



13

VO ACADEMIE

LOOPBAANLEREN

Professionele ontwikkeling en
loopbaanoriëntatie van leidinggevend
in het voortgezet onderwijs

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

Eerder verschenen in deze brochurereeks:

- (1) *Al Doende Leren – Non- en Informeel leren door schoolleiders*
Maart 2014
- (2) *Samenspel en Dialoog – Financieel leiderschap in het voortgezet onderwijs*
Juni 2014
- (3) *Doelgericht Vertrouwen – Strategisch HRM voor schoolleiders*
November 2014
- (4) *Richting geven aan professionele ontwikkeling – Beroepsstandaard Schoolleiders Voortgezet Onderwijs*
Maart 2015
- (5) *Samen leren in netwerken – Leernetwerken voor en door schoolleiders en bestuurders*
September 2015
- (6) *Ontmoeting en interactie – Coaching als ontwikkelinstrument*
Maart 2016
- (7) *Sturen vanuit visie – Strategisch onderwijskundig leiderschap*
December 2016
- (8) *Een frisse blik – Collegiale visitatie als instrument voor professionele ontwikkeling*
Maart 2017
- (9) *Nieuwe inhoud, nieuwe netwerken, nieuwe perspectieven – Inwerkprogramma's voor beginnend schoolleiders*
Maart 2017
- (10) *Leren door vragen en luisteren – Intervisie als ontwikkelingsmethodiek*
November 2017
- (11) *Goed onderwijs door focus op mensen – Aan de slag met peoplemanagement*
Maart 2018
- (12) *Een gemeenschappelijke missie – Over het samenspel in de driehoek bestuur, toezicht en medezeggenschap*
Mei 2018

VO-academie, november 2018

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



LOOPBAANLEREN

Professionele ontwikkeling en
loopbaanoriëntatie van leidinggevenden
in het voortgezet onderwijs

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

INHOUD

Voorwoord	4
Waarom dit katern?	5
1 Loopbaanleren: een zaak van leidinggevende én school	9
1.1 Wat is loopbaanleren?	9
1.2 Vormen van leren	10
1.3 Effecten van leren op individu en school	11
 Johan Veenstra / rector Comenius College	13
2 Loopbaanfasen en leervragen	19
2.1 Geen functies maar fasen	19
2.2 Leervragen	19
2.3 Het AMO-model en professionalisering	21
 Peter Leisink / hoogleraar Universiteit Utrecht	26
3 De ambitieuze docent met leiderschapsambities	33
3.1 Wie is de ambitieuze docent?	33
3.2 Een groter geheel	34
3.3 Ondersteuning	35
3.4 Leervragen	36
3.5 Professionaliseringsmogelijkheden	37
 Lea Bremmers / docent Da Vinci College Leiden	38

4 De schoolleider uit het middenmanagement	43
4.1 Wie is schoolleider uit het middenmanagement?	43
4.2 Belemmeringen	44
4.3 Ondersteuning	45
4.4 Leervragen en professionaliseringsmogelijkheden	48
 Marit van Daal / coördinator bovenbouw vwo De Amersfoortse berg	50
5 De schoolleider uit het eindverantwoordelijk management	57
5.1 Wie is de schoolleider uit het eindverantwoordelijk management?	57
5.2 Professionaliseringsactiviteiten	58
5.3 Belemmeringen	59
5.4 Ondersteuning	59
5.5 Leervragen en professionaliseringsmogelijkheden	60
 Lenie de Boer / directeur Kranenburg School voor Praktijkonderwijs Utrecht	62
6 De bestuurder	67
6.1 Wie is de bestuurder?	67
6.2 Professionaliseringsthema's	68
6.3 Professionaliseringsactiviteiten	70
6.4 Ondersteuning	71
6.5 Leervragen en professionaliseringsmogelijkheden	71
 Interview Jan Otte / lid college van bestuur Jacobus Fruytier Scholengemeenschap	73
7 Zij-instromende leidinggevenden	79
 Ellen Kruize / voorzitter Raad van Bestuur Vario Onderwijsgroep	82
Referenties	86

VOORWOORD

In het voortgezet onderwijs is veel leidinggevend talent aanwezig, bij teamleiders, directeuren en bestuurders. Zij zorgen ervoor dat docenten hun werk zo goed mogelijk kunnen doen; zij zorgen bijvoorbeeld voor visie en voor strategisch HRM-beleid. Talent hebben is één ding; talent ontwikkelen, vormgeven en continu bijslipen is iets anders. We merken dat de begeleiding van leidinggevendenden in hun loopbaan en hun leren beter kan. In het advies van de Onderwijsraad over schoolleiders staat niet alleen dat schoolleiders de regie moeten nemen over hun eigen ontwikkeling, maar ook dat besturen werk dienen te maken van strategisch HRM-beleid, dat zij een inwerkprogramma voor schoolleiders moeten bieden en informeel leren zouden moeten stimuleren. Zoals gezegd, leidinggevendenden zijn er op alle niveaus. En belangrijker nog: elke groep heeft andere dilemma's, andere opgaven. Een teamleider is onder andere bezig met het aansturen van zijn team, de bestuurder draagt onder andere zorg voor visie en de contacten met stakeholders. Kortom, iedere groep heeft een andere opdracht. En dus andere leervragen. Deze leervragen - in combinatie met de schoolambities en -ontwikkeling - vormen de basis van de begeleiding van leidinggevendenden. Ze geven richting aan hoe een school een schoolleider of bestuurder kan ondersteunen in de keuzes die hij maakt in zijn loopbaan. In elke fase van de loopbaan geldt dat er verschillende aspecten met betrekking tot leren belangrijk zijn: inwerken, blijvend leren en ontwikkelen, en benutten van opgebouwde expertise en ervaring (individueel, binnen de school en in de sector). En vervolgens (een eventuele) oriëntatie op de volgende fase. In elke fase is continue ontwikkeling van groot belang.

Dit katern geeft scholen inzicht en handvatten voor het begeleiden van leidinggevend talent. Het begint met de docent met ambities voor een leidinggevende functie en eindigt bij de ervaren bestuurder. Ook wijden we een hoofdstuk aan de zij-instromer. Ik hoop dat deze publicatie de mensen binnen scholen die betrokken zijn bij professionalisering van schoolleiders en bestuurders een impuls geeft om de loopbaanbegeleiding en professionele ontwikkeling van leidinggevendenden nog eens tegen het licht te houden en daar waar nodig verbeteringen aan te brengen. De VO-academie staat voor u klaar om daarbij te helpen.

Paul Rosenmöller, voorzitter VO-raad
November 2018

WAAROM DIT KATERN?

Met dit katern over loopbaanleren willen we belanghebbenden in het voortgezet onderwijs laten zien hoe scholen om kunnen gaan met de loopbaan van leidinggevend en hiervoor handvatten bieden. De doelgroep van deze publicatie is iedereen die zich in de school bezighoudt met (S)HRM-beleid en/of te maken heeft de loopbaan van (aankomend) schoolleiders en bestuurders. Naast leidinggevend zijn dat bijvoorbeeld ook HR-medewerkers.

Daarnaast willen we bewustwording creëren bij (aankomend) schoolleiders en bestuurders over hoe zij zelf hun loopbaan kunnen inrichten en een overzicht bieden van welke keuzes er op welke momenten zijn.

In dit katern laten we daarom zien welke fases er zijn in de (leer-)loopbaan van een schoolleider of bestuurder. En daarmee ook welke keuzemomenten er zijn. Per fase beschrijven we wat deze inhoudt, wat iemand nodig heeft in deze fase van zijn loopbaan en welke keuzes er gemaakt kunnen worden.

De VO-academie organiseert sinds vijf jaar leertrajecten voor schoolleiders en bestuurders. Deze leertrajecten starten veelal met het formuleren van een leervraag, en in de meeste leertrajecten wordt deze tijdens en/of na het traject nog eens bijgesteld. Naast het evalueren van de trajecten op aspecten als tevredenheid van deelnemers over het traject en in hoeverre men het zou aanbevelen aan collega's, monitort en onderzoekt de VO-academie de leervragen van deelnemende schoolleiders en bestuurders. Inmiddels betreft dit leervragen van zo'n 2000 leidinggevend in het voortgezet onderwijs. Analyse van de leervragen heeft ons in staat gesteld trajecten te optimaliseren, nieuwe trajecten in te richten en uitgebreide kennis te ontwikkelen op het gebied van professionalisering van schoolleiders en bestuurders. Tevens biedt het ons de mogelijkheid om als expertisecentrum met besturen, scholen en andere organisaties in het vo onze kennis en ervaring te delen. Juist op het gebied van visie op leiderschap en leiderschapontwikkeling is in het veld nog veel winst te behalen.

Het is van belang dat de verschillende functies die we hierbij beschrijven (ambitieuze docent, team- en afdelingsleider, rector, directeur en bestuurder) samen niet worden gezien als een doorlopende leerlijn of een lineair proces; niet iedere teamleider wordt eindverantwoordelijk schoolleider en niet iedere schoolleider wordt bestuurder. Dat kan en hoeft ook niet.

De clustering die wij hanteren is een bewuste versimpeling van de werkelijkheid. Het gaat bij de indeling niet zozeer om de functie die iemand heeft, maar om de fase van die functie in de loopbaan en om het ontwikkelen van leervragen. Het is nadrukkelijk niet de bedoeling om andere vormen van leiderschap in de school te negeren of te ontkennen; deze vallen eenvoudigweg niet binnen het aandachtsgebied van dit katern.

De hoofdstukken worden afgewisseld met interviews met leidinggevendenden die in de betreffende fase zitten en door gesprekken met leidinggevendenden van scholen die actief omgaan met het loopbaanbeleid van hun medewerkers. Het doel van de interviews en gesprekken is om scholen te inspireren. Daarnaast willen we met de voorbeelden ook schoolleiders en bestuurders zelf prikkelen.

Om het katern een goede basis te geven, hebben we met een aantal experts gesprekken gevoerd. Centraal daarbij stonden de vragen: wat zijn de loopbaanmogelijkheden voor (ambitieuze) docenten, schoolleiders en bestuurders, wat moeten zij ontwikkelen om hun doel te realiseren en welke rol speelt de school hierbij?

Leeswijzer

Na twee algemene hoofdstukken over professionele ontwikkeling, loopbaanfasen en leervragen beschrijven we in vier opeenvolgende hoofdstukken de loopbaanfasen van de ambitieuze docent, de schoolleider uit het middenmanagement, de schoolleider uit het eindverantwoordelijk management en de bestuurder. Elk van de deze hoofdstukken bevat een beschrijving van de fase, een beschrijving van wat de leidinggevende nodig heeft en handvatten.

Twee opmerkingen vooraf

- Omwille van de leesbaarheid verwijzen we in dit katern naar leidinggeevenden in het voortgezet onderwijs met 'hij'. Daar kan natuurlijk met evenveel recht 'zij' worden gelezen.
- In het voortgezet onderwijs bestaan veel typen schoolleiders. De schoolleider wordt in de Beroepsstandaard Schoolleiders VO omschreven als 'een functionaris die een integrale verantwoordelijkheid heeft in een onderwijsorganisatie'. Tot die groep behoren zeker rectoren, conrectoren, directeuren, adjunct-directeuren en leden van centrale directies. Voor andere functionarissen geldt dat bestuurders en schoolleiders binnen hun eigen context bepalen of iemand schoolleider is. In dit katern hebben wij ervoor gekozen om een onderscheid te maken tussen schoolleiders uit het middenmanagement en schoolleiders uit het eindverantwoordelijk management, omdat deze indeling voor de loopbaanfasen en de vragen die daarbij horen, het meest relevant is. Dit onderscheid wordt ook in andere publicaties door de VO-academie gehanteerd.



Hoofdstuk 1

Loopbaanleren: een zaak van leiding- gevende én school

1.1 Wat is loopbaanleren?

Loopbaanoriëntatie is niet alleen belangrijk als iemand aan het begin van zijn carrière staat. Ook als iemand al (een aantal) jaren aan het werk is, kan het zinvol zijn voor hem om zich opnieuw te oriënteren en vragen te beantwoorden als: 'Is dit het werk dat ik wil doen? Worden mijn kwaliteiten voldoende benut? Heb ik plezier in mijn werk? Wat is mijn ambitie? Hoe wil ik groeien?' Het stellen van deze vragen helpt bij het vaststellen van welke stappen iemand wil zetten en wat iemand de komende jaren verder wil ontwikkelen.

Bij loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) voor leerlingen wordt een cyclus van loopbaanleren doorlopen; een proces van voortdurend reflecteren en actief werken aan zelfontwikkeling, zodat een leerling goed is voorbereid op het moment van een loopbaankeuze. Bijzonder hoogleraar Marinka Kuijpers wordt vaak als volgt geciteerd als het gaat over loopbaanleren van leerlingen: 'Loopbaanleren is jezelf beter leren kennen, zodat je een betere keuze kunt maken. Het gaat niet om WAT je kiest, maar HOE je kiest.'

Deze uitgangspunten gelden net zo goed voor leidinggevendenden in het onderwijs, van een oriënterende docent tot een ervaren bestuurder: voor elk van hen is actief en bewust werken aan hun zelfbeeld en zelfontwikkeling dé manier om 'klaar' te zijn op het moment van loopbaankeuzes.

Loopbaanleren is dus voor een belangrijk deel een zaak van het individu. Toch heeft niet elke (aankomend) leidinggevende in de school de ervaring, de knowhow of de tijd om uit te vinden wat het beste bij hem past. Ook omdat de ontwikkeling van een leidinggevende in het voortgezet onderwijs nadrukkelijk verbonden is met zijn werkomgeving, is het daarom van belang dat binnen de school of binnen een schoolbestuur loopbaanoriëntatie en loopbaanleren wordt gestimuleerd en georganiseerd – in het belang van het individu én van de school als geheel.

1.2 Vormen van leren

Leren bestaat in allerlei vormen: van een masteropleiding tot reflecteren met collega's. In het katern 'Al doende leren. Non- en informeel leren van schoolleiders' van de VO-academie werd het onderscheid tussen formeel, non-formeel en informeel leren al aangegeven (Van Dungen en Smit, 2010):

- **Formeel leren** vindt doelgericht en georganiseerd plaats. Het gaat om wettelijk gereguleerde opleidingen met afgesproken inhouden en kwaliteitseisen. Ze leiden tot een landelijk erkend kwalificatiebewijs voor het uitoefenen van het beroep. Voor docenten is de lerarenopleiding een vorm van formeel leren; voor artsen een studie geneeskunde.
- **Non-formeel leren** is ook doelgericht en georganiseerd, maar het valt buiten de reguliere, erkende opleidingen en sluit niet per definitie af met een bewijs van bekwaamheid of erkend diploma met een civiel effect. Voorbeelden zijn congressen, lezingen, studiereizen en coaching, maar ook langlopende opleidingen, cursussen en trainingen.
- **Informeel leren** is doorgaans niet doelgericht en niet georganiseerd. Het kan overal plaatsvinden. Wanneer collega's samen werken aan een lastig vraagstuk in de school, bijvoorbeeld. Maar ook in het maatschappelijk verkeer of tijdens een avond met vrienden.

Mensen hebben vaak individuele voorkeuren voor een bepaalde vorm van leren. Gelukkig valt er ook iets te zeggen over de voorkeuren van schoolleiders in het algemeen. Zo hadden de schoolleiders in het onderzoek van de VO-academie en het Welten-instituut (Hulsbos e.a., 2014) als het gaat om meer informele vormen van leren een duidelijke voorkeur voor werken aan verbeteringen en vernieuwingen in de school en voor reflecteren met collega's.

Meedoen aan een leernetwerk, samenwerken met collega's en een andere school bezoeken scoorden ook hoog.

Kijken we in hetzelfde onderzoek naar de meest gewaardeerde vormen van non-formeel leren onder schoolleiders, dan scoren thematische cursussen en externe coaching hoog. Ook lezingen bijwonen, een congres bezoeken of een internationale studiereis zijn favorieten.

1.3 Effecten van leren op individu en school

Waarom zijn leren en professionele ontwikkeling belangrijk voor een school en voor een leidinggevende? In 2017 deden Meta Krüger en Inge Andersen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) en de VO-academie onderzoek naar de effecten van formeel en informeel leren van schoolleiders op het individu, de schoolorganisatie en de kwaliteit van het onderwijs (zij beschouwen formeel en non-formeel leren samen als één categorie van 'formeel leren'). Ze doorzochten daarvoor literatuur van 2007 tot 2017.

Omdat Krüger en Andersen in de literatuur nauwelijks effecten van professionalisering vonden op de kwaliteit van het onderwijs, hebben ze alleen de effecten van professionalisering op het individu en de schoolorganisatie onderzocht. Daarbij maken ze de kanttekening dat ook dat onderzoek nog in de kinderschoenen staat en overwegend beschrijvend van aard is.

Formeel leren

Als het gaat om de effecten van formeel leren, dan komen vooral effecten naar voren op de schoolleider zelf. Het werken in leergroepen bevordert de ontwikkeling van professionele vaardigheden en leiderschapontwikkeling. Ook programma's die relevant en gepersonaliseerd zijn, geven antwoorden op individuele vragen en behoeften. Programma's moeten wel voldoende lengte hebben om te kunnen leiden tot werkelijke effecten. Stages en intensieve, praktijkgeoriënteerde opdrachten in de school blijken veel effect te hebben op de kennis, houding en vaardigheden van schoolleiders. Mentoring en coaching zijn ook krachtige leermiddelen. Uit het onderzoek komt ook naar voren dat het doen van praktijkgericht onderzoek door schoolleiders positieve effecten heeft. Kortdurende formele

leeractiviteiten als seminars, cursussen, trainingen, conferenties en schoolbezoeken blijken minder effect te hebben.

