaamheid en verbondenheid**

Deelnemen aan non- en informeel leren doet een sterk beroep op het eigen initiatief en pro-activiteit van schoolleiders. Het leren kan niet worden voorgeschreven, maar is waarschijnlijk het meest succesvol wanneer een schoolleider intrinsiek gemotiveerd is om er mee aan de slag te gaan (Martens, 2010). Intrinsieke motivatie betekent dat mensen van nature geneigd zijn om deel te nemen aan activiteiten die ze interessant vinden, zonder dat daarvoor externe druk of beloning nodig is (Deci, 1971; Gagné & Deci, 2005). Simpel gezegd betekent intrinsieke motivatie voor leren dat een schoolleider de wil heeft om te leren en er plezier aan beleeft.

De zelf-determinatie theorie (SDT), ontwikkeld door Edward Deci en Richard Ryan, beschrijft de fundamentele behoeften die ten grondslag liggen aan intrinsieke motivatie. De SDT gaat ervan uit dat mensen actieve, op groei georiënteerde organismen zijn (Deci & Ryan, 2000), in termen van het ontwikkelen van hun potentieel, het versterken van verbindingen met anderen (Sheldon, Turban, Brown, Barrick, & Judge, 2003) en het proactief vormgeven van hun innerlijke zelf en hun externe omgeving (Deci & Vansteenkiste, 2004). Intrinsieke motivatie is aangeboren, maar om intrinsiek gemotiveerd te blijven, moet de sociale context (in het geval van dit onderzoek de werk- en leeromgeving van schoolleiders) ondersteunend zijn aan die intrinsieke motivatie. Het is van belang dat drie psychologische basisbehoeftes bevredigd worden. Wanneer deze behoeftes niet worden bevredigd, of worden gedwarsboemd, zal intrinsieke motivatie verminderen of verdwijnen. Deci en Ryan (2000) onderscheiden de psychologische basisbehoeftes autonomie, bekwaamheid en verbondenheid:

- *Autonomie* heeft te maken met vrije wil. Mensen zijn autonoom wanneer ze hun gedrag zelf initiëren en de activiteiten waaraan ze deelnemen onderschrijven.
- *Bekwaamheid* is de behoefte om je te ontwikkelen en ergens beter in te worden. Niet om een beloning te ontvangen of een straf te vermijden, maar omwille van de ontwikkeling op zichzelf. Van belang voor het bevredigen van de behoefte aan bekwaamheid is een goede balans tussen bestaande vaardigheden en uitdaging. Te veel uitdaging ten opzichte van iemands vaardighedenrepertoire leidt tot angst en een verminderd geloof in eigen kunnen, terwijl te weinig uitdaging leidt tot verveling (Deci & Ryan, 2000).
- *Verbondenheid* verwijst naar het verlangen om duurzame, positieve en betekenisvolle relaties aan te gaan met anderen (Baumeister & Leary, 1995). Voor het bevredigen van deze behoefte gaat het om twee criteria: frequente en prettige interacties met anderen en een omgeving waarin mensen zorg hebben voor elkaar. Dit onderzoek kijkt naar de beleving van schoolleiders van de behoefte aan autonomie, bekwaamheid en verbondenheid gedurende non- en informeel leren.

2.2.3.2 **Conditie in de werkomgeving: rust en stabiliteit en creatieve onrust**

De aspecten rust en stabiliteit, en creatieve onrust zijn onderdelen van het corporate curriculum en beschrijven belangrijke contextkenmerken die het leren op en rond de werkplek beïnvloeden (Kessels, 1996).

Rust en stabiliteit

Rust en stabiliteit zijn noodzakelijk om reeds verworven vaardigheden en inzichten verder te kunnen uitbouwen en te integreren in het dagelijkse werk. Zij bevorderen momenten van reflectie, synergie, synthese en coherentie binnen het bekende domein. Rust en stabiliteit helpen professionals om met hun vak de diepte in te gaan en zorgen voor verankering en benutting van nieuwe bekwaamheden. Centrale vragen hierbij zijn:

- Hoe kunnen we leren van het verleden en deze leerervaringen benutten in ons huidige werk?
- Hoe kan ik momenten van rust creëren om mijn leerervaringen te delen met anderen in de organisatie?
- Hoe kunnen we nieuw ontwikkelde kennis integreren in onze dagelijkse werkzaamheden?

In de meeste scholen is op dit moment weinig rust en stabiliteit te vinden. Veel medewerkers werken in een omgeving die regelmatig verstoord wordt door bezuinigingen, herindelingen of wisselingen in de personeelsbezetting. Bij een gebrek aan tijd om te reflecteren zullen de beschikbare kennisbronnen opdrogen en niet tot nieuwe kennis leiden. Het is van belang om als organisatie het vermogen te ontwikkelen om, ondanks de vaak snelle ontwikkelingen en de grote werkdruk, momenten en plaatsen van rust te creëren. Een tekort hieraan zal leiden tot verarming en uitputting.

Creatieve onrust

Om innovatief te kunnen zijn dient een organisatie het vermogen te ontwikkelen om onrust te creëren die stimulerend is en aanzet tot creativiteit. Creatieve onrust is noodzakelijk om nieuwe en ongewone wegen in te slaan. Hier worden verrassende ontdekkingen gedaan en doorbraken gerealiseerd die eerder niet mogelijk leken. Creatieve onrust en een zekere mate van existentiële bedreiging gaan vaak samen. Er moet een notie bestaan van 'erop of eronder'. Die existentiële bedreiging moet echter niet zo sterk zijn dat het merendeel van de medewerkers erdoor verlamd raakt en bij de pakken neer gaat zitten.

Kernvragen zijn:

- Wat zijn voor onze school de cruciale vraagstukken waarvoor we nieuwe aanpakken nodig hebben?
- Wie lopen er warm voor deze vraagstukken of zullen erdoor geraakt worden in het werk?
- Hoe kunnen we hen ondersteunen in het ontwikkelen van nieuwe kennis en het vinden van nieuwe wegen om met deze vraagstukken om te gaan?

In zekere zin zijn rust en stabiliteit en creatieve onrust elkaars tegenhangers. Sommige schoolleiders zullen het beter doen in een omgeving die rust en stabiliteit als hoofdkenmerk heeft, anderen voelen zich sterk gestimuleerd in een omgeving met veel creatieve onrust. We denken dat voor schoolleiders beide kenmerken nodig zijn om op een gebalanceerde manier met de uitdagingen waar zij voor staan om te kunnen gaan.

2.2.3.3 Conditie voor succesvolle professionalisering

Een uitvoerige reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies voor leraren (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010) levert een rijke opbrengst op over de voorwaarden voor succesvolle professionalisering in het onderwijs, die mogelijk ook voor schoolleiders van belang zijn. De conclusies van deze overzichtsstudie luiden:

- Hoewel de laatste jaren veel belang wordt gehecht aan leren op de werkplek, is er nog geen eenduidig empirisch bewijs te vinden dat dit effectiever is dan professionalisering buiten de school. Andere kenmerken, zoals hieronder genoemd, lijken relevanter.
- Professionaliseringactiviteiten zijn effectiever wanneer ze gericht zijn op de dagelijkse lespraktijk, de vakinhoud, vakdidactiek en het leerproces. Aangezien deze voorwaarde gericht is op de professionalisering van leraren, behoeft het een vertaling naar de context van schoolleiders. Het lijkt er vooral om te gaan dat professionalisering het meest effectief is als deze verbonden is aan de kern van het werk van de lerende,
- Zelf actief en onderzoekend leren, door het analyseren van problemen en het werken aan oplossingen, is van groot belang,
- Naarmate collega's samen leren, en een actieve rol vervullen in het vormen van doelen, thema's, inhoud, opzet en methoden, is de opbrengst groter,
- Voor het effect van professionalisering is het van belang dat de activiteiten een duurzaam karakter hebben, ingebed zijn in het schoolbeleid en rekening houden met de werkdruk van de betrokkenen,
- Kwaliteit input: de aangeboden inhoud in de professionaliseringsinterventies moet van hoge kwaliteit zijn, in die zin dat het gebaseerd is op goed gefundeerde theorieën en onderzoek, met intellectueel uitdagende, concrete en verrassende voorbeelden,

- In recent onderzoek wordt ook het belang benadrukt dat professionaliseringsinterventies een goed door-dachte redenering moeten hebben over hoe de kenmerken van de interventie samenhangen met de beoogde leerresultaten. Dit is de zogenaamde “theory of improvement”.

2.2.3.4 Opbrengsten

Deze paragraaf beschrijft de mogelijke opbrengsten van non- en informeel leren: waartoe leidt het? Wat levert het op? We bestuderen ten eerste leeropbrengsten van de betrokken schoolleider, waarbij we onder andere de koppeling maken met het Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs dat is ontwikkeld door de VO-academie (Andersen & Krüger, 2013). Daarnaast kijken we naar opbrengsten in termen van oplossingen in een vraagstuk.

Leeropbrengsten: basiscompetenties uit het Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs

Bij vormen van non- en informeel leren zijn de leeropbrengsten moeilijk objectief vast te stellen. Opleidingen zonder civiel effect kennen doorgaans weinig geformaliseerde, summatieve evaluaties. Het afleggen van een proeve van bekwaamheid ter afsluiting van een leertraject komt eerder voor bij langdurige programma's dan bij kortlopende trainingen, professionaliseringsbijeenkomsten en seminars.

Bij informele leeractiviteiten bestaat er zelfs geen vooropgezette intentie om een specifiek leerdoel te behalen. Via retrospectie en reflectie is het wel mogelijk om individuele en subjectieve leerwinsten te beschrijven. Referentiekaders als competentieprofielen, persoonlijke ontwikkelingsplannen, coaching en intervisie-logboeken kunnen daarbij behulpzaam zijn. Voorliggend onderzoek tracht de koppeling te maken tussen vormen van non- en informeel leren en het Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs (Andersen & Krüger, 2013), ontwikkeld in opdracht van de VO-academie. Op basis van de zeven domeinen van ‘goed schoolleiderschap’ (Waslander et al., 2012), de basiscompetenties schoolleider VO (ISISQ5 & VO-raad, 2007) en aanvullende relevante literatuur onderscheidt het beroepsprofiel de volgende vijf basiscompetenties voor schoolleiders:

- Het creëren van een gezamenlijke visie en richting,
- Realiseren van een coherente organisatie ten behoeve van het primaire proces,
- Bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken,
- Strategisch omgaan met de omgeving, en
- Analyseren en probleemoplossen.

De vijf competenties zijn basiscompetenties die op verschillende manieren tot uitdrukking zullen komen, afhankelijk van de schoolleider en zijn context. Dit onderzoek zoekt naar specifieke leeropbrengsten van non- en informeel leren die relateren aan één of meerdere van de vijf basiscompetenties.

Leeropbrengsten: persoonlijke opbrengsten

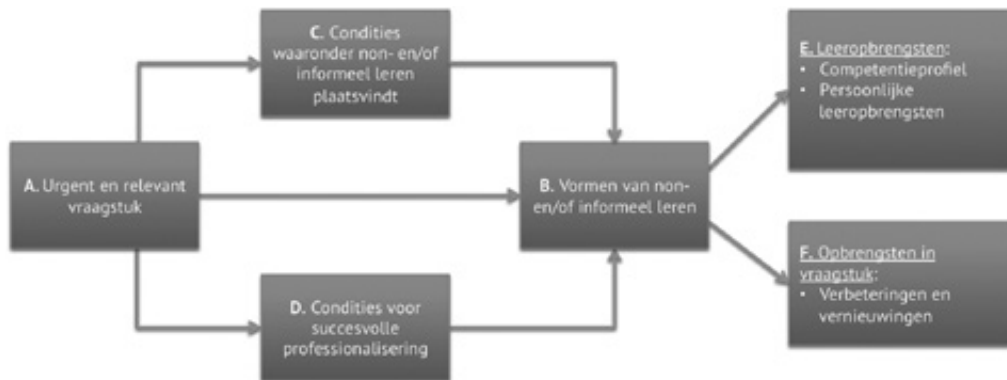
Verscherpte inzichten, inspirerende visies, zelfkennis, vergroting van het repertoire van leiderschapsinterventies, uitbreiding van het professionele netwerk en een versterkt geloof in eigen kunnen en zelfrespect zijn vormen van persoonlijke leerwinsten die een grote waarde kunnen hebben, en desalniettemin moeilijk te operationaliseren in een competentieprofiel. Ook deze sterk persoonlijke leerwinsten kunnen de opbrengst zijn van non- en of informeel leren.

Opbrengsten in vraagstuk: verbeteringen en vernieuwingen

De opbrengsten in de vorm van verbeteringen en vernieuwingen in werkprocessen en oplossingen voor slepende kwesties zijn achteraf weliswaar te reconstrueren, maar moeilijk vooraf te plannen. Het helpt om een bewustzijn te vormen van reflectieve bekwaamheden, die de schoolleider in staat stellen om ook in de toekomst met succes vergelijkbare werk-gerelateerde vraagstukken tot een succesvolle oplossing te brengen. Deze bekwaamheden vormen een duurzaam vermogen tot kennisproductiviteit in de toekomst (Kessels, Verdonschot, & De Jong, 2011) en dragen in hoge mate bij aan het vakmanschap van de schoolleider (Kessels, 2012). Het benoemen en mogelijk zichtbaar maken van deze subjectieve leeropbrengsten, verbeteringen en vernieuwingen vormt een belangrijke ambitie van dit onderzoek.

2.3 Onderzoeksmodel

De verschillende bouwstenen die wij beschreven in de voorgaande paragrafen vormen samen het onderzoeksmodel (figuur 1). Het model is opgezet vanuit de gedachte dat een urgent en/of relevant vraagstuk (A) het vertrekpunt is voor het ondernemen van vormen van non- en/of informeel leren (B). Het succes van dat leren hangt af van individuele condities en condities in de werkomgeving (C) en condities die verbonden zijn aan de vorm van leren zelf (D). Dit leidt in meer of mindere mate tot opbrengsten in termen van leeropbrengsten (E) en opbrengsten in het vraagstuk (F).



FIGUUR 1 Onderzoeksmodel

3 Wat zegt de doelgroep?

Dit hoofdstuk gaat in op onderzoeksvragen 1 t/m 4:

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?

Om antwoorden op deze vragen te krijgen, hebben we 20 schoolleiders en 8 leidinggevendenden uit andere beroepsgroepen geïnterviewd en vijf expertsessies georganiseerd met in totaal 33 schoolleiders. Paragrafen 3.1. en 3.2. gaan in op de aanpak en data-analyse van de interviews. In paragraaf 3.3. komt de aanpak van de expertmeetings aan bod. Paragraaf 3.4. beschrijft de resultaten van de interviews en expertmeetings.

3.1 Interviews: aanpak

3.1.1 Doelen

Naast het genereren van antwoorden op onderzoeksvragen 1 t/m 4, zijn de interviews ook een vorm van reflectie voor de respondent. Die reflectie kan op verschillende aspecten betrekking hebben, zoals bijvoorbeeld:

- Inzichtelijk maken van individuele, subjectieve leeropbrengsten,
- Inzichtelijk maken van verbeteringen en vernieuwingen in lastige vraagstukken en kennisproductiviteit,
- Inzichtelijk maken van waardevolle leervormen, en de condities waaronder die leervormen waardevol zijn.

Diverse geïnterviewden gaven aan dat het interview voor hen die reflectiefunctie vervulde, door het bewust stilstaan bij en inzoomen op hun eigen leerervaringen.

3.1.2 Procedure

De interviews hadden een semi-gestructureerde opzet en duurden 60 tot 90 minuten. Het interview keek terug op recente ervaringen van de respondent met non- en informeel leren. Voorafgaand aan het interview ontving de respondent per e-mail een "palet van leervormen" (zie bijlage 1). Dit palet toont de verschillende vormen van non- en informeel leren die naar voren zijn gekomen in de literatuurstudie, aangevuld met één vakje met een vraagteken om ruimte te laten voor eigen invulling. Bij de start van het interview vroeg de onderzoeker de respondent om een top-3 te maken van meest waardevolle vormen van non-formeel leren en een top-3 van meest waardevolle vormen van informeel leren. Het vervolg van het interview ging dieper in op de vorm van non-formeel leren en de vorm van informeel leren die de respondent op 1 had geplaatst.

3.1.3 Interviewleidraad

Gedurende het interview maakte de onderzoeker gebruik van een interviewleidraad (zie bijlage 2). De interviewleidraad bestaat uit vier onderdelen:

- Algemene gegevens: naam, geslacht, leeftijd, school of organisatie en rol van respondent, tijd werkzaam in sector en in huidige rol, hoogst genoten opleiding.
- Inventarisatie vormen van leren: in dit gedeelte maakt de respondent een top-3 van non- en informele vormen van leren en vult hij het palet van leervormen eventueel aan met vormen die hij mist.
- Uitdiepen vorm van leren: dit gedeelte gaat in op de vormen van leren die de respondent op nummer 1 heeft geplaatst, aan de hand van de verschillende bouwstenen van het onderzoek (het vraagstuk dat aanleiding

was voor de vorm van leren, de opbrengsten die de respondent ermee heeft behaald, en de condities die de vorm van leren waardevol maakten).

- Afsluiting: vraag naar overige aanvullingen, uitnodiging voor expertmeetings en dankwoord.

3.1.4 Verslaglegging

Tijdens het interview heeft de onderzoeker de antwoorden direct in zijn geheel overgenomen in een antwoordformulier (zie bijlage 3). Bovendien is het interview opgenomen, om naderhand ontbrekende stukken aan te vullen in het antwoordformulier. Na het interview heeft de onderzoeker het ingevulde antwoordformulier ter goedkeuring voorgelegd aan de respondent ('member check').

3.1.5 Respondenten

In totaal hebben 20 schoolleiders en 8 leidinggevenden uit andere beroepsgroepen deelgenomen aan een interview. De schoolleiders hebben we benaderd via een uitnodiging op de website van de VO-academie, via "warme contacten" en door aan het slot van ieder interview te vragen of de respondent een collega zou willen voordragen voor een interview. Tabel 2 bevat een overzicht van de algemene gegevens van de schoolleiders en tabel 3 een overzicht van de algemene gegevens van de leidinggevenden uit andere beroepsgroepen.

TABEL 2 Algemene gegevens schoolleiders.

| Totaal aantal respondenten | | 20 | | |
|---|-----|-----------|----|----|
| Aantal mannen / vrouwen | | 15 | 5 | |
| Aantal schoolleiders / teamleiders | | 16 | 4 | |
| Respondenten uit regio N / M / Z | | 7 | 8 | 5 |
| Leeftijd: gemiddelde / laagste / hoogste | | 52,25 | 38 | 62 |
| Jaren werkzaam in het onderwijs: gem. / min. / max. | | 26,70 | 13 | 39 |
| Jaren werkzaam als schoolleider: gem. / min. / max. | | 11 | 1 | 26 |
| Opleidingsniveau | WO | 11 | | |
| | HBO | 9 | | |
| | MBO | 0 | | |
| | VO | 0 | | |

TABEL 3

Algemene gegevens leidinggevend en andere beroepsgroepen.

| Totaal aantal respondenten | | 8 | | |
|--|-------------------|-------|-----|-------|
| Aantal mannen / vrouwen | | 3 | 5 | |
| Afkomstig uit politie/rechtspraak/zorg | | 3 | 2 | 3 |
| Leeftijd: gemiddelde / laagste / hoogste | | 52 | 42 | 58 |
| Jaren werkzaam in het organisatie: gem. /min./max. | | 26,70 | 13 | 39 |
| Jaren werkzaam als leidinggevende: gem. /min./max. | | 12,13 | 3,5 | 13,90 |
| Opleidingsniveau | WO | 8 | | |
| | HBO | 9 | | |
| | MBO | 0 | | |
| | Middelbare school | 0 | | |

3.2 Interviews: data analyse

De analyse van de interviewdata bestaat uit drie stappen: eerste analyses, within case analyse en cross case analyse. Voor alle stappen hebben we een proces gevolgd van data reductie, data weergave en conclusie trekken (Miles & Huberman, 1994).

3.2.1 Eerste analyses: rangschikken en categoriseren toppen-3

De eerste stap in de data analyse was het rangschikken van de verschillende toppen-3 die de respondenten hebben opgegeven. Daarbij hebben wij gebruik gemaakt van de volgende scoringsystematiek. Iedere keer dat een vorm van leren op nummer 1 was geplaatst, ontving de vorm 3 punten, iedere nummer 2 nominatie leverde 2 punten op, en iedere nummer 3 nominatie 1 punt. Vervolgens hebben we een nadere categorisatie aangebracht in de vormen van leren die op nummer 1 zijn geplaatst.

3.2.2 Within case analyse

Voor de within case analyse hebben we ieder interviewverslag (dat gemiddeld 6-7 pagina's beslaat) teruggebracht tot een contact samenvatting (Miles & Huberman, 1994) van maximaal 1 pagina. Voor de invulling van de contact samenvatting zijn eerst relevante passages in het interviewverslag gecodeerd op basis van de onderzoeks-bouwstenen (zie bijlage 4 voor het codeboek op basis van het onderzoeksmodel). De contact samenvatting bevat om te beginnen algemene gegevens over het interview, zoals de datum en de duur. Daarnaast toont de contact samenvatting voor zowel de non-formele als de informele vorm van leren de meest in het oog springende informatie. Die informatie wordt gekoppeld aan de onderzoeks-bouwstenen en, wanneer mogelijk, gecodeerd. Om in het oog springende informatie kracht bij te zetten, hebben we in sommige gevallen relevante uitspraken van de respondent toegevoegd. Bijlage 5 toont een voorbeeld van een contact samenvatting. Gedurende het coderen van de interviewverslagen en het invullen van de contact samenvattingen vielen twee patronen op die consequenties hebben gehad voor het codeboek en de cross case analyse. Ten eerste gaf een groot deel van de schoolleiders aan informeel te leren door te "werken aan verbeteringen en vernieuwingen in de school". Daarbij kiezen zij twee onderscheidbare aanpakken. Voor beide aanpakken hebben wij codes toegevoegd aan het codeboek (zie bijlage 6) en we hebben ze meegenomen in de cross case analyse. Ten tweede viel op dat verschillende schoolleiders als belangrijke conditie van leren noemen de gelegenheid om te reflecteren. Ook hiervoor hebben wij een code toegevoegd aan het codeboek (zie bijlage 6).

3.2.3 Cross case analyse

Voor de cross case analyse hebben we matrices (Miles & Huberman, 1994) ontwikkeld, die de data van alle 28 respondenten systematisch weergeven. In de matrices representeren de rijen de respondenten en de kolommen de verschillende bouwstenen uit het onderzoeksmodel (vorm van leren, vraagstuk, opbrengsten en condities). In totaal zijn er vier matrices ontwikkeld: voor zowel de schoolleiders als voor de andere leidinggevenden één met informatie over de meest gewaardeerde non-formele vormen van leren en één met informatie over de meest gewaardeerde informele vormen van leren. Als voorbeeld geeft figuur 2 een fragment van een matrix weer. Voor het invullen van de matrices zijn we gestart bij de contact samenvattingen, en waar nodig hebben we aanvullende relevante passages uit het interviewverslag toegevoegd in de cellen.

| A | B | C | D | E | F |
|------|----------------|---|---|-----------|--|
| RESP | CATEGORIE VORM | VORM-INF | AANPAK | INITIATOR | VRAAG |
| JE | VERB-VERN | Samenwerken i.c.m. reflecteren met collega's: het bevorderen van "leren leren" van leerlingen | AANP-ONTW: vraag komt uit docenten onderbouw, en respondent verbindt die groep aan bovenbouw, waar hetzelfde vraagstuk ook speelt. | INI-PROF | Vraag uit brugklasafdeling over het versterken van "leren leren" van leerlingen (p. 1: "Een leerling moet "leren leren": dus weten hoe hij zijn studie oppakt. Wat is effectief om met mijn huiswerk om te gaan?". Respondent had dezelfde vraag ook gehoord in bovenbouw en is met de hele groep het gesprek aangegaan. |
| JPB | REFL-ORG | Meedoen aan een leernetwerk | N.V.T. | N.V.T. | Geen specifieke vragen, maar de bijeenkomsten relateren altijd aan "leren, leidinggeven en leerlingen" (p. 2). |
| KC | REFL-ONORG | Zelfreflectie | N.V.T. | N.V.T. | Nieuwe schoolomgeving, waar respondent niet meer wegkomt met de dingen die hij "gewend was te doen". |
| KK | REFL-ORG | Collegiale consultatie, 3 x per jaar, georganiseerd met 11 scholen in de regio | N.V.T. | N.V.T. | In het algemeen: elkaar helpen. Specifiek vraagstuk: de beweging naar een digitale school (iets wat de respondent niet ziet zitten). |
| KK | VERB-VERN | Onderzoek doen: HAVO in het rood Werken aan een | AANP-PLAN: eerst gedegen onderzoek doen, dan strategie kiezen, prestaties school geheel openbaar maken (incl vergelijkingen in prestaties van docenten) | N.V.T. | HAVO in het rood. |

FIGUUR 2 Fragment van matrix uit de cross case analyse.

