

# Begeleiding startende schoolleiders vo

## Eindrapportage

Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW)

Rotterdam, 8 januari 2021





# Begeleiding startende schoolleiders vo

## Eindrapportage

Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW)

Joyce Bendig (MOOZ Onderzoek)

Menno Wester (Ecorys)

Sil Vrielink (MOOZ onderzoek)

Saraï Sapulete (Ecorys)

Rotterdam, 8 januari 2021



# Inhoudsopgave

Managementsamenvatting	7
<b>1 Inleiding</b>	<b>9</b>
1.1 Aanleiding	9
1.2 Vraagstelling	10
1.3 Het begrip 'startende schoolleider'	11
1.4 Onderzoeksopzet	11
<b>2 Startende schoolleiders</b>	<b>15</b>
2.1 Inleiding	15
2.2 Benodigde competenties voor een schoolleider	15
2.3 Kenmerken van startende schoolleiders	17
2.4 Begeleidings- en professionaliseringsbehoefte van startende schoolleiders	22
<b>3 Professionalisering en begeleiding van startende schoolleiders</b>	<b>25</b>
3.1 Inleiding	25
3.2 Inwerkprogramma's en begeleiding	25
3.3 Deelname aan professionaliseringactiviteiten	33
3.4 Begeleidings- en professionaliseringsarrangementen	35
3.5 Belemmeringen voor professionalisering	38
3.6 Professionele gedrevenheid	40
<b>4 Effectieve begeleiding en inbedding in het sHRM beleid</b>	<b>43</b>
4.1 Inleiding	43
4.2 Inbedding van begeleiding in het sHRM-beleid	43
4.3 Lessen uit de praktijk van startende schoolleiders	49
4.4 Lessen uit de begeleiding van startende leraren	51
4.5 Lessen uit andere sectoren	54
4.6 Effectiviteit van inwerkprogramma's	55
<b>5 Voorbeelden uit de praktijk</b>	<b>61</b>
5.1 Praktijkvoorbeeld nummer 1	61
5.2 Praktijkvoorbeeld nummer 2	63
5.3 Praktijkvoorbeeld nummer 3	65
5.4 Praktijkvoorbeeld nummer 4	66
5.5 Praktijkvoorbeeld nummer 5	68
5.6 Praktijkvoorbeeld nummer 6	70
5.7 Praktijkvoorbeeld nummer 7	72
<b>6 Conclusies en aanbevelingen</b>	<b>75</b>
6.1 Professionaliseringsbehoeften van startende schoolleiders	75
6.2 Staat van inwerk-, begeleiding- en professionaliseringstrajecten	77
6.3 Inbedding in sHRM	79

6.4	Effectiviteit van inwerkprogramma's en begeleiding	80
6.5	Ondersteuningsstructuur	82
6.6	Aanbevelingen	82
Bijlage 1	Tabellen enquête onder startende schoolleiders	87
Bijlage 2	Lijst van geïnterviewde sleutelpersonen	91
Bijlage 3	Literatuurlijst	93

# Managementsamenvatting

De begeleiding van startende schoolleiders staat de laatste jaren hoog op de agenda. In het geactualiseerde Sectorakkoord VO (2018) zijn over deze begeleiding afspraken gemaakt door het Ministerie van OCW en de VO-raad. Het doel hiervan is dat schoolbesturen zorgen voor een effectief *inwerk- en begeleidingsprogramma* voor startende schoolleiders, als onderdeel van het strategisch personeelsbeleid (HRM). Om inzicht te krijgen in de actuele stand van zaken, is door Ecorys en MOOZ onderzoek gedaan naar de begeleiding van startende schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Daarbij is gebruik gemaakt van een combinatie van onderzoeksmethoden (interviews, literatuurstudie, secundaire data-analyse en enquêteonderzoek). In dit hoofdstuk vatten we de belangrijkste resultaten samen. Daarbij richten we ons vooral op de deelname aan begeleidingsactiviteiten en de effectiviteit van inwerk- en begeleidingsprogramma's.

## *Actuele stand van zaken*

De begeleiding van *startende schoolleiders* (minder dan 3 jaar in functie) laat ruimte voor verbetering zien. Coaching komt nog betrekkelijk weinig voor en de deelname aan inductieprogramma's is momenteel nog beperkt. Slechts 16 procent van de startende schoolleiders in ons onderzoek heeft deelgenomen aan een formeel inwerkprogramma. Dit laat overigens onverlet dat de meeste startende schoolleiders wel deelnemen aan allerlei losse begeleidingsactiviteiten. Het gaat dan onder meer om het volgen van een cursus of training, bezoek aan een congres of seminar, het oppakken van een nieuw vraagstuk op school, zelfstudie en/of de deelname aan een opleiding. Uit het onderzoek blijkt dat startende schoolleiders vooral aan *informele leeractiviteiten* deelnemen. Van intensieve begeleiding is vooralsnog geen sprake en de deelname aan samengestelde inductieprogramma's is eerder uitzondering dan regel.

Hierbij moet wel worden opgemerkt dat er aanzienlijke verschillen zijn tussen schoolleiders onderling. Sommige schoolleiders doen veel; andere schoolleiders weinig. Dit hangt voor een deel samen met hun *professionele gedrevenheid*. Schoolleiders die zichzelf continu willen verbeteren, nemen gemiddeld genomen aan meer professionaliseringsactiviteiten deel dan schoolleiders die minder gedreven zijn. Daarnaast speelt ook de *ondersteuning en stimulans* vanuit de organisatie een rol. Het onderzoek ondersteunt hiermee de idee dat professionalisering een *duale verantwoordelijkheid* is van de schoolleider én het schoolbestuur als werkgever.

## *Behoeftes aan professionalisering*

Voor de meeste startende schoolleiders is het leidinggeven aan een team van docenten nieuw. Zij waren werkzaam als docent en hebben de overstap gemaakt naar een leidinggevende functie. Deze overstap brengt nieuwe taken en verantwoordelijkheden met zich mee, vooral op het terrein van management. Het verbaast dan ook niet dat startende schoolleiders behoefte hebben aan inwerkactiviteiten op het terrein van *onderwijskundig leiderschap* en *people management*. Het gaat dan met name om zaken als: de professionalisering van leraren, strategisch personeelsbeleid (HRM), lesobservatie en feedback en het gebruik van data om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. In termen van leiderschapspraktijken richt de behoefte van starters zich hiermee vooral op het leiding geven aan *de ontwikkeling van medewerkers* en *de onderwijskwaliteit*.

## *Belemmeringen voor deelname aan inductieactiviteiten*

Hoewel de meeste startende schoolleiders deelnemen aan losse inductieactiviteiten, ervaart een deel daarbij wel belemmeringen. De meest genoemde belemmering betreft *onvoldoende tijd*. Ruim een kwart van de startende schoolleiders noemt dit als belemmering voor deelname aan inductieactiviteiten. Daarnaast wijst een deel van de startende schoolleiders erop dat zij onvoldoende ondersteuning krijgen van hun werkgever en dat de stimulans om aan inductieactiviteiten deel te nemen soms ontbreekt.

## *Bouwstenen voor een effectieve begeleiding*

In de afgelopen jaren is veel onderzoek gedaan naar de begeleiding van startende leraren in het voortgezet onderwijs. Hieruit komen tal van positieve effecten naar voren. Over de effectiviteit van begeleidingsprogramma's voor startende schoolleiders is vooralsnog weinig bekend. Op basis van dit onderzoek kan echter wel een aantal

lessen worden getrokken over wat werkt. Het gaat dan om de bouwstenen van effectieve inwerk- en begeleidingsprogramma's. Uit het onderzoek blijkt dat zowel de vorm als de inhoud van de begeleiding ertoe doen, en dat daarnaast ook aan een aantal randvoorwaarden moet worden voldaan om de begeleiding goed te laten renderen. De bouwstenen voor effectieve begeleiding die we in ons onderzoek onderscheiden zijn als volgt:

### Vorm

Begeleidingsarrangementen die bestaan uit meerdere activiteiten hebben meer effect dan losse begeleidingsactiviteiten. Cruciaal is daarbij dat de verbinding wordt gelegd tussen theorie en praktijk, bijvoorbeeld door combinatie van formeel en informeel leren. Hierbij kan gedacht worden aan de combinatie van een opleiding, cursus of training (formeel), coaching en/of intervisie en gesprekken met collega-schoolleiders (netwerkgesprekken). Daarnaast is ook learning-on-the-job relevant (zoals het oppakken van nieuwe vraagstukken op school).

### Inhoud

Startende schoolleiders moeten vaak wennen aan hun nieuwe taken en verantwoordelijkheden. Het is daarom relevant dat de begeleiding zich in eerste aanleg ook vooral daarop richt. Het gaat dan vooral om people management en onderwijskundig leiderschap. Belangrijke punten van aandacht daarbij zijn: professionalisering van leraren, lesobservatie en feedback, het stimuleren van samenwerking tussen leraren en het gebruik van data om de kwaliteit te verbeteren. Daarnaast is het ook relevant dat er voldoende aandacht is voor reflectie en voor het sparren met collega's over de aanpak van praktijksituaties.

### Randvoorwaarden

Naast de kwaliteit van de begeleiding zelf, is het ook relevant dat eventuele belemmeringen voor de deelname aan begeleidingsactiviteiten worden weggenomen. Het gaat dan om:

- vermindering van de werkdruk en 'extra' tijd voor inductie en professionalisering;
- voldoende regelruimte om nieuwe vraagstukken op te pakken;
- voldoende financiële middelen voor professionele ontwikkeling.

### *Inbedding in het strategisch HRM-beleid*

In de afgelopen jaren zijn er verschillende inspanningen geweest om het strategisch personeelsbeleid (HRM) op scholen voor voortgezet onderwijs te stimuleren. Dat heeft geleid tot een duidelijke kwaliteitsverbetering, al zijn er nog altijd grote verschillen tussen scholen en besturen, zo blijkt uit dit onderzoek. Op sommige scholen wordt het personeelsbeleid positief beoordeeld en op andere veel minder. Uit enquêteonderzoek van BZK blijkt dat dit sterk samenhangt met de aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling van schoolleiders (en leraren). Schoolleiders die (actief) worden gestimuleerd om zichzelf verder te ontwikkelen, beoordelen het personeelsbeleid beter dan degenen die daartoe niet of nauwelijks worden gestimuleerd. En daarnaast nemen zij ook vaker deel aan professionaliseringsactiviteiten. Het onderzoek onderstreept hiermee het belang van *ontwikkelgesprekken*.

Verder laat ons onderzoek zien dat inductieprogramma's voor startende schoolleiders vooralsnog geen standaard onderdeel zijn van het strategisch personeelsbeleid. Voor kleine scholen is dat misschien niet zo verwonderlijk, aangezien zij niet altijd een startende schoolleider hebben. Maar voor grote scholen en besturen is het wel mogelijk om de begeleiding van startende schoolleiders te incorporeren in het strategisch personeelsbeleid. De vernieuwde beroepsstandaard voor schoolleiders kan hierbij helpen, aangezien deze beroepsstandaard het voor het werkveld onder andere inzichtelijk maakt welke opleiding en begeleiding voor een startende schoolleider nodig is. Gezien de resultaten van dit onderzoek, ligt het daarbij voor de hand dat grote scholen en besturen zich vooral richten op het stimuleren van ontwikkeling (door ontwikkelgesprekken), het bieden van *voldoende ontwikkelmogelijkheden* en het *wegnemen van belemmeringen voor professionele ontwikkeling*. Bij dit laatste kan gedacht worden aan: vermindering van de werkdruk, meer tijd voor professionalisering en voldoende ruimte voor learning-on-the-job. Daarnaast kan ook op regionaal niveau meer worden samengewerkt bij de scholing en begeleiding van startende schoolleiders. Op dit moment gebeurt dit nog maar weinig, maar dit biedt wel de gelegenheid om de ontwikkeling van startende schoolleiders een impuls te geven.



# 1 Inleiding

## 1.1 Aanleiding

Het versterken van leiderschap en de professionele ontwikkeling bij schoolleiders in het voortgezet onderwijs (vo) staan hoog op de bestuurlijke agenda. De OESO, VO-raad en Onderwijsraad onderstrepen samen met het Ministerie van OCW dit belang. Logisch, want de professionele ontwikkeling van schoolleiders heeft een positief effect op de schoolorganisatie.<sup>1</sup>

De begeleiding van startende schoolleiders staat in het middelpunt van de belangstelling. Deze aandacht voor beginnende leidinggevendenden is onder andere nodig omdat er een tekort is aan schoolleiders, een tekort dat naar verwachting alleen maar toeneemt. Zo steeg het aantal openstaande vacatures voor leidinggevende functies van 171 fte naar 318 openstaande vacatures.<sup>2</sup> Bovendien bedraagt in 2019 het aandeel schoolleiders dat 55 jaar of ouder is maar liefst 50 procent.<sup>3</sup> Deze groep zal de komende jaren wegens pensioen de arbeidsmarkt verlaten. Dit zorgt voor een grote vervangingsvraag.<sup>4</sup>

Omdat schoolleiders een onmisbare functie vervullen in het vo is het van belang om de komende jaren voldoende nieuwe schoolleiders aan te trekken en te behouden door ze goede begeleiding aan te bieden. Het belang van schoolleiderschap is dan ook in het Sectorakkoord VO 2014-2017 als volgt omschreven:

“Toegenomen wensen, eisen en verwachtingen en meer ruimte voor besturen en scholen om eigen keuzes te maken, stellen meer en hogere eisen aan de professionaliteit van schoolleiders en schoolbestuurders. Voor een goede en duurzame onderwijskwaliteit zijn goed opgeleide, professionele schoolleiders en bestuurders onontbeerlijk. (...)

Schoolleiderschap is een vak dat ten minste vraagt om zekere basiskennis en -vaardigheden op al deze onderdelen. Bestuurders dienen toegerust te zijn om hun maatschappelijke verantwoordelijkheid en hun bestuurlijke taak in een snel veranderende samenleving te vervullen. OCW en VO-raad willen ook de komende jaren blijven investeren in de professionele ontwikkeling van schoolleiders en bestuurders, ondersteund door de VO-academie.”<sup>5</sup>

In dit Sectorakkoord is de volgende ambitie afgesproken:

“Elke school heeft en gebruikt een degelijk inwerk- en begeleidingsprogramma voor startende schoolleiders dat onderdeel uitmaakt van het strategisch personeelsbeleid.”

Ook in het geactualiseerde sectorakkoord VO 2018-2020 blijft deze ambitie overeind en is de afstemming van personeelsbeleid op onderwijskundige doelen en daarmee samenhangend de professionele ontwikkeling en duurzame inzetbaarheid van schoolleiders één van de vijftien doelstellingen waar de focus op ligt.

<sup>1</sup> VO-Academie (2015) Richting geven aan professionele ontwikkeling: Beroepsstandaard Schoolleiders Voortgezet Onderwijs. Utrecht; VO-Raad.

<sup>2</sup> Zie jaarlijkse rapportage van het onderzoek arbeidsmarkt barometer po, vo en mbo (Ecorys, 2015 t/m 2019).

<sup>3</sup> DUO data, peildatum 1 oktober 2019. [www.duo.nl](http://www.duo.nl)

<sup>4</sup> Aa, R. van der, Berg, D. van den, Kools, M., Scheeren, J. (2017) *De schoolleider in kaart: Onderzoek naar de kenmerken van schoolleiders in het voortgezet onderwijs, hun taken en verantwoordelijkheden en professionele ontwikkeling*. Den Haag: CAOP.

<sup>5</sup> Sectorakkoord VO 2014-2017  
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/convenanten/2014/04/17/sectorakkoord-vo-2014-2017>

Uit de Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders vo blijkt dat inductieprogramma's nog geen standaard onderdeel zijn van het strategisch personeelsbeleid van scholen en besturen. Ook zijn ze nog niet altijd een vast onderdeel van de professionalisering van schoolleiders. Ongeveer de helft van de schoolleiders geeft aan dat ze bij de start van de functie geen (degelijk) aanbod ontvangen van inwerk- en begeleidingsprogramma's. Inmiddels gaat dit beter: schoolleiders die sinds 2018 zijn begonnen hebben vaker een inwerk- en begeleidingsprogramma gehad dan de schoolleiders die voor 2018 zijn gestart in hun functie.<sup>6</sup>

## 1.2 Vraagstelling

Om startende schoolleiders voldoende en effectieve begeleiding te bieden, wil het ministerie van OCW graag meer inzicht in de behoeften van startende schoolleiders, de effectiviteit van inwerkprogramma's en de ondersteuningsstructuur. Het ministerie benoemt de volgende doelstellingen met het onderzoek:

1. Allereerst moet het onderzoek *inzicht geven in de achtergronden en behoeftes van de doelgroep* (startende schoolleiders) aan begeleiding, om zo bij te dragen aan meer kennis over het onderwerp 'inwerken'.
2. Daarnaast moet het onderzoek inzicht verschaffen over de *effectiviteit van inwerkprogramma's*: wat zijn effectieve vormen van inwerken voor en begeleiding van startende schoolleiders in het vo.
3. Ten slotte moet het onderzoek *inzicht geven in de ondersteuningsstructuur*: inzicht in de rol die diverse actoren (zoals overheid, sectororganisaties, besturen, schoolleiders, opleidingen voor schoolleiders) kunnen hebben in het bewerkstelligen van inwerkprogramma's voor startende schoolleiders in het VO.

Bovenstaande leidt tot de volgende onderzoeksvragen.

Ten aanzien van inzicht in de doelgroep van startende schoolleiders:

1. Wie zijn de startende schoolleiders en wat zijn hun persoons- en achtergrondkenmerken?
2. Waar hebben startende schoolleiders behoefte aan als het gaat om begeleiding?
3. Wat is de staat van de begeleiding van startende schoolleiders in de vo-sector? (sectorbeeld)
  - a. Hoeveel procent van de startende schoolleiders doorloopt daadwerkelijk een effectief inwerk- en begeleidingsprogramma? (kwantitatief)
  - b. Welke soorten begeleiding zijn te onderscheiden en wat is daarvan de kwaliteit en het effect(en)? (kwalitatief)

Ten aanzien van inzicht in de effectiviteit van inwerkprogramma's:

4. Hoe ziet een effectief inwerk- en begeleidingsprogramma voor startende schoolleiders eruit en hoe kunnen besturen en scholen daar aan vormgeven?

Ten aanzien van inzicht in de ondersteuningsstructuur:

5. Hoe kan de begeleiding van startende schoolleiders effectief worden ingebed in het strategisch personeelsbeleid (hrm) van schoolbesturen?
6. Wat kunnen we leren van inzichten met betrekking tot en onderzoek naar de begeleiding van startende leraren? Wat kunnen we leren van inwerkprogramma's voor leidinggevend in andere (onderwijs)sectoren?

---

<sup>6</sup> Schenke, W., Wessum, L. van, Heemskerk, I., Ros, A., Weijers, D., Stigt, A. (2020) *Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO 2018-2019 Resultaten uit vragenlijstonderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

In hoofdstuk 1 besteden we aandacht aan de kenmerken van startende schoolleiders en hun begeleidingsbehoeften (onderzoeksvragen 1 en 2). In hoofdstuk 3 bespreken we de staat van professionalisering en begeleiding van startende schoolleiders (onderzoeksvraag 3). In hoofdstuk 4 gaan we verder in op de effectiviteit van inwerkprogramma's (onderzoeksvraag 4). Ook gaan we in dat hoofdstuk in op de inbedding van inwerkactiviteiten en -programma's in het sHRM-beleid van schoolbesturen (onderzoeksvraag 5) en de lessen die we kunnen trekken uit inwerkprogramma's in andere sectoren (onderzoeksvraag 6). Hoofdstuk 5 bevat de uitwerking van de gehouden diepte-interviews en in het laatste hoofdstuk staat de samenvatting en de aanbevelingen centraal.

### 1.3 Het begrip 'startende schoolleider'

Het begrip 'startende schoolleider' is op het eerste gezicht vrij breed, een goede definitie is belangrijk voor het onderzoek. Voor de afbakening van het begrip wordt in dit onderzoek daarom aangesloten bij de definitie die de VO-academie in de publicatie 'Inwerkprogramma's voor beginnende schoolleiders' hanteert:<sup>7</sup>

"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. Er zijn veel verschillende benamingen voor deze middenmanagers in het vo: teamleider, teamvoorzitter, conrector, enzovoort. De eerste twee jaar na de benoeming wordt over het algemeen beschouwd als de periode waarin de schoolleider 'startend' is."

Als we schrijven over een 'startende schoolleider' dan gaat het dus om een manager met personele verantwoordelijkheid en maximaal twee jaar ervaring. Waar mogelijk maken wij onderscheid tussen de twee niveaus van leidinggevend: middenmanagers en eindverantwoordelijke schoolleiders. Ook onderscheiden we schoolleiders mét en zonder leidinggevende ervaringen.

### 1.4 Onderzoeksopzet

De gestelde onderzoeksvragen bevatten zowel kwalitatieve als kwantitatieve componenten. Er is een combinatie van verschillende onderzoeksmethoden gebruikt om de onderzoeksvragen te beantwoorden:

- Literatuurstudie;
- Interviews met stakeholders, deskundigen, trainers en enkele verkennende gesprekken met schoolleiders;
- Secundaire analyse WERK-onderzoek en TALIS;
- Enquête onder schoolleiders;
- Casestudies.

#### *Literatuurscan*

De literatuurstudie richtte op de begeleiding van startende medewerkers in het algemeen en schoolleiders in het bijzonder, de ervaren begeleiding, de behoefte aan begeleiding, bestaande inwerkprogramma's/onboarding, leernetwerken, coaching en training in onderwijs.

#### *Interviews*

Bij de aanvang van het onderzoek is gestart met een interviewronde. Deze interviews waren onder andere bedoeld ter oriëntatie op het ontwikkelen van de vragenlijst voor de enquête, om de

<sup>7</sup> Curré, C., Verbeek, B. (2017) *Nieuwe inhouden, nieuwe netwerken, nieuwe perspectieven: inwerkprogramma's voor beginnend schoolleiders*. Utrecht: VO-academie

onderzoeksvraag te verhelderen maar bovenal om informatie in te winnen over de begeleiding van startende schoolleiders en van gedachten te wisselen over het onderwerp. In deze oriënterende interviewfase spraken wij 22 inhoudelijke experts op het terrein van inwerken en begeleiding in het onderwijs. Het gaat bijvoorbeeld om stakeholders van onderwijsorganisaties, wetenschappelijke experts, trainers en coaches en inhoudelijke experts uit andere sectoren die in hun sector betrokken zijn bij het inwerken en begeleiden van startende leidinggevendenden. In de bijlage staat een lijst met alle personen en organisaties die voor dit onderzoek zijn geïnterviewd.

### *Secundaire analyses*

In aanvulling op het literatuuronderzoek, voerden wij een aantal secundaire analyses uit op basis van gegevens uit het WERK-onderzoek van BZK en TALIS 2018 van de OESO. Doel hiervan is vooral om inzicht te krijgen in de werkbeleving en professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Hoewel beide bronnen niet primair gericht zijn op *startende schoolleiders*, leveren zij wel veel relevante informatie op voor dit onderzoek. Het gaat dan onder meer om gegevens over de werktevredenheid, de deelname aan professionaliseringsactiviteiten, de professionaliseringswensen en het schoolklimaat.

### *WERK-onderzoek*

Om inzicht te krijgen in de arbeidsbeleving van medewerkers in de publieke sector, voert het ministerie van BZK periodiek een groot personeelonderzoek uit. Dit onderzoek is gericht op de hele publieke sector, maar bevat ook voor het voortgezet onderwijs relevante informatie. Het gaat dan onder meer om gegevens over de werkbeleving van medewerkers (tevredenheid, betrokkenheid, bevoegenheid), de deelname aan leer- en ontwikkelactiviteiten en de aandacht voor persoonlijke ontwikkeling tijdens het functioneringsgesprek.<sup>8</sup> Op basis van het WERK-onderzoek is informatie bekend van circa 2.500 medewerkers in het vo, waaronder zo'n 160 schoolleiders c.q. managers.<sup>9</sup> Het gaat hierbij zowel om startende schoolleiders als om meer ervaren krachten.

### *TALIS 2018*

TALIS staat voor *Teaching and Learning International Survey* en betreft een grootschalige OESO-onderzoek naar de leer- en werkomgeving van leraren en schoolleiders. Dit onderzoek wordt sinds 2008 uitgevoerd in het voortgezet onderwijs en is in 2018 uitgebreid met het basisonderwijs. In Nederland hebben 2.585 leraren en 177 schoolleiders uit het voortgezet onderwijs aan TALIS deelgenomen.<sup>10</sup> Op basis hiervan kan een betrouwbaar beeld worden geschetst van de professionalisering van schoolleiders. Naast vragen over de leer- en werkomgeving, bevat TALIS een aantal vragen die voor dit onderzoek relevant zijn. Dit betreft onder meer:

- de deelname aan professionaliseringsactiviteiten en professionaliseringsbehoeften;
- de belemmeringen om aan professionaliseringsactiviteiten deel te nemen;
- de taken en verantwoordelijkheden als schoolleider;
- het aantal jaar werkervaring (in de functie);
- de werktevredenheid en werkstress;
- het werkklimaat (samenwerking en wederzijdse steun).

### *Enquête onder schoolleiders*

Om inzicht te krijgen in de begeleiding van startende schoolleiders is in de periode oktober-november 2020 een internetenquête gehouden onder startende schoolleiders in het vo. Doel van de enquête was om een beeld te krijgen van de persoons- en achtergrondkenmerken van startende schoolleiders en de mate waarin en wijze waarop zij worden begeleid. Daarnaast was de enquête

<sup>8</sup> ICTU (2020) [Kernrapport WERK-onderzoek 2020](#). Den Haag.

<sup>9</sup> Voor het po is informatie bekend van ca. 280 schoolleiders/managers en voor het mbo van ca. 230.

<sup>10</sup> Dit is inclusief de respondenten van zogenaamde sampled schools. We gaan er in deze offerte vanuit dat OCW ermee instemt dat we deze TALIS data voor dit onderzoek kunnen gebruiken.

bedoeld om het beeld van de scholings- en begeleidingsbehoeften en de gepercipieerde effectiviteit van begeleidingsactiviteiten scherper te krijgen voor de groep startende schoolleider.

De enquête is uitgezet onder een selectie van scholen in het voortgezet onderwijs. Deze selectie is gebaseerd op gegevens uit de Arbeidsmarktbarometer (het jaarlijkse vacatureonderzoek van OCW) waaruit die scholen zijn geselecteerd waar de afgelopen jaren vacatures waren voor schoolleiders. Deze selectie is aangevuld met een selectie scholen uit formatiedata van DUO. In totaal zijn 587 scholen geselecteerd. Scholen hebben een uitnodiging ontvangen met het verzoek deze door te sturen aan 'nieuwe' schoolleiders: zowel nieuwe afdelings- en teamleiders, als eindverantwoordelijke schoolleiders. De uitnodiging is gestuurd naar het algemene e-mailadres van de geselecteerde scholen, zoals bekend bij DUO. Dit leverde een aantal zogeheten 'bouncers', niet-bereikte scholen, op. In totaal hebben 384 scholen daadwerkelijk een directe link naar de enquête ontvangen. Voor dit onderzoek is twee keer een rappel gestuurd. Daarnaast is het onderzoek ook aangekondigd in een nieuwsbrief en/of LinkedIn-pagina van de VO-raad, VO-academie, Netwerk van Schoolleiders (NvS) en de SRVO met het verzoek de enquête via een open link in te vullen.

Van de direct uitgenodigde groep scholen heeft 20 procent een begin gemaakt met de enquête (17% heeft de enquête helemaal ingevuld). De verspreiding van de open link heeft 59 ingevulde enquêtes opgeleverd, waarvan 45 respondenten het einde van de enquête hebben bereikt. De resultaten zijn vervolgens opgeschoond: gekeken is naar invulsnelheid (minimaal 2 minuten) en naar aantal ingevulde vragen (minimaal de eerste inhoudelijke vraag beantwoord). In totaal leverde dit 130 bruikbare enquêtes op die meegenomen zijn in de analyses.

#### *Case studies: voorbeelden uit de praktijk*

Door middel van diepte-interviews hebben we bij zeven scholen en schoolleiders een meer gedetailleerd inzicht verkregen over de werkzame bestanddelen van een effectief inwerkprogramma. Indien mogelijk interviewden we de startende schoolleiders zo veel mogelijk samen met zijn of haar eindverantwoordelijke en/of hrm-manager. Het doel was om een aantal praktijkvoorbeelden te verzamelen en vooral om een scherper beeld te krijgen hoe effectieve inwerk- en begeleidingsprogramma's in de praktijk zijn vormgegeven. Het geeft een kwalitatieve verdieping van het cijfermateriaal.

De respondenten voor deze case studies zijn geworven door in de enquête te vragen of ze mee wilden werken aan een verdiepend interview. Daarnaast hebben we in de verkennende interviews gevraagd of de gesprekspartners suggesties hadden van scholen waar men goed bezig is met inwerken van startende schoolleiders (sneeuwbalmethode). In hoofdstuk 5 worden de overkoepelende bevindingen van deze case studies geschetst en case studies zelf uitgewerkt weergegeven.



## 2 Startende schoolleiders

### 2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de kenmerken van startende schoolleiders en hun begeleidings- en professionaliseringsbehoeften. In eerder onderzoek van Krüger en Andersen (2017), naar leren door schoolleiders, wordt in het leerproces van schoolleiders onderscheid gemaakt tussen formeel en informeel leren. Deze vormen worden als volgt beschreven:<sup>11</sup>

- Formeel leren heeft een doelgericht en georganiseerd karakter. Het gaat bijvoorbeeld om een opleiding, coachingstraject, trainingen, congressen of het werken met een formele mentor. Feitelijk is er nog een onderscheid tussen formeel en non-formeel leren, maar in de betreffende studie wordt dit onderscheid niet gebruikt omdat dit onderscheid in de praktijk lastig te maken is.
- Informeel leren verwijst naar een vorm van leren die niet doelgericht en doorgaans niet georganiseerd is. Het betreft bijvoorbeeld het lezen van een artikel, samenwerken aan een ingewikkeld vraagstuk, werkbezoeken of leren in netwerken.