Kijken we naar de effecten van professionalisering van schoolleiders op de schoolorganisatie, dan gaat het vooral om versterking van positieve leiderschapspraktijken en schoolvernieuwing en om verbetering van het schoolklimaat. Het meest effectief bleken programma's met een coherent, op onderzoek en standaarden gebaseerd curriculum, actieve leervormen en een duidelijke verbinding tussen theorie en praktijk. Krüger en Andersen keken ook naar verspreiding van het leren naar anderen in de school. Dat blijkt vooral het geval wanneer opleidingen plaatsvinden in een schoolverbeteringscontext en wanneer ze worden ondersteund door schoolgebonden onderzoeksprojecten door schoolleiders.

Informeel leren

Naar de effecten van informeel leren is nog weinig onderzoek gedaan. Het is dan ook moeilijk om hierover uitspraken te doen, aldus Krüger en Andersen. Wel is bekend dat schoolleiders veel behoefte hebben aan informeel leren en dat zij deze vorm van leren hoog waarderen (zie ook paragraaf 1.2).

Ook is bekend dat informele leeractiviteiten als interne en externe netwerken en consultaties het onderwijskundig leiderschap van schoolleiders versterken en zorgen voor een toename van ontwikkelingsgericht handelen van schoolleiders. Dat laatste gebeurt zowel op leerlingniveau, op teamniveau als op het niveau van de school als geheel.

Iedereen leert!

Loopbaanoriëntatie en professionele ontwikkeling op het Comenius College

Loopbaanoriëntatie is belangrijk in alle fasen van een carrière, van de docent met leidinggevende ambities tot de ervaren bestuurder. Omdat de ontwikkeling van een leidinggevende in het voortgezet onderwijs nadrukkelijk verbonden is met zijn werkomgeving, is het van belang dat binnen de school of binnen een schoolbestuur loopbaanoriëntatie en loopbaanleren wordt gestimuleerd en georganiseerd – in het belang van het individu én van de school als geheel. Het Comenius College is een van de scholen waar deze holistische visie op loopbanen en ontwikkeling centraal staat. Rector is Johan Veenstra.

“Op onze school hebben we de visie: iedereen leert. Van de conciërge tot de rector. Uiteraard zijn de thema’s op ieder niveau anders, maar je kunt zeggen dat leren en ontwikkelen diep in het dna van deze school zit. Dat begint al bij de werving van nieuw personeel. Tien jaar geleden begonnen we met het implementeren van onze visie, nu hebben we een ander type leraar dan toen: sterk gedreven om te leren en zich te ontwikkelen. Ze werken hard maar hebben er ook plezier in. Dat betekent dat je bij vacatures dat soort mensen zoekt. Je wilt dat iemand in denken en ontwikkeling aansluit bij de ontwikkeling van de school. De lat ligt wat dat betreft erg hoog. Wat ik mooi vind is als mensen dan zeggen: ik wil hier graag komen werken, maar reken er maar niet op dat ik hier over acht jaar nog zit. Dat vind ik geen minpunt maar een uitdaging.



Interview Johan Veenstra / vervolg

Verantwoordelijkheid bij docenten

Al onze docenten neem deel aan onze professionele leergemeenschap. Ze formuleren zelf hun leervragen en gaan er mee aan de slag. De leiding faciliteert, de verantwoordelijkheid ligt bij de docenten. Dat werkt erg krachtig. Er is wel een aantal eisen: je moet onderzoek doen, het moet over onderwijs gaan, intervisie is een vast onderdeel en je moet mensen van binnen en buiten betrekken. We merken dat iedereen het leuk vindt. En je kunt je ook profileren. Een steeds grotere groep mensen heeft zich op die manier kunnen ontwikkelen en zich laten zien. Die mensen komen ook bovendien als er formele functies beschikbaar komen. Bij het zoeken naar talent is voor ons ook externe oriëntatie erg belangrijk: ik zie graag dat mensen erop uit gaan om te leren, soms laat ik mensen meelopen op scholen in mijn netwerk.

We hebben ook bewust beleid op leidinggevende posities. Acht jaar geleden hebben we zogenaamde ontwikkelplekken gecreëerd. Docenten krijgen drie jaar lang de gelegenheid om te snuffelen aan de positie van teamleider. Daarvoor moet je solliciteren. Het traject geeft je inzicht in je eigen persoon en in leiderschap. Je werkt behoorlijk aan je competenties. Sommigen komen bij ons in een leidinggevende positie. Anderen gaan werken op een andere school. Dan denk ik: mooi, dit is goed voor de sector. En sommigen komen er achter dat leiding geven niets voor hen is. Dan beëindigen we het traject, ook tussentijds. Dat is jammer, maar ze hebben wel bagage gekregen die ze in kunnen zetten bij andere activiteiten in de school.

Extra aandacht voor startende schoolleiders

Voor startende teamleiders hebben we extra veel aandacht. Het is de allerbelangrijkste groep binnen de school als je het hebt over leidinggeven. Er wordt veel van hen verwacht, terwijl ze moeten omschakelen naar een totaal ander soort functie. Daarom hebben we een uitgebreide

ondersteuningsstructuur voor deze groep. We zorgen bijvoorbeeld voor feedback en coaching, we zorgen voor intervisie en ze hebben maar een zeer beperkte lestaak. Overigens is daar wel een grens aan, we vinden dat ze les moeten blijven geven. En, erg belangrijk, er is ruimte om fouten te maken. Als je eenmaal schoolleider bent, gaan we ervan uit dat je de behoefte hebt om je door te ontwikkelen. Dat betekent dat je een academische master onderwijskunde of een vergelijkbare opleiding gaat doen. Dat kan bijvoorbeeld via een universiteit of de NSO. We leggen de lat hoog, dat zijn we verplicht aan onze leerlingen.

Ik wil graag een pleidooi voor de middenmanagers houden. Hun functie is ongelooflijk belangrijk binnen de school. En wat we zien is dat we afsteveneren op een tekort in Nederland. Dat heeft denk ik te maken met hun positie. Ik pleit ervoor om de middenmanager apart binnen school en de CAO te benoemen. Dan kun je eisen stellen aan de uitoefening van het vak, maar ook aan de ruimte en het budget voor ontwikkeling. Inschrijving in het Schoolleidersregister hoort daar vanzelfsprekend bij. Want middenmanagement is een vak, het is geen coördinatie meer. Ze leveren een essentiële bijdrage aan de ontwikkeling van de school.



Interview Johan Veenstra / vervolg

Alles voor de leerling

Mensen hebben heel veel talenten. Je hebt uitdagingen nodig. Daar hoort vertrouwen bij. Dat vertrouwen geven we elkaar, je moet het elkaar gunnen. Ook als het niet goed gaat. Belangrijk is dat je gedeelde opvattingen en waarden hebt, dat je die regelmatig bespreekt en tegen het licht houdt. Vaak komen we terug op het 'Why': alles wat we doen moet merkbaar zijn op leerlingniveau. Een verbetering bij een leidinggevende zou ook een verbetering in het onderwijs moeten zijn. Gelukkig zie ik dat op alle niveaus terug: vaksecties, middenmanagement, directie. De motivatie van alle mensen is enorm, omdat we hun talenten zien en faciliteren. Ik ben erg blij met hoe medewerkers in hun werk staan.

Het investeren in de bekwaamheid van mensen komt ook omdat de tijden veranderen. Een schoolleider kan het niet alleen meer doen vanuit zijn formele positie, met transformatieel of charismatisch leiderschap. Hij moet meerdere leiderschapsstijlen beheersen, om kunnen gaan met informeel leiderschap en het leiderschap van anderen stimuleren op basis van gedeelde waarden, opvattingen en gezamenlijke doelen. Dat geldt voor teamleiders maar ook voor mij als rector. Wij doen als schoolleiding veel aan intervisie, onlangs hebben wij ons nog twee dagen samen verdiept in de uitgangspunten en de uitwerking van gespreid leiderschap.

Advies

Ik nodig belangstellenden uit om naar onze school te komen en met ons in gesprek te gaan. We hebben geen blauwdruk voor succes, dat zou ook niet werken met verschillende scholen, verschillende culturen. Maar we kunnen wel heel veel vertellen zodat je zelf kunt nadenken hoe het toe te passen in je eigen school. Een aantal belangrijke aspecten van onze aanpak is: iedereen leert, alle schoolleiders doen een masteropleiding, de lat hoog leggen, scherp zijn op talenten in je organisatie en plekken creëren waar mensen zich kunnen ontwikkelen.

En zorg ervoor dat het effect van al je inspanningen merkbaar is op niveau van de leerlingen. Daarin moet je investeren. Je hebt genoeg middelen tot je beschikking om het mogelijk te maken, zoals deskundigheidsbevordering en ontwikkeltijd. Wees niet bang om geld uit te geven aan ontwikkeling, dat verdient je zeker terug. Het enige begrotingsonderdeel waar ik graag rode cijfers zie is deskundigheidsbevordering - dat betekent dat we het goed hebben gedaan." ■



Hoofdstuk 2

Loopbaanfasen en leervragen

2.1 Geen functies maar fasen

De volgende hoofdstukken zijn ingedeeld naar functie van de leidinggevende: we starten met de ambitieuze docent en gaan via de schoolleider uit het middenmanagement en de schoolleider uit het eindverantwoordelijk management naar de bestuurder. Deze indeling is tot stand gekomen ten behoeve van de herkenning: iedereen in het voortgezet onderwijs zal deze functies kennen en zich kunnen voorstellen wat daar -grofweg- aan verantwoordelijkheden en taken bij hoort.

Het gaat echter niet om de functies, maar om de verschillende fasen van de carrière van een leidinggevende in het onderwijs en om de verschillende leervragen die bij die fase horen. Kortgezegd: als beginnend teamleider heb je andere leervragen dan als teamleider met tien jaar ervaring.

2.2 Leervragen

Bij de verschillende fasen in de carrière van leidinggevendens draait het dus om de leervragen die daarbij horen. Het formuleren van een eigen leerbehoefte en het daaraan verbinden van een passende leervraag klinkt wellicht eenvoudig, maar dat is het lang niet altijd. Dat komt omdat het niet altijd gebruikelijk is om op scholen met een persoonlijk ontwikkelingsplan te werken en na te denken over persoonlijke ontwikkeling. Daarnaast

kan ook een volle agenda van docenten en leidinggevendenden een rol spelen, omdat er dan weinig tijd overblijft voor reflectie (Nijboer, 2017).

Hierdoor bestaat het risico dat een leidinggevende een leervraag ontwikkelt die teveel ‘aan de oppervlakte’ blijft en bijvoorbeeld gaat over een uitdaging of probleem in het dagelijks functioneren. Een goede leervraag richt zich niet zozeer op vaardigheden, maar stimuleert de vraagsteller om kritisch te kijken naar zichzelf en het eigen functioneren. Het formuleren van een leervraag vraagt dus om zelfreflectie en is onderdeel van een ontwikkeling die meestal tijd in beslag neemt. De leervraag kan in de loop van de tijd ook veranderen: “Door de intervisie en de vragen van collega’s, door te sparren, door de diepte in te gaan, door in de helikopter te stappen kom je erachter dat onder de vraag soms weer een andere vraag zit” (Nijboer, 2017). Een leervraag levert dus ook niet altijd direct een antwoord op.

Monique Janssen begeleidde 3 tranches van het traject Lerend Leiderschap, een intervisietraject voor eindverantwoordelijk schoolleiders:

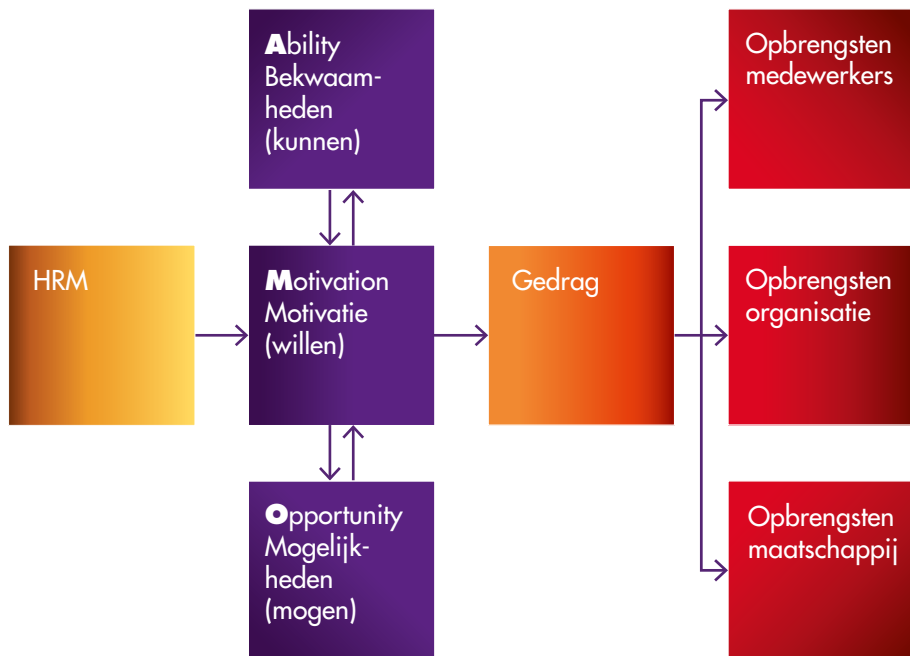
“We gebruiken bij Lerend Leiderschap allerlei invalshoeken die niet alledaags zijn. Zo werken we met aikido, een Japanse krijgskunst, en met Insights Discovery, een instrument voor persoonlijke ontwikkeling gebaseerd op het werk van Carl Jung. Ook gebruiken we transactionele analyse en systeemdynameiek in de workshops. Het programma is helemaal afgestemd op het idee dat je eerst mens bent en dan pas functionaris. We stellen vragen als: Wie ben je als mens en wat betekent dat voor wie je bent op je werk? En hoe bepaalt dat hoe je omgaat met collega’s en situaties op school? De persoonlijke leervraag is leidend in ons traject.

We hebben veel deelnemers die al langer als schoolleider werken en die een nieuwe impuls zoeken voor hun werk. Maar ook mensen die net begonnen zijn als eindverantwoordelijk schoolleider hebben baat bij deze leergang: Hoe kan ik mezelf zijn op deze nieuwe plek? Ik ben vaak verrast door de openheid van deelnemers en de bereidheid die ze hebben om naar zichzelf te kijken en te leren. Deelnemers durven zich kwetsbaar op te stellen en leren ook heel veel van elkaar.”

2.3 Het AMO-model en professionalisering

Leervragen en voorkeuren voor manieren van leren hangen nauw samen met de loopbaanfase waarin iemand zich bevindt, maar ze verschillen ook per persoon. Het HRM-beleid van een school is een belangrijk instrument om individuele leidinggevenden te begeleiden bij het ontwikkelen van een leervraag. Veel scholen redeneren echter vanuit de school en vanuit de HRM-instrumenten die zij in huis hebben in plaats van vanuit het individu: “[Men redeneert vanuit instrumenten] naar: wat moeten medewerkers [...] weten en kunnen, welk gedrag willen we en tot welke opbrengst leidt dat?” (Nijboer, 2017).

Figuur 1: Model HRM: AMO-opbrengsten



Strategisch HRM is een andere HRM-benadering die is gericht op het realiseren van doelen en opbrengsten voor de organisatie, voor medewerkers en de maatschappij (Visser, 2014). Onderzoek naar hoe strategisch HRM precies werkt, resulteerde in de zogenaamde HRM-waardeketen, die beschrijft wat de verbindende schakels zijn die maken dat HRM waarde toevoegt aan de organisatie. Het hart van de HRM-waardeketen wordt gevormd door het AMO-model (figuur 1). Het AMO-model bekijkt HRM niet vanuit instrumenten, maar vanuit opbrengsten: “Als organisatie breng je eerst goed in beeld wat de opbrengsten zijn op het niveau van de leerling, medewerkers en organisatie. Zijn die in lijn met elkaar? En wat betekent dat voor het professionele gedrag dat onze medewerkers laten zien?” (Nijboer, 2017).

Vaak zetten scholen bij de professionele ontwikkeling van mensen in op *Ability*, met trainingen die draaien om kennis en vaardigheden. Maar binnen een SHRM-beleid is het van belang om onderscheid te maken tussen verschillende soorten leidinggevend. Ervaren schoolleiders en bestuurders zullen immers de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor hun functie, vaak al beheersen. Als school inzetten op *Motivation* is dan ook een optie. “[...] je kunt je ook afvragen of iemand nog gemotiveerd is in zijn baan [...]. Raakt het werk hem nog, wordt hij er nog gelukkig van?” (Nijboer, 2017). Ook *Opportunity* kan voor de school een manier zijn om te kijken of het talent van een medewerker goed wordt benut: krijgt iemand wel de kans om zich te professionaliseren? Een schoolleider uit het middenmanagement die alleen ad-hoc werkt en brandjes blust voor leerlingen en docenten heeft vaak niet de tijd om met leren bezig te zijn.