De vormen van non- en informeel leren die in de matrices voorkomen hebben we gecategoriseerd (zie paragraaf 3.4.5 en 3.4.8), en voor die categorieën hebben we een kolom toegevoegd aan de matrix.

Gedurende het invullen van de matrices viel een aantal zaken op, die consequenties hebben gehad voor de matrices en het codeboek:

- Bij het invullen van de matrix informeel leren voor leidinggevenden uit andere beroepsgroepen viel op dat in een ontwikkelgerichte aanpak in het werken aan verbetering en vernieuwing leidinggevenden soms ook zelf initiatief nemen, waar ontwikkelgericht werken bij schoolleiders betekende dat medewerkers het initiatief nemen. Daarom hebben we aan de matrices een kolom en aan het codeboek een code (zie bijlage 6) toegevoegd die verwijst naar de initiator in het ontwikkelgericht werken aan verbeteringen en vernieuwingen.
- De leeropbrengsten onderscheidden zich van elkaar door het spectrum waarop zij betrekking hebben. Een deel van de leeropbrengsten is sterk individueel, en heeft enkel betrekking op de schoolleider zelf. Sommige leeropbrengsten echter hebben ook betrekking op andere medewerkers in de organisatie. Op basis hiervan hebben wij kolommen toegevoegd aan de matrix voor individuele en collectieve leeropbrengsten.

Vervolgens hebben we voor de cross case analyse en het invullen van de matrices een aantal non-formele vormen als informeel ingedeeld en andersom. Dit zijn vormen die op nummer 1 zijn geplaatst en bij nadere bestudering beter elders ingedeeld konden worden. Bij de eerste analyses was deze stap nog niet gezet. Het gaat om:

- Systeemopstellingen: van non-formeel naar informeel. Dit bleek een georganiseerde vorm van reflectie te zijn voor de betrokken politie leidinggevende,
- Collegiale consultatie: van non-formeel naar informeel. Dit bleek een georganiseerde vorm van reflectie te zijn voor de betrokken schoolleider,
- Andere school bezoeken: van informeel naar non-formeel. Deze vorm bleek duidelijke overeenkomsten te

vertonen met internationale studiereizen, en deze beide vormen zijn samen gecategoriseerd. Tot slot hebben we aan de hand van de onderzoeksvragen voor de diverse categorieën van non- en informeel leren de vraagstukken, condities en (leer)opbrengsten geanalyseerd.

3.2.4 *Betrouwbaarheid en validiteit*

Om de betrouwbaarheid van de data analyse te verzekeren hebben we een aantal stappen gezet. Gedurende het analyseproces zijn we drie maal samengekomen met het gehele onderzoeksteam om de analysestappen zowel inhoudelijk als procesmatig tegen het licht te houden. Aangezien de basiscompetenties algemeen geformuleerd zijn en daarom multi-interpretabel, hebben we de gerapporteerde leeropbrengsten gecodeerd met behulp van een externe tweede beoordelaar. Om de validiteit van de interviewverslagen te verzekeren, hebben we ieder verslag ter beoordeling en eventuele aanvulling voorgelegd aan de geïnterviewden.

3.3 **Expertmeetings: aanpak**

Om de bevindingen uit de eerste analyses te valideren bij een grotere groep schoolleiders en vragen te inventariseren die het non- en informele leren oproept onder schoolleiders, hebben we in september en oktober vijf expertmeetings georganiseerd met schoolleiders. De expertmeetings waren onderdeel van de "VO-academie proeverijen", een breder programma waarin schoolleiders kennis konden maken met verschillende activiteiten van de VO-academie. Om schoolleiders in de verschillende regio's te bereiken, werd in elke regio een proeverij georganiseerd.

Gedurende de expertsessie hebben twee onderzoekers om te beginnen een presentatie gegeven van de eerste bevindingen. Vervolgens zijn we daarover in gesprek gegaan met de aanwezigen rondom een drietal vragen:

- Wat zou je willen aanvullen op deze bevindingen? Missen we belangrijke punten?
- Wat kan de VO-academie doen om deze vormen van leren actief te ondersteunen?
- Hoe zou je de waarde van informeel leren zichtbaar kunnen maken?

Ook hebben we alle aanwezige schoolleiders gevraagd om een top-3 van non- en informele vormen van leren in te vullen, ter aanvulling op de toppen-3 uit de interviews. Dit resulteerde in 33 correct ingevulde toppen 3.

3.4 **Interviews en expertmeetings: resultaten**

In dit gedeelte komen de resultaten uit de interviews en expertmeetings aan bod. Paragrafen 3.4.1 t/m 3.4.4 geven een overzicht van de meest genoemde vormen van non- en informeel leren bij schoolleiders en andere leidinggevendenden. Paragrafen 3.4.5 t/m 3.4.7 gaan nader in op het non- en informele leren van schoolleiders en paragrafen 3.4.8 t/m 3.4.10 gaan nader in op het non- en informele leren van leidinggevendenden uit politie, rechtspraak en zorg.

3.4.1 *Vormen van informeel leren bij schoolleiders (vraag 1)*

De eerste onderzoeksvraag richt zich op de vormen van non- en informeel leren die er te vinden zijn onder schoolleiders. In totaal hebben 53 schoolleiders (20 uit de interviews en 33 uit de expertmeetings) een gelijde top-3 ingevuld van hun meest waardevolle vormen van non- en informeel leren. Op basis van de eerder beschreven scoringssystematiek (zie paragraaf 3.2.1) hebben wij deze toppen-3 gerangschikt. Tabel 4 toont de rangschikking van de vormen van informeel leren die de 53 schoolleiders hebben genoemd. In de meest rechterkolom staat het aantal punten dat de vorm van leren krijgt, met daarachter tussen haakjes het aantal keer dat de vorm op nummer 1 is geplaatst. De cursief gedrukte vormen zijn vormen die niet in het palet van leervormen zijn opgenomen, maar door de schoolleiders zelf zijn ingebracht.

TABEL 4

Rangschikking vormen van informeel leren onder schoolleiders.

| Nr. | Vorm van informeel leren | Totaal punten (aantal x op 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) |
| 11. | Vakliteratuur lezen | 9 (0) |
| 12. | Onderzoek doen | 8 (1) |
| 13. | Probleem oplossen | 8 (1) |
| 14. | Samenwerken i.c.m. reflecteren met collega's | 8 (2) |
| 15. | Experimenteren met nieuwe vormen van werken | 8 (0) |
| 16. | Community of Practice | 5 (1) |
| 17. | Trainingen geven (als trainer) | 3 (1) |
| 18. | Ervaring in het centraal management overleg (met bovenschools bestuurders) | 3 (1) |
| 19. | Krant lezen | 3 (1) |
| 20. | Intervisiegroep | 3 (1) |
| 21. | Gesprekken m.b.t. afhandeling van situaties (evaluatie) | 2 (0) |
| 22. | Leerervaring met docent aan de koffieautomaat | 2 (0) |
| 23. | Bijeenkomsten in scholen bijwonen | 2 (0) |
| 24. | Ervaringen | 1 (0) |
| 25. | Social media | 1 (0) |
| 26. | Feedback i.c.m. zelfreflectie | 1 (0) |
| 27. | Gesprekken met leerlingen en collega's | 1 (0) |
| 28. | Coachingsgesprekken | 1 (0) |
| | Totaal | 321 |

De rangschikking laat duidelijk zien dat schoolleiders informeel leren door te werken aan verbetering of vernieuwing in de school en door bewust te reflecteren op ervaringen in het werk. Beide vormen behalen twee keer zoveel punten als de nummer 3 en samen een derde van het totaal aantal punten. Bovendien heeft een groot deel van de overige vormen in de top-10 ook betrekking op het directe werk in de school (werken aan een praktijkvraagstuk in de school) en reflectie (meedoen aan een leernetwerk, zelfreflectie, feedback vragen en reflecteren in het algemeen). Samenwerken met collega's zou zowel een praktische als een reflectieve component kunnen hebben. De top-10 bestaat verder uit het bezoeken van een andere school en rolmodel / mentor. Volgens Ruijters (2006) zijn dit vormen van leren die passen bij personen die leren door "kunst afkijken": leren door te observeren en van anderen te horen wat werkt.

Het vervolg van de rangschikking laat eveneens een aantal vormen zien met een reflectieve component (samenwerken i.c.m. reflecteren met collega's, community of practice, intervisiegroep, bijeenkomsten in scholen bijwonen en feedback i.c.m. zelfreflectie) en een praktische component (probleem oplossen, experimenteren met nieuwe vormen van werken en onderzoek doen). Verder toont de rangschikking diverse gesprekken (gesprekken m.b.t. afhandeling van situaties, leerervaring met docent aan de koffieautomaat, gesprekken met leerlingen en collega's en coachingsgesprekken), ervaringen uit de dagelijkse werkpraktijk (ervaring in het centraal management overleg, ervaringen) en activiteiten om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen (vakliteratuur lezen, krant lezen en social media) als waardevolle vormen van informeel leren voor schoolleiders. Tot slot valt trainingen geven nog op als een vorm van informeel leren. Paragraaf 3.4.6.3 gaat onder andere nader in op de vorm trainingen geven.

3.4.2 Vormen van non-formeel leren bij schoolleiders (vraag 1)

Tabel 5 toont de rangschikking van de vormen van non-formeel leren die de 53 schoolleiders hebben genoemd. De cursief gedrukte vormen zijn vormen die niet in het palet van leervormen zijn opgenomen, maar door de schoolleiders zelf zijn ingebracht.

TABEL 5 Rangschikking vormen van non-formeel leren onder schoolleiders.

| Nr. | Vorm van non-formeel leren | Totaal punten (aantal x op 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 TiasNimbas | 11 (3) |
| 11. | Rollenspel | 10 (2) |
| 12. | Individuele begeleiding rondom specifieke thematiek | 8 (1) |
| 13. | Communicatietraining | 4 (1) |
| 14. | Collegiale consultatie | 3 (1) |
| 15. | Co Management van Interim & Co. | 3 (1) |
| 16. | Opleiding voor teamleiders door ECNO | 3 (1) |
| 17. | Master Leren en Innoveren | 3 (1) |
| 18. | Etappe Engelberg | 3 (1) |
| 19. | Training in coaching | 3 (0) |
| 20. | Ambitiesprekken met School aan Zet | 2 (0) |
| 21. | Platform eigentijds onderwijs | 2 (0) |
| 22. | "Duurzaam leiderschap" van CBE | 2 (0) |
| 23. | Master "opbrengstgericht kwaliteitsmanagement" van CBE | 2 (0) |

| Nr. | Vorm van informeel leren | Totaal punten (aantal x op nummer 1) |
|-----|--|--------------------------------------|
| 24. | Geïnterviewd worden tijdens congres van School aan Zet | 2 (0) |
| 25. | Training in bedrijfsvoering | 2 (0) |
| 26. | Communicatie | 2 (0) |
| 27. | Spelsimulatie | 2 (0) |
| 28. | Managementopleiding | 1 (0) |
| 29. | Wekelijkse bilateraal met leidinggevende | 1 (0) |
| 30. | Heidagen met specifieke thematiek | 1 (0) |
| 31. | MBA | 1 (0) |
| | Totaal | 304 |

Gelijk aan de top bij informeel leren van schoolleiders springen ook in deze rangschikking twee vormen eruit. Ten eerste leren veel schoolleiders non-formeel door cursussen met specifieke thematiek, zoals cursussen functionerings- en beoordelingsgesprekken, omgaan met inspectiebezoeken en personeelsbeleid. Ten tweede noemen veel schoolleiders externe coaching als waardevolle vorm van non-formeel leren. Beide vormen behalen ruimschoots meer punten dan de nummer drie en zijn samen goed voor een derde van het totaal aantal punten. Hoewel cursussen met specifieke thematiek een hoger totaal aantal punten behaalt dan externe coaching, wordt externe coaching vaker op nummer 1 geplaatst. Bovendien valt op dat specifieke cursussen bijzonder vaak op nummer 3 worden geplaatst (18 x). Tijdens de interviews gaf een aantal schoolleiders aan het lastig te vinden om een top-3 te vullen met waardevolle non-formele vormen. Dit verklaart ook het lagere aantal totale punten in de non-formele rangschikking. De meeste schoolleiders hebben wel ervaring met een cursus rondom een bepaald thema en dit zou voor een deel de hoge score van deze vorm kunnen verklaren. De nummers 3, 4 en 5 in deze rangschikking (lezingen, congressen en internationale studiereizen) zijn vormen waarin schoolleiders leren door kennis te verwerven (Ruijters, 2006). Verder valt in de top-10 een aantal vormen op die veel kenmerken hebben van het formele leren (Master van NSO, master van TiasNimbas en MD-traject). De beide masters ontvangen relatief vaak een nummer 1 positie. De waarde voor schoolleiders van reflecteren op ervaringen in het werk komt ook tot uitdrukking in de hoge positie van de VO-management coach, een programma waarin ervaren schoolleiders beginnend schoolleiders coachen. Ook de training Human Dynamics bereikt een hoge positie, maar wordt slechts één keer op nummer 1 geplaatst.

Het vervolg van de rangschikking vertoont veel diversiteit in vormen van non-formeel leren. Een deel daarvan bestaat uit in hoge mate geformaliseerde vormen van leren (opleiding voor teamleiders door ECNO, master leren en innoveren, Etappe Engelberg, "duurzaam leiderschap" van CBE, master "opbrengstgericht kwaliteitsmanagement" van CBE, management opleiding en MBA). Een ander deel zijn vormen van georganiseerde reflectie (collegiale consultatie, platform eigentijds onderwijs, wekelijks bilateraal met leidinggevende en heidagen met specifieke thematiek). Verder zien we een aantal trainingen met diverse thematiek en vormen van directe begeleiding.

De volgende vormen waren wel in het palet van leervormen opgenomen, maar zijn door de schoolleiders niet genoemd in hun top-3:

- VO-collegiale consultants,
- Talent development traject,
- Cursus projectleiding,
- Cursus projectbegeleiding social media.

3.4.3 Vormen van informeel leren bij leidinggevenden uit politie, rechtspraak en zorg (vraag 4)

De vierde onderzoeksvraag gaat onder andere in op de vormen van leren die te vinden zijn onder leidinggevenden in aanverwante beroepsgroepen. In totaal hebben 8 leidinggevenden uit politie, rechtspraak en zorg een top-3 ingevuld van hun meest waardevolle vormen van non- en informeel leren, bij de start van de interviews. Tabel 6 toont de rangschikking van de vormen van informeel leren die deze leidinggevenden hebben genoemd. De cursief gedrukte vormen zijn vormen die niet in het palet van leervormen zijn opgenomen, maar door de leidinggevenden zelf zijn ingebracht.

TABEL 6 Rangschikking vormen van informeel leren onder leidinggevenden uit politie, rechtspraak en zorg.

| Nr. | Vorm van informeel leren | Totaal punten (aantal x op nummer 1) |
|-----|---|--------------------------------------|
| 1. | Reflecteren met collega's | 9 (2) |
| 2. | Werken aan een verbetering of vernieuwing in de organisatie | 9 (2) |
| 3. | Rolmodel of mentor | 6 (2) |
| 4. | Experimenteren met nieuwe vormen van werken | 3 (1) |
| 5. | Zelfreflectie | 3 (1) |
| 6. | Vakliteratuur lezen | 3 (0) |
| 7. | Werken aan een praktijkvraagstuk in de organisatie | 3 (0) |
| 8. | Een andere organisatie bezoeken | 3 (0) |
| 9. | Samenwerken met collega's | 2 (0) |
| 10. | Intervisie | 2 (0) |
| 11. | Leren van hoe andere mensen het doen | 2 (0) |
| 12. | Zelfreflectie i.c.m. feedback | 1 (0) |
| 13. | Reflecteren i.c.m. samenwerken met collega's | 1 (0) |
| 14. | Leren van mensen van buiten de organisatie | 1 (0) |
| | Totaal | 48 |

De top van deze informele rangschikking vertoont een aantal overeenkomsten met die van schoolleiders. Reflecteren en werken aan verbetering of vernieuwing voeren de lijst aan, en vormen met vergelijkbare praktische en reflectieve aspecten scoren ook hoog (experimenteren met nieuwe vormen van werken en zelfreflectie). Rolmodel of mentor scoort, net als bij schoolleiders, ook hoog.

Het vervolg van de rangschikking, die bestaat uit vormen van informeel leren die niet op nummer 1 zijn geplaatst, is een bevestiging van de top. Een andere organisatie bezoeken, leren van hoe andere mensen het doen en leren van mensen van buiten de organisatie zijn vormen van leren die, net als rolmodel / mentor, passen bij leren door "kunst afkijken" (Ruijters, 2006). Werken aan een praktijkvraagstuk in de organisatie vertoont overeenkomsten met werken aan verbetering of vernieuwing. Intervisie, zelfreflectie i.c.m. feedback en reflecteren i.c.m. samenwerken met collega's hebben een reflectieve component. Samenwerken met collega's kan zowel reflectie als het werken aan praktijkvraagstukken in zich hebben. Tot slot noemen enkele leidinggevenden het lezen van vakliteratuur als waardevolle vorm van informeel leren.

3.4.4 Non-formeel leren bij leidinggeevenden uit politie, rechtspraak en zorg (vraag 4)

Tabel 7 toont de rangschikking van de vormen van non-formeel leren die leidinggeevenden uit aanverwante beroepsgroepen hebben genoemd.

Tabel 7: Rangschikking vormen van non-formeel leren onder leidinggeevenden uit politie, rechtspraak en zorg.

| Nr. | Vorm van non-formeel leren | Totaal punten (aantal x op nummer 1) |
|-----|---|--------------------------------------|
| 1. | MD-traject | 8 (2) |
| 2. | Externe coaching | 6 (1) |
| 3. | Internationale studiereis | 3 (1) |
| 4. | Master "waarden van zorg" | 3 (1) |
| 5. | Cursus functionerings- en beoordelingsgesprekken | 3 (1) |
| 6. | Systeemopstellingen | 3 (1) |
| 7. | Het geven van een communicatietraining | 3 (1) |
| 8. | Cursus projectleiding | 3 (0) |
| 9. | Congres bezoeken | 3 (0) |
| 10. | Lezing bijwonen | 3 (0) |
| 11. | Rollenspel | 2 (0) |
| 12. | High potential traject | 2 (0) |
| 13. | Communicatietraining | 2 (0) |
| 14. | Individuele begeleiding rondom specifieke thematiek | 1 (0) |
| 15. | Specifieke training (tactisch leidinggeven) | 1 (0) |
| | Totaal | 46 |

In vergelijking met de top non-formele vormen van schoolleiders valt op dat deze leidinggeevenden relatief meer non-formeel leren in langer lopende, vrij sterk geformaliseerde vormen van leren (MD-trajecten en de master "waarden van zorg"). Gelijk aan de top bij schoolleiders, staan externe coaching en een aantal specifieke cursussen (functionerings- en beoordelingsgesprekken, projectleiding en communicatie) hoog. Ook hier zien we de behoefte aan reflectie terug bij de vorm systeemopstellingen. Het geven van een training - met de leidinggevende als trainer - brengen we hier in tegenstelling tot bij de schoolleiders onder bij non-formeel leren. Dit doen we omdat het leren van de betrokken leidinggevende in dit geval met name betrekking had op de inhoud van de training, waar hij meer kennis van kon nemen door de training zelf te verzorgen.

In de rest van de rangschikking komt een divers aantal overige vormen van non-formeel leren voor. Deze overige vormen zijn zo weinig genoemd dat een nadere categorisatie weinig zinvol is.

3.4.5 Categorieën van non- en informeel leren bij schoolleiders (vraag 1)

Van de diverse nummers 1 van non- en informeel leren die schoolleiders hebben genoemd in de interviews, hebben we een nadere categorisatie gemaakt (zie tabellen 8 en 9). Op basis van die categorisatie hebben we de cross case analyse vormgegeven en zullen we de resultaten uitschrijven (zie paragrafen 3.4.6 en 3.4.7).

TABEL 8

Categorieën informele vormen van leren bij schoolleiders (onder de categorie staan de specifieke voorbeelden uit de interviews).

| Categorieën informeel leren bij schoolleiders |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Werken aan verbetering en vernieuwing in de school (8 respondenten) <ul style="list-style-type: none"> - School inrichten ter ondersteuning van 21st century skills - Lage slagingspercentages terugdringen - Het bevorderen van "leren leren" van leerlingen - Oplossen HAVO in het rood - Docenten toerusten om "eigen leergedrag" van leerlingen te ondersteunen - Overleg over project waarin leerlingen uitgenodigd worden om zelf keuzes te maken - Opzetten en verbeteren van de organisatie in de school - Leerling verantwoordelijk maken voor eigen leerproces |
| <ul style="list-style-type: none"> - Georganiseerd reflecteren op ervaringen in het werk (6 respondenten) <ul style="list-style-type: none"> - Meedoen aan een leernetwerk - Collegiale consultatie, 3 x per jaar, georganiseerd met 11 scholen in de regio - Feedback vragen en ontvangen van teamleden (2 respondenten) - Feedback ontvangen na een rollenspel - Rolmodel / mentor in de persoon van leidinggevende - Niet georganiseerd reflecteren op ervaringen in het werk (4 respondenten) <ul style="list-style-type: none"> - Eén op één reflecteren met collega-leidinggevende - Zelfreflectie (2 respondenten) - Reflecteren in het algemeen: zowel zelf als met collega's |
| <ul style="list-style-type: none"> - Overige informele vormen van leren <ul style="list-style-type: none"> - Trainingen geven aan docenten (1 respondent) - Ervaring in het centraal management overleg (1 respondent) |

TABEL 9

Categorieën non-formele vormen van leren bij schoolleiders (onder de categorie staan de specifieke voorbeelden uit de interviews).

| Categorieën non-formeel leren bij schoolleiders |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Specifieke cursussen en trainingen (5 respondenten) <ul style="list-style-type: none"> - Functionerings- en beoordelingsgesprekken voor midden managers - Gamification van Kennisnet - Omgaan met Inspectiebezoek - Veranderen van de Caluwé - Training Human Dynamics |
| <ul style="list-style-type: none"> - Externe coaching (5 respondenten) - Opleidingen en MD-programma's (3 respondenten) <ul style="list-style-type: none"> - Executive master of management in education van TiasNimbas - MD-traject bij Bardo - Opleiding voor teamleiders door ECNO |
| <ul style="list-style-type: none"> - Werkbezoeken en (internationale) studiereizen (3 respondenten) <ul style="list-style-type: none"> - Internationale studiereis (2 respondenten) - Andere school bezoeken - Lezingen en congressen (2 respondenten) <ul style="list-style-type: none"> - Lezing culturele achtergrond leerlingen - Congres bezoeken van School aan Zet |
| <ul style="list-style-type: none"> - Overige non- formele vormen van leren (2 respondenten) <ul style="list-style-type: none"> - VO-managementcoach als coach - Interim en co: een vorm van "co management" |

3.4.6 Vraagstukken, opbrengsten en condities van informeel leren bij schoolleiders (onderzoeksvragen 2 en 3)

Voor de verschillende categorieën van informeel leren (zie tabel 8) beschrijven we hieronder de vraagstukken die er aanleiding toe geven, de leeropbrengsten die schoolleiders ermee behalen en de condities waaronder zij waardevol zijn.

3.4.6.1 Werken aan verbetering en vernieuwing in de school

Voordat de vraagstukken, leeropbrengsten en condities van het werken aan verbetering en vernieuwing aan bod komen, gaan we eerst in op de aanpak die de schoolleiders kiezen in het werken aan verbetering en vernieuwing. Dit is een concept dat wij op basis van de literatuurstudie niet in het onderzoeksmodel hebben opgenomen, en gedurende de analyses van de interviews naar voren is gekomen.

Aanpakken in het werken aan verbetering en vernieuwing

In het werken aan verbetering of vernieuwing valt op dat de schoolleiders twee typen aanpakken kiezen: een planmatige, sturende aanpak en een "ontwikkelgerichte" aanpak. Drie van de acht schoolleiders zetten een planmatige, sturende aanpak in, zoals bijvoorbeeld tot uitdrukking komt in deze uitspraak:

"[...] ik besteed veel tijd aan het eindresultaat. Vervolgens maken we een strak plan en daar stuur ik scherp op. De uitvoering laat ik aan een projectgroep over, en ik stuur op afstand door te bespreken met de projectleider".

Een ander aspect van de planmatige aanpak is het vooraf uitvoeren van een grondige diagnose van de bestaande problematiek, zoals deze schoolleider dat omschrijft:

"Ik heb toen een analyse gemaakt over heel de school: zowel over het leidinggeven, het gedrag van alle medewerkers, als het primaire proces, en wat dat dan met elkaar te maken heeft. [...]". Ik kon zeggen dat het inderdaad niet goed ging, maar dat we interventies gingen doen en dat ze konden verwachten dat er over 4 jaar een organisatie staat met bovengemiddelde resultaten".