Krüger en Andersen geven aan dat leren vaak in een mix van formeel en informeel leren gebeurt. Dit sluit aan bij onderzoek van Jennings (2013),<sup>12</sup> waarin beschreven wordt dat een klein deel van het aanleren van professioneel handelen gebeurt via formele sessies en trainingen. Het meeste van wat iemand aanleert, gebeurt door in de praktijk te werken en daarbij te leren van anderen. Zijn aanbeveling is om een scholingstraject van wat iemand dient aan te leren te verdelen in:

- 10 procent te leren via formele sessies en trainingen;
- 20 procent te leren door coaching, feedback en rolmodellen; en
- 70 procent te leren door het werk in de praktijk uit te voeren.

Dit wordt ook het *70:20:10 framework* genoemd. Echter, de empirische onderbouwing van deze verhoudingen zijn uiterst mager.

### 2.2 Benodigde competenties voor een schoolleider

In het sectorakkoord VO 2014-2017 hebben de VO-raad en OCW afspraken gemaakt over de professionalisering van schoolleiders. Een van de ambities in dit akkoord was het toekomstbestendig organiseren van scholen. Een belangrijke component bij het realiseren van deze ambitie werd toegedicht aan de versterking en borging van de professionaliteit van leraren, schoolleiders en bestuurders om zo de kwaliteit van het onderwijs verder te verhogen. Afsproken werd dat er een schoolleidersregister vo zou worden opgericht, waar de nog op te stellen Beroepsstandaard voor Schoolleiders VO de basis zou vormen voor dit register. In juli 2014 is er na raadpleging van diverse schoolleiders, een eerste concept van de beroepsstandaard gepubliceerd. In november 2014 stemde de algemene ledenvergadering van VO-raad in met de aangepaste versie van de Beroepsstandaard Schoolleiders VO.<sup>13</sup> Vanaf januari 2019 is gewerkt aan de actualisering van het beroepsprofiel door het platform Schoolleidersregister VO (SRVO) in samenwerking met de VO-raad. De nieuwe Beroepsstandaard is begin 2020 gepubliceerd.<sup>14</sup> Onveranderd is de invulling van de leiderschapspraktijken en persoonlijke kwaliteiten die de functie van schoolleider vereist.

<sup>11</sup> Krüger, M. L., & Andersen, I. (2017) De lerende schoolleider. Effecten van professionalisering. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

<sup>12</sup> Jennings, C. (2013). 70:20:10 framework explained: Creating High Performance Cultures. 70:20:10 Forum Pty

<sup>13</sup> VO-Raad (2014) *Beroepsstandaard Schoolleiders VO: Vastgesteld op 27 november 2014 door de Algemene Leden Vergadering van de VO-raad*. Utrecht: VO-Raad.

<sup>14</sup> Zie <https://www.schoolleidersregistervo.nl> voor de actuele versie

De bedoeling is dat vanuit het geactualiseerde beroepsprofiel loopbaanpaden ontwikkeld worden waarin duidelijk wordt gemaakt wat van een schoolleider in welke fase of ontwikkelingsstap van de loopbaan wordt verwacht. De nieuwe beroepsstandaard is dan ook bedoeld om schoolleiders richting te geven aan de dagelijkse praktijk.

### Beroepsstandaard 2014

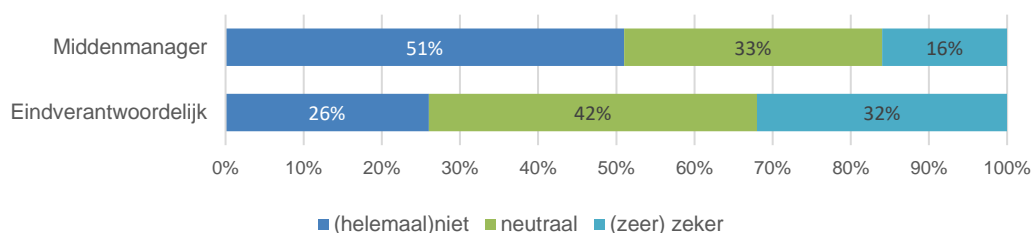
In de beroepsstandaard staat beschreven wat het beroep van een schoolleider is en wat een schoolleider dan moet kunnen en kennen. In de beroepsstandaard van 2014<sup>15</sup> zijn vijf kerncompetenties voor schoolleiders beschreven op basis van de zeven domeinen van schoolleiderschap. Deze vijf kerncompetenties zijn:<sup>16</sup>

- *Een gezamenlijke visie en richting creëren* (o.a. richting geven aan toekomst van de organisatie).
- *Een coherente organisatie* (o.a. voor het realiseren van het primaire proces van de onderwijsorganisatie).
- *Samenwerking, leren en onderzoek bevorderen* (o.a. gericht op het stimuleren en organiseren van de samenwerking en professionele ontwikkeling van de leraren en de organisatie).
- *Strategisch omgaan met de omgeving* (o.a. anticiperen op ontwikkelingen in de omgeving).
- *Analyseren en probleem oplossen* (o.a. creatieve oplossingen voor problemen vinden door diepgaand te analyseren).

Per competentie zijn bekwaamheden geformuleerd waar een schoolleider zich in kan professionaliseren.<sup>17</sup> Het is vertaald naar kennis, vaardigheden en attitudes. De beroepsstandaard is bedoeld als hulpmiddel in het professionaliseringstraject<sup>18</sup> en maakt het voor het werkveld inzichtelijk welke begeleiding en aanvullende opleiding voor een startende schoolleider nodig is.

In onze enquête onder startende schoolleiders is gevraagd naar de bekendheid met de beroepsstandaard<sup>19</sup> (Figuur 2.1). Schoolleiders in het middenmanagement zijn het minst bekend met de beroepsstandaard: iets meer dan de helft is niet bekend met de beroepsstandaard. Onder een kwart van de eindverantwoordelijke schoolleiders is deze standaard onbekend. Schoolleiders met leidinggevende ervaring zijn meer bekend met de beroepsstandaard dan de schoolleiders zonder leidinggevende ervaring.

**Figuur 2.1 Bekendheid met Beroepsstandaard Schoolleiders VO onder startende schoolleiders**



Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.

<sup>15</sup> Ten tijde van onderhavig onderzoek is gewerkt aan een herziening van de beroepsstandaard. Deze is begin 2021 gepubliceerd. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de versie uit 2014.

<sup>16</sup> Visser S., Staveren A. van (2015) *Richting geven aan professionele ontwikkeling*. Utrecht: VO-Raad

<sup>17</sup> VO-Academie (2015) *Richting geven aan professionele ontwikkeling: Beroepsstandaard Schoolleiders Voortgezet Onderwijs*. Utrecht; VO-Raad.

<sup>18</sup> VO-Academie: Beroepsstandaard Schoolleiders en Kennisbasis Schoolleiders VO <https://www.vo-academie.nl/onderwerpen/beroepsstandaard-schoolleiders-en-kennisbasis-schoolleiders-vo>

<sup>19</sup> Ten tijde van het onderzoek was de nieuwe Beroepsstandaard nog niet gepubliceerd.



### Beroepsstandaard 2021

Inmiddels is de beroepsstandaard uit 2014 geactualiseerd. Deze actualisatie was op het moment dat de interviews gehouden werden en enquête voor ons onderzoek werden afgenomen, nog niet gepubliceerd. De nieuwe beroepsstandaard<sup>20</sup> draait minder om competenties en bekwaamheden, maar gaat meer uit van *leiderschapspraktijken* en *persoonlijke kwaliteiten* en is meer gericht op handelen in de praktijk waar competenties statischer zijn. Onderzoek naar effectief leiderschap in onderwijs is bijna altijd gericht op succesvolle praktijken. Vandaar dat de nieuwe beroepsstandaard uit gaat van leiderschapspraktijken en persoonlijke kwaliteiten. Daarnaast wordt een definitie voor een schoolleider gegeven:<sup>21</sup>

“Een schoolleider in het voortgezet onderwijs geeft onderwijskundig en/of organisatorische leiding en draagt tevens personele verantwoordelijkheid in school. Deze valt onder de Fuwasys salarisschalen 11 t/m 16.”

De leiderschapspraktijken die in de nieuwe beroepsstandaard worden onderscheiden zijn:<sup>22</sup>

- *Leiding geven aan visie gestuurd werken* door het ontwikkelen, concretiseren en communiceren van een gezamenlijke inspirerende visie op leren, onderwijzen en pedagogisch handelen en daarmee richting geven aan de toekomst van de school.
- *Leiding geven aan de ontwikkeling van medewerkers* en daarmee stimuleren van een leeromgeving voor professionals en een reflectieve, onderzoekende houding op alle niveaus binnen de organisatie.
- *Leiding geven aan de schoolontwikkeling* door samen met medewerkers vorm te geven aan de ontwikkeling van de school als professionele organisatie. Door de professionele cultuur te bevorderen, verbeterings- en innovatieprocessen te ondersteunen of te leiden en bij schoolontwikkeling te kiezen voor een passende veranderstrategie.
- *Leiding geven aan de onderwijskwaliteit* en daarbij zicht houden op de onderwijskundige en pedagogische processen in de school, zorgdragen voor een samenhangend curriculum, voor de personele en organisatorische inrichting en voor ondersteuning van het primaire proces.
- *Leiding geven aan de verbinding met de (bredere) omgeving* door te anticiperen op ontwikkelingen, deze om te zetten in strategisch en maatschappelijk ondernemend handelen, doelbewust vorm te geven aan verbinding en samenwerking met de omgeving en door netwerken te creëren en te benutten.

Naast de leiderschapspraktijk onderscheidt de hernieuwde beroepsstandaard persoonlijke kwaliteiten voor een schoolleider:<sup>23</sup>

- *Cognitieve kwaliteiten* (probleem-oplossende expertise, systeemdenken en domein-specifieke kennis over condities die het leren beïnvloeden).
- *Sociale kwaliteiten* (emotionele sensitiviteit, communicatieve vaardigheden).
- *Psychologische kwaliteiten* (optimisme, professioneel zelfvertrouwen, veerkracht, pro-activiteit).
- *Zingevende kwaliteiten* (moreel kompas, waardengerichtheid en multiperspectiviteit)

## 2.3 Kenmerken van startende schoolleiders

### Achtergrond startende schoolleiders

Onderzoek naar startende schoolleiders is schaars. In de afgelopen jaren zijn er in Nederland wel enkele studies uitgevoerd, maar een gedetailleerd beeld ontbreekt. Uit het WERK-onderzoek van

<sup>20</sup> SRVO (2021) *Beroepsstandaard Schoolleiders VO*. Utrecht: Schoolleidersregister VO (Publicatie in voorbereiding)

<sup>21</sup> In onze vragenlijst is gebruik gemaakt van de versie uit 2014.

<sup>22</sup> SRVO (2021) *Beroepsstandaard schoolleiders VO 2021*. Utrecht: Schoolleidersregister VO (Publicatie in voorbereiding)

<sup>23</sup> SRVO (2021) *Beroepsstandaard schoolleiders VO 2021*. Utrecht: Schoolleidersregister VO (Publicatie in voorbereiding)

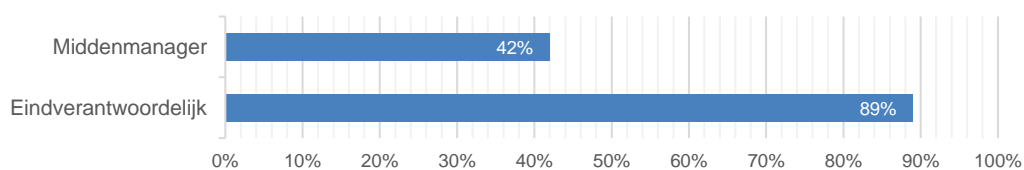
BZK blijkt dat *startende schoolleiders* duidelijk afwijken van degenen die al langer een leidinggevende functie vervullen. Allereerst zijn er verschillen qua samenstelling. Startende schoolleiders zijn (logischerwijs) jonger dan hun meer ervaren collega's. Van de schoolleiders die minder dan vijf jaar in functie zijn, is 83 procent jonger dan 55. Van degenen die ten minste tien jaar leidinggeven, is het grootste deel (72%) 55 jaar of ouder. Daarnaast zien we dat vrouwen duidelijk oververtegenwoordigd zijn. Circa 52 procent van de beginnende schoolleiders is vrouw, tegenover circa 40 procent gemiddeld. Uit cijfers van DUO blijkt dat het aantal *vrouwelijke directieleden* de afgelopen jaren sterk is gestegen. In 2011 ging het om 26 procent van alle directiepersoneel; in 2019 om 37 procent. Hoewel de gegevens uit het WERK-onderzoek deze trend ondersteunen, kunnen we vanuit de DUO-gegevens de beroepsgroep van schoolleiders niet goed kwantificeren. Onder de definitie die DUO hanteert voor de groep 'directieleden' vallen niet alle schoolleiders zoals gedefinieerd in dit onderzoek en gehanteerd door de VO-academie.

Kijken we in het WERK-onderzoek naar de regionale verdeling, dan zien we verhoudingsgewijs veel startende schoolleiders in het westen van het land. Dit hangt mogelijk samen met het feit dat de *uitbreidingsvraag* in de Randstad ook groter is dan in de rest van het land, maar misschien ook met een verschil in vervangingsvraag en (natuurlijk) verloop.

Opmerkelijk zijn verder de verschillen naar schoolgrootte en bestuursomvang. Uit het WERK-onderzoek blijkt dat beginnende schoolleiders relatief vaker werken bij een groot bestuur, dan hun meer ervaren collega's. Tegelijkertijd zien we dat beginnende schoolleiders sterker zijn vertegenwoordigd op kleine vestigingen (met minder dan 50 werknemers). In hoeverre deze setting van invloed is op hun begeleiding, is vooralsnog niet bekend. Omdat de beroepsgroep van schoolleiders relatief klein is, zeker vergeleken met leraren, hebben grote besturen naar alle waarschijnlijkheid meer begeleidingsmogelijkheden dan kleine. In het volgende hoofdstuk gaan we hier nader op in.

Uit onze enquête gehouden onder startende schoolleiders blijkt dat bijna de helft van startende middenmanagers en bijna alle startende eindverantwoordelijke schoolleiders in hun vorige functie al leidinggevende taken hadden (Figuur 2.2). Dit betreft het merendeel van de leidinggevend verantwoordelijk voor een school en voor een vestiging of locatie, voor alle bovenschoolse schoolleiders en alle schoolleiders die voor meerdere scholen verantwoordelijk zijn (zie bijlage, Tabel 0.2).

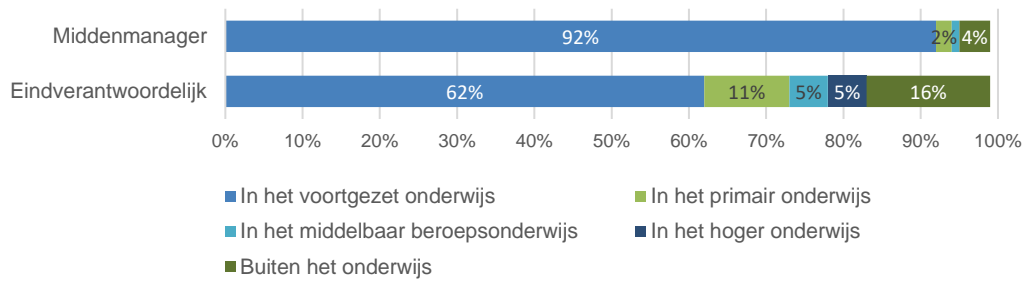
**Figuur 2.2 Leidinggevende functie vóórfgaand aan huidige schoolleidersfunctie (% ja)**



Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.

Uit de enquête blijkt verder dat het gros van de schoolleiders in het middenmanagement doorgestroomd is vanuit een andere functie in het voortgezet onderwijs. Onder eindverantwoordelijke schoolleiders is de achtergrond meer divers: ruim de helft was voorheen ook werkzaam in het vo, een op de vijf was wel werkzaam in het onderwijs maar niet in het vo en 16 procent is afkomstig van buiten het onderwijs (Figuur 2.3). Het blijkt dat startende schoolleiders zonder leidinggevende ervaring significant vaker uit het vo afkomstig zijn dan startende schoolleiders met leidinggevende ervaring. Deze laatste groep komt significant vaker uit het po, het hbo en van buiten het onderwijs dan degene zonder leidinggevende ervaring.

**Figuur 2.3 Sector werkzaam vóórafgaand aan huidige schoolleidersfunctie**

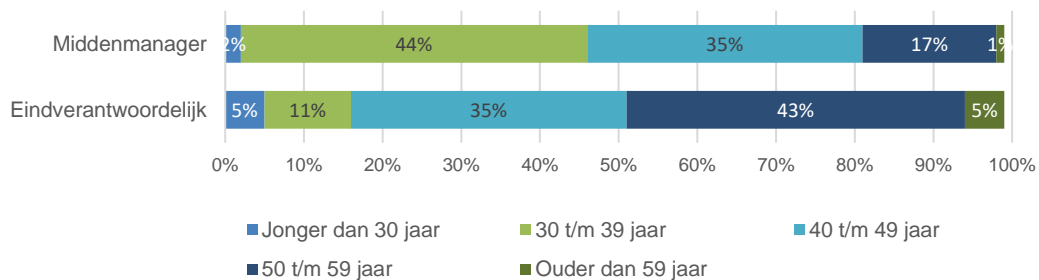


Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.

Ook uit ander onderzoek blijkt dat de meeste schoolleiders werkzaam waren in het onderwijs voordat ze de overstap maakten naar een schoolleidersfunctie. Uit de interviews die Burgmans in 2013<sup>24</sup> en Kleijweg in 2016<sup>25</sup> hielden, blijkt dat de meeste startende schoolleiders worden benoemd op de school waar ze voorheen als leerkracht werkzaam waren. Leraren komen in het vizier doordat ze goed presteren of omdat ze meer taken en verantwoordelijkheden op zich nemen.<sup>26</sup>

Uit onze enquête blijkt dat startende schoolleiders in het middenmanagement gemiddeld jonger zijn dan hun collega's verantwoordelijk voor het eindmanagement (Figuur 2.4). Ook degenen zonder leidinggevende ervaring zijn jonger dan degenen die hier wel ervaring mee hebben. Dit sluit aan bij de resultaten van het WERK-onderzoek.

**Figuur 2.4 Leeftijdverdeling startende schoolleiders**



Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.

#### Transitie van docent naar schoolleider

In de vorige paragraaf zagen we dat de meerderheid van de startende schoolleiders een achtergrond heeft als docent. In deze paragraaf gaan we in op de transitie van docent naar schoolleider. De kanttekening hierbij is dat niet alle startende schoolleiders in het vo voor de klas hebben gestaan. In onderzoek naar vacatures in het vo zien we ook zij-instroom uit bijvoorbeeld het bedrijfsleven, de zorg of het openbaar bestuur.<sup>27 28</sup> Maar dit betreft slechts een klein aandeel.

<sup>24</sup> Burgmans, H. & van Roosmalen, T. (2013). *Inwerken van beginnende schoolleiders. In positie komen, in positie blijven*. Helvoirt: KPC Groep.

<sup>25</sup> Kleijweg, R. (2016) *Het inwerken van beginnend schoolleiders in het voortgezet onderwijs: Effectieve inhouds- en methode-elementen voor een inwerkprogramma.(scriptie)* Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam

<sup>26</sup> Burgmans, H. & van Roosmalen, T. (2013). *Inwerken van beginnende schoolleiders. In positie komen, in positie blijven*. Helvoirt: KPC Groep.

<sup>27</sup> Hierbij maken we de kanttekening dat dit om het totaal aantal directie vacatures gaat, het onderzoek is niet primair gericht op vacatures voor *startende* schoolleiders. Maar voor zij-instroom maakt dat niet uit, die starten dan als schoolleider in het vo.

<sup>28</sup> Sapulete, S., Wester, M., Jelicic, N., Vankan, A. (2019) *Arbeidsmarkt barometer po, vo en mbo 2018-2019*. Rotterdam: Ecorys.

De route van beginnend docent naar de benoeming als startende schoolleider duurt gemiddeld zo'n vijf tot tien jaar.<sup>29</sup> Voordat een docent daadwerkelijk de stap maakt om een startende schoolleider te worden, kunnen er al belemmeringen ervaren worden. Het kan lastig zijn om als gemotiveerde leraar de ambitie om leidinggevende te worden zichtbaar te maken, bijvoorbeeld omdat het spannend is deze ambitie bloot te geven of door de verhouding met de eigen leidinggevende. Een andere belemmering is dat de stap tot schoolleider soms gezien kan worden als indicatie dat de persoon geen docent meer wil zijn. Sommige leraren aarzelen over hun leidinggevende ambitie omdat ze het lesgeven en het contact met leerlingen niet op willen geven.<sup>30</sup> Ze hebben immers een achtergrond als docent, kozen ooit voor dit vak en zijn (nog) geen pedagogisch leider.<sup>31</sup> Een kweekvijver-traject kan deze leraren die deze belemmeringen ervaren, helpen om over deze hindernissen te reflecteren.

Burgmans en Van Roosmalen beschrijven vijf transities die de startende schoolleider doormaakt en waar de begeleiding op kan aansluiten. Teamleiders die naast hun leidinggevende taken ook nog een deeltijdaanstelling als leraar hebben, lopen volgens de onderzoekers een risico om langer over hun transitie te doen: de start van hun nieuwe leidinggevende rol is dan minder expliciet gemarkeerd. Voor het succesvol verwerven van de nieuwe positie, dienen deze aspecten eigen gemaakt te worden. Het gaat om:<sup>32</sup>

1. *Een andere inhoud van het werk* – Iemand staat niet meer (volledig) voor de klas, maar heeft verantwoordelijkheid over de jaarplanning, financiën, strategisch en tactisch onderwijsmanagement.
2. *Een andere hoeveelheid werk* – Meer incidentele vragen, timemanagement, piekbelasting.
3. *Een hogere complexiteit van het werk* – Als schoolleider moeten soms meerdere (tegengestelde) belangen gediend worden, er dienen beslissingen genomen te worden, over langere termijn nagedacht te worden en de schoolleider draagt meer verantwoordelijkheden.
4. *Werken vanuit een (personele) lijnverantwoordelijkheid* – De schoolleider dient in de nieuwe rol medewerkers te beoordelen, anderen aan te spreken op gedrag, samen te werken en om te gaan met weerstand.
5. *Nieuwe sociale werkcontext via een 'fase van professionele eenzaamheid'* – Dit wil zeggen dat de schoolleider de enige in het team is met de rol van leidinggevende. Verantwoordelijkheden kunnen niet meer worden doorgeschoven en de nieuwe schoolleider is geen onderdeel meer van het oude lerarenteam. In deze fase geldt de oude reputatie die iemand voorheen als docent heeft opgebouwd niet meer, maar is er ook nog geen nieuwe reputatie opgebouwd in de rol als schoolleider.

De eerste periode van een startende schoolleider is dan ook niet eenvoudig, aangezien de transitie in de nieuwe rol nog moet worden afgerond. De zorgen die startende schoolleiders kunnen hebben over hun nieuwe positie en rol ten opzichte van het docententeam waar ze zelf eerder deel van uitmaakten, ook wel 'professionele eenzaamheid' genoemd, zorgt voor een hoge werkdruk.<sup>33</sup> In deze studie van Burgmans en Van Roosmalen geven de geïnterviewde schoolleiders aan dat ze het relatief eenvoudig vonden om de nieuwe werkzaamheden eigen te maken en om te gaan met de hoeveelheid werk. Ze beschouwden het om leren omgaan met de lijnverantwoordelijkheid en de

<sup>29</sup> Curré, C., Verbeek, B. (2017) *Nieuwe inhoud, nieuwe netwerken, nieuwe perspectieven: inwerkprogramma's voor beginnend schoolleiders*. Utrecht: VO-academie

<sup>30</sup> Curré, C., Graaff, M. de (2018) *Loopbaanleren: Professionele ontwikkeling en loopbaanoriëntatie van leidinggevend in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-Raad.

<sup>31</sup> Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing.

<sup>32</sup> Burgmans, H. & van Roosmalen, T (2013). *Inwerken van beginnende schoolleiders. In positie komen, in positie blijven*. Helvoirt: KPC Groep.

<sup>33</sup> Burgmans, H. & van Roosmalen, T (2013). *Inwerken van beginnende schoolleiders. In positie komen, in positie blijven*. Helvoirt: KPC Groep.

nieuwe sociale context als het moeilijkste van de transitie. Goede begeleiding is hierbij cruciaal, maar nog niet op elke school vanzelfsprekend.<sup>34</sup> Kleijweg (2016) vond dat een deel van de door haar bevroegde schoolleiders geen inwerkprogramma volgden omdat er in het onderwijs te weinig tijd voor wordt vrijgemaakt.

In meerdere van onze interviews wordt deze professionele eenzaamheid ook benoemd, een coach die startende schoolleiders begeleidt, vertelde:

“Hoe hoger je komt in de hiërarchie, hoe eenzamer het wordt, je vak wordt eenzamer. Als docent vind je nog steun bij elkaar, als schoolleider niet. Bij de verandering van docent naar schoolleider blijf je in je eigen ogen hetzelfde, voor collega's verander je.”

In een ander interview werd een oplossing genoemd:

Daarom is het belangrijk om als beginnende schoolleider een kennisnetwerk te ontwikkelen, waar je met complexe problemen bij anderen te rade kunt gaan.

Ook een startende schoolleider die gesproken is voor een praktijkvoorbeeld herkent de nieuwe sociale context als lastig onderdeel van de transitie. Zo gaf zij aan:

“Wat wel wat lastig is geweest, is de nieuwe positie ten opzichte van mijn oud-docent-collega's. Voor de vakantie werden oude agendapunten weer aangehaald om te kijken of ze mij wél voor hun standpunten konden winnen. Dat was wel ingewikkeld.”

Schoolleiders dienen leiding te geven en functionerings- of beoordelingsgesprekken te voeren met teamgenoten die voorheen hun naaste collega's waren.<sup>35</sup> Binnen een inwerkprogramma dient dus aandacht te zijn voor (personele) lijnverantwoordelijkheid en personeelsmanagement. Een geïnterviewde lector geeft aan:

“Het zijn veelal operationele vragen die een startende schoolleider aan het begin heeft. Daar is in de ondersteuning veel behoefte aan. In de beginfase zien we dat mensen op zoek zijn naar de managementkant: hoe geef ik leiding, welke personeelsdingen moet ik doen. We zien oriënterende behoefte aan vaardigheden hoe alles te regelen en welke rol zij daarin hebben. Daarna komt de interactie met medewerkers.”

Dat dit een vast onderdeel van een inwerkprogramma moet zijn, en ook vrij aan het begin van het schoolleider zijn geleerd moet worden, erkend ook een coach die wij gesproken hebben.

“Laat de startende schoolleider oefenen met bijvoorbeeld een verzuimgesprek. Dat is belangrijk om te kunnen, ook in het begin. Het is iets wat je niet mag verknallen.”

Het moment van benoeming dient dan ook expliciet gemarkeerd te worden, zodat de nieuwe rol als schoolleider onderstreept wordt en om de oude rol als leraar los te laten, zodat voor de nieuwe schoolleider duidelijk is wat diegene wel of niet moet doen.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Kleijweg, R. (2016) *Het inwerken van beginnend schoolleiders in het voortgezet onderwijs: Effectieve inhouds- en methode-elementen voor een inwerkprogramma.(scriptie)* Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam

<sup>35</sup> Kleijweg, R. (2016) *Het inwerken van beginnend schoolleiders in het voortgezet onderwijs: Effectieve inhouds- en methode-elementen voor een inwerkprogramma.(scriptie)* Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam

<sup>36</sup> Burgmans, H. & van Roosmalen, T (2013). *Inwerken van beginnende schoolleiders. In positie komen, in positie blijven.* Helvoirt: KPC Groep.

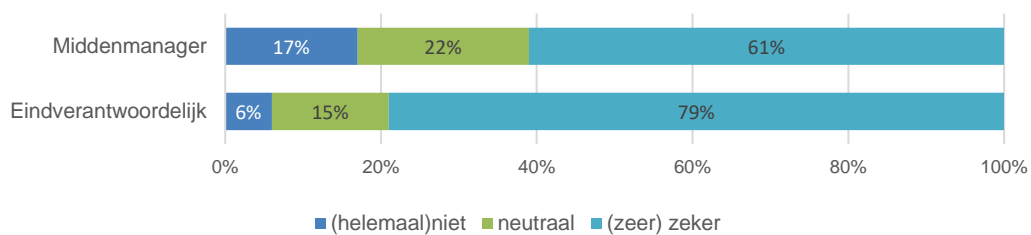
Hoewel het lastig kan zijn om zonder begeleiding te starten als startende schoolleider, betekent dit niet dat het onmogelijk is. Vaak zijn het docenten die doorstromen naar schoolleider omdat zij meer uitdaging zoeken in hun werk. Die uitdaging, en de vrijheid om dingen aan te pakken, geeft bijvoorbeeld juist een andere gesproken startende schoolleider veel energie en haalt de pro-activiteit in de persoon naar boven:

“Er liepen dingen goed, andere dingen waren weer lastig. Juist omdat het niet makkelijk was in het begin, ben ik doorgedaan. Bijvoorbeeld het aanspreken van collega's: hoe doe je dat? Je zoekt hierin je eigen begeleiding. Ik was net leidinggevende in de periode van formatie. Superinteressant om eens de andere kant van de school te zien. Hoe groter de uitdaging, hoe leuker.”

## 2.4 Begeleidings- en professionaliseringsbehoefte van startende schoolleiders

In onze enquête is nagegaan in hoeverre de verwachtingen van de leidinggevende aangaande de startende schoolleider, bij de startende schoolleider bekend is (Figuur 2.5). Bij het merendeel van de startende schoolleiders bestaat duidelijkheid over wat hun leidinggevende van hen verwacht. De verschillen naar verantwoordelijkheidsniveau zijn niet significant.

**Figuur 2.5** Duidelijke verwachtingen van leidinggevende/werkgever over de startende schoolleider



Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.