Het AMO-model kan een schoolorganisatie helpen om inzichtelijk te maken op alle niveaus in de school wat de ontwikkelingsbehoefte, de loopbaanfase en de leervragen zijn van leidinggevend. Idealiter maken bestuurder, eindverantwoordelijk schoolleider en de HRM-medewerkers daar samen beleid voor, dat de schoolleiders uit het middenmanagement vervolgens helpen implementeren. Wordt dat eenmaal een cyclisch systeem waarin de school blijft kijken naar wat de opbrengsten zijn, welk professioneel gedrag daarbij hoort en wat daarvoor vereist is, dan wordt een school een lerende organisatie (Nijboer, 2017).

Overzicht van mogelijke leervragen per fase

Het formuleren van een goede leervraag is essentieel voor het goed inzetten van je professionele ontwikkeling. Inzicht krijgen in je eigen leerbehoefte en het daaraan verbinden van een passende leervraag klinkt eenvoudig, maar dat is het lang niet altijd. Een valkuil is dat de leervraag te veel aan de oppervlakte blijft. Belangrijk is daarom door te vragen tot je bij de 'echte' vraag komt.

Belangrijk is ook dat een leidinggevende tijd voor zelfreflectie neemt. Een goede leervraag richt zich niet zozeer op vaardigheden, maar stimuleert de vraagsteller om kritisch te kijken naar zichzelf en het eigen functioneren.

Voor de effectiviteit van de leervragen is het daarnaast goed om deze te koppelen aan de schoolvisie en -ontwikkeling. Wat willen we voor school zijn? Wat voor onderwijs geven we? Wat vraagt dat van docenten en andere medewerkers? En hoe zouden mensen zich moeten ontwikkelen?

Op deze pagina's hebben we per functie een aantal veelvoorkomende leervragen op een rijtje gezet. Deze is zeker niet uitputtend, het is vooral bedoeld om besturen, directies en HRM-afdelingen

bewust te maken van welke onderwerpen en dilemma's er spelen. Bedenk daarom bij elke vraag: hoe zou ik de persoon met deze vraag ondersteunen? Wat kan ik doen?

En denk ook bij elke leervraag: zit hier nog een vraag onder?

I. De docent met leidinggevende ambities

- Wat houdt leidinggeven in? Wat is 'goed' leiderschap?
- Welke competenties moet ik als leidinggevende hebben?
- Past leiding geven bij mij?
- Welk takenpakket voert een teamleider uit?
- Wat zijn mijn sterke en zwakke kanten die van invloed zijn op mijn leiding geven?
En hoe kan ik daaraan werken?
- Hoe ga ik om met mijn ambities en de reacties daarop van collega's?

II. De beginnende middenmanager

- Welke taken behoren tot mijn takenpakket?
- Welke competenties moet ik (verder) ontwikkelen om mijn werk als teamleider te kunnen doen?

- Hoe stuur ik voormalig collega-docenten aan?
- Hoe stel ik grenzen aan mijn werk en hoe bewaak ik die?
- Hoe vind ik de balans tussen al mijn taken?
- Hoe enthousiasmeer ik mijn team en zet ik hen in hun kracht?
- Hoe zorg ik ervoor dat ik vertrouwen heb van mijn team?
- Hoe ga je om met weerstand?
- Hoe voer je de goede gesprekken met je docenten?
- Welke vormen van leren passen bij mij?

III. De ervaren middenmanager

- Hoe hou ik mezelf scherp in mijn functie?
- Hoe zet je een ontwikkeling binnen een team in gang?
- Hoe neem je je team mee in organisatieveranderingen?
- Hoe geef je sturing aan projectgroepen die met onderwijsontwikkeling zijn belast?
- Hoe houd ik focus op visie en lange termijn, terwijl ik zo druk ben met de dagelijkse praktijk?
- Hoe breng je mensen in beweging?
- Wat is de volgende stap in mijn loopbaan/ontwikkeling?
- Wat is het verschil tussen een teamleider en een directeur?

IV. De beginnende eindverantwoordelijk schoolleider/directeur

- Hoe verhoud ik me tot mijn middenmanagers?
- Hoe verhoud ik me tot mijn bestuur?
- Hoe hou ik de grote lijnen in de gaten in de waan van de dag? Oftewel, hoe hou ik focus?
- Hoe kom ik los van de werkvloer (zonder te gaan zweven) en ontwikkel ik een helicopterview?
- Hoe zorg ik voor een heldere opdracht vanuit het bestuur?
- Hoe organiseer ik mijn feedback en mijn reflectie, en geef ik mijn ontwikkeling vorm?

V. De ervaren eindverantwoordelijk schoolleider/directeur

- Hoe ontwikkel ik mijn visie op leiderschap en persoonlijk leiderschap verder?
- Hoe kun je de school als organisatie verbeteren?
- Hoe neem je je medewerkers mee in veranderingen?
- Hoe worden medewerkers mede-eigenaar van veranderingen?
- Hoe vertaal ik speerpunten in het beleid zodat een docent zich hierin kan herkennen?
- Hoe zorg ik voor een goede visie waar iedereen bij betrokken is?

- Hoe creëer ik een ambitieuze lerende cultuur?
- Hoe kan ik mij benaderbaar opstellen?
- Hoe organiseer ik mijn eigen feedback?
- Hoe creëer ik een goede balans tussen sturing en ruimte geven?
- Wat is de volgende stap in mijn loopbaan/ontwikkeling?
- Wat is het verschil tussen een schoolleider en bestuurder?

VI. De beginnende bestuurder

- Wat is rolverdeling en relatie tussen de bestuurder en de Raad van Toezicht?
Hoe verhoud ik mij tot mijn voorzitter?
- Hoe krijg ik binnen een beperkte tijd een goed beeld van de organisatie zonder in de organisatie te blijven hangen?
- Hoe ga ik niet te diep in de schoolorganisatie en blijf ik op afstand?
- Hoe ga ik om met de perspectiefwisseling van schoolleider naar bestuurder? Het perspectief is niet meer de vestiging maar de hele organisatie, niet meer een schooljaar maar de lange termijn.
- Hoe verhoud ik me tot mijn collega-bestuurders in de regio?
- Hoe ga ik om met de geschiedenis (positief en negatief) die mijn voorganger en het bestuur hebben opgebouwd met de verschillende organisaties in de regio?
- Als directeur werk je binnen een duidelijk kader, als bestuurder heb je een minder duidelijke context. In wezen bepaal je zelf het kader. Hoe doe ik dat?

VII. De ervaren bestuurder

- Hoe blijf ik scherp en benaderbaar?
- Hoe blijf ik scherp op mijn eigen ontwikkeling?
- Hoe blijf ik scherp op wat er in de maatschappelijke omgeving speelt?
- Hoe kun je de verhoudingen met bijvoorbeeld de Raad van Toezicht kritisch tegen het licht houden en resetten?
- Hoe blijf ik mezelf openstellen voor andere meningen?
- Welke wijze van besturen is passend gezien de ontwikkelingsfase van de instelling?
- Als ik een veranderproces heb ingezet, hoe weet ik dat genoeg mensen die ondersteunen? En hoe neem ik de anderen mee?
- Hoe zorg ik voor balans tussen vrijheid en ruimte bij de schooldirecties en het sturen op de gemeenschappelijke koers?

Interview Peter Leisink / hoogleraar Universiteit Utrecht

Loopbaanoriëntatie en professionele ontwikkeling: zes tips voor een goed strategisch HRM-beleid

Peter Leisink is hoogleraar bij het departement Bestuurs- en Organisatiewetenschap van de Universiteit Utrecht. In verschillende sectoren (overheid, zorg, onderwijs) doet hij onderzoek naar vraagstukken die te maken hebben met organisatie, management en personeel. Hij geeft zes tips voor hoe je als school goed omgaat met loopbaanoriëntatie en professionele ontwikkeling.

Punt 1 Geef je rekenschap van je SHRM-beleid

“Je zou soms zeggen dat leiding geven op een school van toeval afhankelijk is. Er wordt een teamleider langdurig ziek, en degene met enige projectervaring wordt naar voren geschoven als vervanger. Er zit geen beleid gericht op loopbaanontwikkeling aan vast. Bij opleidingen ‘Oriëntatie op leiderschap’ zoals NSO die geeft, merk je dat een docent zich individueel aanmeldt, zonder dat er een link is met het schoolbeleid.

In mijn ogen is gericht beleid op loopbaanoriëntatie en professionele ontwikkeling van schoolleiders nog vaak een blinde vlek van scholen, terwijl leiding geven toch echt iets anders is dan voor de klas staan. Uit onderzoek blijkt ook dat er voor leraren veel ruimte en budget is voor professionele ontwikkeling, maar dat voor schoolleiders op dat vlak minder aandacht is. Met leidinggevendenden wordt vaak maar een keer per jaar gesproken over

hun professionele ontwikkeling. Dat is veel te weinig. Ik ken maar een aantal scholen die het loopbaanbeleid voor (aspirant-) schoolleiders echt goed aanpakken, zoals het Comenius College.”

Punt 2 Meer aandacht voor de middenmanagers

“In de praktijk zie je dat aandacht voor de professionalisering van schoolleiders vrij recent is. Dat merk je vooral bij de team- en afdelingsleiders. Ze geven nog veel les, soms zelfs twee dagen in de week. Naast hun docentaak houden ze zich bezig met personeel en leerlingenzaken. Dan kun je je afvragen: hoeveel prioriteit kan leiding geven - inclusief onderwijskundig leiderschap - voor hen hebben? Daarnaast is er een loyaliteitsvraagstuk: teamleiders zitten tussen de docenten en directie in. In hoeverre durf je een moeilijk gesprek aan te gaan, als je ook vriendjes met docenten wilt blijven?”

Om met dit soort kwesties te leren omgaan is niet alleen tijd belangrijk, maar ook opleiding en coaching. Dus: meer aandacht voor de middenmanagers. Alleen, in HRM-beleid gaat de aandacht altijd naar de grootste groep, de docenten dus. Dat zie je ook in



Interview Peter Leisink / vervolg

andere sectoren, zoals de zorg. Verpleegsters en doktoren staan centraal, paramedische beroepen bijvoorbeeld krijgen veel minder aandacht.

Voor schoolleiders en bestuurders is het daarom absoluut noodzakelijk om meer aandacht te geven aan leidinggevend en op alle niveaus binnen de school.”

Punt 3 Koppel individuele leervragen aan schoolontwikkeling

“Leervragen worden als individueel gezien. Dat is legitiem, zeker als het gaat om beginnende schoolleiders. Veel vragen liggen echter op het snijvlak van persoonlijke ontwikkeling en organisatieontwikkeling. Het is belangrijk een verband te maken tussen die twee zaken, bijvoorbeeld door het leerplan te koppelen aan waar school behoefte aan heeft. Dat verhoogt de professionele ontwikkeling, en het leerproces zelf wordt veel effectiever,

Ik zie dat scholen vinden dat een goed HRM-beleid belangrijk is, maar dat het weinig te maken heeft met wat er in de klas gebeurt. Dat is een verkeerde aanname: het zijn twee kanten van dezelfde medaille. Je ziet dat ook terug in de praktijk: grote schoolbesturen maken prachtige plannen voor interne academies, gesprekkencycli, et cetera. Maar omdat het bovenschools is, wordt het te algemeen. De koppeling met onderwijskundige doelen ontbreekt. Stel daarom bij professionele ontwikkeling enkele richtinggevende vragen. Wat stellen onderwijskundige doelen voor eisen aan de professionals? Welk professioneel gedrag van docenten en leidinggevend en is gewenst en wat vraagt dat aan bekwaamheden? Welke HRM-maatregelen ondersteunen die bekwaamheden en professioneel gedrag en stellen je docenten en leidinggevend en in staat om die doelen te halen? Het gaat erom dat je interne samenhang realiseert tussen de gewenste schoolontwikkeling en de professionele ontwikkeling.”

Punt 4 Samen (informeel) leren is effectiever

“Het gaat niet alleen om cognitieve ontwikkeling, essentieel voor je functioneren als leidinggevende is hoe je al die kennis en inzichten toepast in de praktijk. Dat leer je vooral van anderen, in netwerken of met je collega’s. En daar komt nog een ander punt om de hoek kijken: veel mensen doen een leergang of opleiding in hun eentje. Vervolgens moet je dan anderen in je school overtuigen om nieuwe inzichten te gaan gebruiken. Beter is dat je met meerdere mensen een leer- of intervisietraject volgt. Bij de leergang Strategisch HRM die ik geef is de eis dat er per school minimaal twee deelnemers zijn.”

Punt 5 Organiseer de school en het leiderschap naar je onderwijsdoelen

“Een belangrijke belemmering voor onderwijskundig leiderschap zit in de schoolstructuur, het functioneren van teams en secties. Je hebt hen allebei nodig. Teamleiders hebben vaak te maken met docenten in hun teams die versnipperd in verschillende afdelingen les geven. Dat bemoeilijkt het werken aan een gezamenlijke pedagogisch-didactische aanpak. Begin daarom bij de vraag: wat voor leerlingen hebben we en wat zijn onze opvattingen over onderwijs en talentontwikkeling? En welke structuur inclusief teamsamenstelling hebben we nodig om die opvattingen te realiseren? Dat maakt secties niet minder belangrijk. Integendeel. Naarmate gedifferentieerde leerpaden wenselijker worden, worden afdelingen minder belangrijk terwijl leerdomeinen blijven. Sectievoorzitters en teamleiders moeten - vanuit een gemeenschappelijk visie en doelen - samen zorgen voor goed onderwijs.”



Interview Peter Leisink / vervolg

Punt 6 Aandacht voor en van bestuurders

“De situatie in het onderwijs is erg gevarieerd. Je hebt bestuurders die bovenschools opereren, maar je hebt ook aardig wat rector-bestuurders. De bovenschoolse bestuurders hebben de neiging elkaar op te zoeken en samen ideeën te ontwikkelen over SHRM en schoolontwikkeling. Het risico is bij bovenschoolse besturen en bureaus dat er mooie formats worden bedacht die op schoolniveau problematisch worden. Schoolleiders hebben het idee dat ze verplicht worden dit uit te voeren terwijl ze vaak het nut er niet van inzien.

Bestuurders moeten dus de balans vinden in ontwikkeling met elkaar en in ontwikkeling gezamenlijk met hun schoolleiders.” ■





Hoofdstuk 3

De ambitieuze docent met leiderschapsambities

3.1 Wie is de ambitieuze docent?

Het grootste gedeelte van de docenten in het voortgezet onderwijs geeft graag les en wil dat ook blijven doen. Daarom hebben ze immers voor het onderwijs gekozen. Er is echter ook een groep die (soms al snel) na het betreden van het klaslokaal merkt dat 'het ook anders kan'. Dat kan gaan over het organiseren van het onderwijs, maar ook over het inhoudelijk stimuleren van onderwijs, bijvoorbeeld door het doen van onderzoek binnen de school.

De laatste groep noemen we in dit katern de ambitieuze docenten met leiderschapsambities. Deze groep moet niet worden verward met ambitieuze docenten die in de klas hun best (blijven) doen om het onderwijs dat zij geven aan leerlingen te verbeteren, zowel op pedagogisch-didactisch als op onderwijsinhoudelijk vlak. Ook voor hen zijn er diverse carrièremogelijkheden. Te denken valt aan opleidingen om de vakinhoudelijke kennis te vergoten of te actualiseren, het doen van (wetenschappelijk) onderzoek in de school, het maken van de stap naar vakgroepleider (zeker als de school werkt aan onderwijsontwikkeling kan dit interessant zijn) of het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden en competenties op een ander terrein (bijvoorbeeld het organiseren van studiereizen of werkweken). Ook *teacher leadership*, onder meer door René Kneyber en Jelmer Evers beschreven in Het Alternatief, is een manier om docenten meer verantwoordelijkheid te geven en hen in plaats van uitvoerder de rol toe te kennen van mede-eigenaar met daadwerkelijke beslissingsbevoegdheid (Kneyber en Evers, 2013).

De ambitieuze docent met leiderschapsambities wil zich graag ontwikkelen richting een andere (middenmanagement)functie binnen de school of op een andere school. Dit kan de functie van teamleider zijn, afdelingsleider, conrector, et cetera. Uiteraard kan deze ambitie uitgesproken worden wanneer de docent pas kort lesgeeft, maar ook als een docent al enige jaren dezelfde functie heeft.

3.2 Een groter geheel

Met een strategisch HRM-beleid kunnen scholen de doelen van hun organisatie koppelen aan die van medewerkers en de maatschappij (zie ook paragraaf 2.3). Het stelt hen in staat om de schoolontwikkeling centraal te stellen en niet de loopbaan van een individu.

Wanneer scholen helder formuleren wat hun opdracht is en wat voor soort leiderschap daarbij hoort - en daarover het 'goede' gesprek in de school actief voeren – kunnen zij vervolgens kijken op welke manier de individuele ontwikkeling van een ambitieuze docent daarin past. Wil je bijvoorbeeld als school toe naar gedeeld leiderschap, dan hoort daar de ontwikkeling van andere leidinggevende skills bij dan wanneer een school voor een visionair leider kiest.