In bovenstaande fragmenten geven de schoolleiders aan van te voren scherp het eindresultaat te formuleren. Vier van de acht schoolleiders (voor één van de acht is de aanpak onduidelijk) kiezen niet een planmatige en sturende aanpak, maar een "ontwikkelgerichte" aanpak, waarbij het resultaat juist niet van te voren vaststaat, maar zij medewerkers aanmoedigen om nieuwe dingen te proberen:

"Ze kwamen vaak vragen aan mij hoe het moest. Dan vroeg ik wat zij zelf voor ideeën hadden, en dat ze kunnen experimenteren. Dat was echt nieuw. We gaan experimenteren, we gaan een concept maken. Je kunt iets niet van te voren klaar maken, ik geloof in concepten. Dat kun je bijstellen. De praktijk is weerbarstig. We hebben een plan, en binnen dat plan gaan we experimenteren, dat vonden zij een geweldig idee".

Een andere schoolleider, die een vergelijkbare aanpak kiest, benadrukt het belang van het uitdragen van een visie en het faciliteren van medewerkers:

"Ik faciliteer ze op een ongelooflijke manier. Ze krijgen nooit nee. Als een idee past in de lijnen, dan kan het. Die lijnen gaan over moderne mensen, over individuele dromen waarmaken".

Vraagstukken van werken aan verbetering en vernieuwing

De schoolleiders vermelden twee verschillende typen vraagstukken die aanleiding zijn om te werken aan verbetering en vernieuwing in de school, te weten concrete vraagstukken met een hoge urgentie, en vraagstukken vanuit een sterk gevoelde persoonlijke relevantie. Drie van de acht schoolleiders beschrijven hele concrete vraagstukken en problemen, die zo snel mogelijk opgelost moeten worden. Dit zijn vraagstukken met een zeer

hoge urgentie (Covey, 1989), zoals het volgende probleem van een schoolleider op wiens school er sprake is van een gebrek aan organisatie:

“In feite is het een organisatie met tien jaar achterstallig onderhoud. [...] Toen ik hier startte, lag er niks aan beleidsstukken, geen taalbeleid, geen rekenbeleid, letterlijk niks. [...] Iemand had laatst voor het eerst een functioneringsgesprek gehad”.

De andere vijf schoolleiders beschrijven vraagstukken die niet zozeer een hoge urgentie hebben, maar ontstaan vanuit een sterk gevoelde persoonlijke relevantie (Covey, 1989), zoals deze schoolleider die docenten wil toerusten zodat leerlingen zoveel mogelijk zelf de regie kunnen voeren over hun leren:

“... in essentie gaat het om het realiseren van docentregie waarin het eigen leergedrag van leerlingen centraal staat”.

In onze data zien we geen eenduidige verbinding tussen het type vraagstuk en de gekozen aanpak. Sommige schoolleiders met zeer concrete en urgente problemen hanteren een ontwikkelgerichte aanpak. Anderen met vraagstukken die starten vanuit relevantie kiezen een planmatige aanpak. In het oog springt dat de schoolleiders aangeven met beide aanpakken, planmatig en ontwikkelgericht, waardevolle leeropbrengsten te behalen. Echter, die leeropbrengsten verschillen op een aantal punten van elkaar. Hieronder beschrijven we voor de verschillende aanpakken en typen vraagstukken de leeropbrengsten.

Leeropbrengsten van planmatig verbeteren en vernieuwen

Twee planmatig werkende schoolleiders noemen leeropbrengsten die relateren aan het Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs. Eén planmatig werkende schoolleider meldt dat zijn eigen bekwaamheid in het toepassen van de planmatige methode is vergroot, en hij daarmee in staat is om de organisatie op orde te krijgen. Dit relateert aan competentie 2 uit het Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs (realiseren van een coherente organisatie ten behoeve van het primaire proces). Een tweede schoolleider beschrijft hoe het uitvoeren van een deskundige analyse van de problematiek hem helpt om het vertrouwen te winnen van zijn bovenschoolse bestuurders. Dit kun je beschouwen als een leeropbrengst op competentie 4 (strategisch omgaan met de omgeving). De eerste schoolleider noemt bovendien opbrengsten in het vraagstuk, zoals een verbeterd oordeel van de inspectie. De derde planmatig werkende schoolleider met een niet urgent, maar relevant probleem heeft een aantal zeer concrete verbeteringen kunnen realiseren (zoals twee nieuwe opleidingen), maar geeft aan het lastig te vinden om het gedrag van docenten te veranderen in het licht van zijn wensen.

Verder valt op dat twee van de planmatig werkende schoolleiders die te maken hebben met concrete en zeer urgente problemen een leeropbrengst rapporteren die ook betrekking heeft op andere medewerkers: medewerkers gaan na verloop van tijd de planmatige aanpak overnemen.

Leeropbrengsten van ontwikkelgericht verbeteren en vernieuwen

Opvallend is dat schoolleiders die ontwikkelgericht aan verbetering en vernieuwing werken, relatief weinig leeropbrengsten noemen die enkel op henzelf betrekking hebben. Bovendien valt op dat de leeropbrengsten vaak tegelijkertijd relateren aan meerdere competenties uit het beroepsprofiel. Voorbeeld: een schoolleider werkt aan het inrichten van zijn school ten behoeve van het ontwikkelen van de 21st century skills (competentie 2), omdat hij observeert dat de maatschappij daarom vraagt (competentie 4). Daarbij draagt hij een sterke visie uit, die hij samen met zijn medewerkers ieder jaar heroverweegt (competentie 1). Wanneer medewerkers initiatieven nemen die passen binnen die visie, zorgt hij ervoor dat zij die initiatieven kunnen uitvoeren (competentie 3).

In aanvulling daarop noemen ook deze schoolleiders diverse opbrengsten in het vraagstuk, zoals verkleinde lokalen, het verbeteren van de huiswerkbegeleiding en een verbreed curriculum.

Verder valt op dat de schoolleiders die ontwikkelgericht werken leeropbrengsten rapporteren die ook betrekking hebben op de medewerkers in de school. Een schoolleider geeft bijvoorbeeld aan dat docenten toch "mee" willen in een grootscheepse verandering, ondanks de hoge snelheid van die verandering. Een andere schoolleider merkt dat gedurende het vernieuwingsproces een "houdingsverandering" ontstaat bij docenten ten aanzien van hun leerlingen. Een derde schoolleider beschrijft hoe een docent van haar is opgebloeid:

"Mensen kunnen soms heel verrassend zijn, ik had dat van die collega niet verwacht. Veel mensen zeggen: wat is hij opgebloeid. Het is een hele leuke jongen, heel creatief. Hij heeft laatst op een fantastische wijze het pensioen van iemand geregeld".

Conditie van werken aan verbetering en vernieuwing

Bij de concrete problemen met hoge urgentie geven twee schoolleiders voorbeelden van "creatieve onrust" (Kessels, 1996) als drijvende kracht achter het leren, soms gevoed doordat de school met sluiting wordt bedreigd. Bijvoorbeeld:

"Als ik het zelf niet deed, gebeurt het niet. Je wordt gedwongen. [...] Die druk is voor mij een conditie die aan de ene kant als druk op je schouders rust. Tegelijkertijd is het een hele mooie drijfveer".

Wanneer schoolleiders werken aan een verbetering of vernieuwing, krijgen zij directe feedback in de vorm van het resultaat dat ze boeken. Voor twee schoolleiders maakt dit het werken aan verbetering of vernieuwing een waardevolle vorm van leren. Eén schoolleider noemt het belang van de mogelijkheid om samen te werken ("samen leren"). De schoolleiders noemen geen voorbeelden van individuele condities.

3.4.6.2 Reflecteren op ervaringen in het werk: georganiseerd en niet georganiseerd

Reflecteren is een informele vorm van leren die zes schoolleiders bewust organiseren en vier schoolleiders niet georganiseerd ondernemen, direct in en tijdens het dagelijkse werk. De schoolleiders in ons onderzoek organiseren het reflecteren in leernetwerken, door feedback te vragen aan medewerkers na afloop van een teamvergadering, door naar aanleiding van een rollenspel feedback te vragen aan collega-schoolleiders of door een leidinggevende te vragen als rolmodel of mentor op te treden. Het niet georganiseerde reflecteren vindt plaats door één op één te reflecteren met een collega-leidinggevende op school en / of door zelfreflectie.

Vraagstukken van reflecteren

Reflecteren wordt aangewakkerd door vraagstukken die te maken hebben met interactie met docenten, interactie met het docententeam of door de behoefte aan uitwisseling rondom bepaalde thema's. In vijf van de tien gevallen heeft het vraagstuk dat aanleiding geeft tot reflectie te maken met interactie met docenten. Deze vraagstukken komen aan de orde in de georganiseerde reflectie van een rollenspel en bij een rolmodel / mentor, en in alle niet georganiseerde reflectie. Het kan bijvoorbeeld gaan om een lastig gesprek dat er aan zit te komen rondom het functioneren van een docent:

"Het gesprek was met een leerling-begeleidster, om er op aan te sturen dat zij haar taak zou afstoten en dat ze een andere taak zou gaan doen. Omdat we haar eigenlijk voor die taak niet geschikt achtten. Je moet met die persoon ook nog tien jaar verder".

Twee schoolleiders gaan over tot reflectie om een goede werkverhouding met het gehele team te onderhouden. Zij hebben die reflectie georganiseerd door feedback te vragen aan hun teamleden na afloop van een teamvergadering. Zij doen dit om "niet te ver voor de troepen uit te lopen" en concrete werkafspraken te maken ("werken we in kleine groepjes of werken we als team?"). De twee schoolleiders die gebruik maken van (leer)netwerken geven aan dat deze niet per definitie starten met een concreet vraagstuk. In deze vormen van georganiseerd reflecteren staat een thema centraal (bijvoorbeeld "leiderschap"), eventueel is er een externe spreker

die achtergrond en inspiratie biedt rondom dit thema, en vanuit die theorie kijken schoolleiders naar hun eigen werkpraktijk.

Leeropbrengsten van reflecteren

De leeropbrengsten van reflecteren zijn sterk afhankelijk van het vraagstuk dat er aanleiding toe gaf. In het reflecteren waarin lastige gesprekken met docenten het vertrekpunt vormen, noemen de schoolleiders voornamelijk (verbeterde) gesprekstechnieken als waardevolle leeropbrengst. Een schoolleider leerde bijvoorbeeld dat wanneer je een vervelende boodschap moet overbrengen aan een docent, je dat beter direct aan het begin van het gesprek kunt doen. Een andere schoolleider leerde in een gesprek zoveel mogelijk ondersteunende vragen te stellen, zodat een docent zelf verantwoordelijkheid neemt voor zijn professionele ontwikkeling (relateert aan competentie 3 - bevorderen van samenwerken, leren en onderzoeken). Naast deze concrete gesprekstechnieken, noemen de schoolleiders ook verscherpte zelfinzichten en bewustwording als leeropbrengst van reflecteren, zoals in dit fragment duidelijk wordt:

“Ik wil graag een goed teamleider zijn en een goede band met mijn teamleden, maar soms kan dat niet allebei. Omdat ik ook weleens slecht nieuws moet brengen”.

De twee schoolleiders die feedback vragen aan hun teamleden na afloop van teamvergaderingen noemen allebei dat zij, meer dan voorheen, relevante stukken delen met hun teamleden en hun teamleden nadrukkelijker betrekken in hun werk (bijvoorbeeld bij het schrijven van het jaarplan). Deze leeropbrengst relateert aan competentie 3 van het beroepsprofiel: bevorderen van samenwerken, leren en onderzoeken. Eén geeft ook aan dat dit effect sorteert bij haar teamleden, die nu meer initiatief nemen in het schrijven van het jaarplan. Bij (leer)netwerken beschrijven de schoolleiders uiteenlopende leeropbrengsten, namelijk het inzicht dat je veranderingen in de organisatie niet kunt sturen of leiden (een leeropbrengst die relateert aan competentie 3 uit het beroepsprofiel - bevorderen van samenwerken, leren en onderzoeken), het belang van jezelf continu vragen blijven stellen en argumenten voor de discussie over een digitale school. In één geval noemt een schoolleider een oplossing als opbrengst van het reflecteren: zelfreflectie heeft daar uiteindelijk geleid tot een nieuwe teamstructuur, waarin docenten in hetzelfde team zitting nemen vanwege hun vak, in plaats van het leerjaar dat ze doceren.

Conditie van reflecteren

De georganiseerde reflectie in een leernetwerk en een rollenspel is gebaat bij een rustige omgeving, bij voorkeur letterlijk uit de werkomgeving, zodat je zonder gestoord te worden kunt reflecteren met collega's die tegen dezelfde vraagstukken aanlopen. In deze vormen is een goede facilitator wel een vereiste conditie. De schoolleider die ervaring heeft met een leernetwerk geeft aan dat hij dit netwerk zelf gestart heeft, wat kan wijzen op het belang van autonomie. Feedback is waardevol als het direct en duidelijk is, niet persoonlijk, wanneer je ook aangeeft wat je goed vindt gaan en de ontvanger er zelf voor open staat. In verschillende - wel en niet georganiseerde vormen van reflectie - komt het belang van praktische relevantie naar voren. Een schoolleider geeft bijvoorbeeld aan dat een leernetwerk waardevol is wanneer hij vanuit de theorie de vertaalslag kan maken naar zijn eigen werkpraktijk. Een andere schoolleider, die zelf en met collega's reflecteert, geeft aan dat de reflectie waardevoller is wanneer het gaat over situaties rondom het “leren en vormen van kinderen”. Soms kan ook de creatieve onrust in de werkomgeving een conditie zijn die reflecteren waardevol maakt, zoals bij een schoolleider die aangeeft “niet meer weg te komen met de dingen die hij gewend was te doen”. Tot slot geeft één schoolleider het belang aan van de mogelijkheid om eigen vragen in te brengen in het reflecteren.

3.4.6.3 Overige informele vormen

Twee schoolleiders noemen informele vormen van leren die wij hebben gecategoriseerd als “overig”: het geven van trainingen aan docenten en een ervaring in een overleg met het bovenscholse bestuur.

Vraagstuk, opbrengsten en condities van trainingen geven

De schoolleider die trainingen geeft aan docenten, heeft niet een concreet inhoudelijk vraagstuk maar is hiermee begonnen toen zij nog docent was en schoolleider wilde worden. Dit was een manier om te netwerken. Door het geven van trainingen leert zij over hoe docenten denken, bijvoorbeeld dat zij een negatieve associatie hebben met de inspectie. Die inzichten past zij op haar eigen school toe, bijvoorbeeld in vergaderingen over de data:

"...ik breng het niet alsof de inspectie de allesbepalende factor is, daar eindig ik pas mee. Ik begin met: wat zien jullie hier? Wat zegt dat ons? Hoe kunnen we dat verbeteren? En als laatste: weten jullie hoe de inspectie dit meeneemt in hun toetsingskader?"

Deze leeropbrengst relateert aan competentie 3 (bevorderen van samenwerken, leren en onderzoeken) en competentie 4 (strategisch omgaan met de omgeving). Verder geeft ze aan dat ze door het geven van trainingen aan docenten buiten haar school inziet dat de kritiek die ze binnen haar school krijgt, niet altijd terecht is. Het geven van trainingen is waardevol voor de schoolleider omdat ze samenwerkt en materiaal ontwikkelt met haar duo-trainer ("samen leren"), omdat het een nieuwe uitdaging is, omdat ze contact heeft met bestuurders en omdat de docenten in de training vrijer spreken dan de docenten bij haar op school.

Vraagstuk, opbrengsten en condities van overleg met bovenschoolse bestuurders

De schoolleider die leerde tijdens een overleg met zijn bovenschoolse bestuurders geeft aan een allergie te hebben voor "blauwdruk" denken van zijn collega's. Hij wil zijn opvattingen daarover niet loslaten, maar op dit soort momenten wel beter kunnen communiceren: "ik moet me daarvan bewust zijn, dat ik goed communiceer". De leeropbrengst die hij noemt naar aanleiding van deze ervaring is het inzicht dat hij non-verbaal signalen uitzendt wat hij ergens van vindt. Dit is een waardevolle leerervaring omdat het de respondent persoonlijk raakt: "het raakt me heel diep, het heeft me heel erg bezig gehouden".

3.4.7 Vraagstukken, opbrengsten en condities van non-formeel leren bij schoolleiders (onderzoeksvragen 2 en 3)

3.4.7.1 Specifieke cursussen en trainingen

Vraagstukken van specifieke cursussen en trainingen

De vraagstukken die aanleiding zijn voor een specifieke cursus relateren soms aan de inhoud van de cursus zelf, maar vaker volgen schoolleiders deze cursussen om hele andere redenen. Eén schoolleider heeft te maken met lage slagingspercentages en doet mee aan een cursus "omgaan met Inspectiebezoek". De andere vier schoolleiders volgen een specifieke cursus om andere redenen. Eén schoolleider doet als sectordirecteur mee aan een cursus functionerings- en beoordelingsgesprekken voor zijn middenmanagers, die de daadwerkelijke gesprekken voeren. Bij hem is net "schoolbreed" een driejarige cyclus van beoordelingsgesprekken afgesproken, maar de schoolleider zelf doet mee om te leren over de kwaliteiten van zijn middenmanagers, om te laten zien dat de directie het belangrijk vindt en om steun te bieden. De schoolleider die meedoet aan een cursus "veranderen" van Leon De Caluwé geeft aan geen specifiek inhoudelijk vraagstuk te hebben gehad, maar er heen te zijn gegaan vanwege eerdere positieve ervaringen met Leon De Caluwé en zijn kleurentypologie. De schoolleider die deelneemt aan de cursus "gamification" van Kennisnet geeft aan de behoefte te hebben om samen met collega's dit thema te verkennen, te onderzoeken waar zijn rol ligt als leidinggevende in dit soort processen en om zijn eigen toekomstambities te onderzoeken. Voor de vijfde schoolleider, die een cursus Human Dynamics volgde, is het vraagstuk niet bekend.

Leeropbrengsten van specifieke cursussen en trainingen

De leeropbrengsten van specifieke cursussen en trainingen kunnen relateren aan de inhoud van de cursus, maar ook onvoorspelbare leeropbrengsten zijn mogelijk. Soms realiseren schoolleiders ook oplossingen in vraagstuk-

ken. De schoolleider die de cursus functionerings- en beoordelingsgesprekken volgde geeft aan geleerd te hebben de cijfers over onderwijskwaliteit te delen met haar mensen en in te zien dat je die cijfers aan de orde moet stellen. Dit zijn leeropbrengsten die relateren aan competenties 3 (bevorderen van samenwerken, leren en onderzoeken) en 4 (strategisch omgaan met de omgeving). Deze schoolleider noemt ook een aantal oplossingen in het vraagstuk als waardevolle opbrengst van de cursus: oefenexamen, bijlessen en huiswerkbegeleiding, die uiteindelijk leidden tot 8 % hoger slagingspercentage. Ook de schoolleider die mee heeft gedaan aan de cursus functionerings- en beoordelingsgesprekken noemt een leeropbrengst die relateert aan competentie 3:

“Ik heb geleerd om beter collega’s te begeleiden. Beter samen met hen vast te stellen wat de punten zijn waarop ze moeten verbeteren”.

De schoolleider die de training Human Dynamics volgde geeft aan dat hij door de training heeft leren “snappen dat anderen anders in elkaar zitten”. De schoolleider die de cursus veranderen van De Caluwé volgde, geeft aan dat de kleurentypologie “houvast” geeft om processen in de school te typeren.

De schoolleider die de cursus gamification volgde noemt als belangrijkste leeropbrengsten dat hij leerde kijken vanuit het perspectief van een leidinggevende en over het proces van innoveren. Ook gaf hij aan dat het samen met collega’s de cursus volgen waardevol voor hem was:

“Samen met collega’s erheen gaan, allemaal vanuit ons eigen perspectief. Dat zorgt ervoor dat je doorpraat over bepaalde zaken die relevant kunnen zijn. [...]. De mensen die de workshop gaven, vonden het ook niet prettig dat we de hele tijd met ons vieren bezig waren”.

De schoolleider die de cursus functionerings- en beoordelingsgesprekken volgde, noemde eveneens een aantal leeropbrengsten die ook relateren aan zijn collega’s. Hij leerde een collega beter kennen waardoor hun werkrelatie verbeterde en nadat hij zijn kwetsbaarheid liet zien tijdens een rollenspel ziet hij zijn teamleiders dat nu ook meer doen op school.

Conditie van specifieke cursussen en trainingen

De schoolleiders noemen geen voorbeelden van individuele condities (autonomie, competentie en verbondenheid) of condities in de werkomgeving (rust en stabiliteit en creatieve onrust). De condities die de cursussen waardevol maakten, relateren allemaal direct aan de vorm van leren zelf, in het bijzonder hoe het leren is vormgegeven. De cursus omgaan met inspectiebezoek is waardevol omdat het direct verbonden is aan de kern van het werk: het laat zien waar jouw school staat en hoe het op jouw school beter kan. De cursus veranderen van de Caluwé is waardevol omdat je eerst theorie krijgt, en daarna samen met mede-cursisten een praktische opdracht gaat doen. De cursus gamification was waardevol omdat de schoolleider met zijn collega’s in een omgeving kwam waar hij niet constant gestoord werd. Bij de cursus functionerings- en beoordelingsgesprekken was de cursusleider een belangrijke factor, die “heel goed signalen oppakte, blokkades voelde”.

3.4.7.2 Externe coaching

Vraagstukken van externe coaching

De vraagstukken die aanleiding zijn om externe coaching in te schakelen zijn sterk persoonlijk en hebben in alle gevallen betrekking op een conflict tussen de eigen waarden van de schoolleider en het beroep dat zijn of haar omgeving doet. Bijvoorbeeld:

“Hoe blijf ik op de rails in een situatie van wantrouwen als ik alleen kan werken in een situatie van vertrouwen?”.

Leeropbrengsten van externe coaching

Vier van de vijf schoolleiders noemen verscherpte inzichten en zelfinzichten als leeropbrengsten, zoals:

“Waardering ontstaat ook doordat je aan je standpunten vasthoudt, maar daar hoort wel bij dat je een soort rust en zelfvertrouwen uitstraalt dat het goed is wat je doet. Omdat ik bang was om waardering te verliezen, liet ik mijn keuze los, terwijl dat juist geen waardering gaf”.

Of:

“Het heeft mij geleerd dat ik soms heel erg ongeduldig ben en dat dat helemaal niet nodig is. Omdat je dat vaak meer weerstand oplevert”.

De overige leeropbrengsten zijn divers. Een schoolleider noemt als leeropbrengst dat zij haar mensen nu meer meeneemt in een “veranderingspad”, waar ze in het verleden eerst zelf zou “uitdenken hoe alles moet” (competentie 3 - bevorderen van samenwerken, leren en onderzoeken). Een andere schoolleider noemt leeropbrengsten die relateren aan de omgang met zijn bovenschoolse bestuurders. Hij geeft aan geleerd te hebben niet altijd zo “eager” te moeten zijn om zijn punt te maken en “creatief” om te gaan met de opdrachten van het bovenschools bestuur, bijvoorbeeld door sommige opdrachten niet door te sturen naar zijn docenten (competentie 4 - strategisch omgaan met omgeving). Een andere schoolleider geeft aan dat haar zelfvertrouwen gegroeid is door de coaching.

Vaak leidt de coaching ook tot een verbeterde aanpak in specifieke dagelijkse situaties, zoals een nieuwe aanpak in vergaderingen en gesprekken met docenten. De schoolleiders die coaching kregen, maken geen melding van oplossingen in vraagstukken.

Conditie van externe coaching

De condities van coaching die het waardevol maken relateren in bijna alle gevallen aan de vorm van leren zelf, en dan in het bijzonder aan de coach. Hij of zij:

- Stelt scherpe vragen en durft ook door te vragen als het persoonlijk wordt,
- Maakt gebruik van een specifieke aanpak (bijvoorbeeld systemisch werken en organisatieopstellingen),
- Is extern, maar kent de organisatie,
- Heeft een goede staat van dienst, maar het vertrouwen ontstaat in het directe contact.

Meer in het algemeen is coaching waardevol wanneer je specifieke casussen uit je dagelijkse werk kunt inbrengen om op te reflecteren en wanneer je letterlijk uit de school bent, zodat je niet gestoord wordt. Voor één schoolleider, die te maken had met een gebrek aan vertrouwen van haar teamleden, was het ook waardevol dat de coach haar steunde in de manier waarop zij dingen deed. Twee schoolleiders noemen ook dat het belangrijk was dat zij zelf de coach konden uitkiezen, wat wijst op de behoefte aan autonomie. De schoolleiders noemen geen condities in de werkomgeving.

3.4.7.3 Opleidingen en MD-programma's

Vraagstukken van opleidingen en MD-programma's

Twee van drie schoolleiders die een opleiding of MD-programma volgden, deden dat vanwege een concreet en urgent vraagstuk. Deze schoolleiders kregen een nieuwe rol als respectievelijk teamleider en integraal schoolleider. In één geval was het verplicht voor de schoolleider om deel te nemen, in het andere geval heeft de schoolleider er zelf om gevraagd. De schoolleider die de master van TiasNimbas volgde, heeft hier zelf om gevraagd omdat zij behoefte had aan strategische verdieping.