### Begeleidingsbehoefte

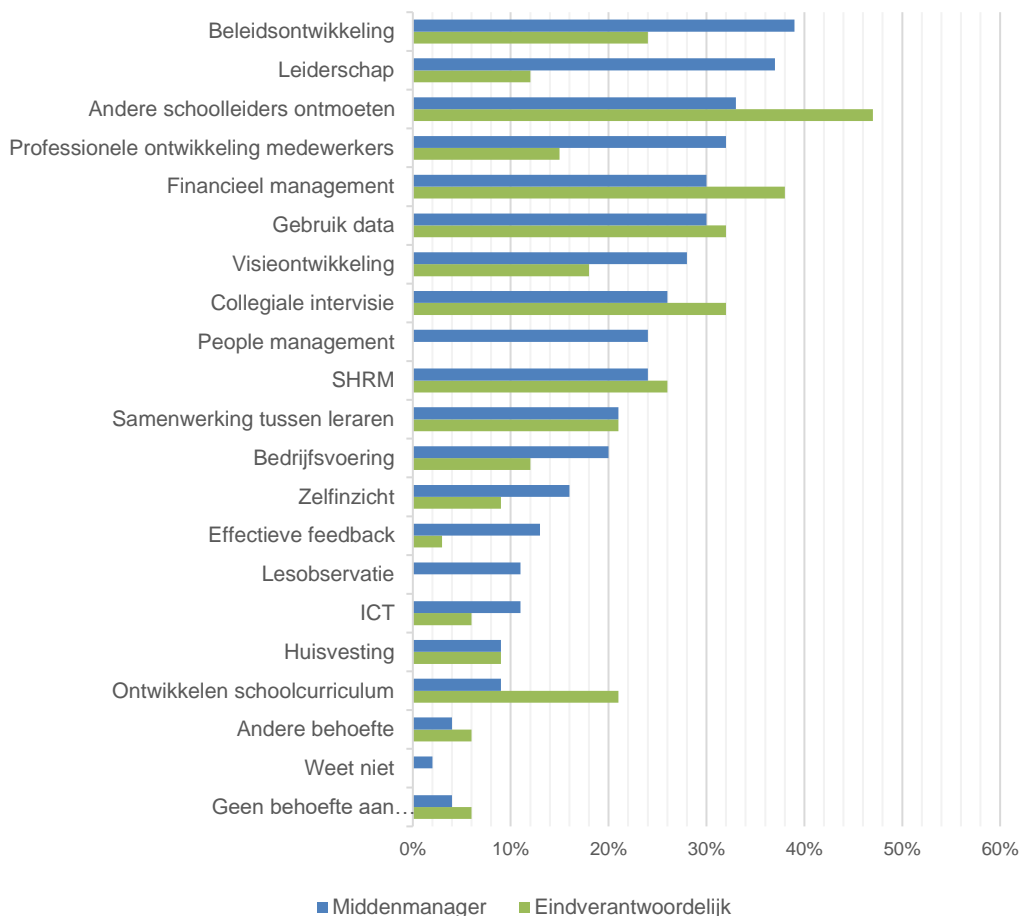
In onze enquête is gevraagd aan welke activiteiten en soorten begeleiding de startende schoolleiders het meest behoefte hebben. Figuur 2.6 laat zien dat deze behoefte van schoolleiders in het middenmanagement afwijkt van die van eindverantwoordelijke schoolleiders. Deze laatste groep geeft aan vooral behoefte te hebben aan het ontmoeten van andere schoolleiders (47%). Daarnaast geeft een kwart of meer van de eindverantwoordelijke schoolleiders aan een cursus of begeleiding te kunnen gebruiken bij financieel management (38%), het gebruik van data om schoolkwaliteit te verbeteren (32%), collegiale intervisie (32%), shrm (26%) en beleidsontwikkeling (24%). Wat betreft de eindverantwoordelijke schoolleiders zit het wel goed met hun people management skills en hun lesobservaties. Ook aan effectieve feedback en ict/digitalisering hebben zij minder behoefte.

Schoolleiders in het middenmanagement geven aan hulp in de vorm van een cursus of begeleiding te kunnen gebruiken bij beleidsontwikkeling (39%), leiderschap (37%), andere schoolleiders ontmoeten (33%), professionele ontwikkeling van medewerkers (32%), het gebruik van data om schoolkwaliteit te verbeteren (30%) en financieel management (30%). Qua begeleiding bij het huisvestingsbeleid en het ontwikkelen van het schoolcurriculum is onder middenmanagers het minste behoefte. Op het gebied van lesobservaties en people management bestaat er significant meer behoefte aan ondersteuning bij middenmanagers dan bij eindverantwoordelijk schoolleiders.

Kijken we naar de verschillen tussen degenen met en zonder leidinggevende ervaring, dan zien we bij schoolleiders die eerder geen ervaring met leidinggeven hebben opgedaan meer behoefte aan

ondersteuning bij visieontwikkeling, professionaliseren van medewerkers, leiderschap, lesobservaties en people management. Schoolleiders met leidinggevende ervaring hebben juist meer behoefte aan ondersteuning bij het financieel management van hun school. Dit laatste geldt ook naarmate men langer in de functie van (startende) schoolleider zit.

**Figuur 2.6 Behoeftes aan cursussen en begeleiding van startende schoolleiders**



Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.

### Professionaliseringsbehoeften na de inductiefase

Naast de behoefte aan begeleiding onder startende schoolleiders, hebben we ook nader gekeken naar de behoeften aan (verdere) professionele ontwikkeling. Het gaat dus om de professionaliseringsbehoefte nadat men ingewerkt is. De informatie hierover halen we uit TALIS. Figuur 2.7 geeft een overzicht hiervan. Uit de figuur blijkt dat schoolleiders vooral behoefte hebben aan professionalisering op het terrein van:

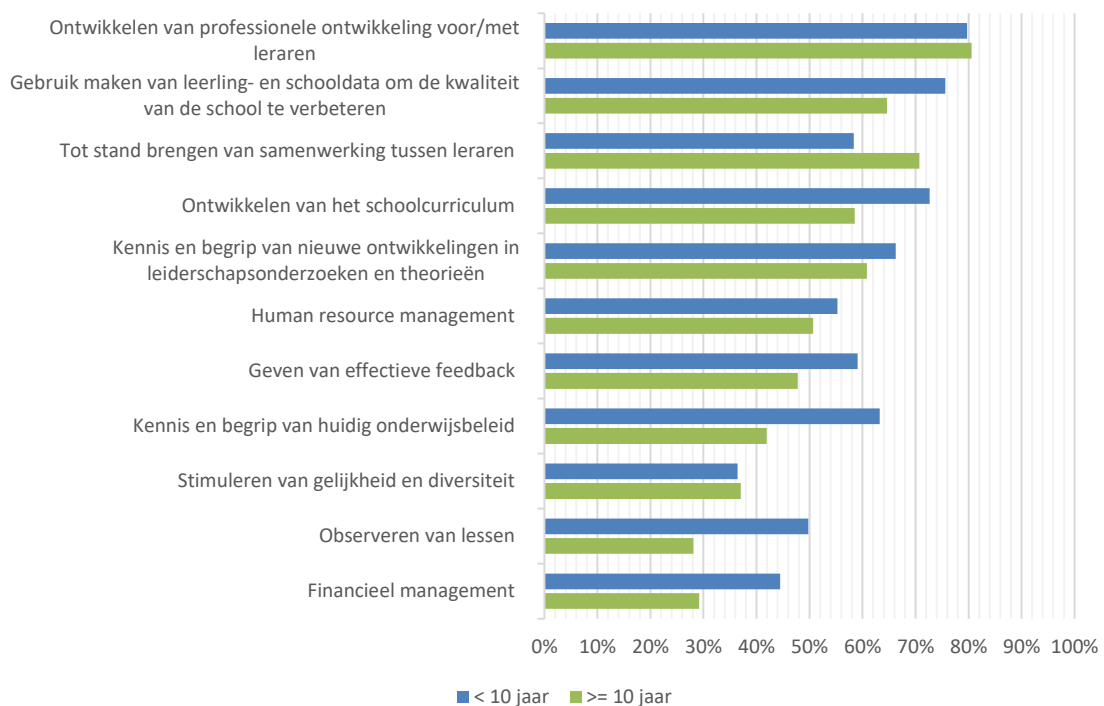
- de professionele ontwikkeling van leraren;
- het gebruik van school- en leerlingdata om de kwaliteit te verbeteren;
- het tot stand brengen van samenwerking tussen leraren;
- het ontwikkelen van het schoolcurriculum, en
- leiderschap.

Het gaat dus vooral om onderwerpen die raken aan *onderwijskundig leiderschap* en *people management*. Financieel management en specifieke vaardigheden, zoals het geven van effectieve feedback en het observeren van lessen, worden minder vaak genoemd. Al geldt dit vooral voor de meer ervaren schoolleiders. Schoolleiders met minder dan 10 jaar ervaring, geven relatief vaker aan dat zij behoefte hebben aan professionalisering op het terrein van financieel management, lesobservatie en feedback en onderwijsbeleid.

Dit laatste is op zich niet verwonderlijk, aangezien schoolleiders met minder ervaring ook een duidelijke rol hebben in het primair proces en vooral over de aansturing van collega's en leraren nog veel moeten leren, wanneer zij net een leidinggevende functie vervullen.

Uit het onderzoek van Duncan (2013) naar de begeleiding van schoolleiders (n=169) in de VS blijkt dat de startende schoolleiders met maximaal twee jaar ervaring (n=21) vooral behoefte hebben aan professionele ontwikkeling op het gebied van het gebruik van data voor besluitvorming, personeelszaken, ouderzaken, wettelijke zaken en het omgaan met de omgeving van de school.<sup>37</sup> Het onderzoek van Duncan is gedaan onder schoolleiders in de VS, maar uit TALIS 2018 komt een soortgelijk beeld naar voren, waarbij het accent in de opleidingsbehoefte ligt op *peoplemanagement* en *onderwijskundig leiderschap*. Bij het eerste gaat het onder andere om de professionalisering van leraren, HRM en lesobservatie en feedback; bij het tweede om het gebruik van data om kwaliteit te verbeteren en het ontwikkelen van het schoolcurriculum.

**Figuur 2.7 Behoefte aan professionele ontwikkeling (%)**



Bron: OESO (2020) TALIS 2018, bewerking MOOZ | % redelijk of veel.

<sup>37</sup> Duncan H.E. (2013) Exploring gender differences in US school principals' professional development needs at different career stages, *Professional Development in Education*, 39:3, 293-311, DOI: 10.1080/19415257.2012.722561



## 3 Professionalisering en begeleiding van startende schoolleiders

### 3.1 Inleiding

In de afgelopen jaren is veel onderzoek gedaan naar de begeleiding van beginnende *leraren*. Hieruit komen tal van positieve effecten naar voren. Een goede begeleiding van startende leraren leidt onder meer tot meer werktevredenheid, minder (ervaren) werkdruk en een geringere uitval. Daarnaast heeft een goede begeleiding ook een positief effect op het professioneel zelfvertrouwen (self-efficacy) van startende leraren. Het zorgt ervoor dat starters zich de fijne kneepjes van het vak sneller eigen maken. Daarbij geldt dat het effect van begeleiding groter is indien er sprake is van een *begeleidingsarrangement* dat bestaat uit meerdere activiteiten (Helms-Lorenz, 2019; Ingersoll, 2012).<sup>38</sup> Hierbij moet opgemerkt worden dat de positie van een startende schoolleider niet een op een te vergelijken is met die van een startende leraar (zie paragraaf 4.4).

Over de begeleiding van startende schoolleiders is vooralsnog minder bekend. In het geactualiseerde Sectorakkoord is wel de ambitie uitgesproken dat elke school een degelijk inwerk- en begeleidingsprogramma heeft voor startende schoolleiders. Maar uit de Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders vo<sup>39</sup> blijkt dat inductieprogramma's nog geen standaard onderdeel zijn van het strategisch personeelsbeleid van scholen en besturen.

In dit hoofdstuk gaan we nader in op de professionalisering en begeleiding van startende schoolleiders in het voortgezet onderwijs.

### 3.2 Inwerkprogramma's en begeleiding

Het belang van een inwerktraject of zelfs een voorbereidend programma voorafgaand aan het schoolleiderschap wordt in diverse onderzoeken benadrukt. Maar inwerktrajecten zijn voor schoolleiders in het vo geen gemeengoed, dit is nog vaak afhankelijk van de initiatieven van de schoolleiders/besturen.<sup>40</sup>

#### *Selecteren deelnemers voor de opleiding/werven schoolleiders*

Een belangrijke factor in het succes van dergelijke voorbereidende programma's of kweekvijvers is een zorgvuldige selectie van leraren met leiderschapspotentieel.<sup>41</sup> Een gestructureerde wervingsaanpak kan daarbij helpen. Veel scholen kennen al kweekvijver-klassen waarin ambitieuze docenten worden voorbereid op een mogelijk leidinggevende functie. Een kweekvijver-traject geeft leraren met leidinggevende ambities de mogelijkheid om de rol van schoolleider te ontdekken en zich hier op voor te bereiden. Ook kan het helpen om leraren die zich niet uitgesproken hebben over deze ambitie, maar wel erg geschikt kunnen zijn, de mogelijkheid te bieden om deze rol en

<sup>38</sup> Helms-Lorenz e.a. (2019) *Begeleiding startende leraren 2014-2019*. RUG: Groningen. Ingersoll, Richard (2012) *Beginning teacher induction: what the data tell us*. Ingersoll, Richard (2011) *The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research*.

<sup>39</sup> Schenke W., Wessum L. van, Heemskerk I., Ros A., Weijers D., Stigt A. (2020) *Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO 2018-2019* Resultaten uit vragenlijstonderzoek. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

<sup>40</sup> Curré C., Verbeek B. (2017) *Nieuwe inhouden, nieuwe netwerken, nieuwe perspectieven: inwerkprogramma's voor beginnend schoolleiders*. Utrecht: VO-academie.

<sup>41</sup> Kennisrotonde (2019). *Welke aanpak is effectief bij het begeleiden of stimuleren van startende schoolleiders in het VO?* (KR. 721) Den Haag: Kennisrotonde.

ambitie te verkennen.<sup>42</sup> Een dergelijk voorbereidingstraject geeft niet alleen inzicht in eigen drijfveren en kwaliteiten en kan helpen om de benodigde vaardigheden en kerncompetenties verder te ontwikkelen. Het draagt daarnaast ook bij in het maken van een bewuste keuze om al dan niet schoolleider te worden. Een kweekvijvertraject kan de potentiële schoolleider helpen om beter zicht te krijgen op wat een leidinggevende positie betekent en of zij die loopbaan stap willen maken.<sup>43</sup> Een van de geïnterviewde experts benadrukt dat goede selectie belangrijk is:

“In het verleden hebben we wel gehad dat collega’s langere trajecten of opleidingen volgden. Het kostte veel geld en de trajecten werden met cum laude afgesloten. Maar dit wil niet zeggen dat je op de werkvloer ook aan de gang kan. Je moet contact kunnen leggen met mensen. Als je dat niet hebt, dan komt het niet goed. Dat leer je niet in een opleiding. People managers doen het vaak beter. Dit geldt ook voor eindverantwoordelijken. Iedereen die faalde als schoolleider binnen onze school, die kon geen vertrouwen winnen op of contact maken met de werkvloer.”

En in de casestudies vertelt een schoolleider:

“Ook belangrijk is de stap vooraf: wie ben je, wat kan je. Zeg maar het kweekvijver-idee. Dat is heel belangrijk anders kom je jezelf tegen en wordt het een teleurstelling. Ga eens kijken wat een schoolleider doet. (...) Als het er niet in zit, krijg je het er ook niet uit. De voorkant, ben je geschikt, is belangrijker dan begeleiding. Scholing en coaching zijn wel belangrijk, maar meer om beter te worden, om te blijven leren.”

Een stage kan onderdeel zijn van een kweekvijver- of een voorbereidingstraject. De toegevoegde waarde van de stages is dat de aankomende schoolleiders ervaring opdoen met leidinggeven in de praktijk en in de praktijk bezig zijn om schoolontwikkeling en schoolklimaat te versterken. Stages krijgen een hoger rendement wanneer dit is gekoppeld aan mentoring en coaching.<sup>44</sup> Aankomende schoolleiders in het onderzoek van Brown-Ferrigno (2003)<sup>45</sup> gaven aan dat ze zich door de stage beter voorbereid voelden op hun leiderschapsrol.<sup>46</sup>

Maar een kweekvijver-traject is kostbaar en intensief. Indien de eigen schoolorganisatie te klein van omvang is om de gewenste mogelijkheden voor deze kweekvijvers te bieden is het aan te bevelen om een regionale samenwerking te zoeken.<sup>47</sup> Een oplossing is dan om een kweekvijver traject samen met andere schoolorganisaties te organiseren, zodat het kosteneffectiever wordt en er meer stageplekken of potentiële functieopeningen zijn voor deelnemers aan het traject. Een bijkomend voordeel van dergelijke kweekvijvers is dat startende teamleiders zijn gebaat bij een groter (extern) netwerk. Belangrijk is dan wel dat kweekvijvers van grote besturen open staan voor medewerkers van andere scholen. Uit een interview gehouden met een vertegenwoordiger van de VO-raad bleek dat kweekvijvers vaak zo strak geregeld zijn dat het niet makkelijk is om als buitenstaander hier binnen te komen.

---

<sup>42</sup> Curré, C., Graaff, M. de (2018) Loopbaanleren: Professionele ontwikkeling en loopbaanoriëntatie van leidinggevend in het voortgezet onderwijs. Utrecht: VO-Raad.

<sup>43</sup> Blom, L., Graaff, M. de, Roy, J., (2019) Regionale samenwerking voor sterk leiderschap Vier besturen, een kweekvijvertraject in Leiden. Utrecht: VO-Academie.

<sup>44</sup> Kennisrotonde (2019). Welke aanpak is effectief bij het begeleiden of stimuleren van startende schoolleiders in het VO? (KR. 721) Den Haag: Kennisrotonde.

<sup>45</sup> Brown-Ferrigno, T. (2003). *Becoming a principal: Role conception, initial socialization, role-identity transformation, purposeful engagement*. Educational Administration Quarterly, 39, 4, 468-503.

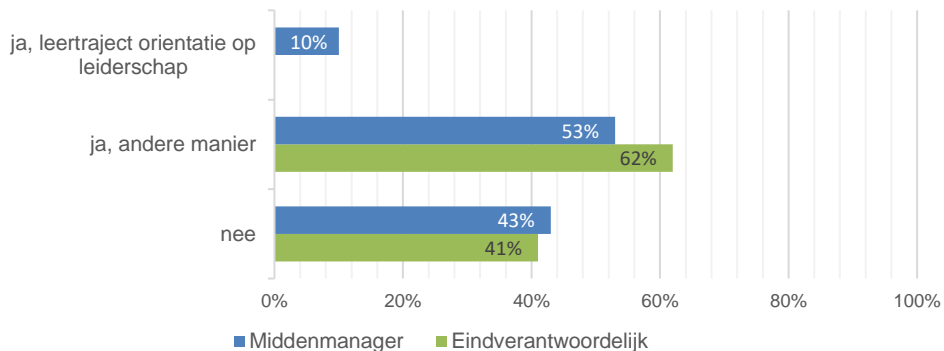
<sup>46</sup> Perez, L., Uline, C., Johnson, J., James-Ward, C., Basom, M. (2011). *Foregrounding Fieldwork in Leadership Preparation: The Transformative Capacity of Authentic Inquiry*. Educational Administration Quarterly - EDUC ADMIN QUART. 47. 217-257.

<sup>47</sup> Kennisrotonde (2019). Welke aanpak is effectief bij het begeleiden of stimuleren van startende schoolleiders in het VO? (KR. 721) Den Haag: Kennisrotonde.

Een goed voorbeeld van een gezamenlijk aangegaan kweekvijver-traject is te vinden in de regio Leiden. Vier schoolbesturen uit Leiden en omgeving hebben de handen ineengeslagen en organiseren gezamenlijk een traject om potentiële leidinggevenden op te leiden. Deze samenwerking staat in meer detail beschreven in de publicatie ‘Regionale samenwerking voor sterk leiderschap’ van de VO-Academie.<sup>48</sup>

Uit onze enquête blijkt dat de meerderheid van de startende schoolleiders zich heeft voorbereid of georiënteerd op de huidige functie (Figuur 3.1). Van de schoolleiders in het middenmanagement heeft tien procent het leertraject ‘oriëntatie op leiderschap’ gevolgd, ruim de helft heeft zich (ook) op een andere manier voorbereid. Deze andere manier van voorbereiding loopt van het verkrijgen van coaching gericht op leidinggeven in het vo, het volgen van (diverse) cursussen gericht op leiderschap tot het volgen van een (externe) opleiding en het volgen van een masteropleiding gericht op het middenmanagement. Schoolleiders met eindverantwoordelijke taken noemen als voorbereiding op het schoolleiderschap het vaakst dat zij een masteropleiding hebben gevolgd, ook wordt het volgen van een schoolleidersopleiding en het volgen van meerdere trainingen genoemd (zij het minder vaak) als voorbereiding.

**Figuur 3.1 Scholingsactiviteiten ondernomen om zich voor te bereiden of te oriënteren op het schoolleiderschap (%)**



Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.

#### Deelname inwerk- en begeleidingsprogramma

Uit de Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders vo blijkt dat in schooljaar 2018-2019 ongeveer 30 procent van de ondervraagde schoolleiders in beperkte mate, en 15 procent een degelijk inwerk- en begeleidingsprogramma heeft gevolgd. Bij inwerkprogramma's die de schoolleiders volgden ging het voornamelijk om:<sup>49</sup>

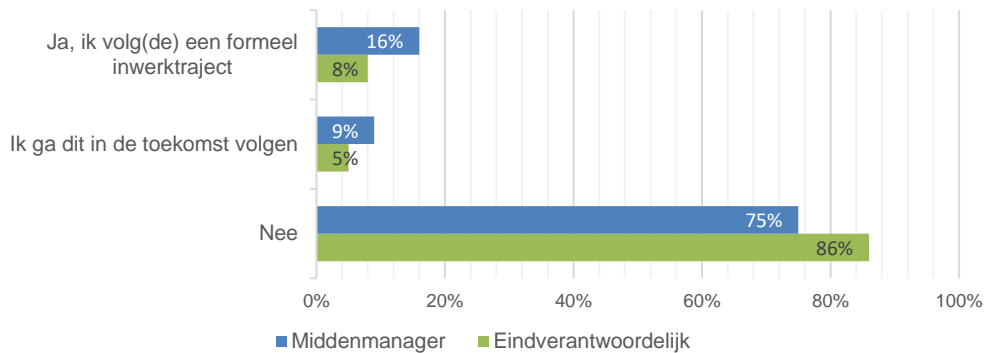
- coaching en begeleiding door een ervaren collega-schoolleider of een externe coach;
- het volgen van een of meerdere cursussen, trainingen en/of scholing;
- het voeren van regelmatige gesprekken over overdracht en inwerken met een collega-schoolleider of de leidinggevende.

Uit onze enquête blijkt eveneens dat het volgen van een formeel inwerktraject niet gebruikelijk is (Figuur 3.2). Van de schoolleiders in het middenmanagement heeft zestien procent zo'n traject doorlopen en is negen procent dit van plan. Van de eindverantwoordelijke schoolleiders geeft acht procent aan een formeel inwerktraject te hebben gevolgd, vijf procent geeft aan dit in de toekomst van plan te zijn.

<sup>48</sup> Blom, L., Graaff, M. de, Roy, J., (2019) Regionale samenwerking voor sterk leiderschap Vier besturen, een kweekvijvertraject in Leiden. Utrecht: VO-Academie.

<sup>49</sup> Schenke, W., Wessum, L. van, Heemskerk, I., Ros, A., Weijers, D., Stigt, A. (2020) Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO 2018-2019 Resultaten uit vragenlijstonderzoek. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

**Figuur 3.2 Formeel inwerktraject gevolgd gedurende eerste twee jaar als schoolleider**



Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.

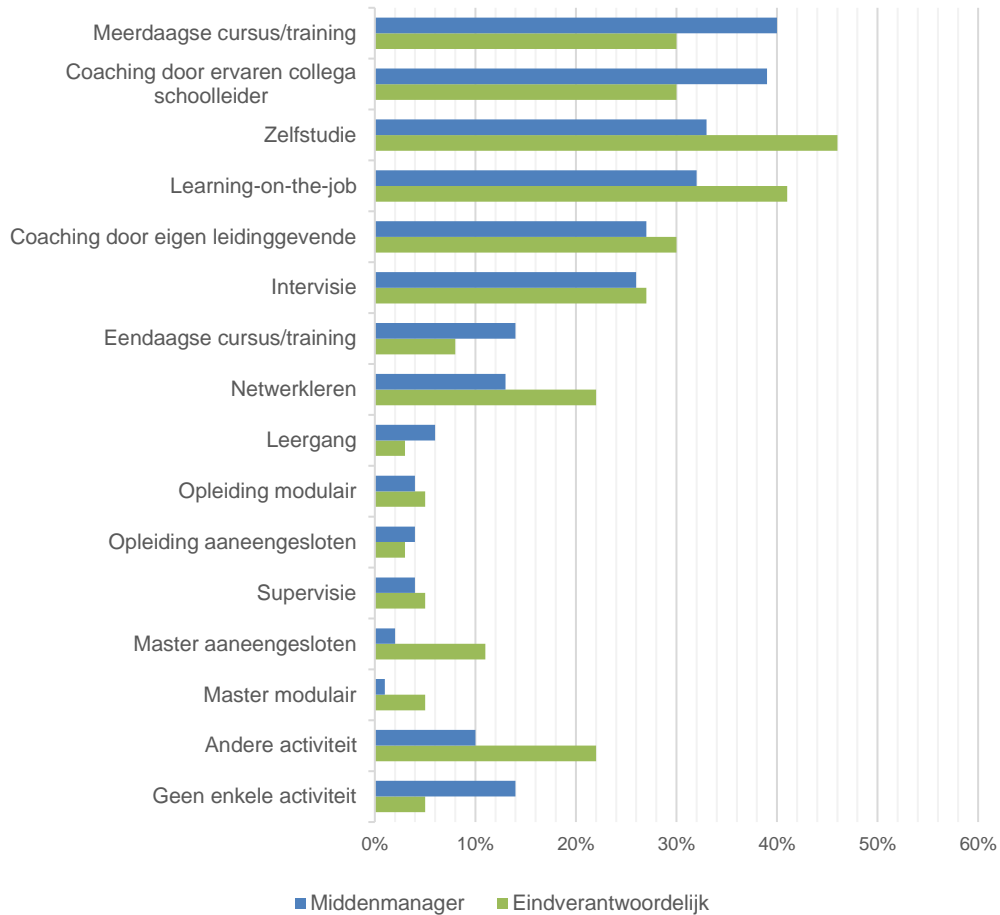
### *Persoonlijke begeleiding*

In de begeleiding van de startende schoolleider dient volgens Burgmans en Van Roosmalen (2013) zorg te zijn voor voldoende zelfreflectie-mogelijkheden, bijvoorbeeld via interne of externe coaches of intervisiemogelijkheden. Daarbij wordt geadviseerd bij beginnende schoolleiders te benadrukken dat het niet gaat om wat of wie je kent, maar om wie je bent en wat je doet.<sup>50</sup> Dus gericht op persoonskenmerken als communicatieve vaardigheden, denkvermogen, ondernemend handelen en authenticiteit. Dit zou gefaciliteerd kunnen worden door bijvoorbeeld stages, uitwisselings- of interim-trajecten op andere scholen in de regio.

In de enquête is gevraagd aan welke activiteiten, gericht op het introduceren van startende schoolleiders in het schoolleidersberoep, men heeft deelgenomen (Figuur 3.3). De top zes meest gevolgde activiteiten is voor zowel middenmanagers als eindverantwoordelijk schoolleiders gelijk. In willekeurige volgorde gaat het om coaching door eigen leidinggevende, coaching door ervaren collega-schoolleider, intervisie, learning-on-the-job, meerdaagse cursus of training en zelfstudie. Het verschil in mate waarin deze zes activiteiten door beide groepen schoolleiders gevolgd zijn, zijn klein en niet significant. Eindverantwoordelijken hebben daarentegen wel vaker een volledige masteropleiding gevolgd dan schoolleiders in het middenmanagement. Vergelijken we de groep met leidinggevende ervaring met die zonder leidinggevende ervaring, dan hebben degenen met ervaring vaker deelgenomen aan netwerklernen en vaker een aaneengesloten opleiding gevolgd tijdens hun inductietraject.

<sup>50</sup> Burgmans, H. & van Roosmalen, T (2013). *Inwerken van beginnende schoolleiders. In positie komen, in positie blijven*. Helvoirt: KPC Groep.

**Figuur 3.3 Deelname aan een of meer activiteiten als onderdeel van inductie op het schoolleiderschap (%)**

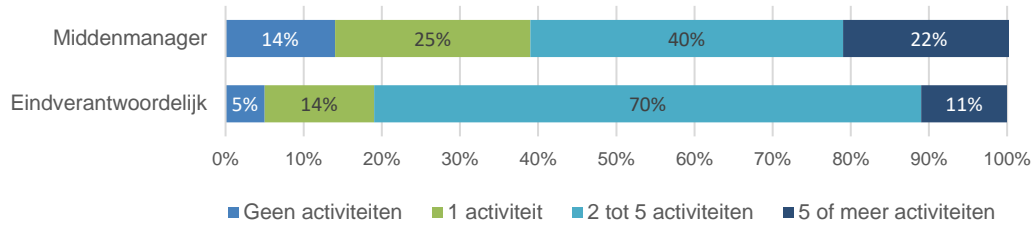


Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.

Schoolleiders in het middenmanagement (40%, Figuur 3.4) geven in onze enquête het vaakst aan dat zij twee tot vijf activiteiten hebben gevolgd. Ook onder eindverantwoordelijke schoolleiders komt het volgen van twee tot vijf activiteiten het vaakst voor (70%, significant meer dan middenmanagers). Gemiddeld hebben startende schoolleiders (ongeacht verantwoordelijkheidsniveau) aan drie inductie-activiteiten deelgenomen. Hoewel uit de literatuur blijkt dat het effect van begeleiding groter is indien er sprake is van een *begeleidingsarrangement* dat bestaat uit meerdere activiteiten<sup>51</sup>, geeft een kwart van de middenmanagers aan dat zij (tot nog toe) maar aan één inductie-activiteit heeft deelgenomen. Als we kijken naar de groep die maar aan één activiteit heeft deelgenomen, dan is het aandeel schoolleiders zonder leidinggevende ervaring hierin groter dan degene met leidinggevende ervaring.