Wanneer scholen bijvoorbeeld het veelgebruikte AMO-model inzetten in hun HRM-beleid, zullen zij behalve functioneren en welbevinden van de docent (die standaard in functioneringsgesprekken aan de orde komen) ook loopbaanvraagstukken met ambitieuze docenten bespreken: wat zijn de mogelijkheden voor de docent om zijn ambities in de school waar te maken (*Opportunity*)? Het grote voordeel hiervan is dat scholen (bijna) geen leidinggevend talent over het hoofd zullen zien en bovendien de kans krijgen om een ambitieuze medewerker op een nieuwe manier in te zetten.

3.3 Ondersteuning

Zijn de ambities van een docent bekend en zien docent en school mogelijkheden om door te groeien naar een middenmanagementfunctie, dan kan een oriëntatietraject een goede mogelijkheid zijn om te verkennen of dit echt bij de docent past. In zo'n traject kunnen docenten ontdekken waar ze voor staan, welke vorm van leiderschap bij hen past en welke betekenis ze geven aan leiderschap.

Er zijn docenten die van mening zijn dat ze een dergelijk traject niet nodig hebben. Dat zijn echte 'doeners' die het leuk vinden om te coördineren en het voortouw te nemen. Een oriëntatiecursus kan voor hen echter een doordachte manier van denken toevoegen en hen doen reflecteren op hun visie op onderwijs en school. Ook kan deze groep docenten de 'vertragende' vraag worden gesteld: wat is het 'waarom' van je leiderschap?

Het kan natuurlijk ook zo zijn dat een docent zich niet uitspreekt over leidinggevende ambities, maar dat hij wel geschikt lijkt om leiding te geven. In dat geval kan de school hem uitdagen met een oriëntatietraject om uit te zoeken of leidinggeven bij hem past – iets wat uiteraard niet altijd zo zal zijn. Vaak blijken deze docenten echter goede schoolleiders te zijn, zegt Brigit Verbeek van Learnovate, ontwikkelaar van het traject 'Oriëntatie op leiderschap' van de VO-academie: "Het zijn mensen die hun werk als docent heel goed doen en gewend zijn om te denken op de lange termijn. Ze hebben vaak meer in hun mars hebben dan zij zelf zien. Pas in het leertraject komt een aantal van hen erachter dat ze leidinggeven echt leuk vinden. En je wilt dat ook deze docenten kunnen doorgroeien naar schoolleider, omdat ze uitgaan van samenhang."

Er zijn diverse belemmeringen die een docent die 'een volgende stap' overweegt, ervaart. Ten eerste kan het moeilijk zijn om een ambitie zichtbaar te maken, omdat je dan een deel van jezelf blootgeeft. Ook wordt een dergelijke stap vaak gezien als een stap 'naar de andere kant': een docent die teamleider wil worden, doet dat 'omdat hij geen docent meer wil zijn' en 'méér wil dan anderen'. Hoe verhoud je je dan tot collega's? Een ander dilemma is dat de docent het lesgeven en contact met leerlingen eigenlijk niet kwijt wil, maar ook niet zijn hele leven voor de klas wil staan.

3.4 Leervragen

Het leertraject ‘Oriëntatie op leiderschap’ ontwikkelde een set loopbaanvragen die de docent met leiderschapsambities kunnen helpen bij het formuleren van zijn eigen leervragen (Verbeek & Janssen, z.d.). De vragen zijn gerangschikt volgens de vijf loopbaancompetenties van Marinka Kuijpers:

1. Kwaliteitenreflectie: wat kan ik?
2. Motievenreflectie: wat wil ik?
3. Werkexploratie: waar kan ik dat doen?
4. Loopbaansturing: hoe doe ik dat?
5. Netwerken: wie kan mij helpen?

De vragen die bij deze vijf competenties aan bod komen, zijn bijvoorbeeld:

1. Waarover krijg je in je werk vaak complimenten van anderen?
2. Wat vind je belangrijk in de samenwerking met anderen in je werk?
3. Welke ontwikkelingen voorzie je in je werk voor de komende vijf jaar?
4. Wat zou je nog willen leren ten aanzien van de functie die je ambieert?
5. Wie heeft jou in het verleden op een waardevolle manier geholpen in jouw loopbaanontwikkeling?

Zie voor voorbeelden van leervragen ook de matrix op pagina 23.

Uiteraard gelden deze vragen niet alleen voor docenten met ambities. Ook schoolleiders uit het middenmanagement en uit het eindverantwoordelijk management kunnen hiervan profiteren.

3.5 Professionaliseringsmogelijkheden

Voor de stap van docent naar schoolleider in het middenmanagement geldt dat een goede voorbereiding teleurstellingen voorkomt, zowel bij de docent als bij de school. Er zijn diverse trajecten en cursussen die zich specifiek richten op docenten met leiderschapsambities, bijvoorbeeld:

- Vanuit de VO-academie: het leertraject 'Oriëntatie op leiderschap', gericht op docenten uit het voortgezet onderwijs met de interesse om teamleider te worden.
- Vanuit Marant: het traject 'Oriëntatie op leiderschap'.
- Vanuit NSO-CNA Leiderschapsacademie: de cursus 'Oriëntatie op schoolleiderschap'.
- Vanuit NHL Stenden Hogeschool/ECNO: de cursus 'Oriëntatie op educatief leiderschap'.
- Vanuit Penta Nova: het traject 'Oriëntatie op management'.

Bron: digitale opleidingscatalogus VO-academie. Deze voorbeelden dienen ter inspiratie; de lijst is niet volledig en is niet gebaseerd op een waardering of rangschikking.

Kijk ook bij 'Beroepsstandaard, register en kennisbasis' op pagina 54.

Interview Lea Bremmers / docent Da Vinci College Leiden

In het onderwijs moet je durven om je ideeën waar te maken

Portret van de loopbaan en ontwikkeling van een docent

Mijn eigen schooltijd heeft mij gevormd tot de docent die ik ben, en misschien ook wel als leidinggevende. Op de basisschool deed ik heel erg mijn best, maar het kwam er niet uit: ik kreeg praktijkonderwijs en misschien mavo als advies. Uiteindelijk ben ik wel naar de mavo gegaan. In de vierde heeft de school mij laten testen. Wat bleek? Ik was een slimme meid, maar wel erg dyslectisch. Er zat dus veel in, alleen door de dyslexie kwam het er niet uit. Vanaf dat moment werd alles makkelijker, ik had meer vertrouwen. Nu ik op het vmbo lesgeef is dat ook mijn insteek: goed kijken naar de leerlingen. Komt eruit wat erin zit? Zijn het - om wat voor reden dan ook - onderpresteerders?

Na de havo ben ik pabo gaan doen. De keuze voor onderwijs was geen bewuste, ik wilde graag met mensen werken. Misschien dat de zorg toen ook een optie had kunnen zijn. Toen ik een paar keer voor de klas had gestaan, was ik verkocht en wist ik dat ik dat wilde. Na twee jaar pabo ben ik kleine klusjes gaan doen in het vmbo, en na de pabo ook daar gaan lesgeven. Dat kon toen nog met een bevoegdheid voor primair onderwijs. Hierna heb ik gesolliciteerd bij de Rebound, een project voor leerlingen die niet in de reguliere setting te handhaven zijn. Daar heb ik mijn diploma voor het voortgezet onderwijs gehaald, met een gedragsspecialisatie. Dat heb ik bewust gedaan, ik wil weten wat vmbo-leerlingen nodig hebben en hoe ik hen kon helpen.

Nieuwe uitdagingen zoeken

Ik zoek in mijn werk nieuwe uitdagingen, nieuwe wegen om te bewandelen. Dingen doen waar ik enthousiast van word. In het onderwijs moet je durven, je moet laten zien wanneer je iets wilt. Mijn idee was om een aparte klas te maken voor vmbo-leerlingen met gedragsmatige of leerproblemen. Sommigen daarvan hebben twee of meer stoornissen. In het reguliere onderwijs lukt het hen niet. Dus heb ik een plan geschreven voor zo'n klas, met de naam Tech+. Dat plan heb ik aan mijn teamleider gegeven, het is door de directie besproken en ik kon beginnen. Ze hadden alle vertrouwen: we weten dat je het kunt, dus ga het maar doen.

Vorig jaar zijn we een pilotgroep begonnen, in leerjaar 3. Het doel is dat zij uitstromen met een diploma, naar mbo of mavo/TL. Omdat het goed loopt willen wij gaan proberen dit traject uit te breiden naar leerjaar 1 en 2. Het is heel bijzonder om mee te maken: hoe mooi is het om deze leerlingen te helpen, om te zorgen dat zij hun doelen halen, dat ze zich ontwikkelen. Het is superleuk om te doen. Dit is ook iets wat bij mij past, ik zoek de uitdaging, de moeilijke weg. Dat zit hem niet alleen in het lesgeven aan deze jongens, maar ook in het opzetten van het traject. Bijvoorbeeld om



Interview Lea Bremmers / vervolg

de juiste docenten erbij te halen: het lesgeven is belangrijk, maar de omgang, het pedagogisch handelen, en hierdoor je doel te bereiken met de leerlingen is het belangrijkste. Het gaat heel erg om de relatie en het vertrouwen.

Mijn eerste ambitie is om de Tech+-groepen te coördineren, en dan ook minder les te gaan geven. Ik zie me zelf als een leidinggevende, omdat ik mijn ambities wil volgen, wil leren en groeien. Maar ook om nieuwe projecten en activiteiten op te zetten, en daarvoor mensen meekrijgen. Mijn school stimuleert me zeker in die ontwikkeling, ze geven me ruimte en vrijheid.

Wat voor leidinggevende ben ik?

Met mijn teamleider heb ik vorig jaar afgesproken dat ik mee zou doen aan een kweekvijvertraject om erachter te komen of leiding geven echt iets voor mij is. En ook voor mijn persoonlijke ontwikkeling. In het traject doen scholen mee van verschillende besturen. Voor mij is dat mooi en inzichtelijk: ik ken alleen het vmbo, nu kom ik ook in aanraking met havo en vwo. We zijn net gestart, het traject heeft mij al veel gebracht. Door de inhoud en door de vragen die ze je stellen. Bijvoorbeeld: wat voor leidinggevende ben je. Mijn motto is: wees sterk en doe je best. Ik ben positief, wil mensen stimuleren. Ik denk dat voor alles een oplossing is. Ik ga er 200% voor. Dat is ook een valkuil, ik verwacht dat mijn collega's dat ook doen. Terwijl 100% ook prima is.

Voor de toekomst heb ik nog geen concrete doelen gesteld. Ik zie mezelf als hoofd lerarenopleiding. Een directeursfunctie lijkt me ook mooi, over een jaar of 15 misschien. Maar ik zet net zo lief een activiteitenreeks voor passend onderwijs op zoals nu met de Tech+. Daar ben ik nu druk mee. En na het kweekvijvertraject ga ik zeker in gesprek over een leidinggevende rol. ■





Hoofdstuk 4

De schoolleider uit het middenmanagement

4.1 Wie is schoolleider uit het middenmanagement?

De startende schoolleider in het voortgezet onderwijs is iemand die in zijn loopbaan een eerste benoeming krijgt met een personele lijnverantwoordelijkheid over een team van docenten (Burgmans, 2013). Er zijn veel verschillende benamingen voor schoolleiders die werkzaam zijn in het middenmanagement, zoals teamleider, teamvoorzitter, unitleider, conrector of afdelingsleider. Niet verbazingwekkend is dat de groep teamleider/afdelingsleider de grootste groep schoolleiders vormt: 51% van de schoolleiders werkt in een dergelijke middenmanagementfunctie (Van der Aa e.a., 2017).

Bevoegdheden en verantwoordelijkheden

Er bestaan grote onderlinge verschillen tussen de functieomschrijvingen van schoolleiders uit het middenmanagement en de bijbehorende verantwoordelijkheden en taken. Het kan zomaar zijn dat een teamleider op school A een grotere groep docenten aanstuurt dan een eindverantwoordelijk schoolleider op school B. Uit onderzoek van het intervisietraject Lead & Learn blijkt dat driekwart van de teamleiders leiding geeft aan een team van vijftien mensen of meer (Visser, 2015b). Dit houdt in dat een teamleider docenten moet kunnen begeleiden en dat hij hen moet beoordelen.

Sommige schoolleiders uit het middenmanagement hebben een onderwijsinhoudelijke taak of een directietaak, zoals financiën, terwijl op andere scholen dit uitsluitend bij het eindverantwoordelijk management ligt. De verantwoordelijkheden hangen vaak af van het aantal managementlagen dat aanwezig is in een school. De verschillen kunnen onderling

groot zijn omdat er geen centrale afspraken in de vo-sector zijn over de invulling van de functie van teamleider in het vo, bijvoorbeeld in de cao (Burgmans, 2013).

Onderwijsachtergrond

Schoolleiders uit het middenmanagement stromen over het algemeen door vanuit het docentschap en hebben dus een lesbevoegdheid. De overgrote meerderheid van teamleiders wordt benoemd op de school waar ze voorheen lesgeven. Vaak blijven ze binnen hetzelfde team werken en in sommige gevallen blijven ze enkele uren per week lesgeven. Het werven van nieuwe teamleiders gebeurt vaak informeel: docenten die opvallen omdat zij verantwoordelijkheden naar zich toetrekken, worden benaderd met de vraag of ze behoefte hebben aan doorgroeien (Burgmans, 2013).

4.2 Belemmeringen

De loopbaanbegeleiding van schoolleiders uit het middenmanagement is op scholen vaak afwezig of ad-hoc. Veel scholen hebben geen concreet plan en teamleiders zetten niet vaak bewuste loopbaanstappen. Dit komt door tijdgebrek, zowel bij de teamleider als bij zijn leidinggevende, of door het ontbreken van een goede begeleidingsstructuur op de school. Uit het monitoronderzoek professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders in opdracht van de VO-academie blijkt dat slechts bij iets meer van de helft van de schoolleiders (55,6%) er afspraken worden gemaakt over loopbaanontwikkeling (Schenke, 2017). Vaak hebben scholen ook niet duidelijk voor ogen wat het takenpakket van een teamleider zou moeten zijn en hoe teamleiders zich kunnen voorbereiden voor nieuwe taken. Werkzaamheden veranderen vaak ieder schooljaar, terwijl de beloning hetzelfde blijft. Veel middenmanagers zijn in hun dagelijkse werk een groot deel van de tijd bezig met brandjes blussen: het oplossen van acute problemen met leerlingen en docenten. Ze hebben daardoor het gevoel dat ze daardoor niet aan hun 'echte' werk toekomen (Visser, 2015b).

Teamleiders doen ‘eigenlijk alles’, aldus Marius Bilkes, begeleider van het intervisietraject Lead & Learn van de VO-academie. “Ze doen wat ze gevraagd wordt met een glimlach, omdat ze veel hart voor de school en de leerling hebben. Maar onder de oppervlakte zijn ze lang niet altijd tevreden. Voor teamleiders zijn er maar weinig dingen formeel goed georganiseerd. Teamleiders hebben daardoor vaak problemen met de diversiteit aan taken die ze hebben en met het continue tijdgebrek dat ze ervaren. Zeker als ze ook nog lesgeven, is dat een probleem.”

4.3 Ondersteuning

In paragraaf 2.3 zagen we al dat scholen met behulp van een strategisch HRM-beleid de doelen van hun organisatie kunnen koppelen aan die van hun medewerkers en de maatschappij. Wanneer scholen formuleren wat hun opdracht is en wat voor soort leiderschap daarbij hoort - en daarover het ‘goede’ gesprek in de school actief voeren – kunnen zij vervolgens kijken op welke manier de individuele ontwikkeling van niet alleen een ambitieuze docent daarin past, maar ook die van de schoolleiders uit het middenmanagement.

Wanneer scholen bijvoorbeeld het veelgebruikte AMO-model inzetten in hun HRM-beleid, zullen zij behalve functioneren en welbevinden van de docent (die standaard in functioneringsgesprekken aan de orde komen) ook op een gestructureerde manier loopbaanvraagstukken met teamleiders kunnen bespreken: wat zijn de mogelijkheden voor de teamleider om zijn ambities in de school waar te maken (*Opportunity*)?

Wil een teamleider rector worden, dan zijn er diverse masteropleidingen die hem verder kunnen helpen (zie ook paragraaf 4.4). Uitdagingen bij deze professionaliseringstrajecten zijn wel dat teamleiders doorgaans weinig tijd overhouden op hun werk én in hun eigen tijd om een intensieve opleiding te volgen en te voltooien.

Er zijn echter relatief weinig eindverantwoordelijk schoolleiders nodig op scholen, zeker als je kijkt naar het aantal teamleiders. Niet elke teamleider kan (en wil) dus rector of directeur worden. Om in kaart te brengen welke ontwikkelingsmogelijkheden er zijn voor teamleiders, is het van belang om de brede functie van teamleider in verschillende fasen op te delen:

- Fase 1: de beginnend schoolleider uit het middenmanagement (0-2 jaar in functie);
- Fase 2: de ervaren schoolleider uit het middenmanagement (2-5 jaar in functie);
- Fase 3: de zeer ervaren schoolleider uit het middenmanagement (langer dan 5 jaar in functie).