Leeropbrengsten van opleidingen en MD-programma's

Van de schoolleider die de master van TiasNimbas volgde is een deel van de leeropbrengsten ambigu, maar zij geeft wel aan meer inzicht te hebben verkregen in de waarde van een breed spectrum van leiderschapskwaliteiten (“Dat was wel een eye opener, omdat in veel modellen de nadruk ligt op dat je de visionair moet zijn. Maar

leiderschap heeft dus ook andere aspecten, en het gaat om het evenwicht"). Eén van de schoolleiders die een MD-programma tot integraal schoolleider volgde, noemt als belangrijkste leeropbrengst:

"Vooral de verbondenheid als schoolleiding. Als middenmanagement. We gingen er met elkaar naartoe. De verbondenheid die we daar hebben gekregen was zo waardevol, dat we het nog een keer gaan doen met ook het CvB erbij".

Deze schoolleider noemt verder een aantal concrete praktische tools als waardevolle leeropbrengst, zoals slecht-nieuwsgesprekken, financieel beleid en de gesprekkencyclus. Deze leeropbrengsten relateren gedeeltelijk aan competentie 2 (realiseren van een coherente organisatie ten behoeve van het primaire proces). De opleiding heeft bovendien geleid tot een oplossing bij hem op school: er is een digitaal bekwaamheidsdossier ingevoerd voor docenten en leidinggevenden, waarin zij een portfolio aanleggen. De tweede schoolleider die een MD-programma volgde tot teamleider geeft aan dat het goed voor zijn "gemoedsrust" was om collega's tegen te komen die ook "overbelasting" ervoeren.

Conditie van opleidingen en MD-programma's

De schoolleider die de master van TiasNimbas volgde, vond dat een waardevolle leerervaring omdat zij voor haar afstuderen binnen haar eigen school een onderzoek kon doen naar "professionele leergemeenschappen", vanwege de sterke inhoud (goede docenten, goede literatuur) en vanwege de mede studenten die in vergelijkbare posities werken. Voor de schoolleider die een opleiding volgde tot integraal schoolleider was de belangrijkste conditie om het "met elkaar te doen". Verder geeft hij aan dat de "geïnspireerde begeleider" ook bijdroeg aan het succes. Voor de derde schoolleider zijn de condities ambigu. De schoolleiders noemen geen individuele condities en condities in de werkomgeving.

3.4.7.4 Werkbezoeken en (internationale) studiereizen

Vraagstukken van werkbezoeken en (internationale) studiereizen

De vraagstukken die aanzetten tot werkbezoeken en (internationale) studiereizen hebben het meest "vrije" karakter, in die zin dat schoolleiders er aan mee doen vanuit verwondering of nieuwsgierigheid. Twee schoolleiders die een internationale studiereis maakten, geven aan dat niet te hebben gedaan vanwege een direct en concreet vraagstuk in hun school, maar vanwege een uitnodiging die hen nieuwsgierig maakte. Een van hen ging naar Noorwegen en vroeg zich af wat maakte dat Noorwegen zulke stappen heeft gezet op de PISA ranking. De derde schoolleider legde een werkbezoek af aan een collega. In zijn geval is er wel sprake van een concreet vraagstuk in de school, met enige urgentie, namelijk dat het de school ontbrak aan een kernachtige visie. Een collega schoolleider van een andere school sprak over zijn school en dat maakte de schoolleider nieuwsgierig.

Leeropbrengsten van werkbezoeken en (internationale) studiereizen

De leeropbrengsten die de schoolleiders noemen, hebben allemaal betrekking op henzelf en zijn verscherpte inzichten, vergrote zelfinzichten en inspirerende visies. Een schoolleider noemt het inzicht dat systemisch werken tot verbetering leidt, maar dat je er niet blind op moet staren want "als het eigenaarschap ontbreekt, helpt het niet als je iets systemisch benadert". De schoolleider die Noorwegen bezocht, noemt een groot aantal inspirerende visies, zoals de "ontwikkelderichtheid" in het denken van Noorse docenten, de sterke verbinding tussen Noorse docenten en de universiteit en doorlopende leerlijnen vanaf de basisschool. De schoolleider die een werkbezoek bracht aan een collega noemt een aantal verscherpte zelfinzichten als waardevolle leeropbrengsten, zoals het inzicht dat je verantwoordelijkheid en een opdracht bij docenten mag neerleggen en het inzicht dat je soms "stevig" leiding mag geven. Ook is hij geïnspireerd geraakt door de opvattingen van zijn collega over leerlingen met een lager niveau, wat mede heeft geleid tot een breder aanbod van praktijkvakken ook bij hem op school.

Conditie van werkbezoeken en (internationale) studiereizen

De schoolleiders geven aan dat hun werkbezoeken en studiereizen waardevol zijn omdat je inspirerende collega's ontmoet en vanuit theorie naar je eigen praktijk kunt kijken. Ze noemen geen individuele condities en condities in de werkomgeving.

3.4.7.5 Lezingen en congressen

Vraagstukken van lezingen en congressen

Eén schoolleider noemt een lezing over de culturele achtergrond van leerlingen als waardevolle vorm van non-formeel leren. Op zijn school worstelen ze met de vraag hoe je om moet gaan met leerlingen uit een andere cultuur, en dit was de aanleiding om deel te nemen. De schoolleider die het congres van school aan zet bezocht, is schoolleider op een school voor praktijkonderwijs. De aanleiding voor hem om het congres te bezoeken was de behoefte om het praktijkonderwijs te helpen door het beter te positioneren binnen school aan zet.

Leeropbrengsten van lezingen en congressen

De leeropbrengsten van de schoolleider die een lezing over de culturele achtergrond van leerlingen volgde, hebben om te beginnen betrekking op het inzicht welke effecten het wegvallen van een cultuur kan hebben voor jongeren. Ten tweede noemt hij ook een concrete tip om daarmee om te gaan als waardevolle leeropbrengst: je kunt ouders verplicht op school laten komen en lessen Nederlands geven. Dit relateert aan competentie 4 (strategisch omgaan met de omgeving). De schoolleider die het congres van school aan zet bezocht, leerde dat het echt kan helpen als je hieraan deelneemt. Ze hebben gewerkt aan een concrete oplossing: samen met collega's van school aan zet heeft hij de "velden" in het ontwikkelmodel gedefinieerd, specifiek voor het praktijkonderwijs.

Conditie van lezingen en congressen

De condities die de schoolleiders noemen van lezingen en congressen hebben betrekking op de vorm van leren zelf, in het bijzonder hoe het leren is vormgegeven. Voor beide schoolleiders is het belangrijk om samen te komen met collega's, eventueel vanuit verschillende disciplines, om van elkaar te leren en aan gedeelde vraagstukken te werken. De schoolleiders maken geen melding van individuele condities of condities in de werkomgeving.

3.4.7.6 Overige non-formele vormen van leren

Twee schoolleiders noemen vormen van non-formeel leren die wij hebben gecategoriseerd als "overig": VO-management coach als coach (zie paragraaf 2.2.1.1) en interim en co. Interim en co. is een vorm van co management en het betekent dat een adviseur, die tevens ruime ervaring heeft als schoolleider, een periode meewerkt met het managementteam, en begeleiding en ondersteuning biedt.

Vraagstuk, leeropbrengst en condities van VO-managementcoach

De schoolleider die als coach mee heeft gedaan aan VO-managementcoach zegt dit te hebben gedaan vanwege een plichtsgevoel, omdat hij wilde leren over coaching en omdat het hem "gewoon ontzettend leuk" leek. Hij heeft geleerd oplossingsgericht te coachen, is zich bewust geworden van wanneer hij stuurt en wanneer hij coacht en heeft "blinde vlekken" bij zichzelf ontdekt. Het was waardevol omdat hij geen antwoorden kreeg, maar vragen, vanwege de rustige omgeving waarin je je kwetsbaar kunt opstellen en vanwege diverse intervisie- en supervisiebijeenkomsten. Hij noemt geen oplossingen voor vraagstukken.

Vraagstuk, leeropbrengst en condities van co management

De schoolleider die co management heeft ervaren, heeft hierom gevraagd omdat de verschillen in de schoolleiding (qua niveau, opleiding en achtergrond) te groot waren en hij daar niet altijd goed raad mee wist. Door het co management heeft hij zelfinzichten opgedaan: dat hij soms te hard loopt en dat hij belerend kan zijn in stukjes. Ook deed hij inzicht op in de fasen van ontwikkeling van collega's en wat je daarbij kunt verwachten, het

inzicht dat je intensief met elkaar moet optrekken en het inzicht dat de formele organisatie niet de werkelijkheid is. Het co management heeft er tevens toe geleid dat het managementteam een nieuwe visie heeft ontwikkeld. Die laatste opbrengst relateert aan competentie 1 (het creëren van een gezamenlijke visie en richting). De schoolleider noemt bovendien een oplossing als opbrengst van het co management: een nieuwe organisatiestructuur met minder directeuren.

Co management was waardevol vanwege de mogelijkheid tot reflectie, omdat de begeleider veel kennis had over hersenonderzoek, veel ervaring had en zelf ook een goede zelfreflectie had ("kwaliteit input").

3.4.8 *Categorieën van non- en informeel leren bij leidinggevenden uit politie, rechtspraak en zorg (vraag 4)*

Van de acht leidinggevenden die een top 3 hebben ingevuld, hebben we een nadere categorisatie gemaakt van hun nummers 1 (zie tabellen 10 en 11). Op basis van die categorisatie hebben we de cross case analyse vormgegeven en zullen we de resultaten uitschrijven (zie paragrafen 3.4.9 en 3.4.10).

TABEL 10 Categorieën informele vormen van leren bij leidinggevenden uit politie, rechtspraak en zorg (onder de categorie staan de specifieke voorbeelden uit de interviews).

| Categorieën informeel leren bij leidinggevenden uit politie, rechtspraak en zorg |
|---|
| - Werken aan verbetering en vernieuwing in de organisatie (3 respondenten) |
| - Ontwerpen nieuwe initiële opleiding voor de rechtspraak |
| - Vormgeven van "Rijnlands organiseren" |
| - Experimenteren met nieuwe werkoverleggen |
| - Niet georganiseerd reflecteren op ervaringen in het werk (4 respondenten) |
| - Zelfreflectie |
| - Rolmodel / mentor in de persoon van leidinggevende |
| - Reflecteren met collega's gedurende en na een fusietraject |
| - Reflecteren met collega's gedurende organisatie inrichtingsproces |
| - Georganiseerd reflecteren op ervaringen in het werk (2 respondenten) |
| - Rolmodel / mentor in de persoon van leidinggevende |
| - Systeemopstellingen (FvS) |

TABEL 11 Categorieën non-formele vormen van leren bij leidinggevenden uit politie, rechtspraak en zorg (onder de categorie staat de specifieke voorbeelden uit de interviews).

| Categorieën non-formeel leren bij leidinggevenden uit politie, rechtspraak en zorg |
|---|
| - Opleidingen en MD-programma's (3 respondenten) |
| - MD-traject "public strategy course" |
| - Master "waarden van zorg" |
| - MD-traject intern |
| - Specifieke cursussen en trainingen (1 respondent) |
| - Functionerings- en beoordelingsgesprekken |
| - Externe coaching (1 respondent) |
| - Internationale studiereis (1 respondent) |
| - Overige non-formele vormen van leren (1 respondent) |
| - Training geven: communicatie training |

3.4.9 *Vraagstukken, opbrengsten en condities van informeel leren bij leidinggevendenden uit politie, rechtspraak en zorg (vraag 4)*

3.4.9.1 **Werken aan verbetering en vernieuwing in de organisatie**

Net als bij de schoolleiders, gaan we eerst in op de aanpak die de leidinggevendenden kiezen in het werken aan verbetering en vernieuwing. Vervolgens komen de vraagstukken, leeropbrengsten en condities van het werken aan verbetering en vernieuwing aan bod. De aanpak in het werken aan verbetering en vernieuwing is een concept dat wij op basis van de literatuurstudie niet in het onderzoeksmodel hebben opgenomen, en gedurende de analyses van de interviews naar voren is gekomen.

Aanpak in het werken aan verbetering of vernieuwing

In het werken aan verbetering en vernieuwing in de school kiezen de drie leidinggevendenden (één uit rechtspraak, één uit zorg en één uit politie) een aanpak die het best te vergelijken is met de "ontwikkelgerichte" aanpak die sommige schoolleiders gebruikten (zie paragraaf 3.4.6.1). Een manager in de jeugdzorg omschrijft het als volgt:

"Dit alles vraagt om flexibilisering. Daar moet je beslissingen over nemen, dat kun je ook doen door de medewerkers actief mee te laten denken. [...]. Dat heeft consequenties voor hoe ik met mijn team werk. Het heeft veel betrekking op mijn leidinggeven: waar moet ik sturen en waar loslaten?"

Bij de schoolleiders betekende de ontwikkelgerichte aanpak in alle gevallen dat docenten initiator waren van de verbetering of vernieuwing en de schoolleiders ondersteunden door een visie uit te dragen en randvoorwaarden te creëren. In de voorbeelden van de andere beroepsgroepen zien we ook leidinggevendenden als initiator. Een districtschef bij de politie bijvoorbeeld begint te experimenteren met nieuwe vormen van werkoverleggen. Een manager in de rechtspraak ontwerpt samen met collega-leidinggevendenden een nieuwe opleiding, waarbij zij niet starten met een vooropgezet plan, maar bij de "kern" (hoe leert iemand?), van daaruit inspiratie opdoen en daarna pas de opleiding invullen. In het vernieuwingsproces van de manager in de jeugdzorg zijn ook de medewerkers initiator.

Vraagstukken van werken aan verbetering en vernieuwing

De vraagstukken van de drie leidinggevendenden aanzetten tot het werken aan verbetering en vernieuwing hebben met name relevantie (Covey, 1989) en zijn in mindere mate urgent. De manager in de rechtspraak werkt samen met collega's aan het ontwikkelen van een nieuwe initiële opleiding voor de rechtelijke macht. Er bestond al langer onvrede over de opleiding, omdat mensen niet opgeleid werden tot zelfstandige professionals, terwijl de baan daar wel om vraagt. Een aanstaande bezuinigingsronde was een extra aanleiding om een nieuwe, betere opleiding te ontwikkelen. De manager in de jeugdzorg werkt aan het vormgeven van "Rijnlands organiseren", een organisatievorm waarin medewerkers actief meedenken over beslissingen. De aanleiding is dat er meer "flexibiliteit" nodig is in de organisatie vanwege de transitie jeugdzorg, de sterkere zorgstructuur op scholen en de noodzaak om je specifiek te richten op risicokinderen. Het Rijnlands organiseren heeft consequenties voor haar eigen rol als leidinggevende: meer op de achtergrond, en medewerkers meer aan het roer. De districtschef binnen de politie liep tegen het probleem aan dat werkoverleggen in haar district "onvoldoende effectief" waren.

Leeropbrengsten van werken aan verbetering en vernieuwing

De leeropbrengsten van de ontwikkelgerichte benadering waarbij professionals ook initiator waren, wijken af van de leeropbrengsten van de ontwikkelgerichte benadering waarin alleen de leidinggevende initiator is. De leeropbrengsten van ontwikkelgericht werken met leidinggevendenden als initiator, leiden tot leeropbrengsten die betrekking hebben op de leidinggevendenden zelf. De manager in de rechtspraak zegt voornamelijk geleerd te hebben van het "creatieve proces" in het ontwikkelen van de opleiding. Die manier van werken is echt anders dan hij "van nature" gedaan zou hebben. Bovendien heeft zijn proces opbrengsten opgeleverd in het vraagstuk: een nieuwe leerfilosofie en een nieuwe initiële opleiding die start per januari 2014. De districtschef heeft door

het werken aan verbetering in de werkoverleggen het zelfinzicht opgedaan dat ze rommelig kan zijn en dat ze een kunstmatige structuur nodig heeft om dat te omzeilen. Als opbrengsten in het vraagstuk noemt zij een nieuw format voor de agenda van de werkoverleggen, waarin zij onder andere aan het begin van de vergadering vraagt wat collega's willen inbrengen. Bovendien is het managementoverleg uitgebreid met vertegenwoordigers van de teams, waardoor zij meer in verbinding is met de teams en er makkelijker draagvlak ontstaat. Tot slot geeft zij aan dat gedurende dit proces ook een moeizame relatie met een collega zichtbaar werd, wat zij samen verder hebben besproken in intervisie bijeenkomsten.

Gelijk aan de schoolleiders die ontwikkelgericht werkten, en waar docenten initiator waren, noemt de manager in de jeugdzorg ook leeropbrengsten die betrekking hebben op medewerkers. Ze is blij verrast is door de "beweging" die zij ziet in de organisatie:

"[...] ik heb nog nooit zoveel beweging in een organisatie gezien, doordat we juist niet het tempo maken maar mensen de kans geven om met initiatieven te komen".

Met "beweging" bedoelt zij onder andere professionals die uit zichzelf contacten leggen met externe partners wanneer je ze daartoe uitnodigt. Zij ziet ook een aantal hele concrete opbrengsten in het vraagstuk dat aanleiding was voor de vernieuwing, zoals teamleden die werken aan het ontwikkelen van thema-avonden voor specifieke groepen ouders en jeugdartsen die op bezoek gaan bij collega's en rondfietsen door de wijk. Ook noemt de manager een leeropbrengst die op haar zelf betrekking heeft: het zelfinzicht dat zij controle wil hebben over de productie, maar dat dit soms leidt tot een "manier van leidinggeven die sterk uit gaat van controle [van de mensen]".

Conditie van werken aan verbetering en vernieuwing

De condities die het werken aan verbetering en vernieuwing waardevol maken, verschillen enigszins voor de drie leidinggevendenden. Voor de manager in de rechtspraak was het samenwerken met collega's een belangrijke conditie, omdat zij "hele andere competenties hebben", wat hem liet zien waar hij zelf nog wilde leren. Dit relateert aan het "samen leren" van Van Veen et al. (2010). Voor de manager in de jeugdzorg was het van belang om in het vernieuwingsproces een "steuntje in de rug" te ervaren van haar eigen leidinggevendenden. Verder hielp het haar dat er een adviseur met haar meeliep die bepaalde fenomenen kon duiden, bijvoorbeeld wanneer teamleden zelf aan de slag gingen zonder hulp van de manager in te roepen. Zij noemt ook dat het erg waardevol was om in de praktijk te ervaren dat het werkt om los te laten. De districtschef geeft aan dat het werken aan de werkoverleggen waardevol is omdat het "rendement" heeft: het is belangrijk dat het "lekker" loopt en mensen met plezier naar hun werk gaan. Deze conditie vertoont raakvlakken met de conditie "verbonden aan de kern van het werk" (Van Veen et al., 2010). De leidinggevendenden noemden geen individuele condities en condities in de werkomgeving.

3.4.9.2 Reflecteren op ervaringen in het werk: georganiseerd en niet georganiseerd

Reflecteren is een informele vorm van leren die deze leidinggevendenden soms bewust organiseren en soms niet georganiseerd ondernemen, direct in en tijdens het dagelijkse werk. De leidinggevendenden in ons onderzoek organiseren het reflecteren door een leidinggevende te vragen als rolmodel of mentor en in de vorm van systeemopstellingen. Niet georganiseerde reflectie vindt plaats door te reflecteren met collega-leidinggevendenden binnen en buiten de organisatie en door zelfreflectie. Eén voorbeeld van een rolmodel hebben wij gecategoriseerd bij niet georganiseerd reflecteren, omdat het dienen als rolmodel hier beperkt was: één opmerking van een collega tijdens een vergadering was voor de respondent aanleiding tot meer zelfreflectie. De collega in kwestie was er niet van op de hoogte dat hij als rolmodel fungeerde.

Hieronder beschrijven wij de vraagstukken, leeropbrengsten en condities van georganiseerd en niet georganiseerd reflecteren gelijktijdig, omdat er weinig verschillen zijn aan te wijzen.

Vraagstukken van reflecteren

In vier van de zes gevallen is de aanleiding om te reflecteren verbonden aan concrete praktische vraagstukken. Een teamleider in de rechtspraak schakelde een mentor in omdat hij bij zijn aantreden een beperkte ervaring had met leidinggeven. Dit heeft er volgens hem mee te maken dat professionals bij de rechtelijke macht gaan werken om rechter te worden. De noodzaak om een mentor in te schakelen is mogelijk ook het gevolg van het beperkte cursusaanbod voor professionals in de rechtelijke macht die de overstap maken naar een leidinggevende positie (zie paragraaf 2.2.1). Twee respondenten noemen een vraagstuk met betrekking tot hun medewerkers. Een basisteamchef bij de politie vraagt zich af hoe hij zijn mensen “in beweging” kan krijgen voor het terugdringen van woninginbraken (een urgent probleem), zonder dat hij dit zelf gaat organiseren. De derde respondent, directeur van een middelgroot ziekenhuis, heeft gereflecteerd met collega-leidinggevendenden naar aanleiding van een fusie die zij wilden aangaan met buurtziekenhuizen. De medische staf was hier tegen en de reflectie richtte zich op de vraag “waarom hebben we ze niet kunnen overtuigen?”. De vierde respondent, adjunct directeur bij een bedrijfsacademie binnen de politie, is als projectleider verantwoordelijk voor de inrichting van een organisatieonderdeel. Een vraag die aanleiding geeft tot reflecteren is het moment waarop zij een realisatieplan moet opleveren.

Voor de andere twee respondenten zijn de vraagstukken persoonlijker. De eerste, manager kwaliteitszorg van een thuiszorgorganisatie, had twijfel over haar toegevoegde waarde binnen de organisatie: “Daardoor was ik minder in mijn kracht”. En het leidde ertoe dat ze teveel nadacht over hoe ze iets inbracht, waardoor het een “self fulfilling prophecy” werd. De tweede, districtschef bij de politie, bracht tijdens een bijeenkomst systeemopstellingen een persoonlijk vraagstuk in over de balans tussen haar werk- en privéleven.

Leeropbrengsten van reflecteren

De leeropbrengsten van het reflecteren die de leidinggevendenden noemen, hebben allemaal betrekking op zichzelf. Het gaat in veel gevallen om verscherpte inzichten en zelfinzichten. De teamleider in de rechtspraak geeft aan dat hij het inzicht heeft opgedaan dat het belangrijk is om veel in gesprek te zijn met zijn mensen en niet alles in één keer te willen oplossen. De basisteamchef bij de politie geeft aan dat hij door zelfreflectie heeft geleerd om zichzelf weg te cijferen, en zo de talenten van anderen de ruimte kan geven. Wel is het dan belangrijk om “aanwezig te zijn als leidinggevende” en te snappen waar het werk over gaat. Het fusietraject van de ziekenhuisdirecteur is niet van de grond gekomen en door daarop te reflecteren met collega’s is ze tot het inzicht gekomen dat je een verandering niet van de grond krijgt met ratio, wanneer er ook emotie in het spel is. Ook heeft zij geleerd hoe sterk de kracht van “informele leiders” kan zijn in dit soort processen. De adjunct directeur bij de politie geeft aan dat zij door reflectie beter wordt in het toepassen van de gekozen methodiek en haar plannen hierdoor sterker kan maken. De manager kwaliteitszorg geeft aan dat zij tot het zelfinzicht kwam dat zij zelf invloed kan hebben op verandering in de situatie. Dit leidde direct de volgende dag tot ander gedrag, namelijk duidelijk en helder zijn in hoe zij over zaken denkt. De districtschef wenst niet nader in te gaan op haar leeropbrengsten, omdat dit te persoonlijk is.

De teamleider in de rechtspraak en de manager kwaliteitszorg noemen bovendien nog twee concrete oplossingen, respectievelijk dat het managementteam de professionals beter “faciliteert” en een nieuwe aanpak in het bespreken van de directiebeoordeling.

Conditie van reflecteren

De condities die het reflecteren waardevol maakten, verschillen per respondent. Omdat je het altijd kunt toepassen, wordt zelfreflectie door één respondent als waar waardevol beschouwd. Twee respondenten benadrukken de conditie van “samen leren”: reflecteren samen met collega’s, eventueel van een andere organisatie, is waardevol. Wanneer je als team samen eenzelfde opdracht te doen hebt, maakt dat het reflecteren nog krachtiger, aldus één respondent. Een respondent geeft aan dat het belangrijk is om een inhoudelijk betrokken begeleider te hebben. De leidinggevendenden maken geen melding van individuele condities en condities in de werkomgeving.

3.4.10 *Vraagstukken, opbrengsten en condities van non-formeel leren bij leidinggevendenden uit politie, rechtspraak en zorg (vraag 4)*

3.4.10.1 **Opleidingen en MD-programma's**

Vraagstukken van opleidingen en MD-programma's

Drie leidinggevendenden hebben een opleiding of MD-traject genoemd als meest waardevolle vorm van non-formeel leren. Twee van hen hadden geen specifiek inhoudelijk vraagstuk, maar waren verplicht een opleiding te volgen omdat zij promoveerden naar een leidinggevende positie (manager bij de rechtspraak) of een overstap maakte naar een "executieve" (politie) leidinggevende positie (adjunct directeur bij de politie). Voor een derde respondent, directeur bij een middelgroot ziekenhuis, was het geen verplichting. Zij geeft aan dat ze zelf koos voor het volgen van de opleiding met een relevant vraagstuk als aanleiding:

"...ik vind dat je iedere twee jaar eens eruit moet en andere dingen moet doen. Dus zoek ik iets wat daar bij past. Niet alleen maar de cognitieve vaardigheden, maar vooral de vraag wat mij drijft".