<sup>51</sup> Helms-Lorenz e.a. (2019) *Begeleiding startende leraren 2014-2019*. RUG: Groningen. Ingersoll, Richard (2012) [Beginning teacher induction: what the data tell us](#). Ingersoll, Richard (2011) The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research.

**Figuur 3.4 Aantal activiteiten waaraan men heeft deelgenomen als onderdeel van inductie op het schoolleiderschap (%)**

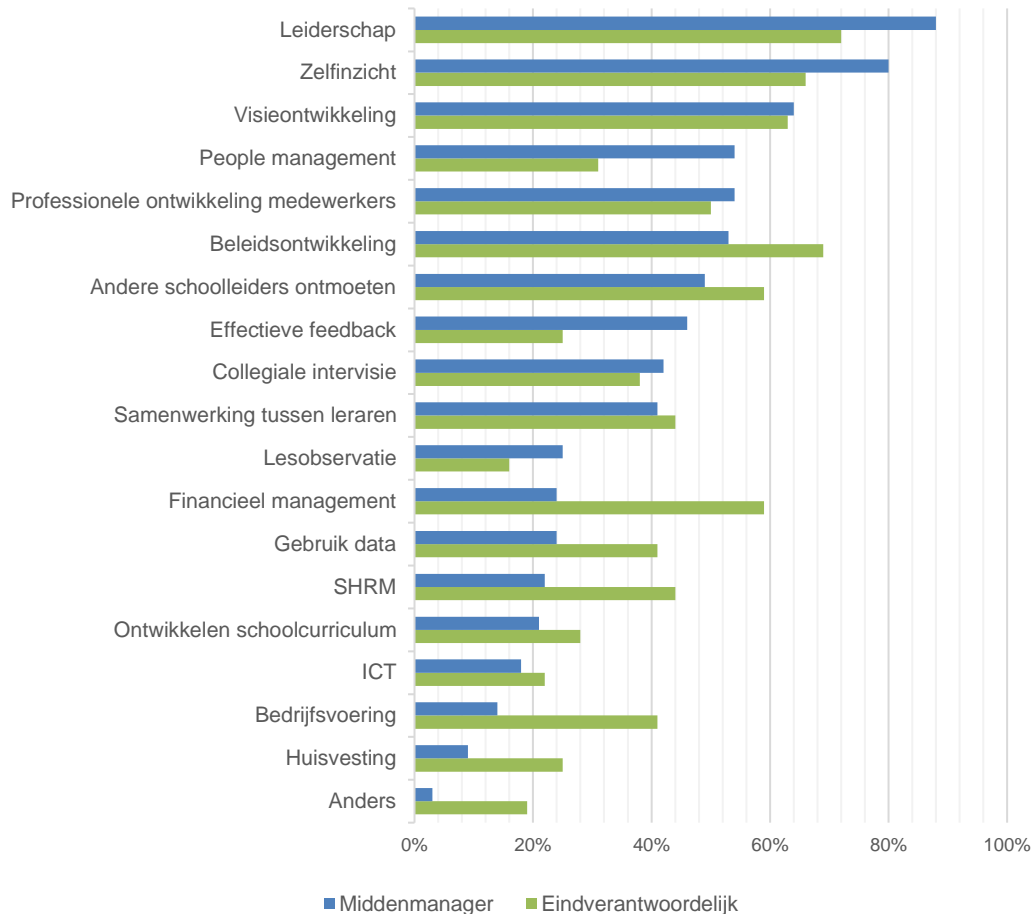


Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.

De activiteiten waaraan startende schoolleiders in het middenmanagement hebben deelgenomen (Figuur 3.5), waren volgens een ruime meerderheid gericht op leiderschap (88%) en zelfinzicht zoals inzicht in eigen waarde en ambities (80%). Meer dan de helft geeft aan dat de activiteiten gericht waren op visieontwikkeling (64%), professionele ontwikkeling van medewerkers (54%), people management (54%) en beleidsontwikkeling (53%). Eindverantwoordelijke schoolleiders hebben vooral deelgenomen aan activiteiten die gericht waren op leiderschap (72%) en beleidsontwikkeling (69%). Daarnaast geeft meer dan de helft van de eindverantwoordelijken aan dat de focus van de activiteiten lag bij zelfinzicht (66%), visieontwikkeling (63%), financieel management (59%) en andere schoolleiders ontmoeten en ervaringen delen (59%).

Schoolleiders in het middenmanagement hebben meer dan eindverantwoordelijke schoolleiders activiteiten gevolgd die gericht waren op leiderschap, feedback geven en ontvangen, people management. De activiteiten ondernomen door eindverantwoordelijken waren vaker gericht op financieel management, shrm, huisvesting, bedrijfsvoering en ontmoeten van en delen van ervaring met collega-schoolleiders. Degenen die geen ervaring hebben opgedaan in een eerdere functie met leidinggeven, hebben vaker activiteiten gevolgd gericht op people management. Andersom hebben degenen met leidinggevende ervaring vaker activiteiten gevolgd gericht op beleidsontwikkeling, ontwikkeling van schoolcurriculum, en het gebruik van data om de kwaliteit te verbeteren.

**Figuur 3.5 Inhoudelijke focus van de gevolgde activiteiten (% ja)**



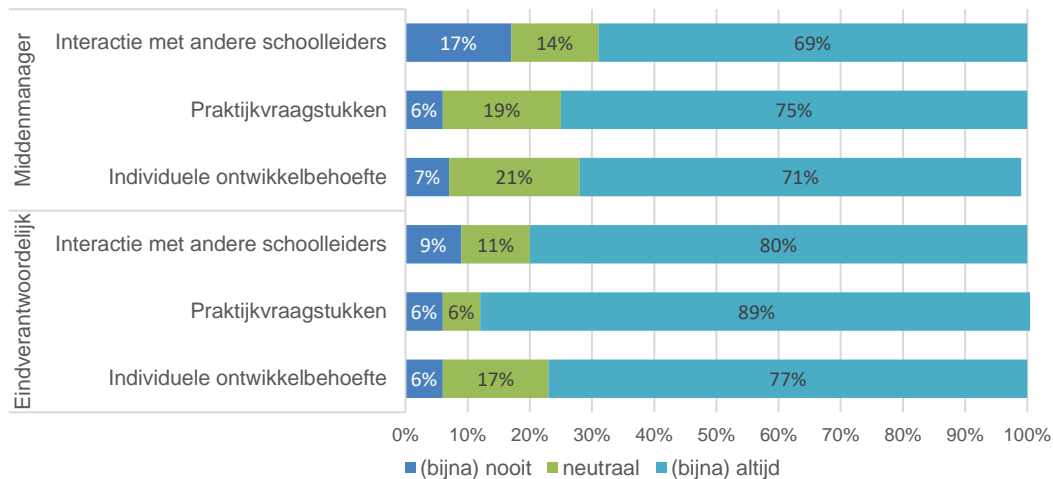
Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=108.

### *Inhoud en vorm van een inwerkprogramma*

Uit de Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders vo blijkt dat schoolleiders vooral leren door te reflecteren op eigen ervaringen, iets uit te proberen in de eigen praktijk en samen te werken met anderen.

In onze enquête onder startende schoolleiders hebben we gevraagd naar de ruimte voor interactie met andere schoolleiders, praktijkvraagstukken en individuele ontwikkelbehoefte. Hoewel voor de meerderheid van startende schoolleiders (ongeacht verantwoordelijkheidsniveau, leidinggevende ervaring en functieduur) geldt dat die ruimte er binnen de gevolgde activiteiten (bijna) altijd was (Figuur 3.6), geeft gemiddeld een op de vier middenmanagers aan dat deze ruimte er niet of slechts beperkt was.

**Figuur 3.6** Mate waarin binnen de gevolgde scholings- en begeleidingsactiviteiten ruimte was voor een drietal onderwerpen



Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=108.

In een literatuurreview uitgevoerd in opdracht van het NRO<sup>52</sup> worden verschillende onderzoeken gevonden waaruit blijkt dat een goed inwerkprogramma voor startende schoolleiders bestaat uit een combinatie van zowel theoretische als praktijkgeoriënteerde leeractiviteiten. Een gemixte vorm van formeel en informeel leren wordt volgens de onderzoekers daarbij het meest succesvol geacht.

De startende schoolleiders zijn, volgens de reviewstudie uitgevoerd in opdracht van het NRO, te spreken over begeleiding in de vorm van stages, mentoring en coaching. Coaching heeft vooral een positief effect op reflectie met een onderwijskundige focus. Schoolleiders voelen zich door coaching gesteund in stressvolle periodes en zij waarderen de vertrouwensrelatie met een coach. Grote effecten van coaching zijn zichtbaar bij prestaties en vaardigheden, doelgerichte zelfsturing en werkhoudingen. Ook de effecten op welzijn en coping blijken gemiddeld groot.<sup>53</sup>

Volgens Krüger en Andersen draagt een effectief inwerkprogramma bij aan: “waarden met betrekking tot leiderschap en [en ten tweede] een centraal gestandaardiseerd curriculum met een focus op onderwijskundig leiderschap draagt bij aan kennis over organisatieontwikkeling en verandermanagement.”<sup>54</sup> Daarbij dient het programma inhoudelijk aandacht aan praktische zaken te besteden zoals het oefenen van hoe beoordelingsgesprekken te doen, het koppelen van de visie en missie van de school aan het managen van personeel en het opstellen van een begroting. Behalve kennis over leiderschap, ontwikkelen ze in deze programma's onder meer leiderschapsvaardigheden, timemanagement- en reflectievaardigheden.

Alles overziend, zijn schoolleiders niet uitgesproken tevreden, maar ook niet uitgesproken ontevreden over het inductie-aanbod (Figuur 3.7), zoals blijkt uit onze enquête. Bijna de helft van de startende schoolleiders is tevreden tot heel tevreden over het aanbod. Onder middenmanagers heerst ontevredenheid (15%) die onder eindverantwoordelijken (0%) helemaal niet naar voren komt.

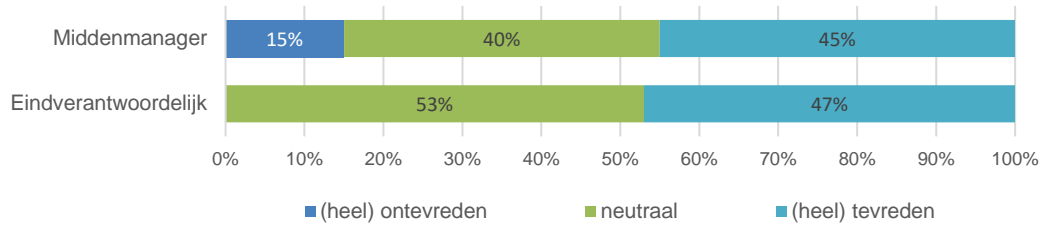
<sup>52</sup> Kennisrotonde (2019). Welke aanpak is effectief bij het begeleiden of stimuleren van startende schoolleiders in het VO? (KR. 721) Den Haag: Kennisrotonde.

<sup>53</sup> Kennisrotonde (2019). Welke aanpak is effectief bij het begeleiden of stimuleren van startende schoolleiders in het VO? (KR. 721) Den Haag: Kennisrotonde.

<sup>54</sup> Krüger, M. L., Andersen, I. (2017) *De lerende schoolleider: effecten van professionalisering*. Den Haag/ Utrecht: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) en de VO-academie.



**Figuur 3.7 Algemene tevredenheid over het aanbod van activiteiten en begeleiding gericht op inductie van startende schoolleiders**



Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=116.

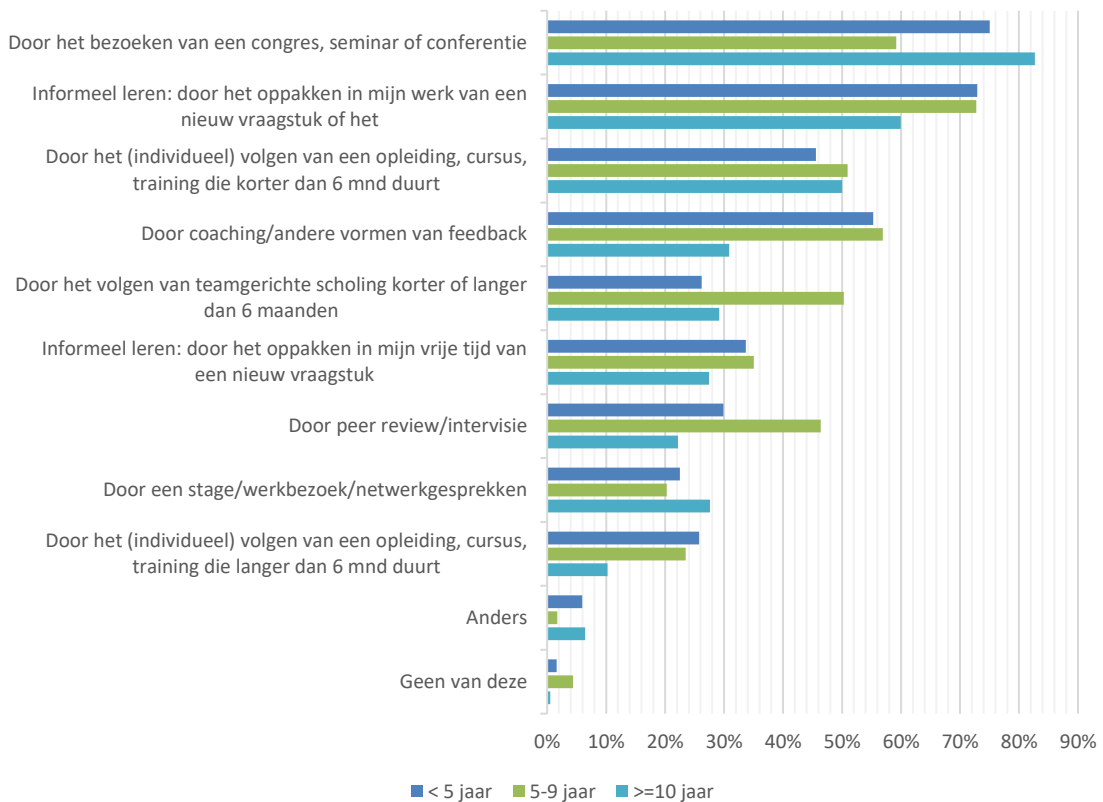
### 3.3 Deelname aan professionaliseringactiviteiten

Naast de deelname aan inwerk- of inductieprogramma's, hebben we ook onderzocht in welke mate startende schoolleiders deelnemen aan professionaliseringactiviteiten. In het WERK-onderzoek van BZK is aan alle respondenten gevraagd op welke manier zij aan de eigen professionele ontwikkeling hebben gewerkt. Daarbij is een lijst met 10 professionaliseringsactiviteiten voorgelegd. Figuur 3.8 toont de resultaten voor leidinggevers in het voortgezet onderwijs. Daarbij is onderscheid gemaakt naar functieduur.

Het blijkt dat praktisch alle schoolleiders wel deelnemen aan een of andere vorm van professionalisering. De meeste genoemde vormen zijn: het bezoeken van een congres, seminar of conferentie (74%) en het oppakken van een nieuw vraagstuk op school (68%). Daarnaast wordt ook regelmatig deelgenomen aan opleidingen, cursussen of trainingen die korter dan 6 maanden duren.

De deelname aan professionaliseringsactiviteiten toont verder enkele markante verschillen tussen startende schoolleiders en hun meer ervaren collega's. Startende schoolleiders nemen iets vaker dan ervaren schoolleiders (meer dan 10 jaar een leidinggevende functie) deel aan coaching (55%), intervisie (30%) en opleidingen of cursussen die langer dan 6 maanden duren. Dit betekent dat van de schoolleiders met minder dan 5 jaar ervaring 45 procent géén coaching krijgt en 70 procent géén intervisie. Opgemerkt moet worden dat vooral de groep schoolleiders met 5-9 jaar ervaring deelnemen aan opleidingen of cursussen die langer dan 6 maanden duren. Waarschijnlijk wordt hier een masteropleiding bedoeld. Uit de interviews kwam naar voren dat de master in principe alleen open staat voor ervaren (> 3 jaar) schoolleiders en minder voor startende schoolleiders. Opmerkelijk is verder dat de schoolleiders die 5-9 jaar leidinggeven relatief het vaakst deelnemen aan peer review/intervisie. Dit geldt voor bijna de helft van deze groep leidinggevers. Onder startende schoolleiders ligt dit aandeel lager. Uit onze enquête kwam daarnaast naar voren dat startende schoolleiders met leidinggevende ervaring meer doen aan netwerkleren dan degenen zonder leidinggevende ervaring. Mogelijk heeft dit te maken met het gebrek aan netwerk onder de startende schoolleiders zonder leidinggevende ervaring.

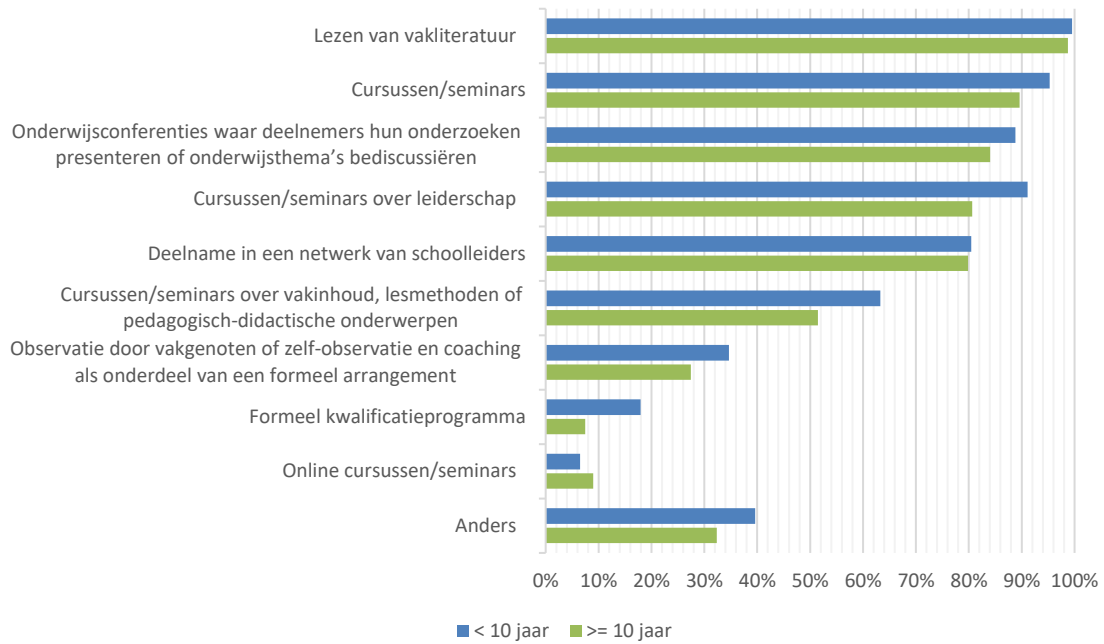
**Figuur 3.8 Deelname aan professionaliseringsactiviteiten (%)**



Bron: BZK (2020) WERK-onderzoek 2019, bewerking MOOZ.

Uit TALIS komt een soortgelijk beeld over de professionalisering van schoolleiders naar voren (zie Figuur 3.9). Ook hier blijkt dat de meeste schoolleiders deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. Het gaat dan vooral om: het lezen van vakliteratuur (99%), het volgen van een cursus of seminar (92%), deelname aan onderwijsconferenties (86%) en/of het volgen van een cursus over leiderschap (85%). Deelname aan formele kwalificatieprogramma's (zoals een bachelor- of masteropleiding) en coaching (als onderdeel van een formeel arrangement) wordt minder vaak genoemd. Al verschilt dit wel naar functieduur. Schoolleiders die minder dan 10 jaar een leidinggevende functie vervullen, nemen relatief vaker deel aan formele kwalificatieprogramma's en coaching dan schoolleiders met meer jaren ervaring. Dit spoort met de uitkomsten van het WERK-onderzoek.

**Figuur 3.9 Deelname aan professionaliseringsactiviteiten (%)**



Bron: OESO (2020) TALIS 2018, bewerking MOOZ.

Uit het voorgaande overzicht blijkt dat schoolleiders vooral deelnemen aan *informele leeractiviteiten*, zoals cursussen, onderwijsconferenties en het (zelf) oppakken van nieuwe vraagstukken op het werk. Dit geldt zowel voor de schoolleiders met veel als weinig ervaring. Schoolleiders met minder dan 10 jaar ervaring nemen relatief vaker deel aan langdurige (formele) opleidingen of cursussen en aan coaching. Van een intensieve begeleiding is vooralsnog echter geen sprake. Ongeveer de helft van de startende schoolleiders neemt deel aan coaching, maar dat is niet altijd onderdeel van een formeel arrangement, zo blijkt uit de TALIS-gegevens.

Uit nadere analyse van het WERK-onderzoek blijkt overigens dat schoolleiders in het jaar voorafgaand aan de bevraging gemiddeld aan 3,8 verschillende professionaliseringactiviteiten hebben deelgenomen. Onder startende schoolleiders ligt dit gemiddelde hoger dan onder schoolleiders met meer ervaring. Dit wijst erop dat starters op meerdere manieren werken aan de eigen professionele ontwikkeling.<sup>55</sup> Coaching is er daar één van, maar zeker niet de enige. Uit regressieanalyses blijkt dat het aantal professionaliseringsactiviteiten waaraan schoolleiders deelnemen, afhankelijk is van twee factoren: de eigen *professionele gedrevenheid* en de *stimulans om verder te ontwikkelen*. Bij het eerste gaat het om de intrinsieke motivatie om zichzelf continu te verbeteren in het werk en de de eigen vakkennis in te zetten voor een goed resultaat. Bij het tweede gaat het om de ondersteuning en stimulans vanuit de organisatie. Het onderzoek onderstreept hiermee de gedachte dat professionalisering een duale verantwoordelijkheid is van schoolleider én organisatie.

### 3.4 Begeleidings- en professionaliseringsarrangementen

In de afgelopen jaren is veel onderzoek gedaan naar de begeleiding van beginnende *leraren*, zowel in Nederland als in het buitenland. Uit dit onderzoek komen tal van positieve effecten naar voren. Een goede begeleiding van startende leraren leidt onder andere tot meer werktevredenheid, minder (ervaren) werkdruk, minder uitval en grotere mate van self-efficacy (professioneel zelfvertrouwen).

<sup>55</sup> Uit TALIS komt een vergelijkbaar beeld naar voren t.a.v. het aantal professionaliseringsactiviteiten waaraan men heeft deelgenomen.

Daarbij geldt dat de begeleiding in de regel meer effect heeft indien er sprake is van een *begeleidingsarrangement* dat bestaat uit meerdere activiteiten. Richard Ingersoll concludeert in dit verband dat: “*the effects depend on how much induction one gets and for how long*”.<sup>56 57</sup> In Nederland is de afgelopen jaren ook uitgebreid onderzoek gedaan naar de begeleiding van startende leraren (BSL). Daarbij is geëxperimenteerd met een begeleidingsarrangement dat is ontwikkeld door de Rijksuniversiteit Groningen (RuG).<sup>58</sup> Dit arrangement bestaat uit vier elementen: (1) vermindering van werkdruk, (2) facilitering van activiteiten waarmee beginnende leraren bekend worden met de regels en het beleid van de school, (3) stimulering van professionele ontwikkeling en (4) begeleiding in de klas. Uit onderzoek van Helms-Lorenz e.a. blijkt dat dit begeleidingspakket een positief effect heeft op het pedagogisch-didactisch handelen van beginnende leraren. Gegevens uit de Loopbaanmonitor onderwijs ondersteunen dit en laten bovendien zien dat de begeleiding door startende leraren ook beter wordt beoordeeld indien sprake is van een samenhangend begeleidingspakket.<sup>59</sup>

Hoewel schoolleiders een andere functie vervullen dan leraren, zijn deze bevindingen toch ook relevant voor de begeleiding van startende schoolleiders. En dat geldt dan vooral voor de idee dat een samenhangend *professionaliseringspakket* effectiever is dan losse professionaliseringsactiviteiten, vooral als dat aansluit op de individuele professionaliseringsbehoeften. In de HR-literatuur wordt het belang van degelijke pakketten onderstreept, al wordt dan vaak gesproken over HR-bundels ( dat wil zeggen de combinaties van HR-praktijken). In Hoofdstuk 5 gaan we verder in op de inbedding van begeleiding in sHRM-beleid.

Op basis van gegevens uit het WERK-onderzoek is onderzocht of er bepaalde *professionaliseringspakketten* kunnen worden onderscheiden, die schoolleiders gebruiken voor de eigen professionele ontwikkeling. In de analyse is hiervoor allereerst gekeken naar verschillen in professionalisering tussen schoolleiders die aan veel of weinig activiteiten deelnemen.

Figuur 3.10 maakt duidelijk dat degenen die weinig aan professionalisering doen, vooral op informele wijze leren en door congresbezoek. Deze activiteiten zouden als een soort *basispakket* kunnen worden opgevat. De schoolleiders die veel aan professionalisering doen, nemen niet alleen aan deze basisactiviteiten deel, maar daarnaast ook aan andere activiteiten, zoals:

- een opleidingen, cursus en training;
- coaching en/of intervisie, en
- netwerkgesprekken.

Het gaat hierbij in veel gevallen om een combinatie van formeel, non-formeel en informeel leren. Juist de combinatie van deze verschillende leeractiviteiten heeft naar verwachting een gunstig effect op de professionele ontwikkeling. Dat komt voor een deel doordat theorie en praktijk op deze wijze worden gecombineerd. Bij de formele leeractiviteiten (zoals opleidingen, cursussen en congressen) ligt de focus in de regel op kennisvergaring en bij de non-formele (coaching, intervisie) meer op reflectie. Daarbij worden de leeractiviteiten ook nadrukkelijk in de context van het werk geplaatst. Ze zijn gericht op het leren in de praktijk (*learning-on-the-job*).

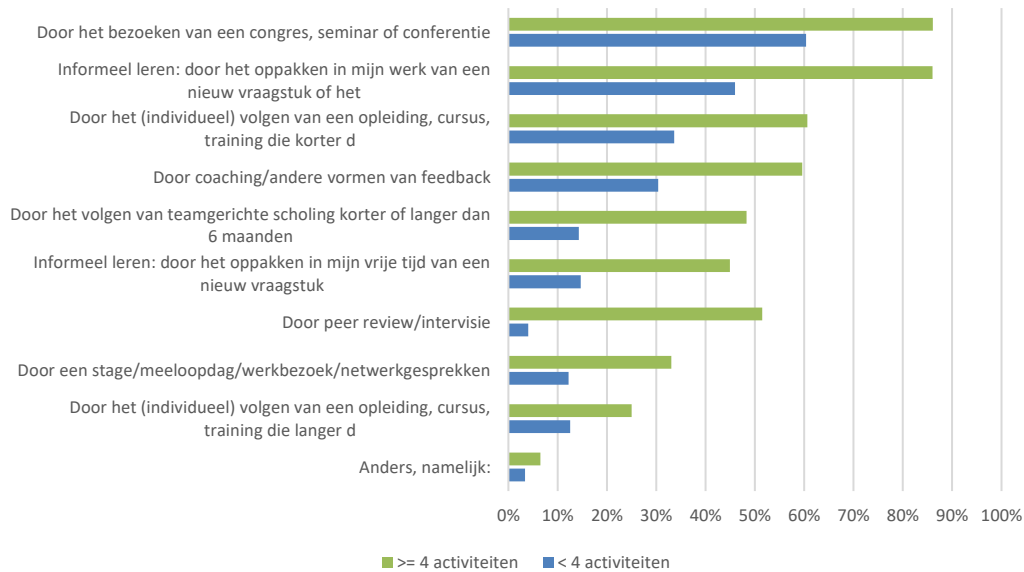
<sup>56</sup> Ingersoll, R. M., Strong, M. (2011) The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research Review of Educational Research 2011 81: 201-233 <https://www.gse.upenn.edu/system/files/The-impact-of-induction-and-mentoring-programs.pdf>

<sup>57</sup> Ingersoll, R. M. (2012) *Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us*. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51. [https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1239&context=gse\\_pubs](https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1239&context=gse_pubs)

<sup>58</sup> Helms-Lorenz e.a. (2019) Begeleiding startende leraren 2014-2019. Groningen.

<sup>59</sup> De Vos, Fontein en Vrieling (2020) *Loopbaanmonitor onderwijs 2020*. Tilburg/Arnhem.

**Figuur 3.10** Verschil in deelname aan professionaliseringsactiviteiten, tussen groepen schoolleiders (%)



Bron: BZK (2020) WERK-onderzoek 2019, bewerking MOOZ.

Zoals gezegd bestaat het beleidsarrangement voor startende leraren uit vier elementen: (1) vermindering van werkdruk, (2) facilitering van activiteiten waarmee beginnende leraren bekend worden met de regels en het beleid van de school, (3) stimulering van professionele ontwikkeling en (4) begeleiding in de klas.

Dat er bij startende schoolleiders ook aandacht moet zijn voor vermindering van werkdruk en stimulering van professionele ontwikkeling blijkt wel uit de interviews die we gehouden hebben onder (startende) schoolleiders. Zo sprak een coach annex schoolleider over het feit dat een startende schoolleider geleerd moet worden om te prioriteren:

“De mailbox is nooit leeg en die komt ook nooit leeg”

en

“Het is de bedoeling dat jij je collega's helpt om zichzelf te helpen. Als ze met een vraag komen, stel ze de wedervraag: hoe zou jij dit doen? Anders staan ze de volgende dag met zijn vijven voor je deur”

Zoals we eerder zagen, zijn startende middenmanagers grotendeels afkomstig uit het vo en veelal stromen ze door vanuit het docentschap. Daarmee mag verondersteld worden dat zij al, anders dan startende leraren, bekend zijn met de regels en het beleid van de school. Echter, voor startende schoolleiders afkomstig van een andere school geldt, net als bij startende leraren, dat zij niet bekend zijn met de cultuur van de school. Of zoals in een interview werd gezegd:

“Je moet kijk hebben op hoe de zaken gaan binnen een school, je moet onder het glanzende water heen kunnen kijken”.