De beginnend schoolleider uit het middenmanagement

De beginnende schoolleider is vooral gebaat bij een gedegen inwerk- of begeleidingsprogramma, zodat hij in de eerste jaren van zijn nieuwe functie deze goed kan uitoefenen. Helaas krijgt het merendeel van de beginnend schoolleiders een dergelijk traject niet aangeboden. In het jaarlijkse monitoronderzoek van de VO-academie naar professionalisering van schoolleiders gaf 51,3 procent aan dat zij geen inwerk- of begeleidingsprogramma kreeg aangeboden bij de start in hun functie. Bij 35% was dit in beperkte mate het geval en bij 13,7% was er wel een degelijk aanbod op dit gebied (Schenke, 2017). Dit betekent niet dat er niets aan inwerken gebeurt in het vo, alleen dat het vaak geen gestructureerd traject is en dat het niet is ingebed in het (S)HRM-beleid van de school.

Een inwerk- of begeleidingsprogramma kan de volgende elementen bevatten (Schenke, 2016, Curré & Verbeek, 2017):

- Coachingsgesprekken met een ervaren collega of met een externe coach. Een externe coach heeft voor veel schoolleiders de voorkeur vanwege de afstand tot de dagelijkse schoolpraktijk.
- Gesprekken met een buddy die de beginnend schoolleider begeleidt op taken en functie. De buddy geeft gevraagd en ongevraagd advies.
- Cursus, training of managementontwikkeltraject.
- Interne gesprekken met een voorganger of met andere schoolleiders in de school, waarbij wordt ingegaan op de kennismaking met de school, actuele schoolzaken en de werkzaamheden die van de beginnend schoolleider worden verwacht.

Ook de opleiding tot schoolleider basisbekwaam (zie paragraaf 4.4) is een goede start van een leidinggevende loopbaan in het vo.

De ervaren schoolleider uit het middenmanagement

De ervaren schoolleider uit het middenmanagement heeft na twee jaar in zijn functie een goed beeld van wat hij nodig heeft om zijn functie goed te kunnen uitoefenen. Verdieping van zijn kennis en kunde kan bijvoorbeeld worden gerealiseerd door een opleiding tot schoolleider vakbekwaam of een masteropleiding.

Ook diverse vormen van informeel leren zijn geschikt voor de ervaren schoolleider uit het middenmanagement om zich verder te ontwikkelen. Middels een intervisietraject kan hij (georganiseerd) leren van collega's. Deelname aan een leernetwerk, waarin een teamleider of afdelingsleider met collega's van gedachten kan wisselen en kennis deelt met vakgenoten op een informele manier, is ook een geschikte leervorm (zie paragraaf 4.4).

De zeer ervaren schoolleider uit het middenmanagement

De noodzaak om zich te ontwikkelen neemt af naarmate schoolleiders uit het middenmanagement langer in functie zijn. Niet iedereen kan en wil doorgroeien naar een functie met eindverantwoordelijkheid, maar het is de vraag hoe een schoolleider die dat niet wil zich verder kan ontwikkelen. Het vergezicht ontbreekt immers.

Voor deze schoolleiders draait de professionalisering vooral om *Motivation* (AMO-model). Ontwikkelingsmogelijkheden zijn bijvoorbeeld het betreden van alternatieve loopbaanpaden als coach of intervisiebegeleider naast de dagelijkse werkzaamheden. Ook een functie naast of buiten de school als adviseur of consultant is een optie.

4.4 Leervragen en professionaliseringsmogelijkheden

Er zijn diverse opleidingen beschikbaar voor schoolleiders in het middenmanagement, zowel voor beginnende als voor leidinggevend met enkele jaren ervaring. Voordat een keuze voor een opleiding wordt gemaakt, is het van belang om stil te staan de leervraag en de leerambitie van de leidinggevende. Dit gebeurt lang niet altijd, zo blijkt ook uit de intervisietrajecten van Lead & Learn. Analyse van de leervragen van deelnemers leert dat middenmanagers niet altijd weten op welke terreinen ze zich moeten of willen ontwikkelen. “De meerderheid heeft geen POP, een groot deel heeft geen of een slecht geformuleerde leervraag, veel deelnemers veranderen van leervraag en veel deelnemers hebben een ongerichte motivatie om deel te nemen aan L&L (willen ontwikkelen, maar motivatie is zeer algemeen van aard)” (Dorenbosch, 2016).

Wil een ervaren middenmanager doorgroeien naar eindverantwoordelijk schoolleider, dan is het verstandig om een volledige (master)opleiding te volgen. Gaat het echter om leervragen die te maken hebben met het verbeteren van het huidige functioneren, dan kunnen ook cursussen en masterclasses die zijn gericht op het vergroten van kennis, of trainingen die gericht zijn op het verbeteren van vaardigheden geschikt zijn. Ook intervisie of coaching zijn geschikt, omdat deze een schoolleider in staat stellen om met peers samen te leren over bijvoorbeeld rolopvatting, omgaan met weerstand, grenzen bewaken en positionering.

Voor de beginnende schoolleider uit het middenmanagement zijn beschikbaar:

- Vanuit de VO-academie: Inwerkimpuls tweedaagse voor beginnend schoolleiders
- Vanuit de VO-academie: VO-managementcoach (als coachee)
- Vanuit TIAS: ‘Management of education’
- Vanuit NSO-CNA: ‘Basisbekwaam Schoolleider’ en ‘Middenmanagement-opleiding’

Veel onderwijsopleidingen bieden trajecten aan voor schoolleiders ‘basisbekwaam’ en ‘vakbekwaam’. Ze doen dit zowel voor primair en voortgezet onderwijs als voor middelbaar beroepsonderwijs, hoewel de termen alleen in het po echt ingeburgerd zijn. De vaak eenjarige opleiding voor ‘schoolleider basisbekwaam’ geldt als een reguliere opleiding voor leidinggevendenden. Deelnemers leren zaken als ‘de taal van het management’, aspecten van onderwijskundig leiderschap en manieren om collega’s en teams te begeleiden en te ondersteunen.

‘Schoolleider vakbekwaam’ is een vervolg hierop en biedt verdieping op bijvoorbeeld onderzoeksmatig werken, bestuur en governance.

Voor de ervaren schoolleider en de zeer ervaren schoolleider uit het middenmanagement zijn beschikbaar:

- Vanuit de VO-academie: Intervisietraject Lead & Learn
- Vanuit de VO-academie: Masterclasses op diverse thema’s
- Vanuit de VO-academie: VO-managementcoach (als coach, vooral voor leidinggevendenden met meer dan vijf jaar ervaring)
- Vanuit NSO-CNA: Vakbekwaam Schoolleider
- Vanuit NSO-CNA: Master Integraal Leiderschap (MIL), Master of Educational Management (MEM)

Bron: digitale opleidingscatalogus VO-academie. Deze voorbeelden dienen ter inspiratie; de lijst is niet volledig en is niet gebaseerd op een waardering of rangschikking.

Kijk ook bij ‘Beroepsstandaard, register en kennisbasis’ op pagina 54.

Interview Marit van Daal / coördinator bovenbouw vwo De Amersfoortse berg

De dynamiek van de middenmanager

Portret van de loopbaan en ontwikkeling van een teamleider

Ik kom uit een echt onderwijsgezin, mijn broer is docent geschiedenis, mijn zus geeft les aan groep 8 op de basisschool. Mijn vader heeft zijn hele leven in het voortgezet onderwijs gewerkt, onder andere als directeur van een categorale mavo. Als hij thuis de telefoon opneemt zegt hij altijd: 'Met de minister van onderwijs'. Het is dus niet vreemd dat ik een hang naar het onderwijs had, hoewel het op de middelbare school niet vanzelf ging. Voor mij was het een struggle. Ik kreeg ook vaak te horen: je bent geen vwo-leerling.

Toch heb ik altijd geweten dat ik voor de klas wilde. Na de middelbare school ben ik een studie Nederlands gaan doen, met als uiteindelijke doel docent te worden. De universiteit ging me makkelijk af, ik was gedisciplineerd. Na mijn afstuderen ben ik de lerarenopleiding gaan doen, mijn afstudeeronderzoek ging over vrouwelijke leiderschap. Die waren er toen nog weinig. Mijn ambitie werd vanaf toen: voor mijn veertigste word ik rector!

De dynamiek van de school

Waarom ik les geef? Ik hou van de dynamiek van de school, de chaos, de leerlingen. Het is heerlijk om in zo'n omgeving te werken. Jonge mensen houden je fris, scherp. En voor de klas ben je eigenlijk bezig met een soort one-manshow, je bent een poppenspeler die de klassendynamiek probeert te sturen. Overigens kun je dat pas echt als je een paar jaar ervaring hebt.

En het is mooi om bij te dragen aan de ontwikkeling van jonge mensen. Om ze te zien groeien. Ik voelde mezelf een nummer op het vwo, daarom wil ik het voor mijn leerlingen anders doen. Als ik les geef kijk ik eerst de leerlingen in de ogen, om te weten hoe de vlag erbij hangt. Ik ken mijn leerlingen, dus ik zie als er iets is. Daarna begin ik pas mijn les.

Ook leidinggeven heeft er bij mij altijd ingezet, hoewel dat in het begin meer coördineren was. Omdat mijn school dat talent in mij zag, mocht ik meedoen een kweekvijver: een groep docenten met leidinggevende ambities van verschillende scholen en verschillende besturen. Inhoudelijk was die opleiding fantastisch. We kregen de basisprincipes van schoolleiderschap, we moesten veel opdrachten doen, literatuur lezen, een portfolio opbouwen. Ik besepte wel dat de kweekvijver voor mij te vroeg kwam, ik was onbewust onbekwaam. Achteraf gezien was de opleiding erg nuttig, vanwege de stof, maar ook omdat de opleiders zeiden dat ik focus miste, het was niet duidelijk waarom ik de opleiding deed. Voor mezelf ook niet, ik wilde het afmaken, maar wist niet zo goed waarom.



Interview Marit van Daal / vervolg

Inmiddels ben ik een paar jaar verder en weet ik beter wat ik wil. Mijn huidige functie als coördinator is a hell of a job. Je bent bezig met leerlingenzaken, personeel en ook nog met beleid. Daarnaast geef ik les. Ik vind het belangrijk om dat te doen, anders ga ik boven de werkvloer zweven. En ik zou mijn leerlingen heel erg missen. Daarom heb ik niet meer de ambitie om rector te worden, mijn huidige positie vind ik prima. Ik kan zaken aanpakken in school, en ik geef gewoon nog les.

Ontdek wat er speelt op andere scholen

De manier waarop ik me wil ontwikkelen heb ik opgedaan tijdens de kweekvijver. En tijdens twee trajecten van de VO-academie: People Management en het intervisietraject Lead&Learn. Door met collega's op hetzelfde niveau te praten kom je erachter dat bij hen dezelfde problemen en vragen spelen. Het is de herkenning en het netwerk. Van anderen leren, dat is belangrijk. Ga de school uit. Ontdek wat er speelt op andere scholen. Hoe ze daar vragen oplossen die je zelf ook hebt. Hoe kun je die oplossingen toepassen in je eigen context? Als je op andere scholen bent geweest kijk je met andere ogen naar jezelf, je eigen school en naar de onderwijssector als geheel.

Daarom heb ik zelf het netwerk Middenin opgericht, om op een informele manier van elkaar te leren. Elke bijeenkomst hebben we een thema, bijvoorbeeld maatwerk. Iemand bereidt een presentatie voor, waar zijn of haar casus centraal staat. Het is mooi om op die manier bij elkaar in de school te kijken. Het zijn ook allemaal superenthousiaste mensen die graag van elkaar willen leren. En de laatste vraag is altijd: hoe kun je dit nu toepassen in je eigen school?

Aanspreekcultuur en schooldoelen

Wat ook belangrijk is om te blijven leren, is een goede aanspreekcultuur op school. Het is goed om op een positieve manier kritisch op elkaar te zijn. Je moet je eigen feedback organiseren. Met mijn teamleden begin ik het schooljaar met een startgesprek: ik vraag hen wat ze van mij vinden, wat ik kan verbeteren. Ik kreeg bijvoorbeeld terug dat ik erg zelfverzekerd overkwam. Dat was voor sommigen een drempel om mij te benaderen, het voelde onveilig. Terwijl mensen die mij kennen weten dat ik makkelijk te benaderen ben. Maar goed, dat moet je wel laten zien. Daarom stel ik me nu kwetsbaarder op.

En om je eigen ontwikkeling goed te kunnen sturen is het belangrijk dat je die koppelt aan de doelen van de school. Waar gaat de school heen, wat zijn de ontwikkelingen? Wat vraagt dat van directie, teamleiders en docenten? En wat zal dat vragen van mij? Hoe kan ik me dan het beste ontwikkelen, wat zijn mijn verbeterpunten?

Ruimte nemen en ruimte krijgen

Ik wil middenmanager blijven. Ik vind het leuk om de spin in het web te zijn, de olie in de machine. Om dat goed te kunnen blijven doen heb ik ruimte nodig. Ruimte voor ontwikkeling, om de school uit te kunnen gaan. Dat vergt ook ruimte in je agenda en steun vanuit de school. En financiële ruimte. Schoolleiders zijn vooral doorgegroeiende docenten, er is niet altijd budget om je verder te kunnen scholen. En dat is wel nodig, want schoolleider zijn is een vak! ■

Beroepsstandaard, register en kennisbasis

Hoe weet een schoolleider wat er van hem wordt verwacht en wat het beroep van schoolleider precies inhoudt? Om die vraag te kunnen beantwoorden, ontwikkelden de VO-raad/VO-academie en het Schoolleidersregister VO een beroepsstandaard, een register en een kennisbasis. Samen vormen deze drie een solide basis voor professionalisering van (startende) schoolleiders. Ze bieden bovendien houvast, input en inspiratie bij het ontwikkelen van leervragen en loopbaanleren (Curré & Verbeek, 2017).

Beroepsstandaard Schoolleiders VO

De Beroepsstandaard Schoolleiders VO, die in 2014 werd vastgesteld, is door de beroepsgroep zelf gedefinieerd en beschrijft wat deze vindt dat een schoolleider moet kennen, kunnen en doen.

De standaard geeft een antwoord op de volgende vier vragen:

→ **Wie is er schoolleider?**

‘De beroepsgroep’ bevat de definitie van ‘de schoolleider’ en een eerste afbakening van de functies waarop de beroepsstandaard van toepassing is.

→ **Wat zijn relevante competenties voor een schoolleider?**

‘De competenties’ beschrijven vermogens die schoolleiders kunnen ontwikkelen om adequaat, doelbewust en gemotiveerd te handelen in hun beroepssituatie. Schoolleiders kunnen hiermee in hun eigen context aan specifieke competentieontwikkeling werken.

→ **Over welke concrete kennis en bekwaamheden beschikt een schoolleider?**

‘De bekwaamheden’ zijn een concretisering van de competenties. Ze geven schoolleiders richtlijnen voor de kennis en het zichtbare gedrag dat zij in hun eigen context kunnen invullen.

→ **En welk professioneel gedrag mag van een schoolleider worden verwacht?**

‘De professionele normen’ bieden schoolleiders een handvat voor het professionele gedrag dat wenselijk is bij het uitoefenen van het beroep.

Lees ook het katern ‘Richting geven aan professionele ontwikkeling. Beroepsstandaard Schoolleiders VO’ van de VO-academie.

Schoolleidersregister VO

De beroepsstandaard vormt de basis voor het Schoolleidersregister VO. In dit register kunnen alle schoolleiders hun kwaliteiten tonen. Het is ook voor beginnend schoolleiders een hulpmiddel waarin zij hun bekwaamheidsonderhoud kunnen bijhouden. Uit onderzoek naar het Schoolleidersregister blijkt dat schoolleiders en teamleiders het (zeer) belangrijk vinden dat een register de kwaliteit en de status van het beroep waarborgt (88%) en dat een register de professionele ontwikkeling bevordert (94%) (Lockhorst, 2014).

Het Schoolleidersregister VO is een zelfstandige stichting van de beroepsgroep zelf. Kijk op www.schoolleidersregistervo.nl voor actuele informatie en inschrijven in het register.

Kennisbasis

Het vak van schoolleider is divers en de invulling ervan is niet louter op basis van de beroepsstandaard te bepalen. Schoolleiders kiezen zelf, binnen hun eigen context, volgens welke koers zij zich ontwikkelen en hoe zij de elementen van de standaard vertalen naar hun dagelijkse praktijk. Daarom heeft het Schoolleidersregister VO een kennisbasis ontwikkeld

met daarin de kern en de context van het schoolleidersvak. Deze kennisbasis vormt een aanvulling op, en hangt nauw samen met, de beroepsstandaard en het register (Kemper, 2016).

De kennisbasis:

- ondersteunt schoolleiders in hun dagelijkse werk bij het onderbouwen (en verantwoorden) van allerlei beslissingen;
- maakt het deskundigheidsterrein van de beroepsgroep als geheel inzichtelijk, wat de profilering, ontwikkeling en erkenning van het beroep ten goede komt;
- biedt schoolleiders inzicht in actuele kennis over de belangrijkste ontwikkelingen die op hun pad (gaan) komen;
- vormt een praktisch handvat voor opleiders die de beroepsstandaard en actuele ontwikkelingen willen afdekken in hun aanbod.

De kennisbasis kent zeven thema's:

- Persoonlijk leiderschap
- Ontwikkeling van kennis en kwaliteit
- Inrichting van (toekomstig) onderwijs
- Verbinding met de omgeving
- Regie en strategie
- Leiding geven aan verandering
- Diversiteit



Hoofdstuk 5

De schoolleider uit het eindverantwoordelijk management

5.1 Wie is de schoolleider uit het eindverantwoordelijk management?

Van de schoolleiders in het voortgezet onderwijs werkt 19,4% als directeur/rector (Van der Aa, 2017). Deze schoolleiders zijn eindverantwoordelijk voor een of meer scholen. Bijna alle schoolleiders zijn in het bezit van een lesbevoegdheid, en dat geldt ook voor schoolleiders uit het eindverantwoordelijk management (Schenke, 2017). Zij zijn doorgroeid vanuit de functie van docent naar die van rector of directeur, al dan niet via een middenmanagementfunctie.