Leeropbrengsten van opleidingen en MD-programma's

De leeropbrengsten van de manager in de rechtspraak en de ziekenhuisdirecteur (zij volgden respectievelijk het MD-traject "public strategy course" en de master "waarden van zorg") vertonen overeenkomsten. De manager geeft aan een sterk geloof te hebben ontwikkeld in de "professionaliteit en eigen verantwoordelijkheid van professionals". De ziekenhuisdirecteur geeft aan dat ze inzag hoe belangrijk het is om aan te sluiten bij de mensen op de werkvloer, bijvoorbeeld door samen te lunchen of een dag met hen mee te lopen. Verder merkt zij ook op te hebben ingezien dat wanneer het "hele land" Angelsaksisch werkt, je daar in je eentje geen verandering in gaat brengen. De leeropbrengsten van de adjunct directeur bij de politie hebben betrekking op het bewaren van "eigenheid" in een omgeving die een beroep op je doet te conformeren. Zij geeft aan graag "in verbinding" te staan met mensen en dus graag bij de groep te willen horen, maar daarin "krachtiger en onafhankelijker" te zijn geworden. De leidinggevendenden noemen geen specifieke oplossingen als opbrengst van de opleidingen en MD-programma's.

Conditie van opleidingen en MD-programma's

De manager in de rechtspraak en de ziekenhuisdirecteur noemen beide twee condities die het MD-programma de moeite waard maakten: uit het dagelijkse werk stappen en zo de rust hebben om te reflecteren en de verbondenheid van de opleiding aan de kern van het werk. In het MD-traject "public strategy course" schreef de manager als eindopdracht een essay waarin hij vanuit de thema's en theorie naar zijn eigen werk moest kijken. De manager in de rechtspraak noemt aanvullend het werken met collega's van andere organisaties, maar wel van de overheid, als belangrijke conditie ("samen leren"). De leidinggevendenden noemen geen individuele condities en condities in de werkomgeving. Van de adjunct directeur zijn de condities onduidelijk.

3.4.10.2 **Specifieke cursussen en trainingen**

Vraagstukken van specifieke cursus

Eén leidinggevende (manager in de jeugdzorg) noemt een cursus functionerings- en beoordelingsgesprekken als meest waardevolle vorm van non-formeel leren. Zij heeft hier twee keer ervaring mee. Het deelnemen aan de cursussen was niet concreet verbonden aan een vraagstuk. De eerste keer was het een verplicht onderdeel van haar kaderopleiding, later volgde ze nog een interne opleiding op maat vanwege een nieuwe werkwijze met functionerings- en beoordelingsgesprekken in de organisatie.

Leeropbrengsten van specifieke cursus

Zij heeft in de cursus geleerd om duidelijk onderscheid maken tussen een beoordelings- en een functioneringsgesprek (en daarbij ook verschillende leiderschapstijlen in te zetten) en duidelijk te benoemen wat zij van collega's verwacht en andersom. Ze noemt geen oplossingen voor vraagstukken.

Conditie van specifieke cursus

Deze cursus was waardevol omdat de vaardigheden onmisbaar zijn en nog steeds actueel. Dit wijst op de conditie “verbonden aan de kern van het werk” (Van Veen et al., 2010). Ze noemt geen individuele condities en condities in de werkomgeving.

3.4.10.3 Externe coaching

Vraagstukken van externe coaching

Eén respondent (manager kwaliteitszorg bij een thuiszorgorganisatie) noemt externe coaching als meest waardevolle vorm van non-formeel leren. In eerste instantie voerde zij een verplicht “competentiegesprek” met een externe coach. Dat was in feite ook een beoordelingsgesprek en verliep goed. Vervolgens heeft ze zelf gevraagd om met de externe coach door te gaan. Daarbij had zij twee vraagstukken: ze wilde weten of ze binnen deze organisatie wilde blijven en ze wilde in gesprek over de werkrelatie met haar leidinggevende.

Leeropbrengsten van externe coaching

De manager noemt diverse zelfinzichten als leeropbrengsten van de coaching, zoals inzicht in haar “extreme verantwoordelijkheidsgevoel”, het inzicht dat zij vanuit “passie en bevoegenheid” soms bedreigend kan overkomen en inzicht in haar eigen kwaliteiten en die van haar leidinggevende. Dat laatste leidde ertoe dat zij haar leidinggevende nu beter feedback kan geven en niet meer alles doet wat hij zegt. Tot slot is haar werkrelatie met een andere collega verbeterd, omdat zij duidelijker haar standpunt is gaan inbrengen. Ze noemt geen oplossingen voor vraagstukken.

Conditie van externe coaching

De coaching was ten eerste waardevol omdat het precies op het juiste moment kwam: de manager ging een nieuwe rol bekleden waarin zij haar collega’s moest gaan coachen op resultaten. Dit wijst op de conditie “verbonden aan de kern van het werk” (Van Veen et al., 2010). Daarnaast was het van belang dat de coach de manager en haar organisatie goed kende.

3.4.10.4 Internationale studiereis

Vraagstukken van internationale studiereis

Eén respondent (basisteamchef bij de politie) noemt een internationale studiereis naar China als meest waardevolle vorm van non-formeel leren. De reis was onderdeel van een MBA, waar hij aan deelnam omdat hij bijna 40 jaar ambtenaar was en wilde weten hoe het er in het bedrijfsleven aan toe gaat.

Leeropbrengsten van internationale studiereis

De basisteamchef noemt verschillende nieuwe perspectieven als leeropbrengsten van de studiereis, zoals het inzicht dat de mensenrechten in de westerse wereld ook niet goed geregeld zijn, dat grote merken de westerse samenleving regeren en dat de westerse samenleving zoveel luxe heeft.

Conditie van internationale studiereis

De basisteamchef noemt één conditie die van belang was om de reis tot een succes te maken: het was niet verplicht. Dit wijst op de behoefte aan autonomie (Deci & Ryan, 2000).

3.4.10.5 Overige non-formele vormen van leren

Vraagstukken van trainingen geven

Eén respondent (teamleider in de rechtspraak) noemt het geven van een communicatietraining als belangrijkste vorm van non-formeel leren. Hij geeft aan dat er in het “gewone” opleidingspakket weinig aandacht is voor mensen, communicatie en gesprekstechnieken. De respondent had als advocaat de cursus zelf gevolgd en

wilde er meer van. De manier om dat te krijgen, was de cursus zelf te geven. Hij werd hier voor gevraagd door de orde van advocaten.

Leeropbrengsten van trainingen geven

De leeropbrengsten van het verzorgen van de training zijn ten eerste een uitgebreid repertoire van gesprekstechnieken (bijvoorbeeld slechtnieuwsgesprekken). Bovendien heeft de teamleider een kijk op leren ontwikkeld:

“Die filosofie van de orde probeer ik hier ook toe te passen: complimenten geven, mensen te enthousiasmeren en tegelijkertijd ook kijken waar het nog beter kan en wat ik daar in kan doen”.

Conditie van trainingen geven

De condities zijn niet bekend.

3.5 Expertmeetings: aanvullende resultaten

Gedurende de expertsessie gaven de schoolleiders samengevat de volgende overige reacties op de bevindingen uit de interviews:

- De top van meest genoemde vormen van non- en informeel leren wordt bevestigd tijdens de expertmeetings,
- Het is van belang om te streven naar consistentie tussen de leerbehoefte van schoolleiders, de leerbehoefte van docenten en de leerbehoefte van leerlingen,
- Het informele leren staat op spanning met het beroepsregister, met name als het erkennen / expliciteren van uit een juridisch perspectief wordt ingezet (in plaats van vanuit een ontwikkelperspectief). Iemand anders kan je er prima mee helpen, maar moet dat wel doen met het oog op jouw ontwikkeling,
- De opdeling formeel, non-formeel en informeel is wellicht niet heel behulpzaam in de praktijk. Het gaat er veel meer om gunstige condities te scheppen voor leren, zowel in informele, non-formele als formele setting.

4 Wat doet de doelgroep?

Dit hoofdstuk beschrijft de aanpak en de resultaten van het meelopen en observeren in de praktijk van drie schoolleiders.

4.1 Observeren in de praktijk: aanpak

4.1.1 Doelen

In de eerste fase van het onderzoek hebben we 20 schoolleiders geïnterviewd. Via de interviews hebben we data verzameld over de vormen van non- en informeel leren die schoolleiders gebruiken, de leeropbrengsten die ze daarmee behalen, de condities die het non- en informele leren waardevol maken, en de vraagstukken die aanzetten tot het leren. Het observeren in de praktijk heeft de volgende doelen:

- In de interviews zijn we gestart bij vormen waar schoolleiders waarde aan ontleen. Het meelopen in de praktijk biedt de mogelijkheid om een nadere inventarisatie te maken van de *vraagstukken* waar schoolleiders in het dagelijks werk tegenaan lopen. Wat zijn momenten, problemen, of vragen in de dagelijkse werkpraktijk van schoolleiders die aanzetten tot leren?
- Inzoomen op hoe de vormen van informeel leren er precies uitzien. Daar zijn we in de interviews slechts beknopt op ingegaan. Waar gebeurt het? Organiseert een schoolleider het en zo ja, hoe? Wie zijn erbij betrokken?
- Observeren in de praktijk is een aanvulling op de interviews, omdat we direct kunnen zien wat een schoolleider doet. Het reconstrueren van een gebeurtenis in een interview zal mogelijk incompleet zijn of niet geheel accuraat. Bovendien kunnen we de schoolleiders ook direct interviewen, waarmee we hun ervaringen op dat moment vangen.
- Daarnaast is het meelopen in de praktijk, het observeren en vragen stellen ook een mogelijkheid tot reflectie voor de betrokken schoolleiders.

4.1.2 Procedure

Voor het meelopen in de praktijk doorliepen we de volgende stappen:

- Om zowel de onderzoeksdoelen te dienen, als de behoeftes van de schoolleider een plek te geven, voerden we om te beginnen een voorgesprek met de schoolleider. Hierin gaven we toelichting op de aanpak, en verkenden we welke specifieke (leer)vragen de schoolleider zelf had.
- We liepen gedurende een dagdeel (= 4 uur) mee met de schoolleider. Tijdens dat dagdeel:
 - Observerden we de schoolleider en maakten we aantekeningen van de activiteiten die hij gedurende de dag ondernam.
 - Het observeren bestond uit diverse blokken, die telkens afgesloten werden door een mini-interview van ongeveer 10 minuten met de schoolleider.

Door de combinatie van observatie en het mini-interview kunnen we onder andere inzichtelijk maken welke specifieke activiteiten leiden tot waardevolle leerervaringen en hoe die waardevolle leerervaringen vormkrijgen.

4.1.3 Verslaglegging

Tijdens het observeren heeft de onderzoeker zijn observaties direct overgenomen in een observatie-instrument (zie bijlage 7). Na het observeren heeft de onderzoeker het ingevulde observatie-instrument ter goedkeuring voorgelegd aan de respondent ('member check').

4.1.4 Respondenten

In totaal hebben we drie schoolleiders gevolgd en geobserveerd in de praktijk, uit elk van de regio's één. Deze respondenten hadden eerder deelgenomen aan een interview.

4.2 Observeren in de praktijk: resultaten

De namen van de drie schoolleiders die wij hebben gevolgd zijn gefingeerd. De paragrafen hieronder beschrijven per schoolleider onze ervaringen tijdens het meelopen en observeren.

4.2.1 Karel

Karel is sinds 2008 rector op een christelijke scholengemeenschap in het zuiden van Nederland. Sindsdien maakt hij zich hard voor een fundamentele vernieuwing in het primaire onderwijsproces. Karel vindt het belangrijk dat leerlingen zelf de regie voeren over hun leerproces, zodat hun verschillende talenten tot bloei kunnen komen. De klassieke docent die klassikaal les geeft past daar niet meer bij, vindt Karel.

Op de ochtend dat we hem volgen en observeren heeft hij overleg met vier teamleiders en een extern adviseur, die bijzit omdat hij het managementteam begeleidt in het kader van een MD-traject. Het thema van de MT vergadering is het "bestuurlijk vermogen" van de school, oftewel de randvoorwaarden in de organisatie die op orde moeten zijn. Voorafgaand aan het overleg vertelt Karel dat goede randvoorwaarden de ruimte geven om creatief te zijn en verbeteringen en vernieuwingen in de school te realiseren, zoals de vernieuwing in het primaire onderwijsproces. Wanneer je constant met de waan van de dag bezig bent vanwege een slechte bedrijfsvoering, heb je niet de mogelijkheid om te reflecteren, wat noodzakelijk is om creatief te zijn. Karel heeft een document geschreven over het bestuurlijk vermogen, en de vraag die centraal staat tijdens het overleg is wat de uitgangspunten in dit document concreet betekenen voor de mensen op de werkvloer.

Direct bij de start van de vergadering laat één van de teamleiders zich kritisch uit over het document, omdat het in haar ogen te weinig concreet is. Een tweede teamleider blijkt dezelfde reserves te hebben. Wat volgt is een gesprek over de vraag hoe het MT meer in verbinding kan komen met de docenten, en welke rol het MT daarvoor aan zou moeten nemen. Het gesprek gaat bijvoorbeeld over de negatieve houding van sommige docenten, de concrete invulling van een bijeenkomst met de hele school die er binnenkort aankomt en de waarde van een betrokkenheidsmeting. De extern adviseur werpt een aantal vragen op over leerpunten voor de MT leden zelf (zoals "hoe verhouden we ons als MT tot negatieve docenten, met het oog op de beweging die je wilt?"), maar het gesprek daarover blijft impliciet. Wel vat Karel het gesprek samen door te zeggen dat veel docenten het moeilijk vinden om de regierol bij leerlingen te leggen, net zoals het MT het moeilijk vindt om dat bij de docenten te doen. Er lijkt dus een reflectieve houding te zijn, maar het gesprek over welke consequenties dat heeft voor het MT blijft vooralsnog aan de oppervlakte. In het interview na afloop van de vergadering vertelt Karel dat hij tegen twee vraagstukken is aangelopen: hoe geven wij onze rol als leidinggevenden vorm om mensen in beweging te krijgen en hoe creëren we een positieve grondhouding in de organisatie, in het MT en bij mijzelf?

4.2.2 Hans

Hans is vestigingsdirecteur op een VMBO school in het noorden van Nederland. Een aantal andere vestigingen binnen dezelfde scholengemeenschap is onder verscherpt toezicht van de onderwijsinspectie komen te staan. Dat heeft ertoe geleid dat ook de school van Hans te maken heeft met wat Hans zelf noemt een "keurslijf aan regels". Hij vertelt daarover dat dit de vrijheid in zijn denken en de blijdschap in het werk verminderd heeft. Hij merkt dat ook bij zijn teamleiders. Onlangs hebben alle vestigingsleiders een verplicht assessment gevolgd. Wij volgen Hans gedurende een ochtend, waarin hij verschillende overleggen voert. Om te beginnen heeft hij overleg met een collega-leidinggevende van een andere vestiging en een externe adviseur. Een probleem van

de scholengemeenschap is dat na de fusie iedere vestiging nog een groot aantal zaken zelf mag regelen. De externe adviseur zorgt ervoor om daar meer uniformiteit in te realiseren. Hans vindt dit prettig, want het vermindert zijn werkdruk. Na het overleg vindt er nog een informeel gesprek tussen Hans en zijn collega-leidinggevende plaats, wat vooral gaat over de spanning die het recente management assessment met zich meebrengt. Vervolgens heeft Hans overleg met één van zijn teamleiders en een docent. De docent, die dit overleg had aangevraagd, uit zijn zorgen over de sfeer in de school. Leerlingen zijn onrustig omdat docenten onrustig zijn. De docent zou willen dat het MT meer samen met het personeel beslissingen neemt. Hans vraagt de docent wat hij zou doen wanneer hij het voor het zeggen had. De docent geeft aan dat hij sommige collega's dan scherp zou aanspreken. Na het overleg met de docent reflecteert Hans daar kort op met de teamleider. Ze concluderen dat de zorgen van de docent begrijpelijk zijn gezien de organisatorisch rommelige situatie van dit moment en dat ze daar iets mee moeten tijdens de aanstaande heidagen. Vervolgens bespreekt de teamleider nog een aantal instrumenten (zoals een vakwerkplan), die de school verplicht moet gebruiken maar op hun vestiging niet bruikbaar zijn. Daarover zegt Hans later dat het voor hem een leerzaam moment was, omdat hij niet op de hoogte was dat het vakwerkplan niet werkte. Hij heeft het vakwerkplan ontvangen van een andere locatie en doorgestuurd naar zijn teamleiders. Dit leert hem om daar in het vervolg zorgvuldiger mee om te gaan.

4.2.3 Bert

Bert is sinds zes jaar schoolleider op een school voor praktijkonderwijs in het midden van Nederland. We observeren hem een middag waarin hij ten eerste "vrij" door de school loopt om gesprekken te voeren met docenten en leerlingen. Vervolgens zitten we bij een teamvergadering met ongeveer twintig docenten.

Voorafgaand aan het observeren vertelt Bert dat een leerling een paar dagen geleden een docent heeft uitgescholden. Dat gebeurt wel vaker op de school van Bert, maar in dit geval vond hij het scheldwoord onacceptabel. Hij wil enerzijds een streng en consistent beleid voeren, en hoopt dat docenten er ook zo in staan. Tegelijkertijd realiseert hij zich dat je in de werkelijkheid niet altijd de standaardregels kunt toepassen. Hij zegt hierover dat zowel docenten als hijzelf daarin moeten leren.

Tijdens het vrij rondlopen door de school komt dit onderwerp ook ter sprake met een gymdocent, die vertelt dat de les bij hem erg goed verliep. Bert reflecteert hardop op zichzelf: "Nou, dan kan de controlfreak het weer een beetje loslaten".

In de teamvergadering komen verschillende vraagstukken langs. Om te beginnen het schoollezen: hoe zorgen we ervoor dat leerlingen meer plezier krijgen in lezen en daardoor ook beter gaan presteren? Het tweede vraagstuk zijn de uitstroomprofielen van leerlingen. Nieuwe wetgeving vraagt van het praktijkonderwijs om al bij de start van de schoolloopbaan van leerlingen hun uitstroomprofiel in te schatten, waarbij je een foutmarge van 20 % mag hebben. De docenten reageren dat de kans heel groot is dat je hierin een fout maakt. Vervolgens komt het incident van de scheldende leerling aan bod. In het laatste gedeelte van de teamvergadering gaat de groep in vier kleine groepjes uiteen om invulling te geven aan aspecten van het individueel ontwikkelplan van leerlingen.

Na afloop van de vergadering vertelt Bert dat hij door het nagesprek met de onderzoeker ontdekte dat hij een professionele organisatie wil waarin docenten een bijdrage leveren, maar dat hij soms te weinig initiatief laat aan zijn goed gemotiveerde collega's. Hij wil "minder sturen, en meer vertrouwen op de professionaliteit van collega's".

4.3 Observeren in de praktijk: conclusies

Tegen welke vraagstukken lopen de schoolleiders aan?

De vraagstukken van Karel en Bert zijn niet zozeer urgent, maar hebben vooral relevantie. De vraagstukken van Hans starten vooral vanuit urgentie die gevoed wordt door druk van buiten en hebben een negatieve invloed op het plezier en de rust op school. Bert, schoolleider op een vrij kleine school voor praktijkonderwijs, houdt zich meer dan Karel en Hans bezig met vraagstukken die direct verbonden zijn aan het primaire onderwijspro-

ces. De kleinschaligheid van Bert's school zou hier een verklaring voor kunnen zijn. Het is ook mogelijk dat Bert, meer dan Karel en Hans, een sterke affiniteit heeft met het primaire proces en de zorg voor leerlingen. Het verlenen van zorg neemt op zijn school ook een groter deel van de werkzaamheden in dan bij Karel en Hans. Het vraagstuk dat bij alle drie de schoolleiders terugkomt is de vraag hoe je je als formeel leidinggevende op kunt stellen zodat je het initiatief, het werkplezier en de betrokkenheid van medewerkers ondersteunt?

Hoe krijgt het informele leren vorm?

Over het algemeen valt op dat de drie schoolleiders wel degelijk reflecteren op hun eigen handelen en ook leervragen voor zichzelf formuleren naar aanleiding van problemen en vraagstukken waar ze tegenaan lopen. Het open gesprek hierover met collega's en docenten is echter minder vaak zichtbaar. Bij Bert zien we daar wel signalen van (bijvoorbeeld wanneer hij met de gymdocent in gesprek is), maar het blijft aan de oppervlakte. Wat ons betreft zou het helpen om heel expliciet de vraag te stellen "wat moeten wij als MT leren om meer in verbinding te staan met docenten?" of "hoe kijken wij aan tegen het dilemma tussen een consistent beleid van regels en de dagelijkse realiteit van een praktijkschool?".

5 Wat kan de VO-academie doen?

5.1 Ontwerpbijeenkomst: aanpak

5.1.1 Doelen / vragen

Aan de ontwerpbijeenkomst namen zowel schoolleiders als leidinggevenden uit politie, zorg en rechtspraak deel, wat de kans gaf tot ontmoeting en reflectie. Het doel van de ontwerpbijeenkomst was om met schoolleiders en leidinggevenden uit aanverwante beroepsgroepen een advies uit te brengen aan de VO-academie rondom de vijfde onderzoeksvraag:

- Hoe kan de VO-academie de behoeftes van schoolleiders aan non- en informeel leren zo goed mogelijk vervullen?

5.1.2 Procedure

De bijeenkomst startte met een presentatie door één van de onderzoekers over de aanpak en de bevindingen uit de interviews. Van de geïnterviewden uit het eerste deel van het onderzoek was ook een aantal deelnemers aanwezig. Tijdens de presentatie konden zij hun ervaringen met non- en informeel leren delen met de anderen. Vervolgens ging de groep in kleinere groepjes aan drie "ontwerptafels" aan de slag. De tafels werden elk begeleid door een tafelheer of tafeldame, en hadden een specifieke ontwerpvrage, vergelijkbaar met de methode "World Cafe" (Brown & Isaacs, 2001). De ontwerp vragen aan de drie tafels waren:

- 1) Welke implicaties hebben de bevindingen uit het onderzoek voor het formele professionaliseringsaanbod van de VO-academie?
- 2) Welke relaties zie je tussen de bevindingen uit het onderzoek en het Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs van de VO-academie?
- 3) Hoe richt je een ruimte (een leeromgeving) in waarbinnen informeel geleerd kan worden?

Ten slotte hebben we plenair afgesloten door een koppeling te maken tussen onze bevindingen rondom non- en informeel leren en het in ontwikkeling zijnde Schoolleidersregister VO. De vraag die daar centraal stond was: "welke implicaties hebben deze bevindingen voor (het invullen van) het schoolleidersregister?".

5.1.3 Verslaglegging

Aan de verschillende tafels hebben de onderzoekers aantekeningen gemaakt, en tijdens de plenaire afsluiting heeft een van de onderzoekers aantekeningen gemaakt, terwijl de andere het gesprek leidde.

5.1.4 Respondenten

Tijdens de ontwerpbijeenkomst waren vijf schoolleiders, drie leidinggevenden uit respectievelijk politie, rechtspraak en zorg, twee afgevaardigden van de VO-academie en drie onderzoekers aanwezig.

5.2 Ontwerpbijeenkomst: resultaten

5.2.1 Implicaties formeel professionaliseringsaanbod schoolleiders

Aan de eerste tafel stond de vraag centraal waar je, op basis van de bevindingen uit het onderzoek, aandacht voor moet hebben in het opleidingsaanbod voor schoolleiders. De volgende punten zijn daarbij in ieder geval belangrijk:

- Maak een koppeling tussen theorie en praktijk, bijvoorbeeld door aan te sluiten bij vraagstukken uit de praktijk.
- Reflecteer op wat er in de praktijk gebeurt.
- Organiseer reflectie met elkaar, bijvoorbeeld door middel van intervisie.
- Zorg voor maatwerk. De VO-academie bepaalt niet hoe het opleidingsprogramma voor schoolleiders eruit ziet, maar het is wel belangrijk dat zij de boodschap aan opleidingsinstituten uitdraagt om vraaggestuurd te werken.