Wat betreft de stimulering van professionele ontwikkeling zijn startende schoolleiders, misschien nog meer dan startende leraren, afhankelijk van de cultuur in de school. Waar voor startende leraren is vastgelegd hoeveel uur zij mogen besteden aan professionele ontwikkeling, is voor startende schoolleiders alleen afgesproken dat zij uren mogen besteden aan professionele ontwikkeling en niet hoeveel uur dit mag zijn.

Daarnaast zijn (startende) schoolleiders volgens een van de geïnterviewden meer dan startende leraren afhankelijk van de opinie van hun direct verantwoordelijke/werkgever of het wenselijk is dat de startende schoolleider inductieactiviteiten onderneemt en of de door de startende schoolleider gewenste activiteit gevolgd mag worden.

“Als eindverantwoordelijke ben je naar mijn mening verantwoordelijk voor de begeleiding van startende schoolleiders. Het op papier inbedden van begeleiding van startende schoolleiders betekent niks als het in de praktijk niet gebeurt. Je kan dan wel zeggen dat je er recht op hebt, maar je gaat het toch niet krijgen. Als de eindverantwoordelijke zijn of haar taken niet goed vervult, heb je het als startende schoolleider heel moeilijk. Ik zou meer pleiten voor een budget vrij te besteden door de startende schoolleider zodat je niet afhankelijk bent van begeleiding binnenuit. Mogelijk gekoppeld aan een programma vanuit de VO-academie of VO-Raad waar iedereen aanspraak op kan maken. Als school moet je dit dan aanbieden. Alles wat groei ten goede komt, zou je moeten toejuichen.”

Een andere schoolleider geeft aan:

We zijn afhankelijk van bestuurders of ze ons bepaalde scholing gunnen. De opleidingen zijn ook vrij duur. Ik kan niet zelf bepalen welke scholing ik kan doen, waarvan ik denk dat het nodig is. Sommige grote besturen hebben het goed geregeld maar bij kleine bestuurders ben je afhankelijk van de bestuurder. Ook gelden er vaak allerlei regels aan het volgen van een opleiding betaald door het bestuur, zoals terugbetalen als je te snel weg gaat.

De begeleiding in de klas speelt natuurlijk niet bij schoolleiders, maar begeleiding of intervisie in hun werk als schoolleiders is wel iets wat meermaals ter sprake is gekomen tijdens de interviews. Ook uit de enquête onder startende schoolleiders kwam naar voren dat intervisie een van de zes meest gedane of gevolgde activiteiten is. Ook uit de literatuurstudie<sup>60</sup> blijkt dat er bij het inwerken van startende schoolleiders voldoende ruimte moet zijn voor voldoende zelfreflectie-mogelijkheden, bijvoorbeeld via interne of externe coaches of intervisiemogelijkheden.

### 3.5 Belemmeringen voor professionalisering

Hoewel de meeste schoolleiders deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten, ervaren zij hierbij soms toch ook belemmeringen. De meeste genoemde belemmering voor deelname aan professionalisering is het werkrooster. Dit blijkt ook uit de casestudies:

“Voor startende leraren kan je uren vrij roosteren om ze te begeleiden, zij werken met een vast rooster. Maar voor een startende schoolleider is het lastiger om wekelijks op een vast moment uren vrij te maken.”

In Figuur 3.11 is te zien dat ongeveer een kwart van alle schoolleiders dit werkrooster noemt als belemmering voor professionalisering. Daarnaast geeft 20 procent aan dat professionele ontwikkeling te duur is en zegt 15 procent dat er geen passend professioneel ontwikkelingstraject wordt aangeboden.

‘Startende’ schoolleiders ervaren relatief vaker belemmeringen bij deelname aan professionele ontwikkeling dan meer ervaren schoolleiders. Het gaat dan vooral om het ontbreken van een passend ontwikkelingstraject en een gebrek aan stimulans. Ruim 20 procent van de schoolleiders met minder dan 10 jaar ervaring geeft aan dat er geen passend ontwikkelingstraject wordt aangeboden en

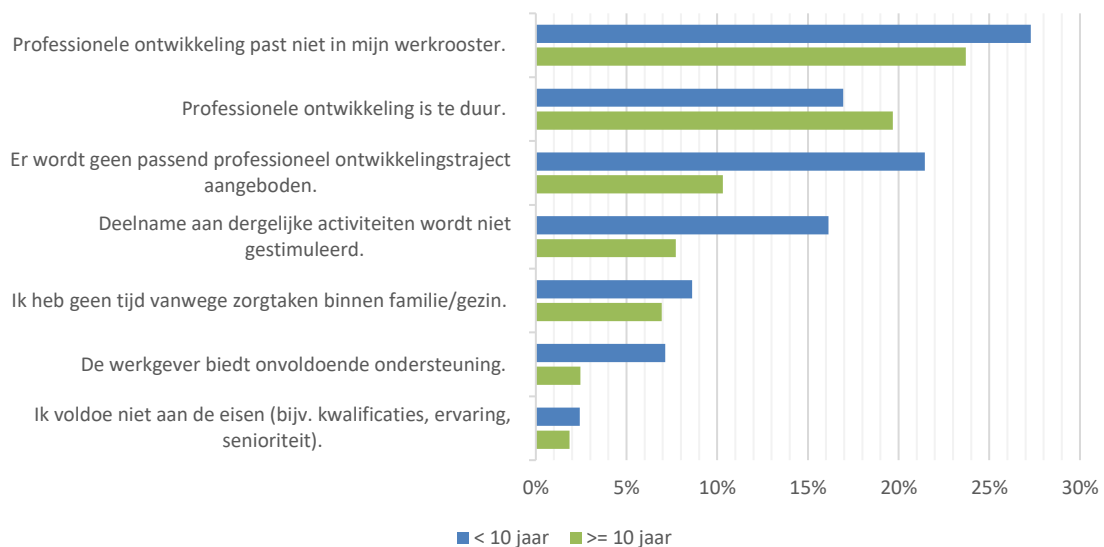
<sup>60</sup> Burgmans, H. & van Roosmalen, T (2013). *Inwerken van beginnende schoolleiders. In positie komen, in positie blijven*. Helvoirt: KPC Groep.

16 procent stelt dat dergelijke activiteiten niet worden gestimuleerd. Meer ervaren schoolleiders noemen dit minder vaak.

Hoewel het aandeel schoolleiders dat belemmeringen ervaart om aan professionaliserings-activiteiten deel te nemen over het geheel genomen vrij beperkt is, toont Figuur 3.11 wel aan dat de stimulans en ondersteuning soms ontbreekt en dat er ook niet altijd een passend ontwikkeltraject wordt aangeboden. Vooral schoolleiders met minder dan 10 jaar ervaring zien dit als een belemmering. Deze bevindingen komen in grote lijnen overeen met die uit onderzoek van het Kohnstamm Instituut.<sup>61</sup>

Uit de Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders vo blijkt dat 80 procent van de schoolleiders geen belemmeringen ervaren voor deelname aan scholing en professionalisering. Als die wel worden ervaren betreft dat vooral: tijdgebrek, waan van de dag, werkdruk en gebrek aan financiële middelen. Uit regressieanalyse blijkt verder dat de door schoolleiders ervaren belemmeringen een *negatief effect* hebben op het werkplezier. Dat geldt in het bijzonder voor knelpunten in het werkrooster en matige ondersteuning door de werkgever. Schoolleiders die deze belemmeringen ervaren, zijn minder tevreden met hun baan en ervaren ook minder werkplezier op school.

**Figuur 3.11 Belemmeringen voor deelname aan professionele ontwikkeling (%)**



Bron: OESO (2020) TALIS 2018, bewerking MOOZ.

In onze enquête uitgezet voor dit onderzoek geeft bijna een kwart van de startende schoolleiders (minder dan twee jaar werkervaring, 23%) aan dat zij belemmering ervaren in de mogelijkheid om deel te nemen aan scholing en begeleiding. Het scholings- en begeleidingsaanbod wordt vrijwel niet gezien als belemmerend voor het volgen van scholing en begeleiding. Dit in tegenstelling tot de resultaten gevonden in TALIS waar voor de groep schoolleiders met minder dan tien jaar ervaring als schoolleider wel degelijk het aanbod van het professionele ontwikkeltrajecten als een belemmering ervaarden. Blijkbaar is er voor de groep startende schoolleiders wél een passend aanbod, maar lopen zij hier later in hun carrière tegenaan. Figuur 3.12 toont de aard van de belemmeringen die startende schoolleiders ervaren, zoals aangegeven in onze enquête. Wanneer zij belemmeringen ervaren, dan heeft dit volgens drie kwart van de schoolleiders te maken met het gebrek aan tijd in het werkrooster. Als tweede reden waarom ze zich belemmerd voelen, noemen ze gebrek aan tijd in het privéleven. De cao die april 2020 voor het vo van kracht werd geeft wel

<sup>61</sup> Schenke e.a. (2020) *Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders vo 2018-2019*. Amsterdam.

aan dat startende schoolleiders recht hebben op tijd voor een inductieprogramma, maar hoeveel tijd ze mogen gebruiken om in te werken is niet gespecificeerd. Voor leraren is de besteedbare tijd voor een inductieprogramma overigens wel in de cao gespecificeerd.<sup>62</sup>

Deze uitkomsten sluiten grotendeels aan bij de belemmeringen van schoolleiders in het algemeen, zoals hierboven geschetst. Ook daar werd gevonden dat de grootste belemmering om deel te nemen aan scholing en begeleiding het gebrek aan tijd/werkdruk/waan van de dag was. De door schoolleiders in zijn algemeen genoemde tweede belemmering in de Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders vo, hoge kosten (39%), wordt door de startende schoolleiders minder herkend. Van deze laatste groep geeft 27 procent aan dat hoge kosten een belemmering zijn om activiteiten te ondernemen. Een op de drie startende schoolleiders geeft aan dat zij zich niet gesteund en niet gestimuleerd voelen door hun werkgever om deel te nemen aan scholing of begeleiding.

**Figuur 3.12 Aard van de belemmeringen die men ervaart in de mogelijkheid om deel te nemen aan scholing en begeleiding (alleen indien belemmering ervaren)**



Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=26.

### 3.6 Professionele gedrevenheid

De meeste schoolleiders in Nederland zijn tevreden over hun baan en het team waarin zij werken. Dat geldt zowel voor starters als voor meer ervaren leidinggevenden. Uit het WERK-onderzoek blijkt dat 83 procent van de schoolleiders tevreden of zeer tevreden is met z'n baan en 82 procent (zeer) tevreden is met het team. De tevredenheid met de organisatie ligt iets lager. Hierover is 68 procent van de schoolleiders in het vo tevreden of zeer tevreden.

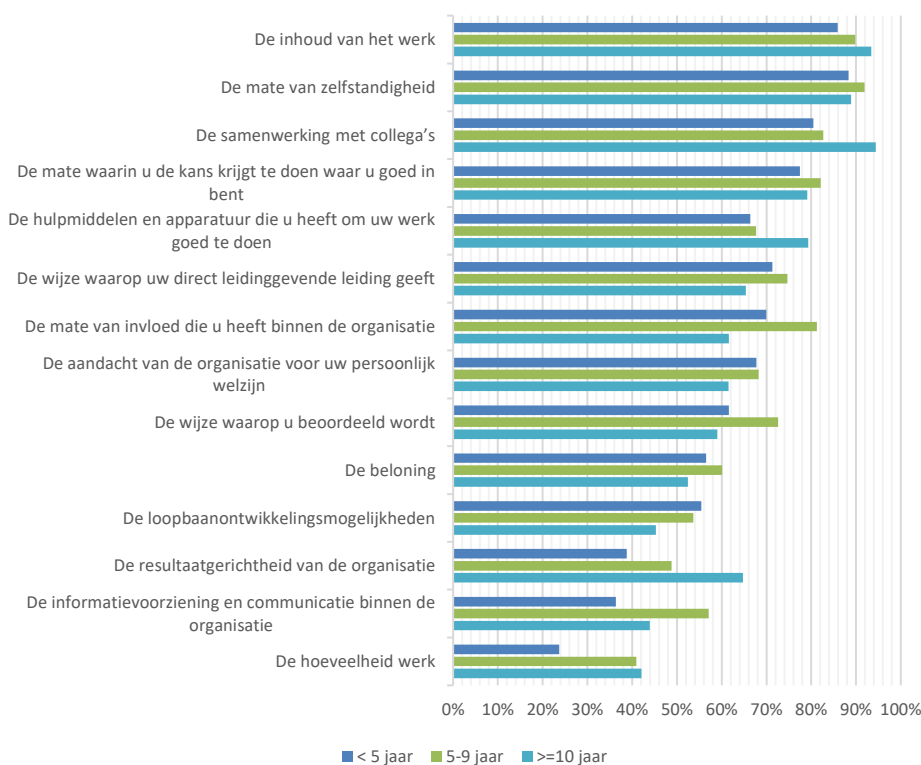
<sup>62</sup> VO-Raad (2020) CAO VO 2020: Collectieve arbeidsovereenkomst voor het voortgezet onderwijs. Utrecht: VO-Raad.



Vooral over de inhoud van het werk, de samenwerking met collega's en de mate van zelfstandigheid zijn schoolleiders zeer te spreken (zie Figuur 3.13). Onvrede is er vooral over de hoeveelheid werk, de informatie en communicatie binnen de organisatie, de resultaatgerichtheid van de organisatie en de loopbaanmogelijkheden. De verschillen naar functieduur zijn daarbij over het algemeen beperkt. Al valt wel op dat startende schoolleiders minder tevreden zijn over de hoeveelheid werk en relatief veel werkdruk ervaren, vergeleken met ervaren schoolleiders. Uit het WERK-onderzoek blijkt dat circa 81 procent van de beginnende schoolleiders veel of zeer veel werkdruk ervaart op school. Onder de schoolleiders met ten minste 10 jaar ervaring ligt dit lager.

Gegevens uit TALIS bevestigen het beeld dat schoolleiders in meerderheid tevreden zijn met hun baan. Circa 95 procent van de respondenten geeft aan dat de voordelen van het vak duidelijk opwegen tegen de nadelen en 92 procent geeft aan dezelfde baan/functie te kiezen, als hen weer de keuze zou worden voorgelegd. Daarnaast stelt 98 procent met plezier op school te werken.

**Figuur 3.13** Tevredenheid van schoolleiders met diverse baankenmerken (%)



Bron: BZK (2020) WERK-onderzoek 2019, bewerking MOOZ.

Gezien de grote tevredenheid over het werk, is het ook niet verwonderlijk dat schoolleiders zeer bevlogen zijn over hun vak en gedreven om zichzelf verder te ontwikkelen. Circa 80 procent van de schoolleiders in het vo geeft aan dat het werk hen inspireert en zij zich gelukkig voelen als ze intensief aan het werk zijn. Daarnaast zijn de meeste schoolleiders ook professioneel zeer gedreven. Ongeveer 90 procent probeert zichzelf continu te verbeteren in z'n beroep en 83 procent stelt altijd op zoek te zijn naar nieuwe manieren om z'n werk nog beter te doen.

Uit regressieanalyse blijkt dat deze *professionele gedrevenheid* een positief effect heeft op de deelname aan professionaliseringactiviteiten. Daarbij geldt: des te groter de drive om continu te verbeteren, des te groter het aantal activiteiten waaraan men deelneemt. Naast deze drive, speelt ook de *periodieke evaluatie van de ontwikkeling* een rol van betekenis. Schoolleiders bij wie dit aan de orde is, nemen gemiddeld genomen aan meer professionaliseringactiviteiten deel dan schoolleiders waarmee géén 'ontwikkelgesprek' wordt gehouden. Dit laatste is op zich natuurlijk niet

vreemd. Het bevestigt eigenlijk vooral dat een 'goed' gesprek over de persoonlijke ontwikkeling van belang is voor de professionalisering van schoolleiders. Hier besteden we meer aandacht aan in Hoofdstuk 5, over inbedding in het shrm-beleid.

## 4 Effectieve begeleiding en inbedding in het sHRM beleid

### 4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we in op de effectiviteit van begeleidingsprogramma's voor startende schoolleiders. We baseren ons hierbij onder meer op gegevens uit de enquête en de literatuur. Vergeleken met startende leraren is er over de begeleiding van startende schoolleiders nog betrekkelijk weinig bekend. Echte effectstudies ontbreken vooralsnog. Op basis van het beschikbare materiaal kan echter wel een *werkbare ingrediënten* worden aangegeven. In paragraaf 4.6 gaan we hierop in. Voorafgaand aan deze paragraaf gaan we in paragraaf 4.2 eerst in op de inbedding van de begeleiding in het HR-beleid van de school en presenteren we in paragraaf 4.3 een aantal lessen uit praktijkvoorbeeld in het vo. In de twee paragrafen die volgen, bespreken we de lessen die geleerd kunnen worden uit de begeleiding van startende leraren (par. 4.4) en de begeleiding van starters in andere sectoren (par. 4.5).

### 4.2 Inbedding van begeleiding in het sHRM-beleid

Het personeelsbeleid van een school kan een belangrijke bijdrage leveren om de onderwijskundige doelen van de school te verwezenlijken en het welzijn van de medewerkers te bevorderen.<sup>63</sup> Door niet alleen een HR-beleid, maar juist een *strategisch* HRM-beleid te voeren, kunnen scholen de doelen van hun organisatie koppelen aan die van medewerkers.

Bij strategisch HRM-beleid (sHRM-beleid) wordt een koppeling gemaakt tussen HR-beleid en de organisatievisie. De loopbaan van het individu wordt dan in de context geplaatst van de doelen en ontwikkelingen van de organisatie. Op deze wijze hoeft niet het individu maar kan de schoolontwikkeling centraal gesteld worden. Door te formuleren waar een schoolorganisatie naartoe wil ontwikkelen en wat voor type schoolleiders hier bij horen, kan met een individuele docent die een leidinggevende functie ambieert het gesprek gevoerd worden hoe dit past en te realiseren is.<sup>64</sup> Deze vorm van people management is belangrijk omdat het kan bijdragen aan het realiseren van de schooldoelen.<sup>65</sup>

In de afgelopen jaren is veel geïnvesteerd in het HR-beleid op scholen voor voortgezet onderwijs. Mede naar aanleiding van afspraken uit het sectorakkoord VO (2014), is de aandacht voor *strategisch HRM-beleid* duidelijk toegenomen. Uitgangspunten bij sHRM-beleid zijn benoemd om sHRM meer handen en voeten in de organisatie te geven: HRM is strategisch als er een koppeling met onderwijsontwikkeling wordt gemaakt, er een pakket samenhangende maatregelen wordt aangeboden en sHRM geïmplementeerd wordt in de lijn zodat schoolleider ook verantwoordelijkheid krijgt voor het personeelsbeleid en people management belangrijk wordt. Er zijn echter wel grote verschillen tussen scholen, zo blijkt uit onderzoek van Regioplan (2019).<sup>66</sup> Sommige scholen hebben hun personeelsbeleid (zeer) goed op orde, anderen veel minder. Het is dan ook niet vreemd dat de opinies over de *kwaliteit van het personeelsbeleid* in het vo sterk uiteenlopen. Circa 44 procent van de schoolleiders beoordeelt het personeelsbeleid als goed of

<sup>63</sup> Knies, E., Leisink, P. (2017) Middenmanagers als people managers. In: SchoolManagement april 2017 16-19.

<sup>64</sup> Curré, C. Graaff, M. de (2018) Loopbaanleren: Professionele ontwikkeling en loopbaanoriëntatie van leidinggevendenden in het voortgezet onderwijs. Utrecht: VO-Raad.

<sup>65</sup> Knies, E., Leisink, P. (2017) Middenmanagers als people managers. In: SchoolManagement april 2017 16-19.

<sup>66</sup> Lubberman e.a. (2019) *Van ambitie naar praktijk. Ontwikkeling van strategisch personeelsbeleid in het vo*. Amsterdam.

zeer goed. De rest (56%) geeft in het WERK-onderzoek aan dat het personeelsbeleid (sterk) voor verbetering vatbaar is. Vergeleken met leraren zijn schoolleiders hiermee nog redelijk positief gestemd.<sup>67</sup>

Strategisch HRM streeft naar continue verbetering van onderwijskwaliteit en toekomstbestendig onderwijs, heeft een goed personeelsbeleid/HRM als voorwaarde en het draagt bij aan de professionalisering van schoolleiders (people management). Om de werving, begeleiding en daarmee de kwaliteit van schoolleiders te verbeteren, zijn er verschillende mogelijkheden om de begeleiding van startende schoolleiders in het sHRM-beleid in te bedden, zoals:

- Door in het sHRM-beleid kweekvijver-trajecten voor leidinggevend personeel op te nemen, waarborgt de school de begeleiding van ambitieuze docenten in hun verkenningstocht naar een leidinggevende functie.

Natuurlijk gaat de werving van een nieuwe leraar primair om het zoeken van iemand die onderwijs geeft. Maar er kan vanaf de werving en ook in latere functioneringsgesprekken oog zijn om de ambities vroegtijdig te signaleren. Daarbij dient ook rekening te worden gehouden dat niet elke ambitieuze docent ook schoolleider *wil* worden. De ambitie van een leraar kan ook liggen in onderwijsonderzoek, het ontwikkelen van lesmateriaal of in de klas. Ook betekent het hebben van leidinggevende ambitie nog niet dat iemand daarvoor geschikt is of dat er überhaupt voldoende plekken zijn.

In één van de casestudies werd bevestigd dat als een nieuwe schoolleider pas bij een vacature gezocht wordt onder het zittend personeel, het eigenlijk te laat is. *“Als het er niet in zit, kan je het er ook niet uithalen met een inwerkprogramma of bijscholingsorganisatie.”* Een gestructureerde wervingsaanpak kan helpen ambitieuze docenten te selecteren. Veel scholen kennen al kweekvijver-klassen waarin ambitieuze docenten worden voorbereid op een mogelijk leidinggevende functie. Uit een andere casestudie kwam naar voren dat de functie van schoolleider moeilijk uit te leggen is. Docenten zien maar een deel van het werk van de schoolleider waardoor het beeld van de functie vertekend is. Ook bij het verkrijgen van een realistisch beeld van de functie van schoolleider helpt een kweekvijver-traject.

- Een belangrijke voorwaarde die de VO-academie signaleert om inwerkprogramma's voor startende schoolleiders succesvol te laten zijn, is dat middenmanagers hun eigen professionalisering serieus nemen. Zij dienen de geboden opleidingskansen aan te grijpen en via hun positie er mede voor zorg te dragen dat inwerktrajecten voor startende schoolleiders een structurele plek in het schoolbeleid krijgen.<sup>68</sup> Hierbij dient de kanttekening gemaakt te worden dat startende schoolleiders de beschikbare tijd als een belemmering ervaren om van opleiding gebruik te maken. Zij kunnen dus niet altijd de geboden opleidingskansen aangrijpen. Een tweede kanttekening is dat met name eindverantwoordelijke schoolleiders verantwoordelijk zijn voor het inwerktraject van middenmanagers. Een startende schoolleider heeft dus niet altijd de bevoegdheid om inwerktrajecten een structurele plek in het schoolbeleid te geven, maar deze kan in de gesprekken met de eindverantwoordelijke hierop invloed trachten uit te oefenen.

### *Het AMO-model*

In de afgelopen jaren is er in het voortgezet onderwijs veel aandacht besteed aan de implementatie van *strategisch HRM-beleid*. In diverse beleidsnotities van de VO-raad wordt daarbij gewezen op het AMO-model, dat feitelijk het hart vormt van de zogenaamde HRM-waardeketen. Dit model betreft een van de meest gebruikte modellen om vast te stellen hoe HRM bijdraagt aan de doelen

<sup>67</sup> Circ 65% van de leraren geeft aan dat het personeelsbeleid (sterk) voor verbetering vatbaar is.

<sup>68</sup> Curré C., Verbeek B. (2017) Nieuwe inhouden, nieuwe netwerken, nieuwe perspectieven: inwerkprogramma's voor beginnend schoolleiders. Utrecht: VO-academie

en opbrengsten van de school. Het model onderscheidt drie factoren die van invloed zijn op het professioneel handelen van medewerkers en leidinggevenden:

- Abilities (A): hoe bekwaam zijn de medewerkers?
- Motivation (M): hoe gemotiveerd zijn de medewerkers?
- Opportunity to perform (O): welke ruimte en hulpmiddelen krijgen de medewerkers om hun werk goed te doen?

De gedachte is dat het HRM-beleid van scholen en de toepassing daarvan door leidinggevenden kunnen bijdragen aan alle drie de factoren (de A, de M en de O). Zo kan het volgen van een opleiding of begeleidingstraject de bekwaamheid van medewerkers (A) vergroten, wat kan leiden tot betere individuele en teamprestaties. De motivatie (M) kan een impuls krijgen als medewerkers zich gezien voelen of als ze autonomie krijgen die hun intrinsieke motivatie stimuleert. De aanwezigheid van voldoende ruimte en hulpmiddelen (O) is een voorwaarde voor professioneel gedrag. HRM-activiteiten kunnen bijvoorbeeld de professionele ruimte vergroten of de werkdruk verlagen.

Wanneer we het AMO-model toepassen op de begeleiding van startende schoolleiders, dan kan worden geconcludeerd dat vooral de A en de O van belang zijn. De meeste schoolleiders zijn tevreden met hun baan en bevlogen over hun vak. En ook professioneel zijn zij zeer gedreven, zo hebben we in hoofdstuk 4 gezien. Circa 90 procent van de schoolleiders probeert zichzelf continu te verbeteren en circa 83 procent is altijd op zoek naar nieuwe manieren om z'n werk nog beter te doen. Met de *motivatie* (M) van startende schoolleiders is het over het algemeen dus wel goed gesteld. De aandacht in het *strategisch HRM-beleid* zou zich dan ook vooral moeten richten op de A en de O van het AMO-model. Bij de A gaat het dan vooral om bieden van voldoende *ontwikkelmogelijkheden*, in de vorm van een samenhangend begeleidingsarrangement. En bij de O om het wegnemen van *belemmeringen* voor professionele ontwikkeling<sup>69</sup>. Bij dit laatste kan gedacht worden aan:

- het verminderen van de *werkdruk*;
- meer tijd voor professionele ontwikkeling (oplossen van knelpunten in het rooster/agenda);
- het bieden van financiële ondersteuning voor deelname aan opleiding of training;
- het actief stimuleren van de deelname aan inwerk- en begeleidingsactiviteiten;
- het bieden van ruimte op school om een nieuw vraagstuk op te pakken (learning-on-the-job).

Het investeren in de *bekwaamheid* van startende schoolleiders (de A van AMO) vormt de kern van de begeleiding van startende schoolleiders. Het gaat hierbij eigenlijk om een bijzondere vorm van professionalisering, waarbij de focus erop is gericht dat startende schoolleiders de fijne kneepjes van hun vak snel eigen maken zodat zij een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan de doelen van de school. Door deelname aan een samenhangend begeleidingsarrangement kan dit leerproces worden versneld. Maar minstens zo belangrijk is de stimulans om verder te ontwikkelen. Voor het HR-beleid gaat het hier overigens niet om iets heel nieuws. De focus op leren en ontwikkelen komt in feite overeen met die bij leraren, al verschilt de begeleiding natuurlijk wel qua vorm en inhoud. Het gaat om een ander professionaliseringspakket (of HR-bundel). In het vervolg van dit hoofdstuk gaan we hier verder op in.

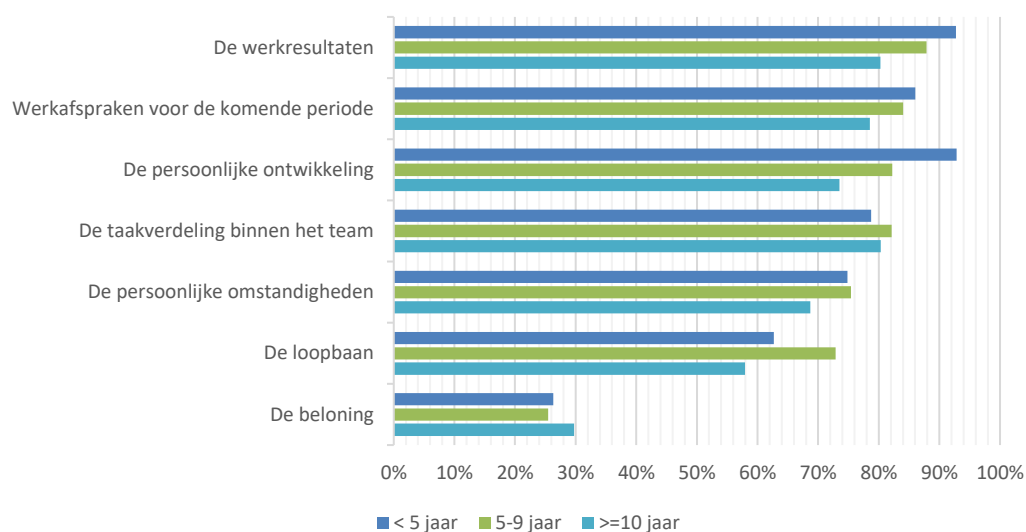
#### *Ontwikkelgesprekken met schoolleiders*

Uit nadere analyse van het WERK-onderzoek blijkt dat de (gepercipieerde) kwaliteit van het personeelsbeleid nauw samenhangt met de aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling tijdens functioneringsgesprekken. Ruim driekwart (78%) van alle schoolleiders voert ten minste één keer per jaar een formeel gesprek over zijn of haar functioneren. De rest doet dat minder dan één keer per jaar (18%) of helemaal niet (4%). Het aantal ervaringsjaren maakt hierbij wel verschil.

<sup>69</sup> Zie paragraaf 3.5 voor een overzicht van belemmeringen.