Het takenpakket van schoolleiders in het eindverantwoordelijk management is divers en kan per school verschillen. Schoolleiders zelf vinden hun belangrijkste taken (in willekeurige volgorde):

- visie ontwikkelen, uitdragen en bewaken;
- bewaken en faciliteren van kwaliteit, inrichting en ontwikkeling van het onderwijs;
- organisatie van het primaire proces en dagelijkse gang van zaken;
- leiding geven en aansturing van de school, afdeling of team;
- personeelszaken.

Bron: De Schoolleider in kaart (SRVO)

De complexiteit van het werk van een eindverantwoordelijk schoolleider lijkt de laatste jaren toe te nemen: naast onderwijskundig leider moet een rector of directeur goede politiek-bestuurlijke, maatschappelijke en organisatorische eigenschappen bezitten en verstand hebben van financiën en (S)HRM. Hij heeft niet alleen te maken met medewerkers, leerlingen, docenten en ouders, maar dient zich ook in verbinding te stellen met de omgeving van de school op lokaal niveau, zoals met het bedrijfsleven en de gemeente. Daar bovenop komen ook nog uitdagingen voor scholen op het gebied van eigentijds onderwijs, krimp, lerarentekort, privacy & informatiebeveiliging, passend onderwijs, et cetera. Zeker als de schoolleider werkzaam is binnen een schoolbestuur met één school (eenpitter), levert dat alles een uitdagend takenpakket op.

Wat er precies van een schoolleider wordt verwacht, is verwoord in de Beroepsstandaard Schoolleiders VO (zie ook pagina 54).

5.2 Professionaliseringsactiviteiten

Dankzij het jaarlijkse monitoronderzoek van de VO-academie naar professionalisering van schoolleiders en bestuurders is veel over dit onderwerp bekend. Zo weten we dat schoolleiders in het eindverantwoordelijk management vaak deelnemen aan activiteiten voor hun professionele ontwikkeling: 94,1% doet dit (Schenke, 2017). Bij de meeste rectoren en directeuren gebeurt dit op eigen initiatief. Favoriete activiteiten blijken te zijn: coaching, intervisie, begeleidingstraject, leernetwerk, cursus, training en leergang. Ook volgen schoolleiders vaak een (master)opleiding en wonen ze een conferentie, studiedag of masterclass bij. Als het gaat om op welke terreinen professionalisering is gericht, dan scoren persoonlijke ontwikkeling en leiderschap het hoogst.

Op welke competenties van leiderschap, zoals genoemd in de beroepsstandaard schoolleiders VO, waren de professionaliseringsactiviteiten gericht? De competenties één, twee en drie van de beroepsstandaard scoren het hoogst, respectievelijk: 1. Het creëren van een gezamenlijke visie en richting in de school, 2. Realiseren van een coherente organisatie t.b.v. het primaire proces en 3. Bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken (Schenke, 2017).

5.3 Belemmeringen

72,6% van de schoolleiders ervaart geen belemmeringen om deel te nemen aan scholing/activiteiten ten behoeve van professionele ontwikkeling, zo blijkt ook uit het monitoronderzoek van de VO-academie naar professionalisering van schoolleiders en bestuurders (Schenke, 2017). 27,4% van de schoolleiders ervaart wel belemmeringen, zoals tijd, waan van de dag, werkdruk en gebrek aan financiële middelen. Deze cijfers gelden ook voor rectoren en directeuren.

5.4 Ondersteuning

Uit het monitoronderzoek naar professionalisering van schoolleiders en bestuurders (Schenke, 2017) blijkt dat de meerderheid van de schoolleiders jaarlijks formele gesprekken voert met de leidinggevende over professionalisering (57,5%). Dat geldt ook voor eindverantwoordelijk schoolleiders. Met ongeveer een derde deel van de schoolleiders gebeurt dit meer dan een keer per jaar.

Uit het onderzoek blijkt tevens dat er tussen rectoren en directeuren en hun leidinggevende vaak jaarlijks afspraken worden gemaakt over prestaties of te behalen doelen: dit geldt voor 61,4% van de schoolleiders. Het onderzoek kijkt ook naar of er afspraken worden gemaakt tussen de schoolleider en leidinggevende over het onderhouden of ontwikkelen van bekwaamheden. Met 42,0% van de schoolleiders worden dergelijke afspraken jaarlijks gemaakt. Bij 19,7% is dit niet aan de orde.

Ook is de vraag gesteld of afspraken met de leidinggevende gemaakt worden met betrekking tot de loopbaanontwikkeling van schoolleiders. Bij iets meer dan de helft van hen is dit het geval. Bij de overige schoolleiders gebeurt dit niet. Wat betreft afspraken met het bestuur ten aanzien van middelen voor scholing voor schoolleiders geeft bijna 70% aan dat hierover geen afspraken zijn gemaakt.

We zagen in paragraaf 2.3 dat scholen met behulp van een strategisch HRM-beleid de doelen van hun organisatie kunnen koppelen aan die van hun medewerkers en de maatschappij. Uiteraard geldt dit net zo goed voor rectoren en directeuren als voor docenten en schoolleiders uit het middenmanagement. Hier is een rol weggelegd voor de bestuurder als leidinggevende van de rector of directeur. Wanneer het schoolbestuur en de schoolleiding formuleren wat de opdracht is van de school en wat voor soort leiderschap daarbij hoort, kunnen zij vervolgens samen bepalen hoe de individuele ontwikkeling van een rector of directeur daarin past. Ook op dit niveau in de school kan daarvoor het veelgebruikte AMO-model worden ingezet, om op een gestructureerde manier loopbaanvraagstukken met rectoren en directeuren te kunnen bespreken: wat zijn de mogelijkheden voor de schoolleider om zijn ambities in de school waar te maken (*Opportunity*)? Welke leervragen horen daarbij?

5.5 Leervragen en professionaliseringsmogelijkheden

Een deel van de rectoren en directeuren van scholen in het voortgezet onderwijs zal zich willen ontwikkelen in de richting van bestuurder. Er zijn echter diverse andere ontwikkelingsmogelijkheden voor deze groep. Zo kan een rector van een kleine school met één vestiging doorgroeien naar een school met meerdere vestigingen die meer gecompliceerde taken heeft voor een eindverantwoordelijk schoolleider.

In de matrix met leervragen (zie pagina 23) zien we dat er verschillen zijn in leervragen van schoolleiders die beginnen in een eindverantwoordelijke functie en van rectoren en directeuren die al meerdere jaren ervaring hebben. De vragen van nieuwe rectoren en directeuren gaan vooral om hoe ze zich verhouden tot bestuur enerzijds en middenmanagement anderzijds, en om het ontwikkelen van een visie die tegelijkertijd gekoppeld is aan de praktijk van de school. De leervragen van ervaren rectoren en directeuren draaien veel meer om persoonlijk leiderschap, balans tussen sturing en ruimte geven en om hoe een schoolleider verbindend kan zijn tussen schooldoelen en de mensen in de schoolorganisatie. Zeker voor eindverantwoordelijk schoolleiders die al enige jaren in functie zijn, kan het ontwikkelen van een goede leervraag bijdragen aan een ‘oppepper’ in hun werk. Motivatieverlies ligt op de loer als er geen persoonlijke leerdoelen zijn om ontwikkeld te worden.

De Onderwijsraad adviseert in het advies 'Een krachtige rol voor schoolleiders' dat schoolleiders een opleiding op masterniveau volgen (Onderwijsraad, 2018). Een dergelijke opleiding kan, samen met de beroepsstandaard en de kennisbasis, gezien worden als 'een goed begin', maar er is geen kant-en-klaar recept voor wat een schoolleider in het eindverantwoordelijk management moet kennen en kunnen. Daarvoor verschillen de contexten waarin zij hun werk doen te veel (andere schoolpopulatie, andere omgeving, grootte en ontwikkelingsfase van de school). In het algemeen kan worden gesteld dat schoolleiders de volgende opleidingen nuttig zullen vinden:

Voor de schoolleider uit het eindverantwoordelijk management:

- Vanuit de VO-academie: masterclasses op diverse thema's
- Vanuit de VO-academie: intervisietraject Lerend leiderschap
- Vanuit de VO-academie (o.a.): diverse leernetwerken
- Vanuit de VO-academie: VO-managementcoach (als coachee voor beginnende schoolleiders met eindverantwoordelijkheid, als coach voor leidinggevendenden met meer dan vijf jaar ervaring)
- Vanuit NSO-CNA: Vakbekwaam Schoolleider
- Vanuit NSO-CNA: Master Integraal Leiderschap (MIL)
- Vanuit NSO-CNA: Master of Educational Management (MEM)
- Vanuit Penta Nova: Master Educational Leadership
- Vanuit NHL Stenden Hogeschool: Master Educational Leadership
- Vanuit TIAS: Executive Master of Management in Education (MME)
- Vanuit Windesheim: Leidinggeven I en II

Dit aanbod komt gedeeltelijk overeen met dat voor de (zeer) ervaren schoolleider uit het middenmanagement.

Bron: digitale opleidingscatalogus VO-academie. Deze voorbeelden dienen ter inspiratie; de lijst is niet volledig en is niet gebaseerd op een waardering of rangschikking.

Kijk ook bij 'Beroepsstandaard, register en kennisbasis' op pagina 54.

Interview Lenie de Boer / directeur Kranenburg School voor Praktijkonderwijs Utrecht

Leren met je omgeving

Portret van de loopbaan en ontwikkeling van een schoolleider

Op mijn zeventiende, na de havo, ben ik de lerarenopleiding basisonderwijs gaan doen. Ik had nog niet duidelijk wat ik wilde, maar veel mensen zeiden dat het bij me paste. Zelf had ik nog geen hoge idealen. Wat ik wel snel merkte was dat ik heel graag met leerlingen werk. Het gaat me niet primair om de lesstof; wat onderwijs boeiend maakt is het proces dat je aangaat met de leerlingen. Hoe kun je hen motiveren? Hoe zorg je dat ze zich ontwikkelen? Mijn fascinatie zit hem dus vooral in de begeleiding, in het pedagogische deel.

Vorm geven aan onderwijs

In de tijd dat ik de opleiding deed waren er weinig banen in het basisonderwijs, ik kwam terecht op een mavo. Daar heb ik 24 jaar gewerkt, in allerlei functies. Het mooie van die school was dat ik veel ruimte kreeg om mezelf te ontwikkelen. En dat ze me stimuleerde om meer te gaan doen dan alleen lesgeven. Mijn leidinggevendenden zagen een talent in mij dat ik zelf nog niet had gezien, ze gaven me veel vertrouwen. Ik was verbaasd toen ze me aanraadden te solliciteren naar de functie van brugklascoördinator, toen was ik nog een van de jongste van de school. Een jaar of zeven later ben ik adjunct-directeur geworden, waarbij ook personeelszaken in mijn takenpakket kwam.

Het mooie van leidinggeven is dat je mede vorm kunt geven aan het onderwijs. Dat vind ik boeiend. In de laatste jaren bij de mavo heb ik de NSO-opleiding voor schoolmanagement gedaan. Ik wilde een breder perspectief op leiding geven. De opleiding was een combinatie van management-theorie en persoonlijke coaching. Je leert meer over jezelf als persoon en als leidinggevende. Het is niet zo dat ik een andere

schoolleider ben geworden, in de kern is dat hetzelfde gebeven. Vanuit een duidelijke visie werk ik in processen om die visie gestalte te geven. Daarin ben ik geduldig, het is soms een kwestie van een lange adem. De opleiding heeft wel gezorgd dat ik zelfbewuster ben geworden, ik voelde me sterker.

Ondanks mijn leidinggevende ambities wil ik wel dicht bij de leerlingen blijven. Daarom heb ik altijd zoveel mogelijk op kleinere scholen gewerkt. Eerst op een categorale mavo, daarna als directeur op een vso-school en nu bij een school voor praktijkonderwijs. Het gaat hier om specifieke groepen leerlingen, waarbij je een belangrijke bijdrage aan hun ontwikkeling kunt geven. Dat is erg mooi en dankbaar werk.

Leren met je omgeving

Leren heb ik altijd met mijn omgeving gedaan. Op de mavo heb ik veel naar mijn collega's gekeken, veel met hen gesproken: hoe pak jij iets aan? Bijvoorbeeld bij een conflict met een medewerker, of bij een langdurig re-integratieproces. Ik kijk naar mensen, luister naar hen en ga er dan zelf mee aan de slag. In die tijd las ik niet veel literatuur, het was meer een natuurlijk proces: je kunt groeien



Interview Lenie de Boer / vervolg

met de hulp van anderen. Daarnaast was het een kleine school, ik zat dicht op alle processen. Op die manier maak je alle facetten van een school mee. En we werden af en toe begeleid door adviseurs van pedagogische centra.

Met het team van mijn huidige school staat nu de vraag centraal: hoe zet je goed onderwijs neer, onder andere naar aanleiding van de invoering van passend onderwijs. In zo'n proces leer je veel van elkaar. Je praat veel, werkt samen en probeert te doorgronden wat er nodig is. In mijn loopbaan heb ik diverse coaches in de arm genomen. Die kunnen de goede vragen stellen. Soms is dat werkgericht, bijvoorbeeld als het gaat om het vlot trekken van processen. En het kan ook persoonlijk zijn. Die manier van leren past erg bij mij.

Binnen ons bestuur is een academie opgezet om te zorgen dat je niet alleen met de mensen van je eigen school leert, maar dat je ook profiteert van de kennis en inzichten van andere scholen, bijvoorbeeld over het voeren van oplossingsgerichte oudergesprekken of training van mentoren. Ook wordt het opzetten van intervisie gestimuleerd. Het is erg waardevol, juist door het buiten je eigen omgeving kijken. En binnen mijn school kiezen we elk jaar een thema passend bij onze visie en waar we ons als team op willen ontwikkelen. Dit jaar is dat opbrengstgericht werken. Op allerlei manieren zorgen we ervoor dat we als team daarin groeien. Daarbij schakelen we experts in; soms zijn dat mensen binnen ons eigen team of netwerk. Anders kopen we het in.

In ontwikkeling blijven

Zelf kijk ik altijd naar de kwaliteit en talenten van mijn medewerkers. Wat kunnen ze, wat hebben ze nodig om te groeien en hoe faciliteer je dat? Ik ga in gesprek met hen, probeer erachter te komen wat ze willen, welke belemmeringen er zijn. Ik geef tips, probeer hen te stimuleren. Maar ik vind ook dat zij zelf met ideeën moeten komen, zelf het initiatief moeten nemen. Soms past het niet in de fase van je leven om intensief te ontwikkelen, bijvoorbeeld als je kleine kinderen hebt. Uiteindelijk is wel ons beleid dat je blijft reflecteren en dat je in ontwikkeling blijft. ■



Hoofdstuk 6

De bestuurder

6.1 Wie is de bestuurder?

Het Nederlandse onderwijsveld kent veel verschillende scholen en evenzovele soorten schoolbesturen en bestuurders. Veel bestuurders zijn hun loopbaan begonnen als docent. In de loop der jaren zijn ze gegroeid in de schoolorganisatie, vaak via een of meerdere functies van (eindverantwoordelijk) schoolleider. Dit betekent dat de meeste bestuurders veel jaren ervaring in het onderwijs hebben.

In 2017 onderzochten het Kohnstamm Instituut en Oberon in opdracht van de VO-academie de professionalisering van bestuurders. Uit dat onderzoek kwam het volgende profiel van de Nederlandse vo-onderwijsbestuurder naar voren:

- De grootste groep bestuurders is eenpitter en heeft één school in het bestuur (bijna 30%). Daarnaast bestaan besturen vooral uit 2 (10,4%), 3 (12,8%) of 4 scholen (11,2%).
- De meeste bestuurders geven leiding aan een school/scholen ter grootte van 2001-4000 leerlingen (37,3%).
- De verhouding mannen vs. vrouwen is circa 75%-25%.
- Veruit de grootste groep bestuurders is 50-60 jaar oud (60,3%) of ouder dan 60 jaar (27,6%). Minder dan twee procent is onder de 40 jaar.
- 85% van de bestuurders heeft een lesbevoegdheid.

6.2 Professionaliseringsthema's

De huidige uitdagingen waarvoor de vo-sector zich gesteld ziet, vragen om bestuurskracht van bestuurders die toegerust zijn voor hun taak en verantwoordelijkheid, en die vanzelfsprekend voortdurend werken aan de eigen bestuurskwaliteit - in lijn met de brede professionalisering in de sector van docenten en schoolleiders, schrijft Terpstra (2018). Hij ontwikkelde daarom in samenwerking met een werkgroep bestuurders uit zowel het voortgezet als het primair onderwijs een set professionaliseringsthema's. Deze professionaliseringsthema's zijn in de Algemene Ledenvergadering (ALV) van de VO-raad in mei 2018 vastgesteld en vormen een gezamenlijk uitgangspunt voor de professionalisering van vo-bestuurders. De set kan worden gebruikt door bestuurders om hun eigen ontwikkelbehoefte in kaart te brengen en daarover het collegiale gesprek aan te gaan, ook met de raad van toezicht (Terpstra 2018). De thema's die worden onderscheiden, zijn:

1. Boegbeeld en hoofd

De bestuurder stáát voor de maatschappelijke opdracht en betekenis van de onderwijsorganisatie en de vertaling daarvan intern; de positionering van de organisatie. De bestuurder zet de 'toon' in de organisatie als het gaat om de werkcultuur. Hij vertegenwoordigt in persoon en gedrag de kernwaarden en cultuur van de organisatie en heeft een duidelijke visie op de onderwijsopdracht.