5.2.2 *Relaties bevindingen onderzoek en Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs*

Aan deze tafel stond de vraag centraal welke relaties er zijn te herkennen tussen de vijf competenties uit het Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs (Andersen & Krüger, 2013) en de bevindingen uit het onderzoek. Is het mogelijk om non- en informeel deze competenties te leren? En kan het beroepsprofiel helpen om de waarde van non- en informeel leren zichtbaar te maken? De volgende punten zijn daarbij belangrijk:

- Je kunt door middel van non- en informeel leren zeker deze competenties leren. Bijvoorbeeld competentie 4 (strategisch omgaan met de omgeving). Als schoolleider overleg je vaak informeel met andere scholen in de regio, bijvoorbeeld bij problemen die de hele regio aangaan, zoals krimp.
- Waarschijnlijk leer je het meeste van deze competenties niet in formele opleidingen, maar in een informele setting.
- Competentieprofielen helpen in ontwikkeling, maar je moet oppassen dat ze geen beoordelingsinstrument of selectiemiddel worden. Dat is wel het risico dat er in zit. Bij assessments zie je bijvoorbeeld dat ze worden ingezet als selectiemiddel. Een andere schoolleider is hier kritisch over: waarom mogen we wel onze docenten beoordelen, maar zijn we huiverig als een beoordeling over onszelf gaat? De conclusie van de groep is dat beoordelen en ontwikkelen niet door elkaar zouden moeten lopen. Het één sluit het ander ook niet uit. Het is belangrijk om zelf ook open te staan voor kritiek. Conflicten tussen docenten en leerlingen ontstaan ook vaak vanuit dezelfde inconsistentie: dat een docent wel een leerling straf geeft, maar hij andersom geen feedback duldt.
- Wanneer je vertrekt vanuit een competentie, is er minder energie dan wanneer je vertrekt vanuit het werk. Dit is ook de ervaring bij de politie. Het competentieprofiel heb je vervolgens wel nodig om naar de praktijk te kijken. Dan kun je vanuit de praktijk kijken, welke competenties je nodig hebt. Dan is er ook noodzaak om te ontwikkelen op de competenties.
- Deze competenties kloppen zeker, maar zijn ook basiscompetenties voor een bestuurder. Als de situatie verandert, kan dat om andere competenties vragen.

5.2.3 *Leeromgeving voor informeel leren*

Aan deze tafel zijn telkens twee vragen beantwoord: 1) hoe richt je als schoolleider de ruimte voor jezelf in om informeel te leren? En 2) hoe richt je de ruimte voor informeel leren in de school / organisatie in?

In het algemeen valt op:

- Schoolleiders spreken snel over de ruimte in hun school (vraag 2) en minder snel over hun eigen ruimte.

Rondom vraag 1 valt op:

- Informeel leren kun je organiseren als schoolleider. Je moet er voldoende tijd en budget voor vrijmaken.
- Om je eigen ruimte te creëren voor informeel leren is het van belang dat je voorbeeldgedrag laat zien. Stel jezelf open voor een gesprek, ook als het over jou gaat. Wees aanspreekbaar. Informeel leren betekent ook dat je elkaar aanspreekt. Je kunt bijvoorbeeld na een bespreking de vraag stellen hoe het is gegaan.
- Het leren moet gekoppeld worden aan een concreet probleem in de school.
- Leidinggevenden leren ook wanneer ze een opdracht krijgen om hun eigen leervraag te formuleren. Als

schoonleider heb je heel veel autonomie en ruimte om je dingen te doen. Je moet ook een beetje je eigen tegenspraak en leervragen creëren.

- Belangrijk voor informeel leren is veiligheid, vertrouwen en ruimte om het verkeerd te doen.
- Zorg ervoor dat niet iedere minuut in je agenda is volgepland.

Rondom de tweede vraag valt op:

- Niet teveel structureren, ruimte creëren en vragen stellen, in plaats van aanbodgericht werken. Op die manier kun je het informeel leren stimuleren.
- Zolang mensen gewoon goed functioneren, hoeven ze niet per se (informeel) te leren. Dan hoeft je niet te interveniëren. Een ziekenhuisdirecteur vertelde dat ze in een hele grote organisatie werkte, en niet bij iedereen het informeel leren kon stimuleren. Zorg er wel voor dat mensen tijd en middelen hebben. Als mensen niet goed functioneren, dan pak je dat in het functioneringsgesprek aan.
- Maak zichtbaar wat en waar er wordt geleerd in informele setting. Het is belangrijk dat mensen niet alleen maar komen halen, maar ook brengen in het informele leren.
- Schoolleiders kunnen het informeel leren in hun school faciliteren. Bijvoorbeeld:
 - Een schoolleider vertelt over een initiatief in haar school, genaamd het "MOM" (mogelijk overleg moment). Een overlegmoment zonder van te voren vastgestelde agenda.
 - Plan een overleg niet direct na afloop van de lessen, maar zorg dat er een uur tussen zit om informeel met elkaar te kunnen bijpraten.
 - Organiseer sessies waarin leidinggevend en collega's samen zitten en rondom praktijkvraagstukken met elkaar in gesprek gaan om van en met elkaar te leren.
- Een leidinggevende bij de politie organiseert "leiderschapsdagen".

5.2.4 Schoolleidersregister VO

In de plenaire afronding hebben we gekeken naar de implicaties van dit onderzoek voor het invullen van het Schoolleidersregister VO. In de discussie kwamen de volgende punten naar voren:

- Een schoolleidersregister heeft natuurlijk altijd een oordeel in zich.
- Ook als arts moet je je registreren, en dat wordt dan eens in de vier jaar geëvalueerd voor je herregistratie: heb je een bepaald aantal punten gehaald? Toch functioneert niet iedere dokter goed. Er zitten twee *pitfalls* in deze manier van werken: bijvoorbeeld als je heel veel weet van suikerziekte, volg je alleen maar suikerziekte cursussen, terwijl je ook andere patiënten hebt. In zo'n geval kun je gewoon registratie krijgen. Dan heb je dus een prachtig systeem terwijl het eigenlijk niet de kwaliteit van de professionals bevordert. Dan gaat het er ook over in hoeverre je aanspreekbaar bent en samen kunt werken.
- Het systeem dat het veroorzaakt zal nooit de oplossing geven voor de problemen in dat systeem. We zijn geneigd om weer een systeem te bedenken voor de problemen.
- Laat ook zien wat je ergens van hebt geleerd. Dus niet alleen dat je hebt gereflecteerd in de auto, maar ook wat je daarvan hebt geleerd.
- Je kunt wel thema's benoemen, en daarbij moeten mensen dan laten zien wat ze hebben ontwikkeld. Tegelijkertijd wil de VO-academie dit register ontwikkelgericht inzetten.
- Voor mij zou het helpen als zo'n register een vergelijkende basis zou kunnen hebben. Het is ook belangrijk om professionele ruimte te geven aan schoolleiders. Ga ervan uit dat hij een goede schoolleider wil zijn. Als je ruimte geeft in zo'n register, levert dat gespreksstof is.
- Wat is het doel van het register? Verantwoording naar buiten toe dat een schoolleider het goed doet op een beroepsprofiel. Daar moet je wel een soort waardering kunnen vinden.
- In het cardiologie programma zijn er stappen. Als je van een bepaald niveau naar een ander niveau gaat in de basisopleiding, dan moet je bepaalde dingen kunnen.
- Misschien zou je in dat beroepsprofiel ook verschillende fasen kunnen laten zien.
- Ik zie niet zoveel in de vorm van leren die je hebt toegepast. Het gaat om de bewijsvoering dat je een bepaald

niveau hebt bereikt. Hoe je daar bent gekomen, is minder belangrijk. Veel ruimte op hoe je daar bent gekomen dus.

- We gaan ook naar zo'n register met een reden, er zijn schoolleiders die het niet goed doen.
- Laten we uitkijken dat we een doelgroep niet in een keurslijf passen omdat er een paar mensen hun werk niet goed doen.
- Samenvattend: het beroepsprofiel is wel belangrijk in het register, en eventueel fasen daarin. Non- en informeel leren kunnen daarbij ook wel helpen, maar ga het niet in scherpe indicatoren vastleggen.

6 Conclusie

6.1.1 Wat maakt een aantrekkelijke leeromgeving voor schoolleiders?

Deze paragraaf geeft afzonderlijke antwoorden op onderzoeksvragen 1 t/m 4.

1. Welke bestaande vormen van non- en informeel leren zijn er te vinden onder schoolleiders in het vo?

Schoolleiders in het vo leren informeel voornamelijk wanneer zij **werken aan verbeteringen en vernieuwingen** in de school en wanneer zij **reflecteren** op ervaringen in het werk. Bij het werken aan verbeteringen en vernieuwingen kiezen schoolleiders twee verschillende veranderaanpakken, waar Sprenger en Teeuwisse (2011) een nadere invulling aan geven. De eerste, *sturende en planmatige* veranderaanpak, start bij een scherp omschreven eindresultaat. Om het gewenste resultaat te bereiken, doe je een nauwkeurige analyse vooraf, die vaak wordt uitgevoerd door (externe) adviseurs of wetenschappers. Vervolgens maak je een duidelijk stappenplan om het doel te realiseren. In de tweede, *ontwikkelgerichte* veranderaanpak, vormt de expertise en deskundigheid van vakmensen de centrale motor in het vormgeven van verbeteringen en vernieuwingen in de organisatie. Het gaat erom dat vakmensen in hun directe omgeving vraagstukken signaleren en, eventueel met behulp van hulpmiddelen en systemen, tot passende oplossingen komen voor die vraagstukken. We behandelen de verschillen in opbrengsten van de beide aanpakken verderop bij vraag 3. Dit onderzoek laat zien dat de rol van schoolleiders in een ontwikkelgericht veranderproces gewoonlijk die van "ondersteuner" is (degene die verbeteringen en vernieuwingen mogelijk maakt, onder andere door te zorgen voor voorwaarden en visie), terwijl docenten de rol van "initiator" vervullen (degene die vanuit spontaniteit of verwondering iets wil verbeteren of vernieuwen).

Het reflecteren op ervaringen in het werk organiseren schoolleiders soms bewust, bijvoorbeeld in een leernetwerk, en soms gebeurt het niet georganiseerd in diverse contacten op en rond het werk of door zelfreflectie. Het verschil is niet groot, maar de schoolleiders die wij hebben gesproken ondernemen net iets vaker georganiseerde dan niet georganiseerde reflectie.

Non-formeel leren schoolleiders in het vo wanneer zij deelnemen aan **cursussen en trainingen met specifieke thematiek, externe coaching, opleidingen en MD-programma's, werkbezoeken en internationale studiereizen en lezingen en congressen**. Specifieke cursussen en trainingen zijn over het algemeen korter lopende programma's met één centraal thema, terwijl de opleidingen en MD-programma's omvangrijker zijn en bredere thematiek rondom leiderschap en organisaties behandelen. Sommige masteropleidingen zijn bovendien formeel geaccrediteerd en sluiten af met een erkende titel en vertonen daarmee duidelijk kenmerken van het formele leren. Echter, de erkende masteropleidingen zijn nog geen vereiste voor het uitoefenen van het beroep van schoolleider. De grens tussen formeel en non-formeel leren is hier discutabel. Het lijkt voornamelijk relevant om, zeker wanneer in de toekomst een afgeronde masteropleiding wel tot de beroepseisen van schoolleiders behoort, bij het ontwerp van deze opleidingen aandacht te hebben voor waardevolle leeropbrengsten en bevorderlijke condities die uit dit onderzoek naar voren komen. Externe coaching is onder andere een uitgelezen mogelijkheid om georganiseerd te reflecteren en in die zin komt een deel van de non-formele vormen overeen met de informele vormen van leren.

2. Welke vormen van non- en informeel leren onder schoolleiders zijn op welk moment en voor welk doel (vraagstuk, probleem) het meest effectief?

Vraagstukken die aanzetten tot non- en informeel leren

De vraagstukken die aanzetten tot het **werken aan verbeteringen en vernieuwingen** in de school starten soms bij concrete vraagstukken met een hoge urgentie en soms bij vraagstukken die niet zozeer urgent zijn maar ontstaan vanuit een persoonlijke relevantie (Covey, 1989). In de urgente vraagstukken is sprake van externe druk, bijvoorbeeld in de vorm van verscherpt toezicht van de onderwijsinspectie. Relevante vraagstukken staan dicht

bij de schoolleider zelf en zeggen veel over zijn of haar persoonlijke normen en waarden. Volgens Sprenger en Teeuwisse (2011) zou de aard van het vraagstuk bepalend moeten zijn voor het kiezen van een veranderaanpak. Relatief voorspelbare veranderprocessen, zoals de invoering van een nieuw ICT systeem, zijn het meest gebaat bij een planmatig veranderproces. Wanneer de complexiteit en onvoorspelbaarheid van de situatie toeneemt, is ontwikkelgericht werken geschikter. In onze data zien wij geen consistentie tussen het type vraagstuk en de veranderaanpak die schoolleiders kiezen. Schoolleiders met concrete en urgente problemen kunnen zowel ontwikkelgericht als planmatig werken. Hetzelfde geldt voor schoolleiders met sterk relevante problemen. Dit zou erop kunnen wijzen dat de persoonlijke voorkeur van de schoolleider ook een rol speelt in de keuze voor een aanpak. Sommige schoolleiders hebben meer affiniteit met planmatig werken, en anderen gedijen beter in een ontwikkelgericht veranderproces. Dit werpt de vraag op hoe je als schoolleider om kunt gaan met het krachtenveld van praktijkvraagstukken, verschillende veranderaanpakken en methoden en je eigen voorkeursstijl. Een mogelijkheid is om een zo breed mogelijk repertoire van veranderaanpakken en leiderschapsstijlen te ontwikkelen en die, afhankelijk van waar de situatie om vraagt, bewust in te zetten. Een andere mogelijkheid, die vraagt om nader onderzoek, is om te kijken of vormen van gespreid leiderschap (Kessels, 2012) behulpzaam kunnen zijn om met diverse uitdagingen in de schoolomgeving om te gaan. Gespreid leiderschap veronderstelt dat je invloed uitoefent in een bepaalde situatie op basis van de affiniteit die je hebt met een vraagstuk, en de expertise en talenten die je in kunt zetten om dat vraagstuk op te lossen. Wanneer schoolleiders het leiderschap op momenten delen met anderen in de school, leidt dit dan tot sterkere leeropbrengsten en krachtiger oplossingen voor vraagstukken?

Tot welke vormen van non- en informeel leren zetten de vraagstukken aan? Wanneer schoolleiders met vraagstukken kampen die betrekking hebben op interactie met docenten en het onderhouden van een goede werkrelatie met docenten of een docententeam, gaan zij over tot **reflectie**. Een uitzondering daarop zijn de leernetwerken. Waar schoolleiders van de andere vormen van reflecteren feitelijk pas “gebruikmaken” wanneer er een concreet praktijkvraagstuk speelt (bijvoorbeeld een aanstaand lastig gesprek met een docent), staat er in de leernetwerken een bepaald thema centraal. Rondom dat thema kan bijvoorbeeld een spreker achtergrond, theorie en inspiratie bieden en vervolgens analyseren schoolleiders vanuit dat thema hun eigen werkpraktijk. Niet verwonderlijk is dat wanneer er een bepaald probleem op school speelt, schoolleiders meerwaarde zien in een **specifieke cursus of training** die ze daarbij kan helpen. Bij de meest persoonlijke ontwikkelvraagstukken schakelen schoolleiders **externe coaching** in. **Opleidingen en MD-programma's** daarentegen zijn vaker het gevolg van urgentie, zoals de simpele verplichting om een opleiding te volgen wanneer je een leidinggevende functie gaat bekleden. De aanleiding om **werkbezoeken en internationale studiereizen** te volgen heeft een uitermate “vrij” karakter. Het gebeurt op basis van uitnodiging en verwondering over hoe het op andere plekken gaat.

Conditie voor non- en informeel leren

Het meest in het oog springt dat het non- en informele leren voor schoolleiders waardevoller is wanneer zij **samen met collega's leren**, die tegen dezelfde vraagstukken aanlopen. Waar het samen leren bij leraren betekent dat zij samen een actieve rol vervullen in het vormgeven van de professionaliseringsactiviteit (Van Veen et al., 2010), ligt voor schoolleiders de nadruk op het ontmoeten van collega's in vergelijkbare posities met vergelijkbare vraagstukken. Het is aannemelijk dat in het dagelijks werk weinig tijd en ruimte is voor ontmoetingen met collega-leidinggevendenden. Aangezien sommige vraagstukken lastig te bespreken zijn met docenten en medewerkers, is het waardevol om in het leren ruimte te scheppen voor ontmoeting en uitwisseling met collega-schoolleiders. De waarde van samen leren gaat dan ook vaak hand in hand met de behoefte aan **rust en ruimte voor reflectie**, zonder gestoord te worden door urgente vragen en problemen. Eventueel kan dit buiten de school gebeuren. Opvallend genoeg is dit een conditie die Van Veen et al. (2010) voor leraren niet identificeren, maar er voor schoolleiders uitspringt. Dit is mogelijk het gevolg van een gebrek aan rust en stabiliteit in de dagelijkse werkomgeving.

Gelijk aan het leren van leraren is het voor schoolleiders van groot belang om **zelf actief en onderzoekend te leren**, door het analyseren van problemen en het werken aan oplossingen. Deze conditie wordt het sterkst zichtbaar in het informele leren tijdens het werken aan verbeteringen en vernieuwingen in de school, maar ook masterprogramma's, cursussen, internationale studiereizen en leernetwerken zijn waardevoller wanneer school-

leiders vanuit de theorie een vertaalslag kunnen maken naar hun eigen werkpraktijk.

De waarde van non- en informeel leren is groter wanneer het **direct verbonden is aan de kern van het werk** van de schoolleiders. Dit is het sterkst zichtbaar in het informele leren tijdens het werken aan verbeteringen en vernieuwingen in de school. Bij leraren betekent deze conditie dat het leren gericht moet zijn op de dagelijkse lespraktijk, de vakinhoud, vakdidactiek en het leerproces (Van Veen et al., 2010). De kern van het werk van schoolleiders lijkt voornamelijk betrekking te hebben op het realiseren van een onderwijsvisie en een organisatie die ondersteunend is aan het primaire proces en het onderhouden van een vruchtbare werkrelatie met medewerkers. Soms kunnen die twee met elkaar op spanning staan, bijvoorbeeld wanneer het niet lukt om docenten te enthousiasmeren voor een vernieuwingsproces. Bovendien liet De Wit (2012) al zien dat schoolleiders vaak tegen lastige dilemma's aanlopen, omdat zij zich enerzijds loyaal voelen aan hun docenten en anderzijds aan de eisen en verwachtingen van andere belanghebbenden in de school. Ook het kunnen omgaan met dit soort meervoudige vragen en opdrachten, behoort tot de kern van het werk van schoolleiders.

De **kwaliteit van de input** is met name van belang voor non-formele vormen en de georganiseerde vormen van informeel leren, zoals coaching, leernetwerken en specifieke cursussen en trainingen. Met name de waarde van externe coaching wordt voor een belangrijk deel bepaald door de systematiek die de coach gebruikt en de vragen die hij of zij stelt.

De eerste conclusie van Van Veen et al. (2010) naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies voor leraren luidt dat er geen eenduidig empirisch bewijs te vinden is dat leren op de werkplek effectiever is dan leren buiten de school. Voorliggende studie heeft geen vergelijking gemaakt tussen het leren van schoolleiders op en van de werkplek, maar wat wel opvalt is dat condities van het informele leren ook waardevolle condities vormen van het non-formele leren. Het zelf actief en onderzoekend leren en samen met collega's leren zijn centrale kenmerken van de meest waardevolle informele vormen, werken aan verbetering en vernieuwing en reflecteren op ervaringen in het werk, maar zijn ook relevant in MD-trajecten, masterprogramma's, cursussen en leernetwerken. Dit is een aanwijzing dat het succes van een professionaliseringsactiviteit voor schoolleiders inderdaad niet zozeer bepaald wordt door de mate waarin het leren al dan niet geformaliseerd is, of de context waarbinnen het plaatsvindt, maar dat het vooral relevant is om aandacht te hebben voor de condities zoals hierboven beschreven.

Van Veen et al. (2010) concluderen verder dat het voor leraren van belang is dat professionaliseringsinterventies een duurzaam karakter hebben, ingebed zijn in het schoolbeleid en rekening houden met de werkdruk van de betrokkenen. Op basis van dit onderzoek lijken deze condities voor de waarde van professionaliseringsactiviteiten van schoolleiders niet bepalend te zijn. Dit heeft er wellicht mee te maken dat schoolleiders een grotere mate van beslissingsbevoegdheid hebben en zich daarom geen zorgen hoeven te maken over de mate waarin hun leren ook verbonden is aan het schoolbeleid. Tot slot geven Van Veen et al. (2010) aan dat professionaliseringsinterventies van leraren goed doordacht en beredeneerd moeten zijn, en gebaseerd op een "theory of improvement". Ook voor deze conclusie vonden wij geen aanwijzingen onder schoolleiders. Dit hoeft echter niet te betekenen dat dit er voor schoolleiders niet toe doet, maar het kan er ook mee te maken hebben dat de opbouw van een professionaliseringsinterventie niet direct herkenbaar is voor een lerende.

Conditie waaronder non- en informeel leren plaatsvindt

Over de mate waarin schoolleiders zich gedurende het non- en informele daadwerkelijk autonoom, bekwaam en verbonden (Deci & Ryan, 2000) voelen, hebben wij relatief weinig informatie gevonden. Dit is het gevolg van de exploratieve opzet van de studie. De vraag wat de vormen van non- en informeel leren waardevol maakte, hebben wij open gesteld en de antwoorden relateren dan ook vooral aan de vorm van leren zelf, en minder aan de individuele beleving van de schoolleider tijdens het leren. Wel is de grote nadruk die schoolleiders leggen op de waarde van samen leren (zie hierboven) een aanwijzing dat de mate waarin zij zich **verbonden** voelen bepalend is voor het succes van non- en informeel leren. Ook hebben wij een aantal aanwijzingen gevonden dat het gevoel **autonoom** te kunnen handelen tijdens non- en informele leren, samenhangt met de waarde ervan. Een schoolleider noemde bijvoorbeeld dat hij zelf een leernetwerk is gestart, omdat hij het samenkomen met col-

lega's belangrijk vond. Twee andere schoolleiders benadrukken dat zij op eigen initiatief een externe coach hebben uitgekozen. Een mogelijke verklaring dat schoolleiders de waarde van autonomie minder vaak benadrukken dan bijvoorbeeld leraren (zie o.a. Diepstraten & Evers, 2012), kan zijn dat schoolleiders gezien hun formele positie al een grote mate van autonomie ervaren in hun dagelijkse werk. Aanwijzingen voor de beleving van bekwaamheid tijdens non- en informeel leren hebben wij niet gevonden. Wellicht is dit zo voor de hand liggend (als je een waardevolle leerervaring beschrijft, dan is de waarde daarvan waarschijnlijk voor een groot deel terug te voeren op het gevoel dat je je bekwaamheid ontwikkelt), dat de schoolleiders het niet expliciet benoemen.

Vraagstukken met hoge urgentie zorgen voor **creatieve onrust** (Kessels, 1996), die kan fungeren als een belangrijke voorwaarde voor het leren. Hier is de externe druk zo hoog dat het voortbestaan van de school in gevaar komt. Die externe druk zorgt voor een gevoel van "erop of eronder". Als de betrokken schoolleider niet snel actie onderneemt, en eventueel nieuwe bekwaamheden verwerft om het tij te keren, zal het te laat zijn. Hoewel je dit enerzijds kunt bestempelen als zware werkomstandigheden, kan het ook werken als een motivatie om te leren. Tegelijkertijd kan het, zeker wanneer de situatie lang aanhoudt en er weinig ruimte is voor rust en stabiliteit, op termijn leiden tot innerlijke conflicten. Schoolleiders vertonen een grote behoefte aan rust en stabiliteit, om met collega's de diepte in te gaan, te reflecteren op lastige vraagstukken en betekenis te geven aan hun ervaringen. Die behoefte komt het sterkst tot uitdrukking in de grote waarde die schoolleiders hechten aan reflecteren op ervaringen in het werk. In de dagelijkse werkomgeving lijkt rust en stabiliteit vaak afwezig te zijn.

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?

In hoofdstuk 2 van dit rapport schreven we dat de opbrengsten van non- en informeel leren betrekking kunnen hebben op de competenties uit het Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs (Andersen & Krüger, 2013), persoonlijke leeropbrengsten en op oplossingen in concrete vraagstukken. Gedurende het onderzoek zijn we erachter gekomen dat er bovendien een onderscheid is te maken tussen *individuele* en *collectieve* leeropbrengsten. De Laet (2006) liet al eerder zien dat uitkomsten van leren ook in het collectief ingebed kunnen zijn.

Het werken aan **verbeteringen en vernieuwingen** in de school leidt bij uitstek tot collectieve leeropbrengsten. Het werken aan verbeteringen en vernieuwingen is in alle casuïstiek in dit onderzoek een collectief proces, en dit is de voor de hand liggende verklaring dat schoolleiders ook collectieve leeropbrengsten noemen. Wat daarbij wel opvalt is dat het ontwikkelgericht werken aan verbetering en vernieuwing vaker leidt tot *onvoorspelbare* collectieve leeropbrengsten, zoals een docent die talenten laat zien die de schoolleider eerder niet kon vermoeden. Het planmatig werken aan verbetering en vernieuwing leidt eerder tot *voorspelbare* collectieve leeropbrengsten, zoals andere medewerkers die de planmatige methodiek overnemen. Mogelijk verruimt het ontwikkelgericht werken de bandbreedte van de collectieve leermogelijkheden in de school. Het is niet verwonderlijk dat het werken aan verbeteringen en vernieuwingen ook vaak leidt tot oplossingen voor praktijkvraagstukken in de school, die de aanjager zijn geweest voor het proces.