Beginnende schoolleiders voeren niet alleen vaker een formeel gesprek dan degenen met meer dan 10 jaar ervaring, maar bespreken ook andere zaken (zie Figuur 4.1). Tijdens de gesprekken met schoolleiders wordt vooral aandacht besteed aan praktische zaken, zoals de werkresultaten, de werkafspraken en de taakverdeling binnen het team. Daarnaast komen ook de *persoonlijke ontwikkeling* (83%) en de *persoonlijke omstandigheden* (73%) regelmatig aan bod. Dit geldt vooral voor starters. Met praktisch alle startende schoolleiders wordt gesproken over de persoonlijke ontwikkeling (93%) en met circa 75% procent ook over de *persoonlijke omstandigheden*. De loopbaan komt minder vaak aan bod tijdens formele gesprekken. Opmerkelijk is verder dat er maar weinig afspraken worden gemaakt over de persoonlijke ontwikkeling. Dit onderwerp komt wel vaak aan bod in de gesprekken met startende schoolleiders, maar slechts een derde van de starters maakt hier ook afspraken over met zijn of haar leidinggevende.

**Figuur 4.1 Gespreksonderwerpen tijdens formeel gesprek met schoolleiders (%)**

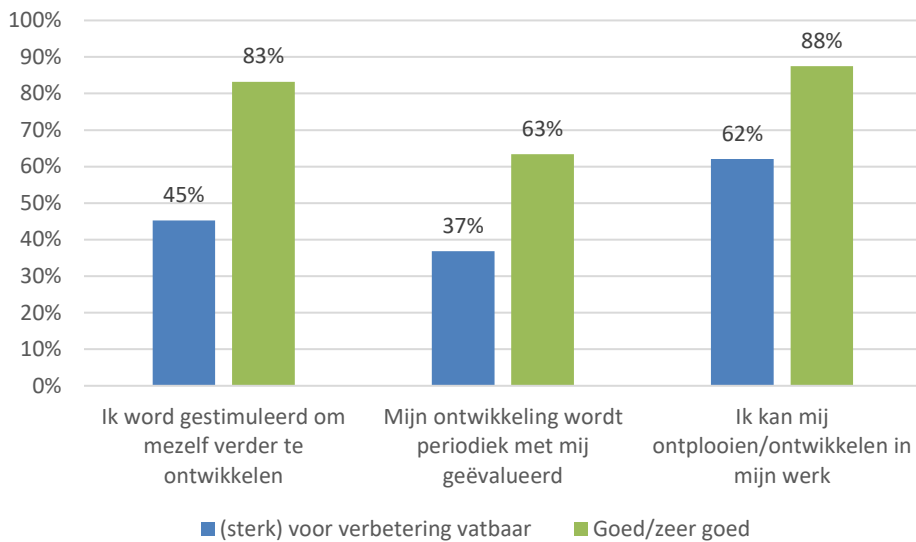


Bron: BZK (2020) WERK-onderzoek 2019, bewerking MOOZ.

De aandacht voor de *persoonlijke ontwikkeling* verschilt niet alleen tussen schoolleiders met veel en weinig ervaring, maar hangt ook nauw samen met de (gepercipieerde) kwaliteit van het personeelsbeleid. Schoolleiders die het personeelsbeleid positief beoordelen, hebben veel vaker een echt *ontwikkelgesprek* dan degenen die dat beleid als zwak of matig beoordelen. Daarnaast worden zij ook vaker gestimuleerd om zichzelf verder te ontwikkelen en wordt de persoonlijke ontwikkeling ook relatief vaker geëvalueerd (zie Figuur 4.2). Dit laatste sluit aan bij de conclusie van Regioplan dat het personeelsbeleid tussen scholen in het vo sterk verschilt.<sup>70</sup> Op sommige scholen is er veel aandacht voor de professionele ontwikkeling van leraren én schoolleiders en wordt het personeelsbeleid goed beoordeeld. Op andere scholen krijgt de professionalisering van schoolleiders minder aandacht en wordt het personeelsbeleid matig beoordeeld. Deze verschillen illustreren trouwens ook dat vooral het *ervaren personeelsbeleid* relevant is, en niet zo zeer het personeelsbeleid zoals dat op papier staat.

<sup>70</sup> Lubberman, J., Cörvers, F., Duysak, S. (2019) *Van ambitie naar praktijk. Ontwikkeling van strategisch personeelsbeleid in het vo*. Amsterdam: Regioplan

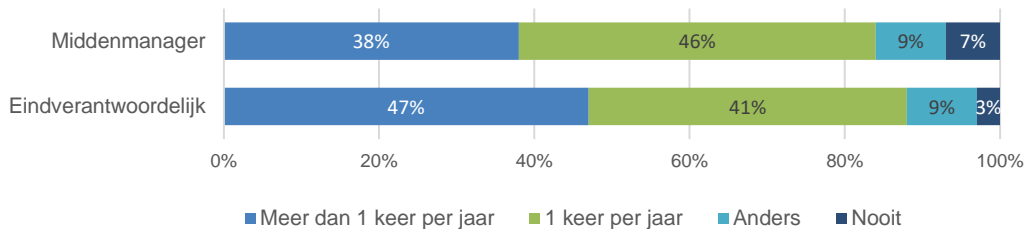
**Figuur 4.2 Percentages schoolleiders dat het eens is met de stellingen over professionele ontwikkeling, uitgesplitst naar oordeel over het personeelsbeleid (%)**



Bron: BZK (2020) WERKonderzoek 2019, bewerking MOOZ.

Wij toetsen deze factoren ook in onze enquête onder startende schoolleiders. Professionele ontwikkeling van startende schoolleiders is onderwerp van gesprek. Slechts relatief een klein aandeel startende schoolleiders geeft aan dat zij geen formeel gesprek hebben over professionele ontwikkeling (Figuur 4.3).

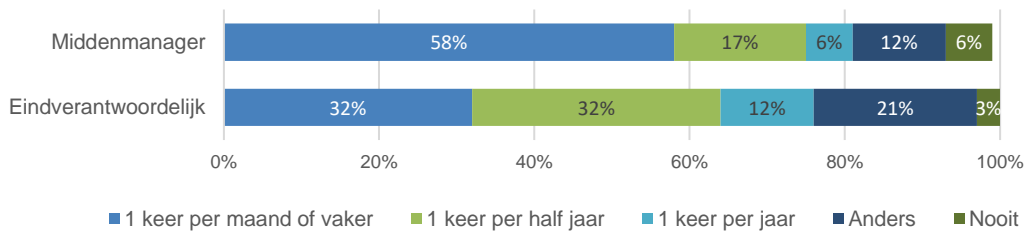
**Figuur 4.3 Frequentie van formeel gesprek met leidinggevend over professionele ontwikkeling**



Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=115.

Professionele ontwikkeling komt ook aan bod in de informele gesprekken tussen startende schoolleider en hun leidinggevende (Figuur 4.4). Ruim de helft van de schoolleider in het middenmanagement heeft hier over een keer per maand of vaker een gesprek. De frequentie waarin eindverantwoordelijk schoolleiders met hun leidinggevende informeel spreken over hun professionele ontwikkeling ligt wat lager, maar nog altijd geeft een derde aan dat ze hier een keer per maand of vaker over praten en geeft een derde aan dat dit een keer per half jaar onderwerp van (informeel) gesprek is.

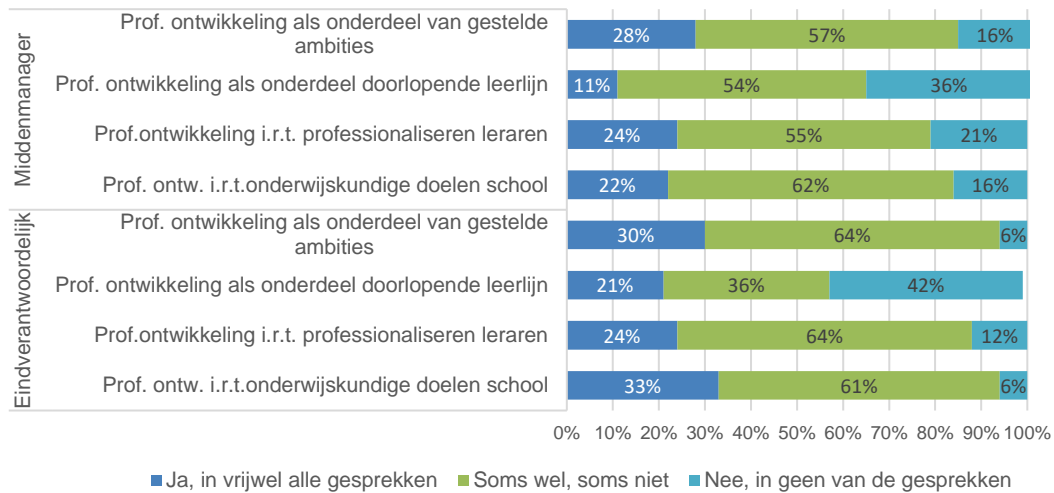
**Figuur 4.4 Frequentie van informeel gesprek met leidinggevend over professionele ontwikkeling**



Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=115.

Waar hebben ze het dan precies over in deze gesprekken over professionele ontwikkeling? Figuur 4.5 laat zien dat professionele ontwikkeling van de startende schoolleider als onderdeel van de gestelde ambities en in relatie tot de onderwijskundige doelen van de school het vaakst gespreksonderwerp zijn. Een derde van de schoolleiders in het middenmanagement en 42 procent van de eindverantwoordelijke schoolleiders geeft aan dat hun doorlopende leerlijn tijdens deze gesprekken niet besproken worden.

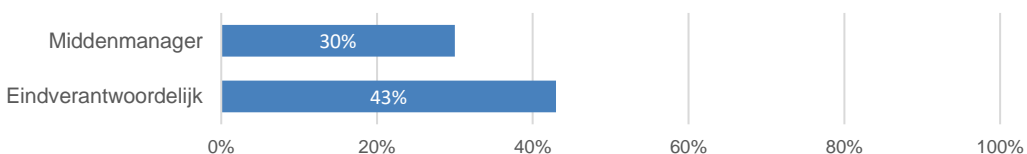
**Figuur 4.5 Welke onderwerpen worden besproken tijdens de gesprekken over professionele ontwikkeling?**



Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=119.

Een persoonlijk ontwikkelplan (pop) is een document waarin werknemer en werkgever afspraken maken hoe de werknemer zich verder wil ontwikkelen. Uit onze enquête blijkt dat in beperkte mate startende schoolleiders in het bezit zijn van zo'n plan (Figuur 4.6). Het lijkt erop dat hoewel de gesprekken over persoonlijke ontwikkeling zowel in formele als in informele gesprekken regelmatig doch minstens één keer per jaar gehouden worden, de uitkomsten niet worden vastgelegd.

**Figuur 4.6 Heeft u een persoonlijk ontwikkelplan? (% ja)**



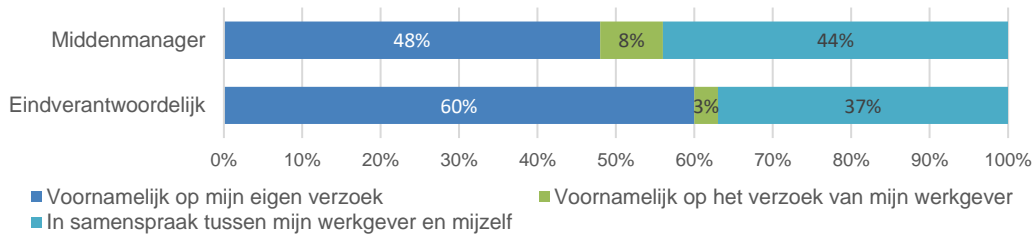
Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=119.

Schoolleiders in het middenmanagement geven vrijwel even vaak aan dat zijzelf een verzoek indienen om een inductie-activiteit te mogen volgen als dat het in samenspraak met de werkgever



gaat (Figuur 4.7). Eindverantwoordelijke schoolleiders geven vaker aan dat het verzoek tot volgen van een inductie-activiteit van henzelf komt dan van de werkgever.

**Figuur 4.7 Op wiens verzoek inductie-activiteiten gevolgd?**



Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=119.

### 4.3 Lessen uit de praktijk van startende schoolleiders

Voor dit onderzoek zijn zeven diepte-interviews gehouden. De uitgewerkte verslagen zijn te vinden in hoofdstuk 5. In deze paragraaf is het overall beeld wat uit de interviews komt beschreven. De geïnterviewde personen waren allemaal werkzaam als leraar in het vo, voordat ze als schoolleider waren gestart. Bijna niemand van deze schoolleiders vertelde voorafgaand aan de start van de functie ervaring te hebben als leidinggevende. Een schoolleider was als zij-instromer het lerarenvak ingerold; voordat deze persoon voor de klas begon had diegene wel een leidinggevende functie in het bedrijfsleven gehad. Maar deze geeft aan dat leidinggeven in het onderwijs wel anders is dan leidinggeven in het bedrijfsleven. De schoolleiders noemen zichzelf in de interviews bewust onbekwaam. Ze hebben jaren ervaring als docent, maar in de rol van leidinggevende hebben ze weer veel te leren.

“Toen ik als teamleider begon, had ik geen kaas gegeten van leidinggeven. Ik wist in eerste instantie niet wat er van mij werd verwacht. Toen ik daarachter kwam, bleken het dingen die ik nog nooit had gedaan zoals het voeren van functioneringsgesprekken en vergaderingen leiden.”

Bijna alle geïnterviewde schoolleiders volgden een inwerkprogramma. Een aantal gaven aan dat dit een op maat gemaakt traject was omdat er binnen de organisatie niet vaak nieuwe schoolleiders starten. Daarom wordt per startende schoolleider maatwerk geboden. In een paar casestudies gaven de gesproken schoolleiders aan dat zij geen inwerktraject of begeleiding hebben ontvangen terwijl zij hier wel behoefte aan hadden.

Alle geïnterviewden geven aan dat ze een klankbord zeer waardevol hebben gevonden. Het kon hierbij gaan om een coach, een mentor, sparringpartners maar ook andere schoolleiders die net gestart waren konden een waardevolle gesprekspartner zijn. Een persoon verwoordde dit als volgt:

Voor startende schoolleiders is het belangrijk om een klankbord te hebben, maar dit geldt net zo goed voor al gevorderde schoolleiders. Ikzelf spreek ook mijn oude mentor nog regelmatig. Begeleiding houdt nooit op.

In de gesprekken ging het ook over de transitie waarin iemand onderdeel is van een lerarenteam en vervolgens leidinggevende wordt. Een aantal gesproken schoolleiders geeft aan dat deze transitie niet alleen werkinhoudelijk was, maar ook op sociaal vlak een verandering betekende. Een schoolleider gaf bij ons aan:

“Bij de verandering van docent naar schoolleider blijf je in je eigen ogen hetzelfde, voor collega's verander je. Je moet je belangen verdedigen, mensen zijn hetzelfde gebleven maar de belangen zijn veranderd.”

“Hoe hoger je komt in de hiërarchie, hoe eenzamer het wordt, je vak wordt eenzamer. Als docent vind je nog steun bij elkaar, als schoolleider niet.”

Mede door deze ‘eenzaamheid’ wordt een netwerk van collega schoolleiders aangeraden, waar de startende schoolleider mee kan sparren.

Het is belangrijk als verwachtingen over en weer duidelijk zijn. In een casestudie moest de teamleider deels zelf het wiel uitvinden. In het begin werd geen begeleiding ontvangen en dat maakte het werk erg lastig.

Er is gesproken over de verschillende onderdelen van professionalisering en begeleiding. In alle gesprekken kwam naar voren dat het bespreken met anderen waar ze tegenaan lopen, feedback en praktijkervaringen delen als het meest effectief werd ervaren. Ze hebben niet alleen behoefte aan mentor-figuren, maar ook aan sparren met andere leidinggevenden die in dezelfde fase zitten. Juist omdat een ervaren schoolleider soms op de automatische piloot werkt, gaf een geïnterviewde schoolleider aan dat dit haar ook wel onzeker maakte.

Als succesfactoren voor een inwerkprogramma die de schoolleiders voor anderen zouden aanraden noemen zij:

- Collegiale consultatie: contact met collega-schoolleiders om mee te sparren. Dit wordt niet alleen effectief ervaren om van te leren en feedback van te krijgen. Maar een collegiaal netwerk kan ook helpen om aan de nieuwe sociale rol als schoolleider te wennen.
- Coaching of mentor om casussen door te spreken.
- In de verschillende gesprekken worden verschillende opleidingsonderdelen genoemd waar de gesproken schoolleiders veel aan hadden, zo werd er genoemd:
  - onderwijskundig en persoonlijk leiderschap;
  - financieel management;
  - gesprekstechnieken;
  - training over het voeren van beoordelingsgesprekken;
  - het volgen van een master in educational management.
- De mogelijkheid tot maatwerk wordt dan ook genoemd: een leerprogramma dat aansluit bij de eigen leer- en ontwikkelingsbehoefte.
- De mogelijkheid mee te kunnen lopen met een ervaren schoolleider: Het wordt leerzaam gevonden om -voordat een schoolleider al taken en verantwoordelijkheid heeft- over de schouder te kunnen meekijken en bij vergaderingen te kunnen aansluiten. Op deze wijze leren ze de mensen en de dossiers alvast kennen.
- Tijd en ruimte om het vak van schoolleider in de praktijk te leren. Een persoon adviseert bijvoorbeeld om de tijd te nemen om niet direct met de dagelijkse gang van zaken te hoeven bemoeien, maar eerst te kunnen kijken hoe procedures, visies en zaken georganiseerd zijn en ook om de werknemers te leren kennen.
- Tijd en ruimte om opleiding en training te volgen. In de gesprekken kwam naar voren dat sommigen wel de middelen kregen om bijscholing te volgen, maar dat ze dit grotendeels in de eigen tijd moeten doen. Dit werd als erg intensief ervaren en daarom adviseren ze om voldoende tijd voor opleidingen te reserveren. Ook in de enquête zagen we terug dat beschikbare tijd een belemmerde factor kan zijn om deel te nemen aan inductieactiviteiten.

In de interviews komt naar voren dat geïnterviewden een mix van methodes effectief vinden. Niet alleen formeel leren, maar ook via ervaring. Niet alles hoeft in activiteiten gegoten te worden, ‘learning on the job’ wordt ook door de geïnterviewden genoemd. Wel wordt van belang geacht dat er voldoende tijd en ruimte moet zijn voor praktijkleren en dat ze het effectief vinden hier over te sparren met anderen. Een schoolleider verwoordt dit als volgt:

Het is fijn om een theoretische basis te hebben, maar je leert het beste in de praktijk. Daarnaast is het samen met elkaar leren erg waardevol.

Een schoolleider geeft aan dat het belangrijk is om als schoolleider het vak te leren, door te groeien en te blijven ontwikkelen, dit stopt niet na een inwerkprogramma. Het is niet alleen belangrijk om beter te worden in het vak of wanneer een schoolleider een volgende stap maakt in de hiërarchie van een schoolorganisatie, maar ook om een goed voorbeeld te geven.

Waar docenten leren, leren leerlingen beter. Waar schoolleiders leren, leren docenten.

#### 4.4 Lessen uit de begeleiding van startende leraren

Het begeleiden van startende werknemers is geen fenomeen dat alleen verbonden is aan het schoolleiderschap. Voor startende leraren bestaat er tegenwoordig op steeds meer scholen een inductiearrangement. Zoals we eerder hebben aangegeven, is de situatie van startende leraren niet een op een te vergelijken met startende schoolleiders. Echter zijn er wel parallellen tussen beide functiegroepen. Met dat in het achterhoofd: wat kunnen we leren van deze arrangementen voor het begeleiden van startende schoolleiders?

Onderzoek door Van de Grift en Helms-Lorenz (2014) laat zien dat inductieprogramma's voor startende leraren het meest effectief zijn wanneer ze bestaan uit leerzaam werk met een daarbij passende werkdruk, waarbij aandacht is voor de enculturatie van de beginnende leraar in de schoolcultuur en het schoolbeleid en dat de beginnende leraren kwalitatief goede begeleiding en coaching krijgen.<sup>71</sup> Onderzoek van Wessels en De Haan (2015) naar de effectiviteit van begeleiding voor startende leraren in het primair onderwijs sluit hier bij aan.<sup>72</sup>

Van Rens & Elfering (2014) concluderen dat de belangrijkste voorwaarden voor invoer van een begeleidingsprogramma voor beginnende *leraren* bestaan uit:<sup>73</sup>

- samenhang met overig beleid;
- facilitering van de starter en de begeleider;
- kwaliteit van de inhoud;
- inbedding in de loopbaanontwikkeling; en
- kwaliteit van de mentor.

Dit zijn ook elementen die onderdeel uitmaken van het inductiearrangement voor leraren van de RuG<sup>74</sup> (zoals eerder besproken in paragraaf 3.4) en deze komen ook uit Loopbaanmonitor en eerder inductie-onderzoek duidelijk naar voren. Vergelijkbare onderdelen zien we terug in de succesfactoren die Krüger en Andersen (2017) benoemen voor programma's voor startende schoolleiders.

Gesproken is met een programmaleider van een samenwerkingsverband van verschillende scholen voor voortgezet onderwijs. Dit samenwerkingsverband werkt aan de instroom van leraren maar ook aan het versterken van kwaliteit van mensen voor de klas en schoolleiders. Zij geeft aan dat er zowel verschillen als overeenkomsten zijn tussen startende schoolleiders en startende leraren.

<sup>71</sup> Wester, M., Koeckhoven, T., Ploeg, S. van der, Pol, G. van de (2018) *Arbeidsmarkt-analyse vo 2017: SWOT-analyse van de arbeidsmarkt in het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Ecorys

<sup>72</sup> Wessels, K. & de Haan, D. (2015), *Begeleiding en professionalisering van startende leerkrachten in het primair onderwijs. Rapportage Inventarisatie 2014-2015*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

<sup>73</sup> Rens, C. van, & Elfering, S. (2014). *Een goed begin is het halve werk. Een verkenning naar goede begeleidingsprogramma's voor startende leraren*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.

<sup>74</sup> Helms-Lorenz, M., Pers, van der, M., Moorer, P., Lugthart, E., Lans, van der, R. & Maulana, R., (2020) *Begeleiding Startende Leraren 2014-2019: Eindrapportage*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

“Als startende schoolleider ken je vaak al de school, maar schoolleider is echt ander beroep dan docent. Enculturatie wordt onderschat. Zowel startende schoolleiders als startende leraren moeten het speelveld leren kennen. Nu is dat bij docenten wel aan de orde, bij schoolleider minder. Schoolleiders hebben iemand nodig die ze helpt bij reflecteren. Je gaat collega's aansturen, maar hoe je dat doet, welke vaardigheden daarvoor nodig zijn, dat is niet zo makkelijk om zelf te ontdekken.”

Voor startende leraren is er in het inductieprogramma aandacht voor pedagogische en didactische vaardigheden. Voor schoolleiders ontbreekt zo iets. Volgens de programmamanager is dat wel een gemis:

“Zo iets zou je ook voor schoolleiders moeten hebben. Interessante stap is dan: wat vraag je van schoolleiders? Wat zijn je taken en wat moet je daar goed voor kunnen. Als dat helder is, wordt de inductiefase vergemakkelijkt. Voor startende leraren heb je het observatieformulier van Van der Grift, ICALT-observatieformulier. Dit geeft gedetailleerd weer wat je als docent moet kunnen. Zo iets zou er ook voor schoolleiders moeten zijn, dat ontbreekt nog.”

Waar het begeleiden van leraren als iets logisch wordt gezien, lijkt het begeleiden van een startende schoolleider volgens de programmamanager wel een taboe:

“Als schoolleider denken mensen dat je het wel weet, je moet je kwetsbaar op durven stellen. Vertrouwen krijgen in de vorm van een coach of een buddy zou wel helpen, wel met het risico dat je gevormd wordt door een buddy.”

“In onze regio hebben we bijvoorbeeld een bovenschoolse coach. Dit zou voor startende schoolleiders ook goed zijn, een lotgenoot van een andere school. Dit maakt het een stuk veiliger.”

Waar startende docenten worden begeleid in de school, is dit voor startende schoolleiders lastiger te organiseren. Het aantal startende docenten verschilt van dat van startende schoolleiders. Dit is ook genoemd in onze verdiepende interviews met schoolleiders: in die gesprekken is aangegeven dat het enerzijds lastiger in te roosteren is voor een schoolleider en anderzijds doordat er binnen een schoolorganisatie te weinig nieuwe schoolleiders zijn om periodiek een inductieprogramma te starten. Volgens de programmamanager zou er meer regionaal georganiseerd moeten zijn, dan is het ook gelijk beter te verankeren in hrm. Tegelijk erkent ze dat het nog geen onderwerp van gesprek lijkt te zijn in de regio:

“In de regio's die ik ken ontbreekt het vraagstuk van schoolleiders en de regionale begeleiding daarvan. Tekort van schoolleiders is misschien wel nijpender dan voor leraren. De regionale samenwerking is nu hoofdzakelijk gericht op professionaliseren van de begeleiding van startende leraren.”

Binnen het samenwerkingsverband wordt bovenschools gewerkt. Op scholen is een vast inductieprogramma voor docenten en in het programma van het samenwerkingsverband wordt aangesloten bij wat er op de scholen al gebeurt. In de lerarenopleiding is er bijvoorbeeld weinig aandacht voor didactische concepten binnen het onderwijs, terwijl docenten niet altijd op één school willen blijven werken. Daar speelt het samenwerkingsverband op in, als aanvulling met losse activiteiten en coaching op het basisprogramma van de scholen. Ook voor schoolleiders zou dit bovenschools gerealiseerd moeten worden, geeft de programmamanager aan. Niet alleen vanwege de schaalomvang maar ook om ontmoetingen te kunnen faciliteren die bij startende leraren als vanzelf georganiseerd worden:

“Voor schoolleiders zal training/opleiding altijd bovenschools zijn. Netwerken, lotgenotengroepen, informele ontmoetingen zijn daarbij belangrijk. Spuien is belangrijk. Zowel werkgevers als schoolleiders zelf moeten dit initiëren. Soms vinden de startende leraren de weg naar bovenschoolse cursussen, soms hebben ze ook duwtje nodig. Dit zal ook bij schoolleiders het geval zijn. Toegeven dat je coach nodig hebt, is lastig. Lijkt soms wel een soort zwaktebod als je aangeeft dat je hulp nodig hebt. Als het er standaard is, standaard opgenomen in HRM dan hoef je niet zelf om hulp te vragen. Voor startende leraren is het zelf oprichten van een intervisieclubje veel makkelijker dan voor schoolleiders, komt bijna niet voor binnen een school dat er meerdere startende schoolleiders zijn. Hier heb je hulp bij nodig. Je moet eigenlijk door je voorganger ingewerkt worden, de tips en tricks krijgen, je moet weten hoe het werkt.”

Het inductietraject van startende schoolleiders vergelijkt ze met het traject van zij-instromers.

“Zij-instroom lijkt het meest op het opleiden van startende schoolleiders: eigen manier van opleiden, maatwerktraject. Het opleiden gieten in de vorm van een opleiding is lastig. Het is meer learning on the job. Je moet wel weten waar je aan toe bent, hoe lang het duurt, wat er gevraagd wordt en daarnaast tijd voor vrijmaken. Een goede training voor schoolopleiders zou wel aan te raden zijn. Een mooi programma van bijvoorbeeld zo'n 10 dagen, 1x per maand en dan een degelijk pakket. Alle ins en outs aanstippen in de training. Moet er wel een goed profiel liggen. Dat zou een taak zijn van strategisch hrm bij de VO-raad.”

Op grond van het hiervoor gepresenteerde interviewmateriaal kan worden geconcludeerd dat de lessen over de begeleiding van *startende leraren* niet een-op-een kunnen worden doorvertaald naar de begeleiding van *startende schoolleiders*. De functiegroepen verschillen van elkaar, waardoor een goede vergelijking mank gaat. Startende leraren komen in de meeste gevallen net van de opleiding, waarbij zij tijdens hun eindstage al enige tijd les hebben gegeven. Startende schoolleiders stromen in de meeste gevallen in vanuit het beroep, waarbij zij soms een oriëntatie cursus hebben gevolgd of aan een kweekvijvertraject hebben deelgenomen, maar lang niet altijd. Daarnaast verschillen beide groepen ook in omvang. Ruim 80 procent van alle personeel in het onderwijs is leraar en ook het aantal startende leraren is vrij groot. Er zijn daardoor vaak meerdere starters op een school, waardoor het makkelijk is om ervaringen uit te wisselen. Voor schoolleiders geldt dit niet. Startende schoolleiders staan er in hun nieuwe functie vaak alleen voor; zij hebben een andere rol, met andere verantwoordelijkheden, en maken opeens geen onderdeel meer uit van het lerarenteam. Naast andere werkzaamheden, levert dit laatste soms ook een gevoel van professionele eenzaamheid op, zo hebben we in hoofdstuk 3.

Ondanks deze verschillen, kan op basis van de begeleiding van starten leraren wel een aantal lessen worden getrokken die van belang zijn voor de begeleiding van startende schoolleiders. Het gaat dan vooral over de opzet van het begeleidingsarrangement:

- Begeleidingsarrangementen die bestaan uit meerdere activiteiten hebben meer effect dan losse begeleidings- of professionaliseringsactiviteiten. Cruciaal is daarbij dat de verbinding wordt gelegd tussen *theorie en praktijk*, bijvoorbeeld door combinatie van formeel en informeel leren. Hierbij kan gedacht worden aan de combinatie van een opleiding, cursus of training (formeel), coaching en/of intervisie.
- Zorg voor een *inhoudelijke focus* op het vak, of beter, de nieuwe taken en verantwoordelijkheden. Voor startende schoolleiders gaat het dan vooral om *people management* en *onderwijskundig leiderschap*. Belangrijke punten van aandacht daarbij zijn: professionalisering van leraren, lesobservatie en feedback, het stimuleren van samenwerking tussen leraren en het gebruik van data om de kwaliteit te verbeteren.
- Zorg voor focus op *leren in de praktijk* (werkplekleren), door ruimte te bieden voor het oppakken van nieuwe vraagstukken.