2. Maatschappelijke verantwoordelijkheid en maatschappelijke opdracht

De bestuurder functioneert in een breed maatschappelijk speelveld: de directe context van de onderwijsorganisatie (lokaal, regionaal), het maatschappelijke speelveld en de publieke meningsvorming rond taak en verantwoordelijkheid van onderwijs. De bestuurder participeert in het maatschappelijke debat in de sector en daarbuiten. Hij zoekt de samenwerking met derden: andere onderwijsorganisaties, andere organisaties en overheden. Van de bestuurder wordt verwacht dat hij relevante stakeholders kan identificeren en de omgang met hen op een goede wijze kan vorm geven. Daarmee draagt hij zorg voor voldoende maatschappelijke legitimiteit voor de organisatie en tegelijkertijd daarmee voor zijn eigen functioneren.

3. Strategische visie en planning

De bestuurder draagt zorg voor het formuleren van de strategische koers, de missie van de organisatie en van de visie op onderwijs. Hij is in staat de maatschappelijke opdracht te vertalen naar de specifieke opdracht voor de eigen organisatie en de gevolgen daarvan voor de positionering van de organisatie. Hij kan het speelveld analyseren, kansen en bedreigingen onderkennen en die koppelen aan de sterktes en zwaktes van de organisatie.

4. Leiderschap

De bestuurder vertaalt de positionering naar de interne inrichting van de organisatie:

- De inrichting van de besturing; de besturingsfilosofie en de inrichting van de organisatie (taken, verantwoordelijkheden, bevoegdheden).
- Hij kan procesarchitect zijn (ontwerpen, inrichten, aansturen en begeleiden van processen) en draagt zorg voor interne samenhang en onderlinge verbinding.
- Hij heeft oog voor planning en control.
- De bestuurder draagt zorg voor de vertaling van de strategische koers en het strategisch beleid naar de verschillende deelbeleidsterreinen, zoals onderwijskundig beleid, kwaliteitsbeleid, HRM, werkgeverschap, financieel beleid en beheer, facilitair beleid en IT-beleid.
- De bestuurder inspireert, stimuleert en faciliteert individuen en teams tot optimale prestaties, creëert een gezamenlijke visie en realiseert succesvolle verandering om de strategische doelen te behalen.

5. Verantwoordelijkheid en rekenschap

De bestuurder stuurt effectief op het realiseren van concrete resultaten. Hij draagt zorg voor de externe en interne verantwoording over de performance van de organisatie. Extern richting relevante stakeholders en richting overheid (inspectie), intern richting het intern toezicht, de medewerkers, de interne stakeholders en andere belanghebbenden. De bestuurder kan sturen op resultaten en is in staat tot resultaatgericht denken en handelen.

6. Persoonlijke professionaliteit

De onderwijsbestuurder beschikt over een integrale koppeling tussen persoonlijke eigenschappen en kennis en vaardigheden. Hierbij gaat het om de verbinding en de vermenging tussen technisch inhoudelijke kennis aan de ene kant en de eigen (on)mogelijkheden, beperkingen en idealen aan de andere kant.

Van groot belang is het vermogen tot reflectie op het eigen handelen en het vermogen dat om te zetten in (al dan niet veranderd) gedrag. En daarnaast het onderkennen van de werking van emoties in het gedrag van anderen en bij zichzelf.

6.3 Professionaliseringsactiviteiten

Welke professionaliseringsactiviteiten ondernemen bestuurders en wat voor afspraken worden daarover gemaakt? De 'Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO 2016-2017' bracht dit in opdracht van de VO-academie in 2017 voor het eerst in kaart. De belangrijkste resultaten zijn:

- De meerderheid van de bestuurders geeft aan dat hun werkgever (de raad van toezicht) jaarlijks formele gesprekken voeren met bestuurders over hun professionele ontwikkeling (71,4%). Met 23,8% van de bestuurders gebeurt dit meer dan een keer per jaar.
- Met 70,9% van de bestuurders worden jaarlijks tussen bestuurders en werkgevers afspraken gemaakt over prestaties of te behalen doelen. Bij 18,1% gebeurt dit niet regelmatig en bij 11,0% gebeurt dit niet.
- Met 48,8% van de bestuurders worden jaarlijks tussen de bestuurder en werkgever afspraken gemaakt over het onderhouden of ontwikkelen van bekwaamheden. Bij 31,5% van de bestuurders gebeurt dit niet regelmatig en bij 19,7% is dit niet aan de orde.
- Bij iets minder dan de helft van de bestuurders worden afspraken met de werkgever gemaakt met betrekking tot de loopbaanontwikkeling van bestuurders (48,8%). Bij de overige bestuurders (52,0%) gebeurde dit niet.
- Voor goede professionalisering moeten uiteraard middelen (financieel en tijd) voor scholing beschikbaar zijn. 72,4% van de bestuurders geeft aan dat hierover geen afspraken met de werkgever zijn gemaakt. Bij 27,6% is dit wel het geval.

Net als schoolleiders krijgen bestuurders bij aanvang van hun huidige functie over het algemeen geen inwerk- en begeleidingsprogramma aangeboden (59,1%). Bestuurders blijken verder op het punt van professionalisering behoorlijk autonoom (Zinken, 2018). Ze noemden de eigen leervraag/wens de belangrijkste aanleiding om te professionaliseren. Bestuurders kiezen verder het volgen van eendaagse cursussen boven een meerdaagse

cursus en vinden netwerklereen en zelfstudie aantrekkelijke vormen om aan de eigen professionalisering te werken. Relatief weinig bestuurders geven aan dat ontwikkelingen binnen school/bestuur een leidraad is voor hun professionaliseringsbehoefte.

6.4 Ondersteuning

De sleutel van een goede ondersteuning van de bestuurder bij zijn professionalisering en het formuleren van zijn leervragen, ligt bij de raad van toezicht én bij de bestuurder zelf. Als werkgever heeft de raad van toezicht hierin een formele rol en we zagen al dat bijna alle bestuurders formele gesprekken voeren over hun professionele ontwikkeling.

Het ontwikkelen van bekwaamheden en het bespreken van loopbaanontwikkeling gebeurt echter veel minder (zie paragraaf 6.3), terwijl wel in de Code Goed Onderwijsbestuur VO als richtlijn voor de taak en werkwijze van het intern toezicht is opgenomen: ‘Het interne toezicht bewaakt jaarlijks de professionaliseringsbehoefte van het bestuur en ziet toe op de uitvoering.’ Hier ligt dan ook nog een uitdaging voor rvt en bestuurder. De raad van toezicht, en dan vooral vaak de voorzitter van de raad van toezicht, kan een aanjager zijn van de dialoog hierover. Als die rol niet wordt opgepakt en er geen aandacht is voor loopbaanontwikkeling van de bestuurder vanuit de rvt, dan kan het voor de bestuurder moeilijk zijn om zijn loopbaan structureel te ontwikkelen.

6.5 Leervragen en professionaliseringsmogelijkheden

Veel beginnende bestuurders zullen de kennis en vaardigheden die ze nodig hebben als bestuurder de eerste jaren dat ze in functie zijn verder willen ontwikkelen. Er is immers geen kant-en-klare opleiding voor bestuurders en zij zullen zich in het begin geconfronteerd zien met veel vragen en uitdagingen. Bestuurders hebben bovendien een soort ‘eindverantwoordelijkheid’ die een bepaalde kwetsbaarheid met zich meebrengt die door veel beginnende bestuurders wordt gevoeld: doe ik het wel goed?

Beginnende bestuurders worstelen enerzijds met de rolverdeling tussen bestuur en raad van toezicht, en anderzijds met betrokkenheid bij de schoolorganisatie en de relatie met de schoolleider (zie ook de matrix met leervragen op pagina 23). Hoe voorkomen ze dat

ze op de stoel van de schoolleider gaan zitten zonder de feeling met de school te verliezen? Ook het opbouwen van een netwerk met collega-bestuurders, bijvoorbeeld in de regio, vergt aandacht en is zowel goed voor de samenwerking van schoolbesturen als voor de persoonlijke ontwikkeling van bestuurders.

Ervaren bestuurders hebben hun netwerken opgebouwd en hun relatie met de scholen enerzijds en de rvt anderzijds ligt voor een groot deel vast. In ieder geval weet deze groep bestuurders wat zij wil en hoe ze dat wil uitvoeren. Hun uitdagingen en leervragen liggen dan ook op een heel ander terrein: hoe blijf ik scherp (op mijn eigen ontwikkeling en op wat er in de maatschappij speelt) en hoe blijf ik open voor andere meningen en oplossingen? Welke wijze van besturen past bij de ontwikkelingsfase van de school/scholen (zie ook de matrix met leervragen op pagina 23)?

Voor de beginnende en de ervaren bestuurder bestaan er diverse opleidingsmogelijkheden:

Voor de beginnend bestuurder:

- Vanuit de VO-academie: gecoacht worden door een ervaren bestuurder (VO-managementcoach)
- Vanuit de VO-academie: masterclasses op diverse thema's
- Vanuit VO-academie: traject 'Oriëntatie op besturen'
- Vanuit VO-academie: Inwerkimpuls voor beginnend bestuurders
- Vanuit AOG: leergang 'Leiderschap in Onderwijsbestuur'

Voor de ervaren bestuurder:

- Vanuit de VO-academie: Collegiale Bestuurlijke Visitatie (CBV)
- Vanuit de VO-academie: opleiding tot VO-managementcoach
- Vanuit de VO-academie: masterclasses op diverse thema's
- Vanuit de VO-academie (o.a.): diverse leernetwerken
- Vanuit Stichting leerKRACHT: Besturenprogramma
- Vanuit TIAS: programma 'Toekomstbestendig Onderwijsbestuur'
- Vanuit VU: master 'Besturen van maatschappelijke organisaties'
- Vanuit Universiteit Utrecht: master 'Bestuur en Beleid voor Professionals'

Bron: digitale opleidingscatalogus VO-academie. Deze voorbeelden dienen ter inspiratie; de lijst is niet volledig en is niet gebaseerd op een waardering of rangschikking.

Zonder relatie geen prestatie

Portret van de loopbaan en ontwikkeling van een bestuurder

Het woord loopbaan past heel erg bij mij. Het voelt namelijk niet of ik een carrière heb opgebouwd; ik loop een baan die voor mij van Hogerhand is uitgestippeld. Ik begon als 'meester' op de basisschool. Toen de directeur vertrok, was het lastig hem te vervangen. Het bestuur vroeg of ik die taak op me wilde nemen; ik was 24 jaar. Dat wilde ik, alleen was ik ook van plan te beginnen aan een studie Theologie en pastorale psychologie. Gelukkig gaf het bestuur mij de ruimte om de studie op te pakken; daardoor kon ik directeur worden en studeren. Dat heeft me erg veel gebracht. En het is goed om naast je werk iets anders te doen, iets dat niet meteen te maken heeft met je functie. Daar krijg je energie van.

Mijn drijfveer om voor het onderwijs te kiezen is in elk van mijn functies dezelfde. Ik kan enorm genieten als mensen groeien, dat had ik als ik leraar, maar zeker ook als leidinggevende. Je hebt dan de mogelijkheid bij te dragen aan de groei van leerlingen, personeel en van de organisatie.

De dynamiek van de school

Na bijna 10 jaar als directeur op die basisschool te hebben gewerkt, heb ik gereageerd op een vacature voor godsdienst-leraar in het voortgezet onderwijs. Het sollicitatiegesprek met de rector ging weinig over de functie zelf, maar vooral over leiding geven in het primair en voortgezet onderwijs. Na dat gesprek wist ik dat mijn pad lag op het gebied van leiding geven. Ik heb de rector gebeld met deze mededeling, zijn reactie was dat ik de krant in de gaten moest houden. Een paar weken later zag ik de advertentie voor adjunct-directeur. Uiteraard heb ik meteen gesolliciteerd; op die school heb



Interview Jan Otte / vervolg

ik 15 jaar gewerkt in verschillende directie-functies, waarvan één jaar maar 0,1 Fte.

In dat jaar begeleidde ik het accreditatietraject op de Theologische Universiteit Apeldoorn, ze zochten daarvoor een theoloog met onderwijservaring. Het was inhoudelijk erg interessant, maar ook persoonlijk erg leerzaam. Een belangrijk inzicht was dat ik de leerlingen om me heen nodig heb, de dynamiek van de school. Tijdens dat traject had ik niet veel met studenten te maken en dat miste ik. Het gaat me heel erg om de relatie met mensen, binnen en buiten de school. En de ondersteuning die je kunt bieden bij hun ontwikkeling.

Drie vragen

Na een jaar of zeven begon het weer te kriebelen. Het was mijn vrouw die me op het spoor bracht van mijn huidige functie, bestuurslid van de Jacobus Fruytier SG. Ze zag de vacature met daarboven als motto: 'zonder relatie geen prestatie'. Ik was meteen enthousiast en was erg blij dat ik deze functie na een zorgvuldig sollicitatietraject mocht vervullen. Ik werk nu bijna acht jaar op deze school.

Het vak van bestuurder heeft voor mij met drie vragen te maken: waar kom je als school en/of bestuurder vandaan? Waar sta je nu? Waar wil je heen? De antwoorden op die vragen zijn wezenlijk voor mijn functioneren als bestuurder. Daardoor weet ik waar ik naar toe wil en of ik daarbij bijvoorbeeld gas moet geven of juist moet afremmen. Het onderwijs heeft het nodig om steeds die vragen te stellen, om te blijven reflecteren en daardoor de innovatie op gang te houden. Zoals ik al zei, ik zie mijn loopbaan als een pad, en door op deze manier in je werk te staan ga je genieten van het landschap dat je ziet, de context waarin je je werk mag doen. Natuurlijk, er

zijn dalen en hoogtepunten. Soms zonneschijn, soms regen. Belangrijk is dat je met vertrouwen het pad op gaat.

Als bestuur vinden we persoonlijk leiderschap erg belangrijk. Het is niet onze taak om iedereen precies te vertellen wat ze moeten doen, wel om de richting en kaders helder te maken. We willen juist dat mensen zelf oplossingen en nieuwe wegen zoeken. Dat doen we vanuit onze identiteit en zes kernwaarden: visie, vertrouwen, vrijheid, verantwoordelijkheid, verantwoording en verbinding. Op vragen die we als bestuur krijgen zeggen we vaak: hoe zou jij het zelf oplossen, gegeven de zes kernwaarden. Meestal hebben ze daaraan voldoende om het concrete antwoord te ontdekken. Dat is echt genieten, vind ik. En, we zijn gewoon mensen met elkaar, dus fouten maken mag, dat kan leerzaam zijn.

Cirkels

Als het gaat om mijn professionele ontwikkeling trek ik een aantal cirkels. De eerste gaat over mijzelf. Hoe ziet mijn innerlijk landschap eruit? Waar zit mijn overtuiging, mijn twijfel? Wie ben ik nu en wat wil ik worden, waar wil ik heen met de school,



Interview Jan Otte / vervolg

wat is daar voor nodig? Dit vraagt steeds weer om reflectie. Daarvoor maak ik tijd vrij in mijn agenda.

De tweede cirkel zijn de mensen om je heen; dat begint bij mijn vrouw. Ik bespreek veel met haar, aan de keukentafel of tijdens een wandeling. Daarnaast natuurlijk mijn mede-bestuurders en andere collega's. Ook vraag ik regelmatig aan leerlingen wat er beter kan.

Deze twee cirkels probeer ik ten volle te benutten. Daarna is de vraag: wat heb ik verder nodig? Ik maak bijvoorbeeld gebruik van netwerken van de VO-raad, het is zinvol om van andere bestuurders te horen hoe zij zaken aanpakken. En wat er speelt in het Nederlandse onderwijs. Ook internationaal heb ik mijn netwerken. In mijn bestuursportefeuille zit internationalisering. Daarom zit ik in een overleg van Europese christelijke schoolleiders. We wisselen veel per mail uit, een keer per jaar komen we samen in Brussel. Door deze contacten zag ik jaren geleden bijvoorbeeld al dat in andere landen de discussie tussen overheid en scholen over het curriculum plaatsvond. Ik was dus voorbereid dat dit uiteindelijk ook in Nederland zou kunnen gebeuren en kon in de school daar tijdig op anticiperen.

Literatuur is belangrijk in je ontwikkeling als leidinggevende, maar je leert het meeste samen met anderen. Zonder relatie geen prestatie, dat merk ik keer op keer. Op onze school werken we met coaches, ook voor schoolleiders en bestuurders. Zij stellen je vragen die je jezelf niet stelt. En houden je daarmee een spiegel voor. Het mooie is dat je binnen onze school je kwetsbaarheid mag laten zien. Coaching doe je niet omdat je zwak bent, maar omdat je sterker wilt worden. Ik weet niet alles, dat kan ook niet. Maar als bestuur hebben we mensen om ons heen die expert zijn op hun gebied. Daar kan ik enorm van genieten, mensen die veel weten. En die ons helpen de school verder te brengen. Misschien kun je mijn taak terugbrengen tot twee aspecten:

de vragen stellen waar we staan en waar we heen gaan. En de beslissing nemen wat we gaan doen. Daartussenin zit de inbreng, kennis en ideeën van heel veel mensen.