Daarentegen leiden **reflecteren op ervaringen in het werk, externe coaching, lezingen en congressen en werkbezoeken en internationale studiereizen** juist tot individuele leeropbrengsten. De leeropbrengsten van reflecteren hebben veelal betrekking op competentie 3 uit het beroepsprofiel (het bevorderen van samenwerken, leren en onderzoeken). Schoolleiders leren bijvoorbeeld om eerder hun medewerkers te betrekken of andere technieken te hanteren in gesprekken met docenten. Ook externe coaching leidt tot individuele leeropbrengsten, en deze zijn het meest persoonlijk, zoals verscherpte inzichten, een verscherpt zelfinzicht en een vergroot zelfvertrouwen. Werkbezoeken en internationale studiereizen leiden voornamelijk tot nieuwe perspectieven, vanwege de kennismaking met collega's die het helemaal anders doen of plekken waar het er anders aan toe gaat.

Opvallend is dat de meest geformaliseerde vormen van leren in dit onderzoek, **opleidingen, MD-trajecten en specifieke cursussen en trainingen**, in veel gevallen ook leiden tot onvoorspelbare leeropbrengsten. Die leerop-

brengrsten hebben soms ook betrekking op het collectief. Een schoolleider die een cursus functionerings- en beoordelingsgesprekken volgde bijvoorbeeld, noemde als waardevolle leeropbrengst dat hij en zijn collega's zich na de cursus meer kwetsbaar naar elkaar durfden op te stellen. Een andere schoolleider die samen met collega's een MD-traject volgde, noemde als meest waardevolle opbrengst de versterkte verbondenheid in het team. Daarbij moet direct aangetekend worden dat diezelfde schoolleiders ook individuele leeropbrengsten noemden die relateren aan de thematiek van de professionaliseringsactiviteit. Echter, de waarde van deze non-formele vormen van leren komt ook tot uitdrukking in leeropbrengsten die van te voren moeilijk te voorspellen waren.

Het is daarom ook lastig om verbanden te leggen tussen vormen van leren en specifieke competenties uit het beroepsprofiel. Voor een deel zijn het de *vraagstukken* die een relatie lijken te vertonen met de leeropbrengsten. Wanneer een schoolleider een vraagstuk of probleem ervaart in de interactie met docenten, en hij reflecteert daarop met een collega, zullen de leeropbrengsten van dat reflecteren betrekking hebben op de omgang met docenten. Tegelijkertijd kunnen vormen van non- en informeel leren dus ook tot onvoorspelbare leeropbrengsten leiden. Wat wel mogelijk is, is om met behulp van het beroepsprofiel terug te kijken op de ervaringen van de schoolleiders en te verkennen aan welke competenties hun leeropbrengsten relateren. Wanneer wij dat doen, valt op dat het werken aan verbetering en vernieuwing betrekking kan hebben op meerdere, en soms op alle, competenties uit het beroepsprofiel. Verbeteringen en vernieuwingen zijn vaak omvangrijke processen, waarbij de externe omgeving, de onderwijsvisie van de school, de samenwerking met docenten en tussen docenten onderling allemaal een rol spelen. In het reflecteren staat vaak de interactie met docenten centraal, en dit lijkt een logische verklaring voor de leeropbrengsten die sterk relateren aan competentie 3. Bij het non-formele leren rapporteren de schoolleiders ook hier vaak leeropbrengsten die relateren aan competentie 3, en in mindere mate leeropbrengsten die relateren aan competenties 1 (het creëren van een gezamenlijke visie en richting), 2 (het realiseren van een coherente organisatie ten behoeve van het primaire proces) en 4 (strategisch omgaan met de omgeving). Een laatste punt dat opvalt is dat geen van de leeropbrengsten die de schoolleiders noemen, relateren aan competentie 5 (analyseren en probleemoplossen). Een mogelijke verklaring voor deze bevinding is dat competentie 5 in feite een onderliggende competentie is voor de overige vier en verweven is in veel leerprocessen. Het werken aan verbetering en vernieuwing bijvoorbeeld, is een continu proces van analyseren en probleemoplossen. Dit leidt tot oplossingen voor problemen, een nieuwe onderwijsvisie of een verbeterde samenwerking in het team. Dit zijn de opbrengsten die de schoolleiders herkennen, maar het proces eronder is minder herkenbaar als *leeropbrengst*.

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?

Vormen

Leidinggevenden bij politie, rechtspraak en zorg vertonen in hun behoefte aan non- en informeel leren veel gelijkenissen met schoolleiders. Om te beginnen leren ook zij informeel wanneer zij **werken aan verbetering en vernieuwing** en door te **reflecteren op ervaringen in het werk**. Bij het werken aan verbetering en vernieuwing zien we bij deze leidinggevenden alleen de ontwikkelgerichte benadering terug, maar hier zijn de leidinggevenden zelf soms ook initiator van de verbetering of vernieuwing. In twee gevallen zien we dat de leidinggevenden zelf een probleem signaleren in hun werkomgeving, en op ontwikkelgerichte wijze dat probleem proberen te tackelen. Mogelijk heeft dit ermee te maken dat deze leidinggevenden minder dagelijks in contact staan en samenwerken met professionals, in tegenstelling tot de meeste schoolleiders. Ook deze leidinggevenden organiseren het reflecteren soms bewust, en soms vindt het plaats in contacten op en rond het werk of door zelfreflectie. Ook non-formeel zijn er veel gelijkenissen te trekken met schoolleiders, hoewel deze leidinggevenden vaker zeggen te leren in langer durende **opleidingen en MD-programma's**. Dit zijn over het algemeen kostbare professionaliseringsactiviteiten, die voor een rechtbank en een groot ziekenhuis waarschijnlijk gemakkelijker te vergoeden zijn dan voor een gemiddelde vo school. De politie biedt bovendien een intern MD-traject aan, en dit is voor vo scholen al helemaal een brug te ver. Hierin zou de VO-academie een belangrijke rol kunnen spelen.

Vraagstukken, condities, en opbrengsten

Het werken aan verbeteringen en vernieuwingen in de organisatie bij andere leidinggevenden wordt over het algemeen aangejaagd door vraagstukken die niet bijzonder urgent zijn, maar vooral ontstaan vanuit relevantie (Covey, 1989). De concrete vraagstukken met hoge urgentie, die niet kunnen wachten om opgelost te worden, hebben we hier niet gevonden.

Wanneer de leidinggevenden ontwikkelgericht werken aan verbetering en vernieuwing en medewerkers daarbij initiator zijn, leidt dit tot collectieve en vaak onvoorspelbare leeropbrengsten. Dit is vergelijkbaar met de conclusies bij schoolleiders. Echter, wanneer de leidinggevenden ontwikkelgericht werken en zelf initiator zijn van het proces, leidt het niet tot collectieve leeropbrengsten, maar tot individuele leeropbrengsten. Deze bevinding is een aanvulling op de eerdere conclusie dat ontwikkelgericht werken de bandbreedte van de collectieve leermogelijkheden in de school verruimt. Die conclusie lijkt alleen gerechtvaardigd als leidinggevenden (op momenten) ook het initiatorschap overlaten aan professionals en zelf de rol van ondersteuner op zich nemen. Voor deze leidinggevenden is het werken aan verbetering en vernieuwing waardevol omdat het verbonden is aan de kern van het werk en doordat je samen leert met collega's. In een omvangrijk en spannend vernieuwingsproces, zoals het realiseren van "Rijnlands organiseren", is het bovendien van belang om steun van bestuurders en een externe deskundige te ervaren.

Net als schoolleiders, reflecteren deze leidinggevenden op vraagstukken rondom medewerkers. Echter, waar schoolleiders in bijna alle gevallen reflecteren op directe interactie met medewerkers, heeft de reflectie van deze leidinggevenden betrekking op bredere vraagstukken dan een enkel gesprek (bijvoorbeeld "hoe krijg ik mijn mensen in beweging?"). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze leidinggevenden minder in direct contact staan met medewerkers dan de gemiddelde schoolleider. Verder heeft het reflecteren op ervaringen in het werk voor deze leidinggevenden vaker dan bij schoolleiders een sterk persoonlijke aanleiding. Het gaat dan om vraagstukken die bij schoolleiders eerder aan de orde komen in externe coaching. Ook deze leidinggevenden bereiken individuele leeropbrengsten via reflecteren, in de vorm van verscherpte (zelf)inzichten. Deze leidinggevenden ontleen vooral waarde aan het reflecteren omdat zij samen kunnen leren. De kracht van het samen leren wordt sterker wanneer je met collega-leidinggevenden eenzelfde taak moet volbrengen. Dit is een situatie die in veel dagelijkse werksituaties voor schoolleiders niet mogelijk is, maar wel gerealiseerd kan worden in bijvoorbeeld leernetwerken en communities of practice.

De ervaringen van deze leidinggevenden met de non-formele vormen van leren komen overeen met die van schoolleiders. Opleidingen en MD-programma's kunnen een verplichting zijn, maar wanneer er ruimte is voor reflectie, je samen kunt leren met collega's en je een praktische opdracht doet uit je eigen werkomgeving, zijn deze opleidingen waardevol en kunnen ze ook leiden tot sterk persoonlijke leeropbrengsten. Het valt op dat twee leidinggevenden die een MD-programma volgden, aangeven dat zij hebben geleerd hoe groot het belang is van ruimte en eigen verantwoordelijkheid voor professionals. Voor specifieke cursussen en trainingen is het van belang dat zij verbonden zijn aan de kern van het werk en actuele thema's behandelen. Tijdens externe coaching komen de meest persoonlijke ontwikkelvraagstukken aan bod, en dit vraagt om een coach die de organisatie en de leidinggevende goed kent. Internationale studiereizen hebben een vrijer karakter. Volgens één van de geïnterviewden zou je deze zelfs nooit moeten verplichten. De kennismaking met andere culturen en mensen geeft je een breder perspectief op de wereld en plaatst je eigen omgeving in perspectief.

6.1.2 Aanbevelingen

Hiervoor beschreven we de conclusies uit het onderzoek rondom de waarde van non- en informeel leren voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs. De verschillende vormen van non- en informeel leren die wij hebben onderzocht kunnen leiden tot individuele, collectieve en soms zelfs onvoorspelbare leeropbrengsten en oplossingen voor problemen in de school. Deze paragraaf gaat in op onderzoeksvraag 5 en is een advies gericht aan de VO-academie om, op basis van de bevindingen uit dit onderzoek, de behoefte van schoolleiders aan non- en informeel leren te ondersteunen. Wanneer de VO-academie, en wat dat betreft alle partijen die zich bezighou-

den met de professionele ontwikkeling van schoolleiders, het non- en informele leren van schoolleiders willen ondersteunen, zijn de volgende punten van belang.

- *Beweeg je als ondersteuner van het leren binnen de school.* Het informele leren door werken aan verbetering en vernieuwing en reflectie vindt grotendeels plaats in de context van de school. De vraagstukken die aanleiding geven tot het leren, de collega's met wie schoolleiders samenwerken en reflecteren en de leeropbrengsten die zij ermee behalen zijn terug te vinden in de school. Voor de VO-academie is het daarom van belang om dicht naast de schoolleider te staan in zijn dagelijkse werkomgeving. Wat zijn de vraagstukken waar schoolleiders tegenaan lopen? Welke vormen van (non- en informeel) leren zetten zij in om met deze vraagstukken om te gaan? Wat zou hen kunnen helpen om doorbraken te realiseren op lastige momenten? In de werkomgeving van schoolleiders lijkt voldoende creatieve onrust. Waar de VO-academie in het bijzonder van toegevoegde waarde kan zijn, is het creëren van voldoende ruimte voor rust en reflectie. Deze aanbeveling vraagt om onderwijskundige en opleidingskundige professionals die in direct contact staan met schoolleiders, en het vertrouwen van de schoolleiders genieten om mee te kijken bij spannende ontwikkelvraagstukken.
- *Ontwerp formele professionaliseringsactiviteiten vanuit informele principes.* Eerder stelden wij dat dit onderzoek geen bewijs levert voor de veronderstelling dat de mate waarin een professionaliseringsactiviteit geformaliseerd is, of de context waarbinnen het plaatsvindt, van doorslaggevend belang is voor het succes. Dit sluit aan bij de centrale conclusie van Van Veen et al. (2010). Wel is formeel en non-formeel leren waardevoller wanneer voldoende kenmerken van informeel leren een plek krijgen. De volgende punten zijn in ieder geval relevant:
 - *Richt het leren in rondom bestaande praktijkvraagstukken van de schoolleider.* Voorbeelden zijn het doen van een praktijkonderzoek binnen je eigen school of het werken aan een vernieuwingsvraagstuk als eindopdracht van een opleiding of cursus.
 - *Bouw voldoende momenten in voor (intercollegiale) reflectie.* Dit kun je bijvoorbeeld doen door middel van intervisie, eventueel aan de hand van individuele reflectievragen. Zorg ervoor dat schoolleiders praktijkvraagstukken in kunnen brengen om op te reflecteren.
 - *Maak gebruik van creatieve onrust, maar zorg dat het in balans is met rust en reflectie.* Momenten van intercollegiale reflectie zorgen voor rust en reflectie, waar schoolleiders een sterke behoefte aan hebben. Tegelijkertijd is het leren soms gebaat bij momenten van creatieve onrust. Zoek daarom naar spannende vernieuwingsvraagstukken van de schoolleiders en geef het leren daaromheen vorm.
- *Creëer ruimte voor schoolleiders om elkaar te ontmoeten.* Het belang voor schoolleiders om samen te leren (Van Veen et al., 2010) en de behoefte aan verbondenheid (Deci & Ryan, 2000), maken het voor de VO-academie noodzakelijk om professionaliseringsactiviteiten zo in te richten dat de kans op uitwisseling tussen schoolleiders, en eventueel tussen schoolleiders en leidinggevendenden uit andere werkgebieden, groter is. De VO-academie moet de gelegenheid bieden voor de daadwerkelijke ontmoeting tussen schoolleiders.
- *Ontwerp het leren in gezamenlijkheid met schoolleiders.* De actualiteit en de mate waarin leren verbonden is aan de kern van het werk, zijn van groot belang voor het succes. Om te voorkomen dat de actualiteit je constant inhaalt kun je, naast een meer vaststaand aanbod, schoolleiders ook een grote rol geven in de vormgeving en de invulling van het opleidingsprogramma. Dit beantwoordt tevens aan de behoefte aan autonomie (Deci & Ryan, 2000).

6.1.3 Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs en Schoolleidersregister VO

De VO-academie heeft recentelijk een beroepsprofiel ontwikkeld, met daarin vijf basiscompetenties voor schoolleiders in het vo (Andersen & Krüger, 2013). De VO-academie beschouwt het beroepsprofiel als een belangrijk instrument om de ontwikkeling van schoolleiders te ondersteunen, en benadrukt in de notitie dat het beroepsprofiel geen beoordelingsinstrument is:

“Wij kiezen ten behoeve van het actualiseren van de beroepsstandaard nadrukkelijk voor een interactief ontwikkelingsperspectief en daarmee voor een uitwerking in generieke basiscompetenties. Enerzijds

omdat we in de beroepsstandaard nooit alle verschillende schoolcontexten kunnen incorporeren. [...]. Anderzijds omdat een eenzijdige nadruk op het beoordelings- en verantwoordingsperspectief in het verleden heeft geleid tot negatieve effecten” (Andersen & Krüger, 2013, p. 15).

De negatieve effecten van het beoordelings- en verantwoordingsperspectief waar Andersen en Krüger naar verwijzen, zijn overmatige protocollering en regelgeving, het op de achtergrond raken van het primaire proces en het daarop volgende gevaar van verlies van werkplezier. Aangezien de competenties generiek zijn geformuleerd, biedt het beroepsprofiel ruimte om een breed spectrum van waardevolle leeropbrengsten te beschrijven. Het is daarbij wel van groot belang te starten bij de specifieke leeropbrengst die een schoolleider heeft opgedaan, en die te verbinden aan één of meer van de competenties. Je kunt ook een praktijkvraagstuk van een schoolleider als vertrekpunt nemen, en vervolgens verkennen aan welke competenties dat vraagstuk relateert. De beperking die het beroepsprofiel oplegt, is dat het niet de sterk persoonlijke leeropbrengsten beschrijft, die door de schoolleiders in dit onderzoek meermalen zijn genoemd als waardevol voor hun ontwikkeling als leidinggevende. Het is überhaupt de vraag of je dergelijke leeropbrengsten kunt en wilt vangen in een beroepsprofiel. Wel is het van belang je te realiseren dat dit soort leerwinsten van grote waarde zijn en ze daarom een plek verdienen in het beroepsprofiel.

De ontmoeting tussen non- en informeel leren en het aanstaande Schoolleidersregister VO (zie bijvoorbeeld <http://www.vo-academie.nl/schoolleidersregister-vo>) zorgt voor nog spannender vraagstukken. De VO-academie heeft de wens uitgesproken om het schoolleidersregister *ontwikkeldericht* in te zetten. Tegelijkertijd is het schoolleidersregister een instrument om schoolleiders periodiek verantwoording te laten afleggen over hun professionele ontwikkeling. Wanneer zij voldoen aan de gestelde eisen ontvangen ze een herregistratie en mogen ze hun beroep blijven uitoefenen. Wanneer ze niet voldoen, lopen ze het risico om uit hun ambt te worden gezet. Een dergelijk prestatieperspectief (Swanson & Holton, 2009) vraagt om vooraf opgestelde en helder geformuleerde standaarden. In veel sectoren registreren professionals zich bijvoorbeeld door een puntenstelsel: het volgen van cursussen bij wettelijk erkende instituten leidt tot punten en bij een minimaal aantal punten volgt herregistratie. Met sommige non-formele vormen van leren zou dit stelsel mogelijk nog werken, hoewel het dan maar de vraag is of je echt de kwaliteit van het beroep waarborgt. Maar is dat voor informeel leren ook mogelijk? Dit onderzoek laat onmiskenbaar zien wat de waarde van informeel leren is voor schoolleiders, en welke vormen het aanneemt. Het onderzoek laat ook zien dat veel leeropbrengsten van schoolleiders moeilijk vooraf te voorspellen zijn (zowel in non- als informele vormen) en dat er een grote diversiteit bestaat in de opbrengsten die verschillende schoolleiders ermee behalen. De essentie van informeel leren is juist dat er geen intentie bestaat om te leren, dat het leren (vaak) niet *georganiseerd* plaatsvindt en niet leidt tot een wettelijk erkend diploma of bewijs van bekwaamheid (Van den Dungen & Smit, 2010).

Ondanks de spanning die ontstaat in het bij elkaar brengen van de verantwoording en beoordeling van het schoolleidersregister enerzijds, en het onvoorspelbare en diverse karakter van informeel leren anderzijds, staat vast dat het schoolleidersregister voor schoolleiders in het vo er gaat komen. Wanneer zo'n groot deel van hun professionele ontwikkeling plaatsvindt in een informele setting, ontcom je er niet aan om dat te erkennen in het schoolleidersregister. Dit roept onherroepelijk de vraag op of informeel leren te registreren is en zo ja, *hoe*? Dit rapport zal daar geen sluitend antwoord op geven. Wel schetsen wij een aantal aandachtspunten waar je niet omheen kunt bij het invullen en het op waarde schatten van het schoolleidersregister:

- Leeropbrengsten zijn niet enkel individueel, maar zijn soms ook ingebed in het collectief (andere medewerkers of in de organisatie). Dit is met name zichtbaar wanneer schoolleiders werken aan verbeteringen en vernieuwingen.
- Leeropbrengsten kunnen zich ook manifesteren in oplossingen, verbeteringen en vernieuwingen in de school en doorbraken in lastige vraagstukken.
- Sterk persoonlijke leeropbrengsten, zoals verscherpte zelfinzichten en nieuwe perspectieven, zijn waardevolle leeropbrengsten voor je ontwikkeling als schoolleider.
- Overmatige protocollering en regelgeving kan de mogelijkheden tot ontwikkelen van schoolleiders in de weg staan, omdat het hun behoefte aan autonomie dwarsboomt.

- Vanuit een ontwikkelingsperspectief is het wellicht belangrijker dat schoolleiders regelmatig met elkaar het gesprek aangaan over de bekwaamheidseisen van schoolleiders en de wijze waarop je daar individueel en collectief aan kunt werken, dan het afrekenen op een quasi objectief meetsysteem.
- Het schoolleidersregister zou een platform kunnen worden waarop schoolleiders hun ervaringen met betrekking tot het omgaan met urgente en relevante vraagstukken in de schoolpraktijk kunnen delen en verder uitwerken. Actief deelnemen aan deze uitwisseling is wellicht een krachtiger indicatie voor het werken aan duurzame beroepsbekwaamheid dan het verzamelen van punten.
- Nu diverse beroepsgroepen al ervaring opgedaan hebben met beroepsregistratie is het ook mogelijk om daarvan te leren en de minpunten te vermijden. Het argument dat elk gerespecteerd beroep een register heeft is onvoldoende om schoolleiders iets op te leggen wat het plezier in het werken aan professionalisering kan doen omslaan in het voldoen aan een verplichting.

6.1.4 Vervolgonderzoek

Deze paragraaf schetst een aantal mogelijke richtingen voor vervolgonderzoek rondom het non- en informele leren van schoolleiders in het vo.

Werken aan verbetering en vernieuwing is een van de meest in het oog springende vormen waarin schoolleiders informeel leren. Het werken aan een verbetering of vernieuwing zijn echter omvangrijke projecten, waarin zich waarschijnlijk een veelheid aan leerprocessen ontvouwt. Wat zijn precies de leerprocessen die zich voordoen gedurende het werken aan verbetering en vernieuwing? Met wie doen schoolleiders dat, hoe organiseren ze het en op welke momenten gebeurt het?

Dit onderzoek bevestigt de waarde van samen leren voor schoolleiders. Een reviewstudie van Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, Richardson en Orphanos (2009) liet zien dat wanneer leraren binnen de school samen leren, dit de leerresultaten van leerlingen ook ten goede komt. Welke positieve effecten heeft het samen leren van schoolleiders mogelijk voor de leerresultaten van leerlingen en de ontwikkelmogelijkheden van leraren?

Dit onderzoek richtte zich op de vraag hoe schoolleiders de psychologische basisbehoeftes autonomie, bekwaamheid en verbondenheid (Deci & Ryan, 2000) beleefden gedurende non- en informeel leren. We hebben een aantal aanwijzingen gevonden dat net name verbondenheid en autonomie een belangrijke rol spelen in de waarde van non- en informeel leren. In hoeverre schoolleiders zich daadwerkelijk autonoom, bekwaam en verbonden voelen wanneer zij verschillende vormen van non- en informeel leren ondernemen, en de samenhang die dat vertoont met waardevolle leeropbrengsten, is een interessant vraagstuk voor toekomstig, eventueel kwantitatief onderzoek. De opbrengsten van deze kwalitatieve studie kunnen het vertrekpunt vormen voor het ontwikkelen van kwantitatieve meetschalen.

Verder zijn de basisbehoeftes uit de SDT enerzijds te beschouwen als individuele condities waarvoor je bij de inrichting van leeractiviteiten aandacht moet hebben, zoals wij dat hebben gedaan in dit onderzoek. De basisbehoeftes kunnen daarnaast ook *drijfveren* zijn om over te gaan tot (non- en informeel) leren. Bekwaamheid verwijst naar de drijfveer om je te ontwikkelen, ergens beter en competent in te willen worden. Autonomie is te beschouwen als de drijfveer om je leiderschapsrol te versterken en daarin een zekere mate van autonomie te verwerven, ten opzichte van bijvoorbeeld bovenschoolse bestuurders en de omgeving. En tot slot verwijst verbondenheid naar de drijfveer om relaties te onderhouden met collega's en onderdeel uit te maken van een beroepsgroep. Een relevante vraag voor vervolgonderzoek is welke rol deze basisbehoeftes spelen bij het overgaan tot vormen van non- en informeel leren.