- Voorkom overbelasting door het takenpakket af te stemmen op de draagkracht van de startende schoolleider, en doe niet te veel in één keer. Het inwerken van startende schoolleiders kost, net als bij leraren, tijd. Het is daarom van belang om te focussen op de *zone van de naaste ontwikkeling*, zoals dat in de literatuur wordt genoemd.
- Stimuleer de professionele ontwikkeling in de vorm van netwerklernen (interview). Anders dan bij startende leraren zal dit niet binnen school maar bovenschools, regionaal moeten plaatsvinden. Het is daarom van belang om de regionale samenwerking hierin aan te gaan, waarbij openstelling van bestaande huisacademies voor scholen buiten het samenwerkingsverband voor de hand ligt.

## 4.5 Lessen uit andere sectoren

Om te kijken in hoeverre er lessen geleerd kunnen worden van het inwerken van leidinggevenden in andere sectoren, spraken we met enkele personen in de zorg en van het Rijkstraineeprogramma.

### *Zorg en Welzijn*

Over de begeleiding van startende leidinggevenden in de zorg spraken we met RegioPlus, dit is het samenwerkingsverband van de veertien regionale werkgeversorganisaties in de Zorg en Welzijn sector. De instroom van startende leidinggevenden is vergelijkbaar met het onderwijs: in dit gesprek kwam naar voren dat in de zorg ook het gros van de startende leidinggevenden intern doorgroeit:

“Een leidinggevende dient praktijkervaring te hebben. Een leidinggevende die niet uit de praktijk komt, wordt minder snel geaccepteerd door de medewerkers.”

Het begeleiden van nieuwe leidinggevenden is geen gecentraliseerd thema. Dit regelen de meeste organisaties zelf. In sommige zorgregio's en grotere zorgorganisaties (bijvoorbeeld een UMC) zijn er wel begeleidingstrajecten voor leidinggevenden. Als het gaat om personeelsbeleid is het huidige thema 'onboarding' en het behoud van zorgpersoneel.

“Een relatief groot deel van het uitstromende zorgpersoneel geeft aan dat ze vertrekken uit onvrede over de aansturing. Voor het behoud van personeel is de leidinggevende dus erg belangrijk. De begeleiding van leidinggevende is vooral gericht op hoe je als leidinggevende omgaat met het personeel.”

Wat we uit de gesprekken over de zorg hebben meegenomen:

- Zowel de zorg als het onderwijs hebben personeelstekorten. De wijze van aansturen en leidinggeven draagt bij aan het behoud van personeel. Het professionaliseren van leidinggevenden heeft dan ook een positief effect op de organisatie, dit is al bekend uit eerder onderzoek in het onderwijs.<sup>75 76 77</sup> Uit de gesprekken en de verschillende trainingsprogramma's blijkt dat het aanbod van begeleiding globaal genomen vergelijkbaar is: persoonlijk leiderschap, coaching en interview en trainingen op vaardigheden.

### *Rijkstraineeprogramma*

Het begeleiden van nieuwe medewerkers speelt ook in het Rijkstraineeprogramma een grote rol. Gesproken is met de coördinator Rijkstrainees bij een directie Organisatie en Bedrijfsvoering.

<sup>75</sup> Wester M., Koeckhoven T., Ploeg S. van der, Pol G. van de (2018) *Arbeidsmarkt-analyse vo 2017: SWOT-analyse van de arbeidsmarkt in het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Ecorys

<sup>76</sup> VO-Academie (2015) *Richting geven aan professionele ontwikkeling: Beroepsstandaard Schoolleiders Voortgezet Onderwijs*. Utrecht; VO-Raad.

<sup>77</sup> Wessels, K. & de Haan, D. (2015), *Begeleiding en professionalisering van startende leerkrachten in het primair onderwijs. Rapportage Inventarisatie 2014-2015*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Anders dan bij startende schoolleiders hebben zij te maken met een grote groep starters met diverse achtergronden terwijl bij startende schoolleiders de aantallen nieuw te starten schoolleiders vaak op één hand te tellen zijn, waarbij de achtergrond maar enigszins verschilt. Het traineeshipsprogramma is bedoeld voor pasafgestudeerden waarbij werken en leren tegelijk gaat. De trainees worden gekoppeld aan één ministerie. Er zijn gezamenlijke opleidingsdagen en er is coaching beschikbaar. Het opleidingsprogramma bestaat uit vier modules die iedereen, ongeacht opleidingsachtergrond, moet volgen en zeven keuzemodules. Het programma zorgt met een projectblok waar gezamenlijk in groepjes wordt gewerkt en verplichte deelname aan drie traineescafés voor onderlinge contactmomenten tussen de trainees. Waar het bij beginnende schoolleiders niet vastgelegd is dat voor scholing werktijd vrijgemaakt wordt, is dit bij het traineeshipsprogramma wel het geval. Standaard in het programma opgenomen is begeleiding: begeleiding op de werkvloer maar ook begeleiding door de traineecoördinator. Recent is er een aanpassing gedaan: de ontwikkelgesprekken met de traineecoördinator worden nu echt gepland, in een reeks van één keer in de vier à zes weken. Naast een start- en eindgesprek zijn er nu ook tussentijdse gesprekken ingezet, gericht op de ontwikkeling van de trainee, waar moet nog aan gewerkt worden. Dit was een gemis, geeft de coördinator aan, even contactmoment hebben tussendoor.

“Kwam eigenlijk doordat we merken dat sommige trainees verrast werden bij eindgesprek. Om te kijken waar we staan zijn de tussengesprekken ingevoerd.”

Anders ook dan bij startende schoolleiders, starten de trainees op één moment. Dit voordeel en het voordeel van een begeleidingsbureau noemt de coördinator ook:

“Ze starten op 1 sept en hebben dan een introductie week. Daarna pas het gesprek met werkplek, dan weten ze pas waar ze terecht komen. We kijken goed naar werkplekbegeleiders die al ervaring hebben. Veel contact met de trainees en we monitoren de begeleiding zodat die ook goed is. We voeren dus startgesprekken maar hebben ook wekelijks contact met werkplekbegeleider: groeit trainee?”

Hoewel Rijkstraineeprogramma niet op werken in het onderwijs is gericht, zijn er kenmerken uit dit programma die voor de begeleiding van startende schoolleiders nuttig zijn. De lessen die we uit het Rijkstraineeprogramma trekken zijn:

- Plannen van regelmatige ontwikkelgesprekken met een begeleider.
- Het programma zorgt voor een collegiaal netwerk.
- Het programma bestaat uit een aantal verplichte en een aantal keuzemodules, zodat er maatwerk mogelijk is.

## 4.6 Effectiviteit van inwerkprogramma's

In dit onderzoek zijn verschillende soorten inwerkprogramma's geschetst en hoeveel hiervan gebruik wordt gemaakt. Maar in hoeverre is de effectiviteit van inwerkprogramma's vast te stellen? In de afgelopen jaren is veel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van de begeleiding van beginnende *leraren*. Maar empirisch onderzoek over effectiviteit van de scholing en begeleiding van (startende) schoolleiders komt in Nederland nauwelijks voor.<sup>78</sup> Toch is er wel een aantal lessen te trekken op basis van (buitenlandse) studies en de mate waarin de schoolleiders uit ons onderzoek te spreken zijn over verschillende inductie activiteiten.

<sup>78</sup> Kennisrotunde (2018). *Draagt een schoolleidersopleiding bij aan beter functionerende schoolleiders?* (KR. 453) Den Haag: Kennisrotunde.



Wat maakt een inductieprogramma succesvol en door startende schoolleiders gewaardeerd? Een gecombineerde aanpak lijkt het meest effectief. Het gaat hierbij om een combinatie van leervorm maar ook op inhoudelijk gebied.

Het NRO geeft in een literatuurstudie een overzicht van kenmerken van effectieve programma's, een effectief inwerkprogramma bevat: <sup>79</sup>

“(1) een duidelijke focus op waarden met betrekking tot leiderschap en leren, (2) een centraal gestandaardiseerd curriculum met een focus op onderwijskundig leiderschap, organisatieontwikkeling en verandermanagement en (3) koppeling van theorie en praktijk.”

### Combinatie van leervormen

Daarnaast noemen Krüger en Andersen (2017) dat juist een combinatie van formeel, non-formeel en informeel leren effectief is. Zo heeft het volgen van stages een positieve impact en zorgt het hebben van een mentor dat startende schoolleiders zich beter toegerust voelen voor hun complexe leidinggevende rol van schoolleider.<sup>80</sup> Het centraal stellen van persoonlijk eigenschappen (zoals zelfreflectie, het tonen van durf en lef, ondernemend handelen en communicatieve vaardigheden) vergroot de effectiviteit van een inwerkprogramma.<sup>81</sup> De leeropbrengsten zijn het hoogst bij schoolleiders die een inwerkprogramma volgen met “sterke, coherente inhoud [dat is] gebaseerd op de uitgangspunten voor effectief leiderschap en effectief opleiden en een stage van hoge kwaliteit.”

82

Er is dus niet één leervorm het meest effectief, ze versterken elkaar. Uit de oriënterende interviews met trainers en andere stakeholders bij inductieprogramma's blijkt dat in de praktijk nagenoeg altijd een gecombineerd opleidingsarrangement wordt aangeboden.

Een inwerkprogramma wordt versterkt indien dit gepaard gaat met coaching. Kleijweg (2016) vond dat startende schoolleiders die regelmatig in gesprek zijn over hun functioneren, bijvoorbeeld door supervisie, intervisie of mentoring door een collega-teamleider of leidinggevende, beter presteren.<sup>83</sup>

Het gebruik van coaching op de werkvloer zorgt voor affectieve effecten en een positief effect op de vaardigheden en individuele opbrengsten. De looptijd van het coachingstraject heeft weinig invloed op de effectiviteit.<sup>84</sup> Deze effecten zijn sterker als er gebruik gemaakt wordt van een interne coach, deze kent de organisatie beter en biedt op die manier coaching die op de context van de organisatie is gericht.<sup>85</sup> En mentoring – als specifieke vorm van coaching – draagt bijvoorbeeld bij aan de socialisatie in de organisatie en het ingroeien in een organisatiecultuur.<sup>86</sup>

### Gemengde groepen

Wanneer we kijken naar formeel leren, dan geven Krüger en Andersen (2017) aan dat het werken met gemengde groepen van beginnende en ervaren schoolleiders in één leergroep bij kan dragen

<sup>79</sup> Krüger, M. L., & Andersen, I. (2017) *De lerende schoolleider. Effecten van professionalisering*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

<sup>80</sup> Kennisrotonde (2019). *Welke aanpak is effectief bij het begeleiden of stimuleren van startende schoolleiders in het VO?* (KR. 721) Den Haag: Kennisrotonde.

<sup>81</sup> Burgmans, H. & van Roosmalen, T (2013). *Inwerken van beginnende schoolleiders. In positie komen, in positie blijven*. Helvoirt: KPC Groep.

<sup>82</sup> Krüger, M. L., & Andersen, I. (2017) *De lerende schoolleider. Effecten van professionalisering*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

<sup>83</sup> Kleijweg R. (2016) *Het inwerken van beginnend schoolleiders in het voortgezet onderwijs: Effectieve inhouds- en methode-elementen voor een inwerkprogramma.(scriptie)* Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam

<sup>84</sup> Krüger, M. L., & Andersen, I. (2017) *De lerende schoolleider. Effecten van professionalisering*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

<sup>85</sup> Kennisrotonde (2019). *Welke aanpak is effectief bij het begeleiden of stimuleren van startende schoolleiders in het VO?* (KR. 721) Den Haag: Kennisrotonde.

<sup>86</sup> Kennisrotonde (2019). *Welke aanpak is effectief bij het begeleiden of stimuleren van startende schoolleiders in het VO?* (KR. 721) Den Haag: Kennisrotonde.



aan het leerproces. Niet alleen leren startende schoolleiders hierbij van de ervaren schoolleiders (een vorm van mentoring), ook geven zij aan dat ervaren schoolleiders van hun beginnende collega's leren. Ze noemen het raadzaam om in leergroepen bepaalde onderdelen voor ervaren en beginnende schoolleiders gezamenlijk aan te bieden. Maar zij bevelen ook aan om voor andere cursusonderdelen de groep te scheiden voor beginnende, ervaren of potentiële schoolleiders.<sup>87</sup>

Verschillende leervormen hebben elk een eigen effectiviteit, Krüger en Andersen schrijven:<sup>88</sup>

- **Leergroepen** bevorderen de ontwikkeling van professionele vaardigheden, geven deelnemers het gevoel goed voorbereid te zijn op hun taak en dragen bij aan het succesvol afronden van voorbereidende programma's.
- **Partnerschappen tussen aanbieders en districten** dragen bij aan de verbinding tussen theorie en praktijk.
- **Stages en praktijkopdrachten** dragen bij aan kennis over leiderschap, probleemoplossende vaardigheden, leiderschapsvaardigheden, verandering van rolopvatting en versterking van interpersoonlijke vaardigheden en zelfvertrouwen.
- **Onderzoeksactiviteiten** bevorderen de leiderschapsidentiteit, transformatieel leiderschap, reflectie en probleemoplossing.
- Moderne vormen van **praktijkgeoriënteerde professionalisering** (netwerken, mentoring, onderzoeksactiviteiten) versterken onderwijskundig leiderschap en ontwikkelingsgericht handelen.
- Specifieke vormen zoals **reflectie, assessments, casussen en het gebruik van multimedia** blijken specifieke vaardigheden te stimuleren. Zo dragen simulaties bij aan de ontwikkeling van besluitvaardigheid en aan de ontwikkeling van overtuigingskracht, terwijl het werken met portfolio's in de opleiding de reflectie van schoolleiders op het eigen handelen en de eigen praktijk lijkt te bevorderen.

Qua lesvorm zien Krüger en Andersen dat het gedeeltelijk aanbieden van een inwerkprogramma dat deels online en deels fysiek is, vergelijkbare leerresultaten geeft ten opzichte van volledig klassikale programma's.<sup>89</sup>

#### *Tijdsduur*

Qua leervorm signaleren Krüger en Andersen (2017) dat beginnende schoolleiders de voorkeur geven aan schoolbased seminars, korte cursussen met specifieke thematiek, workshops en kleinere studiegroepen. Maar de auteurs geven aan dat juist kortdurende leervormen meestal niet erg effectief zijn. Een inwerkprogramma gespreid over meerdere maanden is effectiever dan een kort programma. Een gespreid programma leidt tot meer reflectie en de kennis bekijft beter. Om echt effect te hebben op de schoolleider en de schoolorganisatie dient een opleiding een behoorlijke lengte te hebben.<sup>90</sup>

Het is goed om hierbij onderscheid te maken in de lengte van een opleiding en de omvang in tijdsbesteding. Want als schoolleiders belemmeringen ervaren om zich professioneel te ontwikkelen, dan noemen zij met name het gebrek aan tijd en de werkdruk als de belangrijkste hindernissen.

---

<sup>87</sup> Krüger, M. L., & Andersen, I. (2017) *De lerende schoolleider. Effecten van professionalisering*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

<sup>88</sup> Krüger, M. L., & Andersen, I. (2017) *De lerende schoolleider. Effecten van professionalisering*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

<sup>89</sup> Krüger, M. L., & Andersen, I. (2017) *De lerende schoolleider. Effecten van professionalisering*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

<sup>90</sup> Krüger, M. L., & Andersen, I. (2017) *De lerende schoolleider. Effecten van professionalisering*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

### Kwaliteit

Het spreekt voor zich dat afgezien van welke leervormen of onderdelen er gekozen worden, de inhoud en de kwaliteit van belang is voor de effectiviteit. Kleijweg (2016) vond dat niet zozeer de verschillende onderdelen als formeel en informeel leren en ook intervisie, supervisie of mentoring niet direct leidt tot een beter inwerkprogramma, maar dat vooral de kwaliteit van de verschillende leeractiviteiten van belang is.<sup>91</sup>

Ten slotte bepaalt de persoonlijke aandacht voor een belangrijk deel de effectiviteit van een inwerkprogramma. Het gaat niet alleen om een inwerktraject dat op persoonlijke maat is, maar bovenal persoonlijke aandacht voor de beginnende schoolleider creëert vanuit de leidinggevende. De leidinggevende dient open te staan voor de begeleiding en de nieuwe schoolleider vrijgestelde uren te geven om te wennen en te groeien in de nieuwe rol. Vanuit de cao heeft de startende schoolleider hier recht op, maar in de praktijk geldt dat diens leidinggevende hiervoor moet openstaan en er persoonlijke aandacht voor moet hebben. Eén van de geïnterviewde experts verwoordde dit belang als volgt:

“Als eindverantwoordelijk het op papier heeft maar het niet doet, heb je nog steeds niks aan het papier. Je kan dan wel zeggen als starter dat je er recht op hebt, maar je gaat het toch niet krijgen.”

### Leeropbrengsten

Opleiding en scholing van schoolleiders draagt op verschillende manieren bij aan het functioneren van schoolleiders. Zo vergroot het de self-efficacy van schoolleiders, de eigen overtuiging dat zij onderwijsverbeteringen kunnen realiseren.<sup>92</sup>

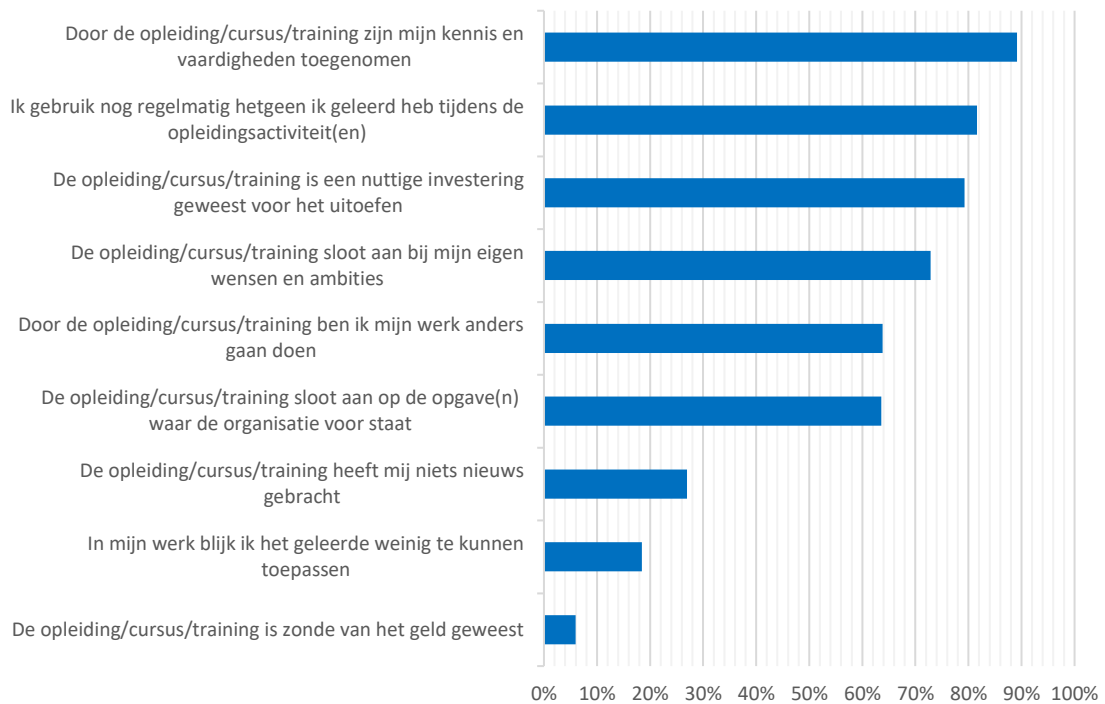
Uit voorgaande analyses blijkt dat de meeste schoolleiders deelnemen aan korte cursussen en trainingen gericht op de eigen professionele ontwikkeling. Het volgen van een langdurige opleiding op cursus gebeurt minder vaak. Al zien we dat schoolleiders met minder ervaring dit wel vaker doen dan hun meer ervaren collega's.

In het WERK-onderzoek is aan alle schoolleiders die een opleiding, cursus of training hebben gevolgd, gevraagd naar het nut daarvan. Heeft de opleiding of cursus een bijdrage geleverd aan de eigen ontwikkeling, of is de investering zonde van het geld geweest? Het blijkt dat de meeste schoolleiders positief oordelen over de door hen gevolgde opleiding, cursus of training (zie Figuur 4.8). Dit geldt zowel voor schoolleiders met veel als weinig ervaring. Bijna 90 procent van de leidinggevendenden geeft aan dat door de opleiding/cursus/training hun kennis en vaardigheden zijn toegenomen en ruim 80 procent geeft aan hetgeen men tijdens de opleiding/cursus geleerd heeft nog regelmatig te gebruiken. Het aandeel schoolleiders dat negatief oordeelt over het opleidingsrendement is beperkt. Ongeveer een kwart van de schoolleiders geeft aan dat de opleiding/cursus/training hen niets nieuws heeft gebracht en 18 procent zegt het geleerde weinig te kunnen toepassen in de praktijk. Daarbij valt op dat het rendement van kortdurende cursussen substantieel lager wordt beoordeeld dan dat van langdurige. Deze korte opleidingen/cursussen sluiten in de regel wel goed aan bij de opgave(n) waar de organisatie voor staat, maar het leereffect wordt lager beoordeeld dan dat van langdurige opleidingen/cursussen.

<sup>91</sup> Kleijweg R. (2016) Het inwerken van beginnend schoolleiders in het voortgezet onderwijs: Effectieve inhouds- en methode-elementen voor een inwerkprogramma. (scriptie) Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam

<sup>92</sup> Kennisrotonde (2018). *Draagt een schoolleidersopleiding bij aan beter functionerende schoolleiders?* (KR. 453) Den Haag: Kennisrotonde.

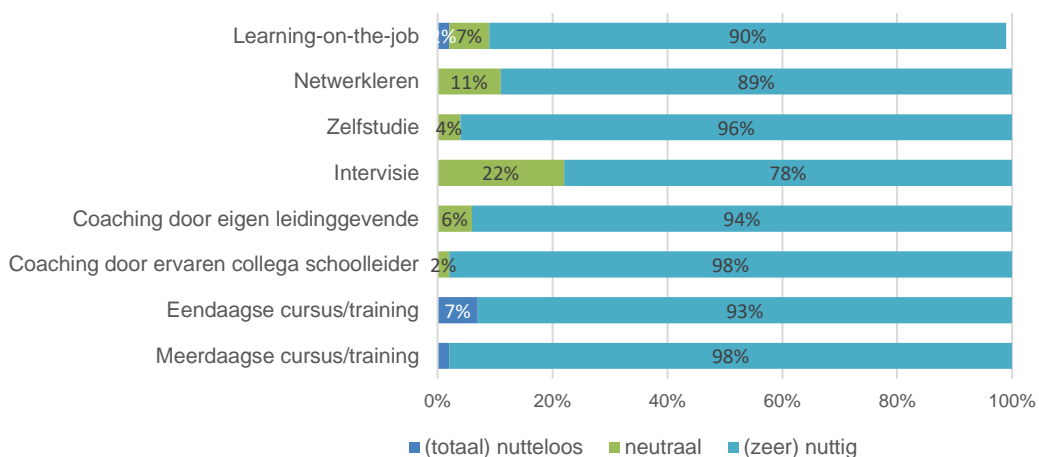
**Figuur 4.8 Stellingen over het opleidingsrendement (%)**



Bron: BZK (2020) WERK-onderzoek 2019, bewerking MOOZ.

Wat betreft de inductie-activiteiten is, dit maal in onze enquête, eveneens gevraagd naar het nut van de gevolgde activiteiten. Figuur 4.9 toont in hoeverre de acht meest gevolgde activiteiten nuttig zijn ervaren door de startende schoolleiders. Te zien is dat over het algemeen het merendeel van de startende schoolleiders alle gevolgde activiteiten als (zeer) nuttig hebben ervaren. Dit sluit aan bij de bevindingen uit de Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders vo<sup>93</sup>.

**Figuur 4.9 Nut van de gevolgde cursussen en verkregen begeleiding (alleen indien deelgenomen aan activiteit)**

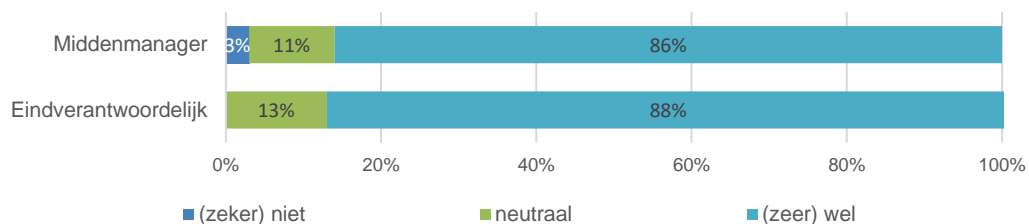


Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=15-46.

<sup>93</sup> Schenke W., Wessum L. van, Heemskerk I., Ros A., Weijers D., Stigt A. (2020) *Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO 2018-2019 Resultaten uit vragenlijstonderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

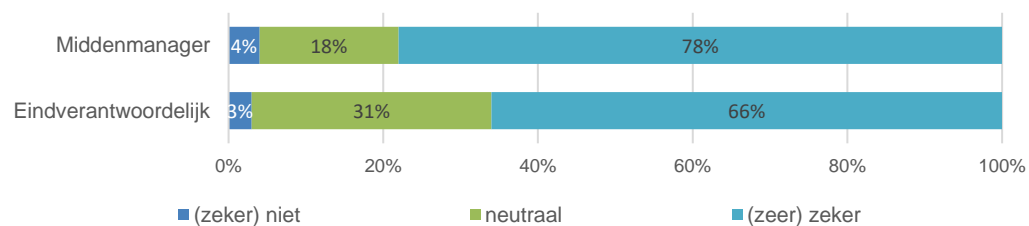
Niet alleen vinden vrijwel alle startende schoolleiders de door hen gevolgde scholing en verkregen begeleiding nuttig tot zeer nuttig, ook geven ze in meerderheid aan dat ze door de gevolgde scholing (Figuur 4.10) en de verkregen begeleiding (Figuur 4.11) hun functie als schoolleider beter kunnen uitvoeren. Over de verkregen begeleiding is men echter wel iets minder overtuigd dat dit heeft bijgedragen aan het beter uitvoeren van de functie van schoolleider. Vooral eindverantwoordelijke schoolleiders geven aan dat zij geen effect zien van de gekregen begeleiding op hun functioneren (31%). Wanneer we kijken naar het aantal scholingsactiviteiten dat startende schoolleiders hebben ondernomen, zien we geen verschil in oordeel over de invloed van scholing op de uitvoering van de functie. Dit zelfde geldt voor de relatie tussen aantal gevolgde begeleidingsactiviteiten en het oordeel over de invloed van deze activiteiten op het functioneren als startende schoolleider.

**Figuur 4.10 Ik kan mijn functie als schoolleider beter uitvoeren door de gevolgde scholing (alleen indien scholing gevolgd)**



Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=104.

**Figuur 4.11 Ik kan mijn functie als schoolleider beter uitvoeren door verkregen begeleiding (alleen indien begeleiding gekregen)**



Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=106.

## 5 Voorbeelden uit de praktijk

Voor dit onderzoek vonden er een zevental case studies plaats. Er zijn verdiepende interviews gevoerd met verschillende schoolleiders over de periode waarin zij net begonnen als schoolleider. We spraken over waar zij tegenaan liepen, welke begeleiding ze kregen en aan welke aspecten van begeleiding zij als startende schoolleider veel waarde hebben toegekend. In dit hoofdstuk staan de verslagen van deze gesprekken.

### 5.1 Praktijkvoorbeeld nummer 1

#### *Achtergrond*

Deze vo-school is onderdeel van een bestuur waar vier vo-scholen onder vallen. De school waar het gesprek plaatsvond heeft ongeveer 150 docenten in dienst en ongeveer 1.900 leerlingen. De afdeling waar de geïnterviewden werken bestaat uit zo'n 35 docenten en 340 leerlingen. De geïnterviewde trainee schoolleider is sinds dit schooljaar (2020-2021) werkzaam in de functie van afdelingsleider. Hiervoor heeft ze acht jaar lesgegeven. De afgelopen twee jaar naast docent ook een andere rol, het vormgeven van een team, gehad binnen de school. Deze nieuwe taken waren interessant en toen de vacature van trainee afdelingsleider voorbijkwam, had ze hier zeker interesse in met in gedachte dat ze lerende mocht zijn. De reden voor de vacature van trainee afdelingsleider kwam voort uit het feit dat de zittende afdelingsleider minder wilde gaan werken (van 4 naar 3 dagen) en over een tijdje een opvolger zoekt vanwege aankomend pensioen. De afdeling was te groot om slechts drie dagen leiding aan te geven, vandaar dat gezocht werd naar een tweede afdelingsleider. Vanuit de medezeggenschapsraad was er behoefte om docenten door te laten stromen en zich te ontwikkelen, vandaar dat gezocht werd naar een trainee schoolleider. Het traineeship beslaat twee jaar en het volgen van een master-opleiding is als vereiste gesteld voor de functie.

#### *De eerste dag als startende schoolleider*

Trainee schoolleider: de eerste dag als schoolleider liep vrijwel als vanzelf, ik werd gelijk overal bij betrokken. Ik kende natuurlijk iedereen al, wat het makkelijk en ongemakkelijk tegelijk maakte. Makkelijk omdat vragen stellen laagdrempelig kon. Ik wist natuurlijk al een klein beetje wat de functie inhield en wat nog uitgezocht moest worden. Ik startte in de vakantie, wat heel prettig was. Ik was ook al geïntroduceerd als trainee schoolleider aan het eind van het vorige schooljaar. Haar collega schoolleider vult aan: ze is goed bekend op onze school en ligt goed in het team. De overgang is soepel verlopen, ze had natuurlijk al een rol gehad in het aansturen van het kernteam.