Geen onderscheid maken

Op onze school maken we geen onderscheid als het gaat om leiding geven. Iedereen geeft leiding, of je nu voor de klas staat, een ondersteunende functie hebt of bestuurder bent. Voor ons is het wel belangrijk dat persoonlijk, onderwijskundig en organisatorisch leiderschap in balans zijn. Daarom hebben we een interne academie. Er is zoveel kennis op school, die moet je benutten. We organiseren ook activiteiten met de andere reformatrische scholen. Soms voor de secties of teams, soms voor de directie en bestuur. We leren heel veel samen en in de verbinding. Ook al heb je te (be)sturen, je blijft ten diepste altijd leerling! ■



Erik Versteeg

Hoofdstuk 7

Zij-instromende leidinggeevenden

Nieuwe, goed gekwalificeerde schoolleiders zijn steeds moeilijker te vinden. Een belangrijke uitdaging voor het voortgezet onderwijs de komende jaren, want de uitstroom is groot en de aanwas beperkt. Het is belangrijk leidinggevend talent te herkennen en op een goede manier te ondersteunen. Maar er zijn ook andere oplossingen, zoals de Schoolleidersagenda 'Een vak apart' aangeeft: het aantrekken van leidinggeevenden uit andere sectoren. Het blijkt nog steeds erg lastig voor zij-instromers om die stap te maken. Dat heeft onder andere te maken met verwachtingen van beide kanten, zegt **Erik Versteeg**, oud-bestuurder in het voortgezet onderwijs. Erik Versteeg geeft nu leiding aan een werving- en selectiebureau voor alle functieniveaus in het onderwijs. Regelmatig heeft hij te maken met zij-instromers.

“Ik zie dat zij-instromers niet altijd een goed beeld hebben van de onderwijssector. Sommigen hebben zich onvoldoende verdiept in een schoolorganisatie en in de schoolcultuur. De reden om te kiezen voor het onderwijs is veelal positief: ze hebben de ambitie om van betekenis te zijn voor de maatschappij. Vaak willen ze bijdragen aan de ontwikkeling van jongeren. En ze nemen een schat aan ervaring en kennis mee.

Niet alleen om die reden hebben scholen zij-instromers nodig, ook omdat er dadelijk te weinig aanbod zal zijn. Dan is het opmerkelijk dat scholen het zij-instromers niet gemakkelijk maken. Dat begint al bij de vacaturetekst: steevast staat daar dat de kandidaat over onderwijservaring en een bevoegdheid dient te beschikken. Met alle respect, voor een teamleider zie ik daar zeker de meerwaarde van in, docenten vinden het prettig als hun leidinggevende onderwijservaring heeft. Voor functies als directeur en bestuurder is dat

minder relevant. Sterker nog, het kan een verrijking voor je organisatie zijn als iemand in een andere sector ervaring met leidinggeven heeft opgedaan.

Regelmatig vraag ik aan een opdrachtgever: mag ik met een kandidaat komen die niet volledig aan de profielschets voldoet, iemand met leidinggevende ervaring en werkzaam in een andere sector? En iemand die mijns inziens een goede leidinggevende of bestuurder voor jullie school zou kunnen zijn? Als dat mag, stel ik, naast een aantal kandidaten die uit het onderwijs afkomstig zijn, ook een zij-instromer voor. We zijn trots als die kandidaat wordt benoemd, maar werving- en selectieprocedures eindigen voor veel kandidaten van buiten het onderwijs in een teleurstelling. Aan de kant van de school zit het vaak ook tegen: sommige leden van een benoemingsadviescommissies werken met een afvinklijstje. Geen onderwijsbevoegdheid? Dan val je af. Mijn advies aan schoolbestuurders is: geef zij-instromers de ruimte, kijk nog eens kritisch naar de functie-eisen. En zeker grote schoolbesturen zouden gericht beleid op zij-instromers moeten ontwikkelen.

Ambitieniveau

Wat mij altijd weer opvalt bij zij-instromers is het ambitieniveau: vanuit een visie en inspiratie willen ze het onderwijs in, ze willen een bijdrage leveren aan de school. Daar hebben ze vaak goed over nagedacht. Het zijn vaak ook mensen met potentieel. Dat probeer ik mijn opdrachtgevers mee te geven. Deze kandidaten beschikken veelal over een academisch denk- en werkkniveau en leidinggevende ervaring, en brengen kennis en ervaring van buiten mee. Alleen de kennis van het onderwijs ontbreekt. Kijk dan vooral naar de ontwikkeling in de komende jaren, zie het potentieel. Deze mensen willen investeren in zichzelf.

We hebben een directeur van een lokaal kantoor van de Rabobank betrokken bij een wervings- en selectieprocedure voor een lid College van Bestuur (portefeuille bedrijfsvoeringsprocessen), uiteindelijk koos de Raad van Toezicht voor een kandidaat met ervaring in het onderwijs. Dat overkomt ons vaker, maar er zijn ook voorbeelden waar een Raad van Toezicht wel voor een kandidaat van buiten de sector heeft gekozen.

Een aantal kandidaten van buiten stelt de eigen ambities bij. We kennen een kandidaat die sinds het begin dit schooljaar in een docentfunctie aan een scholengemeenschap voor havo/vwo is benoemd. Hij doet nu onderwijservaring op om zo over twee of drie

jaar een grotere kans te maken bij sollicitatieprocedures voor een leidinggevende functie. Eigenlijk is dit verspilling van tijd en talent. Het is een kwestie van omdenken: leden van benoemingsadviescommissies zouden ook kunnen redeneren: wat is het groeipotentieel van deze kandidaat, wat heeft hij/zij daarvoor nodig en hoe snel kan hij/zij schakelen om een achterstand in kennis weg te werken.

Bij het beoordelen van kandidaten gaat het vooral om de volgende zaken: beschikt de kandidaat over een HBO+- dan wel academisch denk- en werkniveau, beschikt de kandidaat over voor de functie relevante kerncompetenties en beschikt hij/zij over een persoonlijkheidsprofiel waarbij sprake is van een voor de functie relevante balans. Dat kan natuurlijk heel goed iemand zijn die werkzaam is in het onderwijs en die in bijscholing (bij voorbeeld educatieve Master of MBA) heeft geïnvesteerd. Het kan ook een kandidaat zijn die werkzaam is in een andere sector, een kandidaat van buiten die eveneens op recente en relevante deskundigheidsbevordering kan terugvallen.

Tekort aan kennis en ervaring compenseren

De vraag is hoe we mensen van buiten kunnen helpen het tekort aan kennis en ervaring van het onderwijs op snelle en effectieve wijze te compenseren. Dat kan bijvoorbeeld door op zij-instromers gerichte bijscholingsprogramma's aan te bieden, mensen voor een korte snuffelstages mee te laten lopen en een goed begeleidingstraject voor het eerste jaar op te stellen. Een mooi voorbeeld van een snuffelstage: een bestuursvoorzitter van een grote onderwijsinstelling in de Randstad gunde een bedrijfseconoom die werkzaam was in de financiële dienstverlening een snuffelstage inclusief korte opdracht. De betrokkene heeft onderzoek en vervolgens voorstellen gedaan om de systematiek van schoolbegrotingen te vereenvoudigen. Beide partijen hebben hiervan geleerd.

Niet iedereen die in het onderwijs werkzaam is, ambieert een leidinggevende functie. Mijn verwachting is dat de komende jaren meer zij-instromers in leidinggevende functies in het onderwijs zullen worden benoemd. Schoolbesturen doen er verstandig aan om extra aandacht te geven aan strategisch HRM-beleid; daarnaast zullen zij creatieve ideeën moeten ontwikkelen om vacatures voor leidinggevende functies aantrekkelijk te maken voor zij-instromers. Daar kan nog aan worden toegevoegd dat een goede docent niet per se een goede leidinggevende hoeft te zijn en dat scholen ook zuinig moeten zijn op goede docenten.

Interview Ellen Kruise / voorzitter Raad van Bestuur Vario Onderwijsgroep

De dagelijkse ervaring is de beste leerschool

Portret van de loopbaan en professionele ontwikkeling van een zij-instromer

Eerdere functies: directeur Conel BV (wereldwijde groothandel in kleding), bestuurder De Meerpaal Dronten

Huidige functie: voorzitter Raad van Bestuur Vario Onderwijsgroep

“Het fascineert me wat je kunt bereiken in het onderwijs. Hoe belangrijk je als school kunt zijn voor jongeren die in een zeer belangrijke fase van hun ontwikkeling zitten. Daarom heb ik de overstap gemaakt: ik wil hen helpen om inspirerend en creatief onderwijs te volgen waarbij ze nieuwe werelden ontdekken. Als bestuurder kan ik aan touwtjes trekken om veranderingen in gang te zetten en mensen in beweging te krijgen. Het is niet mijn bedoeling om docenten te vertellen wat ze moeten doen, maar juist hen de ruimte te geven om veranderingen door te voeren. Ik ben ervan overtuigd dat de docenten mij erg goed kunnen aangeven wat zij nodig hebben en hoe zij verder kunnen groeien. Als ze de ruimte maar krijgen.

Veranderend beeld

Voordat ik in het onderwijs wilde gaan werken, had ik een beeld dat vooral door de ervaringen van mijn kinderen werd gedomineerd: veel uitval, docenten die hen niet begrepen en vooral erg blij met de vakanties. Door mijn jaren als toezichthouder in het onderwijs kreeg ik een heel ander beeld: docenten willen vanuit de beste intenties de kinderen klaarstomen voor de vervolgstap. In het onderwijs zie ik vooral bevlogen en betrokken

professionals, alleen raken die soms beknelde door regels en administratieve werkzaamheden. Vaak zijn ze daardoor naar binnen gericht. Terwijl er zoveel mogelijk is in het onderwijs. Als je een goed idee hebt is er meestal geld en mogelijkheden om dat verder te ontwikkelen. In de commerciële wereld moet je eerst geld verdienen voordat je verder kunt.

Uitgebreide sollicitatieprocedure

Voor mijn huidige functie ben ik eerst twee jaar voorzitter van een ander onderwijsbestuur geweest. Daarna heb gesolliciteerd bij dit bestuur. De sollicitatieprocedure was uitgebreid en ook met een grote commissie. In de tweede ronde moest ik een casus uitwerken en presenteren waarin veel belangrijke facetten van het onderwijs naar voren, zoals krimp, regelgeving, werkdruk, financiën en huisvesting.

Ik hoor natuurlijk dat zij-instromers vaak worden beoordeeld op hun gebrek aan ondervinding: 'geen krijt aan je vingers'. Zo heb ik dat in de procedure zeker niet ervaren. Het is ook niet meer van deze tijd. De generatie die nu de arbeidsmarkt betreedt worden opgeleid voor specialismes, en dat is management zeker. Het gevaar zit erin dat gebrek aan ondervinding als excuus wordt gebruikt om iets niet te willen begrijpen. In de zin van: 'ja, maar hij/zij snapt er niets van, want hij/



Interview Ellen Kruize / vervolg

zij heeft nooit voor de klas gestaan'. Als je open staat voor de mening van anderen dan geef je die ruimte.

Dagelijkse ervaring als leerschool

Door mijn ruime toezichtervaring in het onderwijs, veel gesprekken met verschillende stakeholders, goed luisteren naar docenten en leerlingen ontdek je wat de wensen en mogelijkheden zijn. Daarnaast zit ik in een bestuurdersnetwerk en volg de veranderingen op de voet.

Ik zie mijn werkervaring in verschillende sectoren als een goede voorbereiding. Door de verschillen is mijn blik breed en kan snel en flexibel op zaken anticiperen. En over mijn eigen grenzen kijken. Daarnaast is de dagelijkse ervaring de beste leerschool. Dit betekent dat niet altijd alles vlekkeloos verloopt, maar als je de beste intenties hebt met de organisatie, het onderwijs, de medewerkers en de klant - in dit geval de leerling - dan kom je ook daar altijd uit. Het belangrijkste is om te communiceren naar de belanghebbenden waar je mee bezig bent. Ook als dit niet altijd het gewenste pad is.

Leven is een lerend mechanisme

Professionele ontwikkeling vind ik voor iedereen belangrijk. Een leven lang leren is op mijn lijf geschreven. Ik ben op dit moment bezig met de masterclass veranderkunde. In het onderwijs krijgt iedereen tijd voor eigen ontwikkeling en dat vind ik een prachtig gebaar. Dit is in andere sectoren niet denkbaar. Door de ontwikkeling geef je ook aan de klant, in dit geval de leerling, het signaal dat het leven een lerend mechanisme is. Dit stopt nooit meer. En daar ben ik blij om!" ■



REFERENTIES

Beroepsstandaard Schoolleiders VO (2014). Utrecht: VO-raad. Beschikbaar op www.vo-academie.nl.

Burgmans, H. (2013). *Inwerken van beginnende schoolleiders. In positie komen, in positie blijven*. KPC Groep.

Code Goed Onderwijsbestuur VO (2015). Utrecht: VO-raad.

Curré, C., Verbeek, B. (2017). *Nieuwe inhouden, nieuwe netwerken, nieuwe perspectieven. Inwerkprogramma's voor beginnend schoolleiders*. Utrecht: VO-raad. Beschikbaar op www.vo-academie.nl.

Dorenbosch, L., m.m.v. Bilkes, M., Van der Velden, K. (2016). *Verkenning van Lead & Learn data tranche 1-3*. De Baaningenieurs.

Een krachtige rol voor schoolleiders (2018). Den Haag: Onderwijsraad.

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

Kemper, R., Lindemann, B., (red). (2016). *Kern van het vak! Een gedeelde kennisbasis voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Stichting Schoolleidersregister VO.

Kneyber, R., Evers, J. (2013). *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom uitgevers.

Krüger, M., & Andersen, I. (2017). *De lerende schoolleider. Effecten van professionalisering*. Den Haag/Utrecht: NRO, VO-raad.

Lockhorst, D., Hilbink, E., & Geldhof, T. (2014). *Veldraadpleging Schoolleidersregister*. Oberon, Utrecht.

Nijboer, M. (2017). Op zoek naar de vraag achter de vraag. *KaternPlus 2*, 2-7.
Beschikbaar op www.vo-academie.nl.

Schenke, W. et al. (2016). *Monitor Professionele Ontwikkeling Schoolleiders VO*.
Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Schenke, W., Heemskerk, I.M.C.C., Lockhorst, D., Bomhof, M., m.m.v. Weijers, D., &
van Aarsen, E. (2017). *Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO
2016-2017*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Terpstra, S. (2018). *Een set professionaliseringsthema's voor onderwijsbestuurders*.

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 der Aa, R., Van den Berg, D., Kools, M., Scheeren, J. (2017). *De schoolleider in kaart*.
Den Haag: CAOP, Schoolleidersregister VO.

Veenstra, J., Van Helden, O. (2018). *Op weg naar een lenige, wendbare
en weerbare organisatie*. Hilversum: Comenius College. Beschikbaar op
www.comenius-hilversum.nl/Comenius/Onzeschool/Deschool/Organisatie.aspx.

Verbeek, B., Janssen, M. (z.d.). *Loopbaantool Oriëntatie op leiderschap*.
Utrecht: VO-academie.

Visser, S. (2014a). *Al doende leren. Non- en informeel leren door schoolleiders*.
Utrecht: VO-academie. Beschikbaar op www.vo-academie.nl.

Visser, S. (2014b). *Doelgericht vertrouwen. Strategisch HRM voor schoolleiders*.
Utrecht: VO-academie. Beschikbaar op www.vo-academie.nl.

Visser, S. (2015a). *Richting geven aan professionele ontwikkeling. Beroepsstandaard Schoolleiders VO*. Utrecht: VO-raad. Beschikbaar op www.vo-academie.nl.

Visser, S. (2015b). *Leren van Lead & Learn. Effectieve intervisie voor middenmanagers in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: School aan Zet, VO-raad.

Zinken, J. (2018). Schoolleiders en bestuurders zien belang professionalisering, *KaternPlus* 3 (2018), 2-6. Utrecht: VO-academie. Beschikbaar op www.vo-academie.nl.

COLOFON

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

Redactie en teksten Cindy Curré (teksten) en Martijn de Graaff (interviews)

We bedanken de volgende personen voor hun inhoudelijke bijdrage Inge Andersen, Leonie Blom, Marius Bilkes, Monique Janssen, Peter Leisink, Berit Lindemann, Wouter Schenke, Leonie Schouten, Sam Terpstra, Kees van der Velden, Birgit Verbeek, Leezan van Wijk

Fotografie Dirk Kreijkamp Fotografie, iStockphoto, Ton Zonneveld (foto Ellen Kruise)

Ontwerp Osage / Interactie en Identiteit

Druk Damen Drukkers, Werkendam

Oplage 250 exemplaren

Utrecht, november 2018

VO-RAAD

Postbus 8282 / 3503 RG Utrecht

T 030 232 48 00

www.vo-academie.nl / info@vo-academie.nl