Referenties

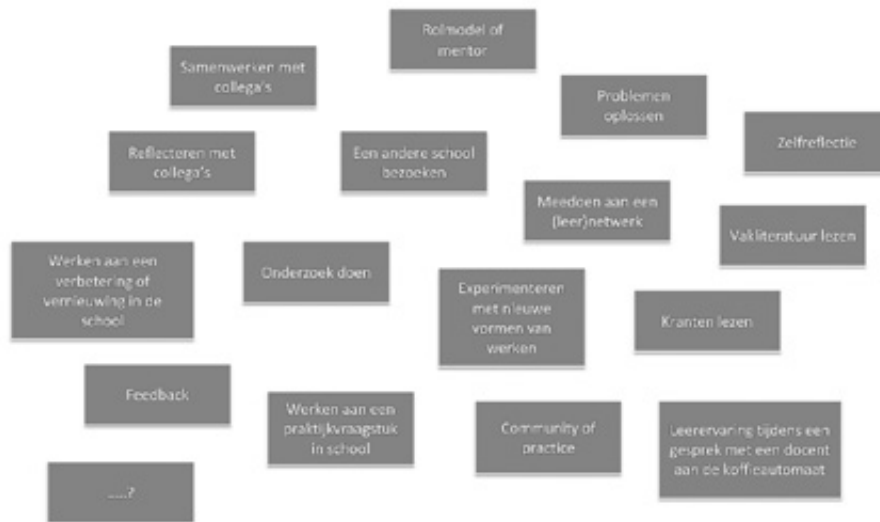
- Andersen, I., & Krüger, M. L. (2013). Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs. Utrecht: VO-raad.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction, 20*(6), 533–548. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.09.001
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529.
- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (1993). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & van de Vegt.
- Bood, R., & Coenders, M. (2004). *Communities of Practice. Bronnen van inspiratie*. Utrecht: Uitgeverij Lemma BV.
- Brown, J., & Isaacs, D. (2001). The world café: living knowledge through conversations that matter. *The Systems Thinker, 12*(5), 1–5.
- Bruining, A. W. M. (2006). *Learning behind the frontline of public service*. (Proefschrift). Universiteit voor Humanistiek, Utrecht.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (4th ed.). Londen: SAGE Publications Ltd.
- Colletta, N. J. (1996). Formal, nonformal and informal education. In *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (pp. 22–27). Londen: Pergamon.
- Commissie Leraren. (2007). *LeerKracht!* Den Haag.
- Covey, S. R. (1989). *The 7 Habits of Highly Effective People*. Londen: Pocket Books.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- De Jong, T. (2010). *Linking Social Capital to Knowledge Productivity. An explorative study on the relationship between social capital and learning in knowledge-productive networks*. (Proefschrift). Universiteit Twente, Enschede.
- De Laat, M. F. (2006). *Networked Learning*. (Proefschrift). Universiteit Utrecht, Utrecht.
- De Laat, M. F. (2012). *Enabling professional development networks: How connected are you?* Inaugurele rede, 7 december 2012. Heerlen: LOOK - Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek - Open Universiteit.
- De Wit, B. C. (2012). *Loyale leiders. Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevendenden aan docenten in het voortgezet onderwijs*. (Proefschrift). Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Deci, E. L. (1971). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*(1), 105–115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory, 11*(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-Determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding Human Development in Positive Psychology. *Ricerche Di Psicologia, 27*(1), 23–40.
- Diepstraten, I., & Evers, A. T. (2012). Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren. Heerlen: LOOK - Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek - Open Universiteit.
- Doornbos, A., & De Laat, M. F. (2012). De waarde van Communities of Practice (CoPs) in het Groene Onderwijs. Onderzoeksrapport ter ondersteuning van de doorstart van CoPs met de nadruk op verbindend leren en zichtbaar ontwikkelen. Ede: Groene Kennis Coöperatie.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. New York: HarperCollins.
- Evers, A. T. (2012). *Teachers' Professional Development at Work and Occupational Outcomes: An Organisational and Task Perspective*. (Proefschrift). Open Universiteit, Heerlen.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*, 331–362.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: principles and practice*. National College for School Leadership.
- Harrison, R., & Kessels, J. W. M. (2004). *Human Resource Development in a Knowledge Economy. An organisational view*. New York: Palgrave Macmillan.

- ISISQ5 & VO-raad. (2007). Basiscompetenties schoolleider VO. Praktische handleiding voor het werken met basis competenties. Utrecht: VO-raad.
- Kessels, J. W. M. (1996). *Het corporate curriculum*. Inaugurele rede, 23 februari 1996. Leiden: Rijksuniversiteit van Leiden.
- Kessels, J. W. M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Inaugurele rede, 8 februari 2001. Enschede: Universiteit Twente.
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Inaugurele rede, 30 maart 2012. Heerlen: LOOK - Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek - Open Universiteit.
- Kessels, J. W. M., Verdonschot, S. G. M., & De Jong, T. (2011). Characteristics of learning environments which support knowledge productivity and support innovation. In IPOB (Ed.), *The future of knowledge intensive service work. Theory and practice of managing human and organisational resources* (pp. 221–232). Marburg: Metropolis-Verlag.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 19*(2), 149–170. doi:10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. New York: Routledge.
- Martens, R. L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Inaugurele rede, 28 mei 2010. Heerlen: LOOK - Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek - Open Universiteit.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). London / New Delhi: Sage Publications.
- OCW & VO-raad. (2011). *Bestuursakkoord VO-RAAD – OCW 2012-2015*. Den Haag.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Runhaar, P., Sanders, K., Slegers, P. J. C., & Yang, H. (2011). Professionele ontwikkeling in scholen. In J. W. M. Kessels & R. F. Poell (Eds.), *Handboek human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 429–442). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Sheldon, K. M., Turban, D. B., Brown, K. G., Barrick, M. R., & Judge, T. A. (2003). Applying Self-Determination Theory to Organizational Research. *Research in Personnel and Human Resource Management, 22*, 357–393.
- Sprenger, C., & Teeuwisse, E. (2011). *Slim vakmanschap. Onderzoek rond het versterken van vakmanschap binnen de politie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Stavenga de Jong, J., & Glaudé, M. (2011). Vormen van opleiden op de werkplek. In J. W. M. Kessels & R. F. Poell (Eds.), *Handboek human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 277–296). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Swanson, R. A., & Holton, E. F. (2009). *Foundations of Human Resource Development* (2nd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- 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 / Expertise-centrum Leren van Docenten.
- Verdonschot, S. G. M. (2009). *Learning to innovate: a series of studies to explore and enable learning in innovation practices* (p. 320). (Proefschrift). Universiteit Twente, Enschede. doi:10.3990/1.9789036528757
- Waslander, S., Dückers, M. L. A., & Van Dijk, G. M. (2012). Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering. Utrecht: VO-raad.

Bijlage 1

Palet van leervormen (schoolleiders)

Vormen van informeel leren



Vormen van non formeel leren



Bijlage 2

Interviewleidraad (schoolleiders)

Introductie

“Mijn naam is [...] en ik werk als [...] bij LOOK – Wetenschappelijk Centrum Lerarenonderzoek. In opdracht van de VO-academie voeren wij vanuit LOOK een onderzoek uit naar het non- en informele leren van schoolleiders in het vo. Heel leuk dat ik je daar een aantal vragen over mag stellen! Ik ben benieuwd naar jouw perspectieven op dit thema. In het bijzonder ben ik benieuwd naar wat voor jou krachtige vormen van leren zijn (geweest) en in hoeverre je daarmee waardevolle uitkomsten hebt behaald.

Tijdens het gesprek zou ik graag je antwoorden direct vastleggen op mijn laptop en het gesprek bovendien opnemen. Heb je daar bezwaar tegen? Het uittypen en opnemen is louter ter ondersteuning van het uitwerken van datgene wat je vandaag zegt. De gegevens worden anoniem verwerkt”.

Algemene gegevens

Om te beginnen zou ik graag een aantal algemene gegevens van je willen vastleggen. Nogmaals we anonimiseren deze gegevens bij het verwerken van de data.

1. Wat is je naam?
2. Geslacht opnemen in antwoordformulier.
3. Wat is je leeftijd?
4. Aan welke school ben je werkzaam? Wat is precies je rol daar?
5. Hoe lang ben je werkzaam in het onderwijs? Hoe lang ben je werkzaam in je huidige rol?
6. Wat is je hoogst genoten opleiding?

Inventarisatie vormen van non- en informeel leren (bouwsteen B)

7. Vormen van leren kun je zien als concrete activiteiten die je helpen in je professionele leren als schoolleider. Het kunnen activiteiten zijn die ook de intentie hebben om te leren of professionaliseren en als zodanig zijn georganiseerd, zoals een cursus of een training. Dit noemen wij non-formeel leren. Daarnaast kan het ook gaan om activiteiten die niet zozeer in beginsel gericht zijn op leren en ook niet zo georganiseerd, maar wel daartoe leiden, bijvoorbeeld wanneer je met een collega samenwerkt aan een nieuw project, een gesprek hebt met een collega of de krant leest. Dit is informeel leren.

Voor je ligt een scala aan vormen van leren, die wij hebben gevonden op basis van een literatuurstudie en een inventarisatie bij aanbiedende partijen. De groene vakjes zijn vormen van informeel leren, en de blauwe vakjes vormen van non-formeel leren. Ik wil je vragen om een top-3 te maken van informele en non-formele vormen van leren waar je het afgelopen jaar ervaring mee had en die echt waarde voor je hadden.

8. Welke vorm van leren mis je nog op dit palet?
9. Welke vorm van informeel en non-formeel leren heeft het meeste waarde voor je gehad?

Stel vragen 10 t/m 15 voor de meest waardevolle non-formele en informele vorm van leren.

Uitdiepen vorm van leren: urgent en relevant vraagstuk (Bouwsteen A)

10. Wat was de aanleiding om [vorm van leren] te ondernemen?
11. In hoeverre was dit een urgente aanleiding/ urgent vraagstuk, in die zin dat het oplossen ervan echt niet kon wachten en het bij wijze van spreken “5 voor 12” was?

12. In hoeverre was dit een relevante aanleiding/ relevant vraagstuk, in die zin dat het oplossen ervan bijdroeg aan je persoonlijke nieuwsgierigheid, belangstelling en waarden en aan duurzame positieve resultaten?

Uitdiepen vorm van leren: opbrengsten (Bouwstenen E en F)

13. Welke opbrengst heeft [vorm van leren] gehad in termen van jouw professionalisering of leren? (bouwsteen E)

NB Hou bij vraag 13 de competenties uit het Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs in gedachten:

- Competentie 1: Het creëren van een gezamenlijke visie en richting
- Competentie 2: Realiseren van een coherente organisatie ten behoeve van het primaire proces
- Competentie 3: Bevorderen van samenwerken, leren en onderzoeken
- Competentie 4: Strategisch omgaan met de omgeving
- Competentie 5: Analyseren en probleemoplossen (hogere orde denken)

14. Welke andere opbrengsten heeft de [vorm van leren] gehad?

NB Vraag door op:

- Heeft de [vorm van leren] tot verbeteringen en vernieuwingen in het werk geleid? Zo ja, geef eens een voorbeeld.

Uitdiepen vorm van leren: condities waaronder leren plaatsvindt (Bouwsteen C)

15. Wat aan de [vorm van leren] zorgde ervoor dat het waardevol voor je was? Welke condities waren belangrijk?

NB Hou bij vraag 10 de verschillende voorwaarden van de vormen van leren in gedachten:

- Autonomie: zelf kunnen beslissen over het vormgeven van het leren.
- Competentie: de mate waarin je je ontwikkelt door de vorm van leren.
- Verbondenheid: het aan kunnen gaan van prettige relaties met anderen gedurende de vorm van leren.
- Rust en stabiliteit: voldoende tijd en ruimte in je organisatie, bijvoorbeeld om met het geleerde de diepte in te gaan of het te delen met collega's.
- Creatieve onrust: de mate waarin er sprake van een cruciaal vraagstuk in jouw organisatie, dat jou heeft aangezet tot deelname aan deze vorm van leren.

Uitdiepen vorm van leren: condities voor succesvolle professionalisering (Bouwsteen D)

- De mate waarin de vorm van leren verbonden is aan de kern van je werk.
- Zelf actief en onderzoekend leren door het analyseren van problemen en het werken aan oplossingen.
- Samen kunnen leren met anderen.
- De mate waarin de vorm van leren ingebed is in het bredere schoolbeleid.
- De mate waarin de vorm van leren rekening houdt met jouw werkdruk.
- Kwaliteit input.
- Theory of improvement.

Slotvraag en afsluiting

16. Zou je nog iets willen aanvullen op wat we hebben besproken?

Ik stuur je zo snel mogelijk een verslag van dit gesprek en dat leg ik je graag ter goedkeuring voor. Heel veel dank voor dit gesprek!

Bijlage 3

Antwoordformulier (schoolleiders)

Algemene gegevens

| | |
|---|--|
| 1. Naam | |
| 2. Geslacht | |
| 3. Leeftijd | |
| 4. School / huidige functie | |
| 5. Tijd werkzaam in onderwijs / huidige rol | |
| 6. Opleiding | |

Interviewvragen

| <i>Vraag</i> | <i>Antwoord</i> | |
|----------------------------------|--|--|
| 7. | Top-3 informele vormen 1) 2) 3) | Top-3 non-formele vormen 1) 2) 3) |
| 8. | Welke vorm van leren mis je nog? | |
| 9. | Meeste waarde informele vorm | Meeste waarde non-formele vorm |
| 10.1. | Wat was de aanleiding om [vorm van leren] te ondernemen? | |
| 11.1. | In hoeverre is dit een urgente aanleiding/urgent vraagstuk? | |
| 12.1. | In hoeverre is dit een relevante aanleiding/relevant vraagstuk? | |
| 13.1. | Welke opbrengst heeft de [vorm van leren] gehad voor jouw professionalisering of leren? Geef eens een voorbeeld. | |
| Visie | | |
| Org ontwikkeling | | |
| Samenwerking, lere & onderzoeken | | |
| Strategisch | | |

| | |
|----------------------------------|---|
| Probleem oplossen | |
| 14.1. | Welke andere opbrengsten heeft de [vorm van leren] gehad? |
| Verbeteringen en vernieuwingen | |
| 15.1. | Wat aan de [vorm van leren] zorgde ervoor dat het waardevol voor je was? |
| 10.2. | Wat was de aanleiding om [vorm van leren] te ondernemen? |
| 11.2. | In hoeverre is dit een urgente aanleiding/urgent vraagstuk? |
| 12.2. | In hoeverre is dit een relevante aanleiding/relevant vraagstuk? |
| 13.2. | Welke opbrengst heeft de [vorm van leren] gehad voor jouw professionalisering of leren? |
| Visie | |
| Org ontwikkeling | |
| Samenwerking, lere & onderzoeken | |
| Strategisch | |
| Probleem oplossen | |
| 14.2. | Welke andere opbrengsten heeft de [vorm van leren] gehad? |
| Verbeteringen en vernieuwingen | |
| 15.2. | Wat aan de [vorm van leren] zorgde ervoor dat het waardevol voor je was? |
| 16. | Slotvraag & welke collega zou je tippen om te benaderen voor een interview? |

Bijlage 4

Codeboek bij start onderzoek

| <i>Bouwsteen</i> | <i>Code</i> | <i>Onderzoeksvraag</i> |
|--------------------------------------|---------------------|------------------------|
| Vormen van leren | VORM | 1 |
| Vorm van informeel leren | VORM-INF | 1 |
| Vorm van non-formeel leren | VORM-NON | 1 |
| Vraagstuk | VRAAG | 2 |
| Urgentie | URG | 2 |
| Relevantie | REL | 2 |
| Individuele condities | COND-IND | 2 |
| Autonomie | COND-IND-AUTO | 2 |
| Bekwaamheid | COND-IND-BEKW | 2 |
| Verbondenheid | COND-IND-VERB | 2 |
| Conditie werkomgeving | COND-WERK | 2 |
| Rust en stabiliteit | COND-WERK-RUST | 2 |
| Creatieve onrust | COND-WERK-ONRUST | 2 |
| Conditie vorm van leren | COND-LER | 2 |
| Kern werk | COND-LER-KERN | 2 |
| Zelf actief | COND-LER-ZELF | 2 |
| Samen met collega's | COND-LER-SAMEN | 2 |
| Duur en permanentie | COND-LER-DUUR | 2 |
| Kwaliteit input | COND-LER-INPUT | 2 |
| Samenhang met beleid | COND-LER-BELEID | 2 |
| Theory of improvement | COND-LER-THEORY | 2 |
| Leeropbrengsten | OPBR-LER | 3 |
| Visie | OPBR-LER-VISIE | 3 |
| Coherente organisatie | OPBR-LER-ORG | 3 |
| Samenwerking, leren en onderzoeken | OPBR-LER-SAMEN | 3 |
| Strategisch | OPBR-LER-STR | 3 |
| Analyseren en probleemoplossen | OPBR-LER-ANA | 3 |
| Overige persoonlijke leeropbrengsten | OPBR-LER-OVER | 3 |
| Oplossingen vraagstuk | OPBR-OPL | 3 |
| Kp 1 | OPBR-OPL-KP1 | 3 |

Bijlage 5

Contact samenvatting (voorbeeld)

| | |
|--------------------|--------------------------|
| Type contact | Telefonisch / Bezoek |
| Respondent | |
| Locatie | Op school van respondent |
| Datum interview | 4 juni 2013 |
| Duur interview | 75 minuten |
| Datum samenvatting | 1 november 2013 |

Schrijf voor zowel de informele als de non-formele vorm van leren op wat het meest in het oog springt. Geef aan welke bouwsteen uit het onderzoeksmodel of ander thema dit relateert. Voeg eventueel relevante passages uit het interview toe en bijbehorende paginanummer(s).

Wat springt in het oog?

| | |
|---|--|
| Informeel leren: werken aan een verbetering of een vernieuwing in de school | <ul style="list-style-type: none">- VRAAG: "hoe maken we de leerling in klassen 1 en 2 verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces?". De aanleiding om daaraan te werken is een SAQI onderzoek en een onderzoek door een docent, die lieten zien dat leerlingen die meer eigen keuze hebben (dat is zo vanaf klas 3), meer plezier hebben in school. Dit is een relevant vraagstuk (het gaat over mensen gelukkig maken), en niet urgent (hoewel de respondent zich daarover verbaast).- De respondent kiest een aanpak (of in ieder geval, er wordt een aanpak gekozen) waarin docenten zelf onderzoek doen, inspiratie doen op andere plekken (andere scholen en Big Picture model) en er samen een beslissing wordt genomen. Hij noemt als persoonlijke leeropbrengst dat er meer mogelijk is dan geschetst wordt: leerlingen in het praktijkonderwijs kunnen wel degelijk invloed hebben op hun eigen geluk (OPBR-LER-OVER: verrassing). Ook bij docenten bespeurt de respondent een "houdingsverandering" (p. 3). Bovendien leidt het onderzoek tot een (vooraf niet voorziene) "nevenopbrengst" (p. 2 en 3): ook docenten ervaren weinig eigen keuze, wat heeft geleid tot een nieuwe aanpak in de teamvergaderingen (OPBR-OPL-KP1: verrassing). Gaat ook over consistentie in aanpak leerling en eigen aanpak.- Verdere opbrengsten zijn: 1) nieuwe aanpak met de leerlingen: de leerling nodigt op eigen initiatief zijn of haar ouders uit om met de school in gesprek te gaan (OPBR-OPL-KP1), 2) het curriculum verbreed (OPBR-OPL-KP1, 3) er is een groter aanbod voor de leerlingen (OPBR-OPL-KP1) en 4) het curriculum beter beschreven (OPBR-OPL-KP1).- COND: samenwerken (COND-LER-SAMEN) en genieten van het resultaat. |
| Non-formeel leren: congres bezoeken (van school aan zet) | <ul style="list-style-type: none">- De aanleiding om naar congres te gaan was de wil om het praktijkonderwijs te helpen door het beter te positioneren binnen School aan Zet. Dat is relevant (omdat "praktijkonderwijs zich moet gedragen als een volwaardige vo partner" – p. 5). Niet urgent.- De opbrengst is het inzicht dat het helpt als je hieraan deelneemt (OPBR-LER-OVER), maar ook het definiëren van de "velden" (zoals het veld "personeel") voor het praktijkonderwijs (OPBR-OPL-KP1). Ook leerde de respondent van het proces: "Als je betrokken mensen bij elkaar brengt en de goede vragen stelt, krijg je een mooie opbrengst" (p. 5-6).- Daarbij waren belangrijke condities: 1) inbreng van praktijkdeskundigen, 2) samen met collega's aan een gedeeld vraagstuk werken en 3) inspiratie. |

Wat springt verder in het oog?

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">- Respondent is schoolleider op een school voor alleen praktijkonderwijs. |
|--|---|

Bijlage 6

Codeboek na afronding analyses

Wit gemarkeerde codes zijn nieuwe codes t.o.v. de codelijst bij de start van het onderzoek (zie bijlage 4)

| <i>Bouwsteen</i> | <i>Code</i> | <i>Onderzoeksvraag</i> |
|--|------------------|------------------------|
| Vormen van leren | VORM | 1 |
| Vorm van informeel leren | VORM-INF | 1 |
| Vorm van non-formeel leren | VORM-NON | 1 |
| Categorieën van vormen | / | 1 |
| Verbeteren en vernieuwen | VERB-VERN | 1 |
| Ongeorganiseerde reflectie | REFL-ONORG | 1 |
| Georganiseerde reflectie | REFL-ORG | 1 |
| Overige informele vormen | OVER-IN | 1 |
| Cursussen en trainingen | C & T | 1 |
| Externe coaching | COACH | 1 |
| Werkbezoeken en (internat.) studiereizen | WB & INT-ST | 1 |
| Lezingen en congressen | L & C | 1 |
| Opleidingen en md-programma's | OPL & MD | 1 |
| Overige non-formele vormen | OVER-NON | 1 |
| Vraagstuk | VRAAG | 2 |
| Urgentie | URG | 2 |
| Relevantie | REL | 2 |
| Individuele condities | COND-IND | 2 |
| Autonomie | COND-IND-AUTO | 2 |
| Bekwaamheid | COND-IND-BEKW | 2 |
| Verbondenheid | COND-IND-VERB | 2 |
| Conditie werkomgeving | COND-WERK | 2 |
| Rust en stabiliteit | COND-WERK-RUST | 2 |
| Creatieve onrust | COND-WERK-ONRUST | 2 |
| Conditie vorm van leren | COND-LER | 2 |
| Kern werk | COND-LER-KERN | 2 |
| Zelf actief | COND-LER-ZELF | 2 |
| Samen met collega's | COND-LER-SAMEN | 2 |
| Duur en permanentie | COND-LER-DUUR | 2 |
| Kwaliteit input | COND-LER-INPUT | 2 |
| Samenhang met beleid | COND-LER-BELEID | 2 |
| Theory of improvement | COND-LER-THEORY | 2 |
| Reflectiemogelijkheid | COND-LER-REFL | 2 |

| | | |
|------------------------------------|---------------------|-------------|
| Leeropbrengsten | OPBR-LER | 3 |
| Visie | OPBR-LER-VISIE | 3 |
| Coherente organisatie | OPBR-LER-ORG | 3 |
| Samenwerking, leren en onderzoeken | OPBR-LER-SAMEN | 3 |
| Strategisch | OPBR-LER-STR | 3 |
| Analyseren en probleemoplossen | OPBR-LER-ANA | 3 |
| Overige leeropbrengsten | OPBR-LER-OVER | 3 |
| Oplossingen vraagstuk | OPBR-OPL | 3 |
| Kp 1 | OPBR-OPL-KP1 | 3 |
| Veranderaanpak | AANP | Alle |
| Planmatig | AANP-PLAN | Alle |
| Ontwikkelgericht | AANP-ONTW | Alle |
| Initiator | | Alle |
| Leidinggevende als initiator | INI-LEI | Alle |
| Professionals als initiator | INI-PROF | Alle |

Bijlage 7:

Observatie instrument

| Observant | Datum en tijd | Schoolleider | School |
|-----------|---------------|--------------|--------|
| | | | |

Observatie tijdens meelopen

OBSERVATIEBLOK 1:

Hierbij zijn betrokken:

Activiteit vindt plaats:

Wie nam initiatief tot de activiteit?

Is de activiteit onderdeel van een georganiseerde, intentionele vorm van leren?

Spreken de betrokkenen over leerdoelen?

Welke hulpmiddelen worden gebruikt?

OBSERVATIES:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

OBSERVATIEBLOK 2:

Hierbij zijn betrokken:

Activiteit vindt plaats:

Wie nam initiatief tot de activiteit?

Is de activiteit onderdeel van een georganiseerde, intentionele vorm van leren?

Spreekt de betrokkenen over leerdoelen?

Welke hulpmiddelen worden gebruikt?

OBSERVATIES:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

[Voeg eventueel nieuw observatieblok in]

Overige observaties

Wat springt verder in het oog?

- ...
- ...
- ...

Mini-interview na afloop van ieder observatieblok

OBSERVATIEBLOK 1

| Van welke activiteit heb je geleerd? Wat leerde je? | Tegen welke problemen of vraagstukken liep je tijdens dit observatieblok? | Heb je iets geleerd in relatie tot die vraagstukken? |
|--|---|--|
| | | |

OBSERVATIEBLOK 1

| Van welke activiteit heb je geleerd? Wat leerde je? | Tegen welke problemen of vraagstukken liep je tijdens dit observatieblok? | Heb je iets geleerd in relatie tot die vraagstukken? |
|--|---|--|
| | | |

Colofon

Uitgave

Welten-instituut
Open Universiteit
Maart 2014

Bezoekadres

Valkenburgerweg 177
6419 AT Heerlen
telefoon 045- 576 22 22

Postadres

Postbus 2960
6401 DL Heerlen

Tekst

Frank Hulsbos
Arnoud Evers
Joseph Kessels
Maarten de Laat

Oplage

250 exemplaren

Vormgeving en omslag

Team Visuele communicatie
Open Universiteit