#### *Eerste periode bewust onbekwaam*

De sfeer op onze afdeling is, ondanks corona, goed. Ik ken iedereen en heb ook benoemd dat ik mijn nieuwe rol spannend vind en dat ik nog niet alles weet. Die ruimte is er ook binnen de afdeling om dit te kunnen delen. Deze eerste tijd voelt nog als heel bewust onbekwaam. Dit is wel gek om mee te maken, je bent bekwaam als docent maar nu weer onbekwaam als schoolleider. Gelukkig kon dit benoemd worden. Wat wel wat lastig is geweest is de nieuwe positie ten opzichte van mijn oud-docent-collega's. Voor de vakantie werden oude agendapunten weer aangehaald om te kijken of ze mij wél voor hun standpunten konden winnen. Dat was wel ingewikkeld. Aan de andere kant lopen docenten wel weer makkelijk naar mij toe als nieuwe ingang naar de schoolleiders. Wat wel heel leuk is om te zien is dat de schoolleiding ook echt als een team samenwerkt, samen beslissingen neemt. Dit komt dus voor in alle lagen in het onderwijs, dat vond ik wel verrassend. Ik

schrik wel van de dingen die tussendoor komen, ik ben weinig met de grote lijnen bezig. Het aantal akkefietjes wat je moet oplossen valt wel tegen.

#### *Activiteiten om te ontwikkelen als schoolleider*

Tegelijk met mijn nieuwe functie ben ik begonnen met de master integraal leiderschap. Het is wel zwaar in combinatie met schoolleider zijn, maar het geeft ook wel diepgang. De master helpt mij in het scherper krijgen van een visie en welke rollen je als leidinggevende wilt aannemen. Vanwege de master ben ik ook al bezig geweest met onderzoek doen met data binnen de school en heb ik gesprekken met collega's over hoe zij mij zien. Naast de master heb ik eens in de twee weken een bilateraal gesprek met de rector en binnenkort start ik met een coachingstraject. Dit wordt een coach van buiten de school. Daarnaast werk ik een keer in de week samen met mijn collega-schoolleider. Rode draad van onze gesprekken is de visie van onderwijs, doorspreken wat we aan de orde willen stellen en wat onze rol als schoolleider daarin is.

Meest effectief zijn de gesprekken met anderen waar je het hebt over waar je tegenaan loopt en waarin je feedback krijgt. En de gesprekken waarin je praktijkervaringen met elkaar bespreekt. Hoewel het fijn zou zijn als ik meer met mensen zou kunnen praten die in dezelfde fase zouden zitten, mijn collega-schoolleider doet toch veel op automatisme, ervaar ik het niet als noodzaak om te kunnen sparren met andere startende schoolleiders. Voor de kwaliteitsborging zou collegiale intervisie van gelijkgestemden wel goed zijn, net zoals bij startende leraren gebeurt. In mijn geval is het nu meer informele intervisie.

#### *Master volgen, tijd vrijmaken hiervoor en coaching als onderdeel van hrm-beleid*

Voor nieuwe medewerkers bestaat er binnen school een nieuw inwerktraject. Nieuwe, startende schoolleiders zijn er niet zo vaak, daarvoor is dus geen traject. Sinds twee of drie jaar is er af en toe een verandering in schoolleiding. In het verleden is de schoolleiding vrij stabiel geweest. Je bent onderdeel van een team van schoolleiders, je begeleidt elkaar door de wekelijkse bijeenkomsten. In het verleden hebben we ook veel gewerkt met parallelle schoolleiders, die coachten elkaar. Op dit vlak voeren we geen beleid. Wat we nu met het traineeship doen, is beleid voeren dat er een master wordt gevolgd, dat er tijd voor vrijgemaakt wordt om deze master te volgen (1 dag in de week) en dat coaching beschikbaar is.

#### *Leidinggevende draagt zorg voor laagdrempelige bereikbaarheid en overleg*

Als direct leidinggevende, als mede-schoolleider, draag ik er zorg voor dat er niet teveel over de nieuwe schoolleider heen komt. Ik zorg voor afbakening wat ze moet doen. Twee dagen is ze zelf verantwoordelijk, dat in combinatie met een groot verantwoordelijkheidsgevoel, maakt dat het wel een pittige klus is. Het zit ook wel in de structuur van de school, de dingen gaan gewoon door ook al ben ik er niet. Ik zorg dat de nieuwe schoolleider zo veel mogelijk de gelegenheid krijgt om met vragen te komen en te kunnen sparren. Ze kan met vragen altijd bij mij terecht, ook al ben ik niet aan het werk.

### *Globale verwachtingen over en weer*

Aangezien we net begonnen zijn met het traineeship is het nog te vroeg om te kijken waar je als startende schoolleider uit moet komen. We hebben een globale portefeuillevordering gemaakt waarin de trainee schoolleider wordt ondersteund door de ervaren schoolleider. We hebben wel speerpunten waar we aan werken maar geen vastomlijnd plan in de ontwikkeling. Er moet genoeg ruimte overblijven, niet alles hoeft nu al te gebeuren. Eigenlijk hadden we vooraf afgesproken dat ze alleen ging luisteren, dat we haar een beetje uit de wind gingen houden en nog niet als volwaardig schoolleider gingen inzetten. Die band om veilig samen te werken is er ook, ze moet aangeven als ze iets mist of als iets te veel is. We hebben bewust voor deze opzet gekozen. Het is anders te zwaar in combinatie met een tweejarige masteropleiding. Voor deze opleiding krijgt ze ook bewust tijd: een dag in de week is voor de opleiding gereserveerd vanuit school. We willen iemand geleidelijk inwijden in het vak, de tijd geven om zich te ontwikkelen. Schoolleider zijn is echt een ander soort beroep dan docent, je hebt veel meer met beleid te maken en met het aansturen van een team.

We hebben elke dinsdag een gesprek over hoe het gaat. Die dag zit vaak ontzettend vol, eigenlijk wel jammer om maar een dag samen te werken. Hoewel we de begeleiding niet zo strak hebben geregeld, is er niet het gevoel dat er iets misgaat in de begeleiding. We weten elkaar te vinden; als zich iets aandient, komt het ter sprake.

### *Tijd als kern van ideaal inwerkprogramma*

Het ideale inwerkprogramma zou bestaan uit eerst de tijd nemen om niet met de dagelijkse gang van zaken te hoeven bemoeien. Eerst kijken naar hoe procedures, visies en zaken georganiseerd zijn. Daarnaast heel graag tijd om met alle docenten te praten, om een gesprek in te plannen, en zo het afdelingsgevoel ook te voelen. Vanuit de leidinggevende moet ook de tijd genomen worden om de startende schoolleider te begeleiden. Eigenlijk zouden startende schoolleiders dezelfde tijd moeten krijgen als startende leraren om zich in te werken. Het is ten slotte een hele overgang.

## 5.2 **Praktijkvoorbeeld nummer 2**

### *Achtergrond*

De vo-school is een streekschool met 3 locaties. Ze hebben ongeveer 1.000 leerlingen en een mavo-, havo- en vwo-afdeling. De organisatie bestaat onder andere uit een locatiedirecteur, een bestuurder en teamleiders op mavo, havo en vwo.

De geïnterviewde is sinds 1985 werkzaam in het onderwijs waarvan ze 18 jaar werkzaam als docent is geweest. Vanaf 2003 begon ze als teamleider havo/vwo, maar sinds 2014 is ze teamleider vwo voor de klassen 1 tot en met 6. Ze geeft leiding aan een team van 28 docenten. Ze vond het lesgeven erg leuk, maar het leek haar ook interessant om mee te denken over beleid en het onderwijs. Wel vond ze het belangrijk om daarnaast nog les te geven, zodat ze kon meepraten vanuit de ervaring. Inmiddels geeft ze vanwege tijdsgebrek geen les meer, maar daardoor staat ze voor haar gevoel meer op afstand van de leerkrachten en de praktijk.

### *De eerste periode als startende schoolleider*

Toen ik begon was de functie teamleider nieuw. Ik moest alles zelf ontdekken en de school wist ook niet goed wat de functie inhield. Het was zwemmen zonder diploma. Ik was erg zoekende in het begin naar de doelstellingen van de school en de verwachtingen van teamleiders. Mijn kamer was een omgebouwde bezemkast met een klein tafeltje waar geen ruimte was om mensen van mijn team te ontvangen voor gesprekken. Ik moest voortdurend schakelen tussen lesgeven en leidinggeven, want 50 procent van mijn tijd was ik ook bezig met lesgeven. Als er een knelpunt

ontstond, moest ik uit de les worden gehaald om dat op te lossen. Als dat te vaak gebeurt gaan ouders klagen. Het was balanceren op een koord. Dit maakte de eerste maanden lastig. Uiteindelijk heb ik mijn weg gevonden, door proactief te zijn. Na een jaar waren de verwachtingen duidelijker geworden.

#### *Het belang van jezelf blijven ontwikkelen*

Toen ik als teamleider begon, had ik geen kaas gegeten van leidinggeven. Ik wist in eerste instantie niet wat er van mij werd verwacht. Toen ik daarachter kwam, bleken het dingen die ik nog nooit had gedaan zoals het voeren van functioneringsgesprekken en vergaderingen leiden. Ik kan iedereen daarom aanbevelen om een cursus middenmanagement te volgen. Ik geloof in een leven lang leren dus ook daarna heb ik nog vele cursussen gevolgd zoals omgaan met onderwijsvernieuwingen en weerstand, coaching voor schoolleiders, feedback, strategisch HRM en pedagogisch leiderschap. Daarnaast ben ik vorig jaar nog afgestudeerd van de opleiding managementwetenschappen met een specialisatie in strategisch HRM. Het is belangrijk om je kennis voortdurend te actualiseren. Het werd financieel gefaciliteerd maar ik moest er zelf tijd voor maken. Dat was pittig. Ik vind dat de school ook zou moeten faciliteren in vrijstelling van uren. Het is belangrijk dat je medewerkers up-to-date blijven, dus daar moet je ruimte voor creëren.

Het is mooi als je vakinhoudelijke kennis hebt, maar je leert veel meer van ervaring op doen. Het werkt niet om alleen om uit een boekje te leren. Je moet zelf bedenken hoe je het geleerde vervolgens kan toepassen.

#### *Stappen zetten in beleid voor startende schoolleiders*

Toen ik begon was er geen vast inwerkprogramma en ook vandaag de dag is er geen opleidingsprogramma voor schoolleiders op deze school. Voor onervaren nieuwe teamleiders kan dat pittig zijn. Je moet dan veel leunen op ervaren collega teamleiders. Als school kunnen we daar nog stappen in zetten. We moeten kijken of startende schoolleiders meer nodig hebben dan een wekelijks gesprek met de directeur. Hebben ze scholing nodig? Of begeleiding in de vorm van intervisiegroepen zoals bij nieuwe docenten? Ondanks dat er weinig wisseling is van schoolleiders, kunnen we meer beleid maken over hoe we startende schoolleiders inwerken. Nu helpen vooral andere teamleiders de nieuwe schoolleiders.

Het is vooral belangrijk om aandacht te besteden aan het leren effectief te vergaderen en overleggen te voeren en het communiceren van doelstellingen naar medewerkers. Gespreksvoering is een belangrijk onderdeel en sommige gesprekken kunnen ingewikkeld zijn (bijvoorbeeld verzuimgesprekken). Daarin kun je best wat scholing en begeleiding gebruiken.

#### *Verbinding vinden en de samenwerking opzoeken*

In mijn eerste periode als teamleider ontstond er veel weerstand onder docenten tegen de onderwijsvernieuwingen. Het is ingewikkeld om draconische onderwijsvernieuwingen door te voeren als je geen verbinding hebt met de mensen. Ik heb de mensen meegenomen in de overwegingen en met hen overlegd over waar de twijfel zit, daardoor heb ik zelf weinig weerstand ervaren. Door in gesprek te blijven met mensen heb ik binnen een half jaar een omslag kunnen maken met mijn team. Je hebt verbinding nodig om vernieuwingen succesvol uit te voeren.

Daarnaast werkt een school breed teamleidersoverleg fantastisch om ervaringen uit te wisselen. Collegiale consultatie is erg belangrijk, dus organiseer dat contact met collega-schoolleiders. Daar leer je over waar anderen tegenaanlopen en hoe zij dat oplossen. Schroom ook niet om de samenwerking op te zoeken. Het werkt minder goed om alles in je eentje op te lossen, dus vraag om hulp als je dat nodig hebt. Je collega's kunnen je met raad en daad bijstaan.



## 5.3 Praktijkvoorbeeld nummer 3

### *Achtergrond*

De vo-school heeft ongeveer 500 leerlingen en het team bestaat uit 75 medewerkers, waarvan 57 vast in dienst en 18 stagiaires. De scholengroep bestaat uit 3 scholen. Binnenkort gaan ze fuseren met een andere onderwijspartij.

De geïnterviewde is op haar negentiende begonnen als onderwijdocent Frans en werd daarna docent Nederlands. Daarna heeft ze nog vele andere rollen vervuld zoals coördinator en mentor. Tien jaar geleden is ze begonnen als teamleider op het vmbo en sinds januari is ze waarnemend directeur geworden. Dit kwam op haar pad doordat twee directeuren tegelijkertijd ziek werden en zij vanuit het team werd gevraagd om die rol op zich te nemen. Ze vond het zelf ook tijd voor de volgende stap, dus toen heeft ze daar ja op gezegd.

### *De eerste periode als schoolleider*

De overgang van docent naar schoolleider ging voor mij soepel. Voor mij veranderde weinig qua werkzaamheden, maar het was met name mijn rol die veranderde. Ik had ineens een andere positie waar mijn mening als waarheid werd gezien. Ik vond het lastigste dat ik op mijn woorden moest gaan letten, want wat ik zei moest aansluiten bij het beleid van de school. In het begin was ik wat onzeker over mijn bestuurlijke rol, maar coaching heeft mij daarbij geholpen. Verder liep ik niet tegen problemen aan qua draagvlak, leidinggeven of onderwijskundige kennis, want ik was ook al zorgcoördinator geweest. Daardoor had ik ervaring met een meer sturende rol en het is een kleine school.

Tijdens mijn eerste periode als directeur viel ik direct met mijn neus in de boter. In januari werd ik aangesteld, in februari werd de fusie bekend en daarna kwam de coronacrisis. De persoonlijke gesprekken elke week zijn erg belangrijk voor mij. Ik heb mij geen moment alleen gevoeld, want er stond een heel team klaar om mij te ondersteunen. Daarnaast moest er ook een nieuw schoolplan worden geschreven. Toen ik hier voor het eerst kwam werken begonnen we met het schrijven van het schoolplan. Dat plan loopt nu af en als directeur heb ik het nu zelf kunnen leiden. Hierdoor was voor mij meteen duidelijk wat de koers van de school wordt.

Er is bij ons geen vast inwerkprogramma, want de groep directeuren hiervoor zaten er al lang. Wel kreeg ik meteen coaching van een directeur van een andere locatie. Het was bij mij maatwerk en daar is bewust voor gekozen. Er werd gevraagd wat ik nodig had. Zo merkte ik dat ik mezelf nog kon ontwikkelen qua financiële kennis. In mijn nieuwe rol ging het om grotere bedragen. Daar heb ik toen een cursus financieel management voor gevolgd. Na de fusie zullen we gaan werken met een vast inwerkprogramma, want bij de andere partij hebben ze daar beleid voor. We zullen dan gaan werken met een eigen academie met een programma. Daar is ruimte voor als je organisatie groot is.

### *Ontwikkelingen als schoolleider*

Als school faciliteren wij het volgen van cursussen volledig in zowel middelen als tijd. Zelf heb ik diverse cursussen gevolgd zoals middenmanagement, financieel management, leergang onderwijs financiën en een master in educational management. Met name onderwijskundig en persoonlijk leiderschap, financieel management en het kunnen aansturen op de koers van de school zijn van belang. Ik merk dat ik zelf het meeste leer door gewoon te doen. Je leert het vanzelf en dat kan ook omdat ik een vangnet heb van een warm team om me heen. Ik kan mijn team of directeuren van andere locaties meteen bellen als er wat is.

Het is fijn om een theoretische basis te hebben, maar je leert het beste in de praktijk. Daarnaast is het samen met elkaar leren erg waardevol. Er wordt altijd een casus uit de praktijk besproken en dat werkt heel prettig. Je leert hierdoor met elkaar en van elkaars expertise. We zijn bezig om ook een soort intervisiegesprekken op te zetten met coördinatoren van alle locaties. Dat is heel fijn, omdat je daar kunt praten met mensen uit dezelfde functie. Er worden herkenbare zaken besproken, dat is ook voor jezelf handig omdat je ziet hoe anderen bepaalde zaken aanpakken. Je kunt samen naar oplossingen zoeken, maar soms is het ook fijn om even je ei kwijt te kunnen.

#### *Het belang van maatwerk*

Wij werken nu niet met een inwerkprogramma, maar de begeleiding is heel fijn geweest omdat het een warm team is. Het is mooi om een programma te hebben voor de koers van de organisatie en de ontwikkeling van persoonlijk leiderschap, maar al het andere blijft toch maatwerk. Wat mensen willen ontwikkelen is persoonsafhankelijk. Dit is niet gestructureerd, maar het werkt heel goed in ons team. Hierdoor is er ruimte om de kracht van mensen te versterken en ze te helpen ontwikkelen waar dat nog nodig is. Dit wordt vergoed in zowel middelen als tijd.

#### *Blijf in contact met de mensen*

Ik voer wekelijks gesprekken met schoolleiders over wat goed gaat, wat niet en wat er nodig is. Daarbij is zowel de praktische als de emotionele kant van belang. Het is heel belangrijk om tijd en aandacht te investeren in de mensen. Zorg dat mensen zich gehoord voelen, en ja dat kost tijd. Net als bij alle nieuwe medewerkers is het belangrijk om ook bij nieuwe schoolleiders daar tijd en aandacht in te investeren.

Als beginnende schoolleider is het ook belangrijk om in contact te blijven met de mensen. Je kan je soms verliezen in de waan van de dag, maar blijf op de werkvloer komen. Doe een rondje door het gebouw en maak een praatje met iedereen. Wees eerlijk en open en blijf communiceren. Zelf doe ik bijvoorbeeld nog lesbezoeken, zo blijf ik op de hoogte van wat er speelt. Dat heb je nodig.

## 5.4 **Praktijkvoorbeeld nummer 4**

### *Achtergrond*

Deze vo-school is onderdeel van een bestuur met ruim vijf andere vo-scholen. Binnen het bestuur zijn alle onderwijsniveaus vertegenwoordigd. De school zelf biedt mavo-havo-vwo aan. Er zijn ongeveer 1.600 leerlingen en zo'n 180 personeelsleden. De startende schoolleider is dit jaar begonnen als teamleider mavo. Hiervoor negen jaar als docent gewerkt en drie jaar als assistent-teamleider, op andere scholen, wel binnen dezelfde stichting. Zelf op de functie gesolliciteerd. Was als docent niet altijd tevreden over het onderwijs dat werd aangeboden en dacht dan regelmatig: kom op teamleiders, dat kan ik beter. En dat is wat hij nu wil laten zien en op die manier voor de leerlingen wil betekenen. De geïnterviewde rector werkt sinds vier jaar als rector en geeft aan dat het merendeel van de huidige teamleiders op deze school ooit begonnen is als startende teamleider. Dat past binnen de visie van het bestuur: opleiden en blijven ontwikkelen is hier een expliciet speerpunt.

### *De eerste dag als startende schoolleider*

Mijn eerste dag, of zelfs eerste twee dagen, vonden plaats in de zomervakantie in de vorm van een tweedaagse met de schoolleiding. Heel leuk om elkaar op die manier te leren kennen. Gelijk samen een nacht weg, leuke activiteiten, belangrijk voor de groepsvorming. Die tweedaagse is er elk jaar, ongeacht of er nieuwe teamleiders zijn, voor iedereen een goed startmoment van het nieuwe jaar. Maar voor een startende schoolleider extra waardevol omdat je daarmee direct iedereen goed leert kennen.

### *Waar docenten en schoolleiders leren, leren leerlingen beter*

Binnen de stichting staat opleiden en ontwikkelen hoog in het vaandel. Iedereen blijft leren. Waar docenten leren, leren leerlingen beter. Waar schoolleiders leren, leren docenten. Er wordt continu gezocht naar hoe dingen beter kunnen. Bij elke nieuwe collega krijg je weer even een spiegel voorgehouden: waarom gebeuren dingen zoals ze gebeuren? Dat prikkelt. In de stichting wordt bewust elk jaar tijd gereserveerd voor het elkaar scherp houden. Er worden drie keer per jaar schoolleidersdagen georganiseerd voor rectoren en teamleiders, waarbij ook altijd een externe spreker wordt uitgenodigd. Er is een intervisiegroep, dat functioneert eigenlijk als een doorlopende APK.

### *Sparren, vragen en fouten mogen maken*

Als beginnend schoolleider ervaart de geïnterviewde starter vooral veel begeleiding en maatwerk: hij kan zelf aangeven aan welke ondersteuning hij behoefte heeft. Er wordt gecoacht binnen de school (door de rector en een collega teamleider) en buiten de school door een coach van binnen de stichting. En als het nodig zou zijn, is het ook mogelijk om een externe coach in te zetten. Het gesprek met de rector is wekelijks: soms maar vijf minuutjes, soms wel een uur, maar in elk geval structureel. Hierdoor altijd ruimte om te spiegelen en af te stemmen. Ook heel prettig is de samenwerking met een meer ervaren teamleider. Samen delen ze een kantoor zodat je altijd even kunt sparren of met elkaar van gedachten wisselen. De rector vindt de open, proactieve houding van deze starter heel prettig: het is net alsof hij er al heel lang is. Werkt zorgvuldig, prettig en weet wanneer hij even iets moet checken. En je hoeft ook niet altijd alles direct te weten. Fouten zijn een feestje want daar leer je van.

### *Activiteiten om te ontwikkelen als schoolleider*

Binnen de stichting is er ruimte voor iedereen die dat wil om zich te ontwikkelen naar coach of teamleider. Hiervoor is een kweekvijverprogramma opgesteld. Voor toekomstige teamleiders is daarop nog een vervolg in de vorm van een LAT: leerplaats aankomend teamleiders. Daarnaast hebben vrijwel alle schoolleiders de Master Educational Leadership doorlopen. De geïnterviewde startende schoolleider volgt daarvan nu een aantal modules.

### *Taken verdelen op basis van kwaliteiten*

In de verdeling van taken zijn ieders kwaliteiten belangrijk. Bepaalde portefeuilles (bijvoorbeeld de contacten met de wat grotere netwerken zoals gemeenten en andere besturen) worden toegewezen aan de meer ervaren teamleiders. Maar als bepaalde taken iemand liggen, is die ervaring niet doorslaggevend. Bij verdeling van portefeuilles aan het begin van het schooljaar kijk je heel erg naar ieders kwaliteiten. Je maakt samen een plan en je kijkt dan in maart en april hoe dat gaat en of er iets nodig is. Ook hier: maatwerkafspraken!

### *Tips*

Maak tijd voor de startende schoolleider: kijk waar behoeftes liggen en biedt maatwerk. Blijf verwachtingen telkens op elkaar afstemmen. Zeker in het begin is het belangrijkste om te blijven sparren en te zorgen dat iemand zich gedragen voelt. Als rector moet je je blijven realiseren hoeveel er op iemands bord ligt en signalen blijven opvangen. Voor een starter is het heel fijn om samen met een ervaren teamleider op kantoor te zitten, als een soort vaste buddy.

## 5.5 Praktijkvoorbeeld nummer 5

### *Achtergrond*

De vo-school is onderdeel van een stichting met drie vestigingen. De stichting verzorgt een breed onderwijsaanbod van praktijkonderwijs tot en met vwo met ongeveer 315 medewerkers voor 2.600 leerlingen. De locatie biedt havo-vwo aan. De school is onderdeel van een onderwijsnetwerk waarbij veertien scholen zijn aangesloten.

De startende schoolleider is ruim twee jaar geleden begonnen als teamleider havo. Hiervoor werkte de schoolleider dertien jaar als docent, waarvan zeven jaar bij deze school. Als docent miste de startende schoolleider de uitdaging: het ging allemaal vrij gemakkelijk en daarom ging ik kijken wat er nog meer te doen was. Ik kreeg andere taken erbij en ook dat ging voor mij vrij makkelijk allemaal. Vervolgens ben ik eens meegelopen met een leidinggevende om te zien of dat iets was. Toen de functie van teamleider vrij kwam, heb ik zelf op deze functie gesolliciteerd.

De geïnterviewde locatiedirecteur werkt sinds 1,5 jaar op deze school. De school heeft een transitie doorgemaakt van 16 teamleiders naar 2 afdelingsleiders. Twee voormalig teamleiders zijn benoemd als afdelingsleiders en kregen daarmee een grotere verantwoordelijkheid. Bij vertrek van een afdelingsleider ben ik begonnen, bij vertrek van de andere hebben we samen een vervanger gezocht. Er is bewust gekeken wat iemand kan bijdragen op gebied van personeelszorg en het in gang zetten van ontwikkeling. De nieuwe afdelingsleider kwam van buiten de school en had geen vo-ervaring. Deze kwam uit het po en was daarna in het hbo werkzaam. Doorslaggevend in de keuze voor deze persoon waren aspecten als leidinggevende capaciteiten.

### *Hoe groter de uitdaging, hoe leuker*

Mijn eerste dag als startende schoolleider is al een tijdje geleden. In de beginperiode is veel gebeurd. Ik had opeens een kantoor. Het was even zoeken naar wat mijn taken en verantwoordelijkheden waren. Ik moest iemands taken overnemen die het niet goed had gedaan. Ik ben maar gewoon begonnen met het oppakken van de taken die waren blijven liggen. In het begin heb ik geen begeleiding gehad, maar dat heb ik nu wel. Het was niet makkelijk in het begin. Bijvoorbeeld het aanspreken van collega's, hoe ga je dat doen? Ik begon net in de periode van formatie, superinteressant. De school stond echt voor een verandering. Hoe groter de uitdaging, hoe leuker ik het vind. Vooral het direct oppakken van dingen of het regelen van activiteiten die moeten gebeuren.

### *Zoeken naar een passend scholingsaanbod*

Als startend schoolleider heb ik wel een cursus gevolgd, maar dat heeft me minder gebracht dan gehoopt. Het was een kweekvijver-traject binnen ons onderwijsnetwerk waar onze school deel van uit maakt. Het was een oriënterend traject om te kijken of schoolleider zijn iets voor je is. Ik had me ingeschreven terwijl ik al schoolleider was, maar de anderen waren dat nog niet. Ik kon niet echt sparren met die mensen, want zij hadden ook niet echt dezelfde functie als ik. Mijn behoeftes waren toen ook nog niet heel duidelijk, ik wist nog niet wat ik wel en niet kon. Het traject heeft me hierin niet geholpen.

Vervolgens heb ik mij aangemeld voor een cursus voor gevorderde schoolleiders, deze is helaas niet gestart vanwege te weinig aanmeldingen. Ooit heb ik bij de VO-raad de 'inwerkimpuls' gedaan, dat was fantastisch! Alleen toentertijd was ik hier op school niet echt leidinggevende en had ik te weinig in te brengen. Ik heb vooral veel 'on-the-job' geleerd.

### *Groeien in de praktijk*

Op onze school zijn weinig schoolleiders en daarmee hebben we ook weinig nieuwe startende schoolleiders. De route naar het schoolleiderschap wordt wel standaard besproken met docenten. We sturen ook op trajecten om ze die richting op te brengen. Men moet wel zelf kiezen, zelf aangeven waar behoefte aan is: wat hebben ze nodig om te groeien? De startende schoolleider doet veel op gevoel. Een goed lerend vermogen is daarom erg belangrijk. Voor mij is het inschatten waarin ik afdelingsleiders mee moet nemen, daar is geen vastomlijnd plan voor. Ik kijk waar behoefte aan is. Zo is een startende schoolleider nu bezig met stukje financiën omdat daar doorgroeimogelijkheden zitten. Ik vind het belangrijk dat de afdelingsleiders hun rol pakken, persoonlijkheid doet hier meer dan een opstarttraject. Zo'n traject is meer voor onzekere mensen. Samen optrekken, learning-on-the-job, daar gebeurt het. We hebben als school jaarlijks een tweedaagse bijeenkomst met schoolleiders. Daarin bespreken we de visie en het implementeren daarvan in de praktijk, in positie brengen.

### *Kwaliteiten van een schoolleider*

Intern doorgroeien zien we vaak, docenten die afdelingsleider willen worden. Maar dat kan helaas niet altijd. Er was bijvoorbeeld een collega die graag een leidinggevende functie wilde vervullen, maar deze collega mist de eigenschappen die nodig zijn om door te groeien naar schoolleider. Daarom kijken we naar waar diens talenten en kwaliteiten liggen en zoeken nu naar andere doorgroeimogelijkheden. Het is ook belangrijk om uit te spreken als iemand niet geschikt is als leidinggevende. Hou ontwikkelgesprekken en assessmentgesprekken. Kijk als school goed of iemand *echt* geschikt is. Het is echt een ander vak dan docent. Je moet flexibel met verschillende mensen om kunnen gaan, anders red je het niet. Maar het is wel lastig om duidelijk te maken wat een schoolleider de hele dag doet, wat zijn taken zijn. Het beeld is ook vertekenend, datgene wat men ziet is het topje van de ijsberg. De belangrijkste taak is het goed kunnen omgaan met personeel. De veranderende rol in de school, als schoolleider ben je geen docent meer, je moet dat los kunnen laten, je moet een andere houding aannemen. Dat wordt heel erg onderschat.

### *Taken verdelen op basis van kwaliteiten*

De verwachtingen over en weer spreken de andere startende schoolleider en ik niet zo tegen elkaar uit, dat is ook niet nodig. We spreken over hoe we dingen oppakken, we ondersteunen elkaar. Het gaat meer organisch, we letten op elkaar. De startende schoolleider geeft aan wat ze nodig heeft om verder te komen. Die vertrouwelijkheid is er gewoon, laagdrempelig bij elkaar binnen lopen en het er over durven te hebben. We vinden dat we fouten mogen maken, we zijn elkaar steun in de rug.

### *Maak de taken van schoolleider vooraf inzichtelijk*

Ondanks dat ik het niet gehad heb, en ik het best goed doe als schoolleider, zou ik toch een startende schoolleider in het begin een sparringpartner aanraden. Op school of in de vorm van een coach, waar je met dingen terecht kan waar je tegen aan loopt. In het tweede jaar zou ik startende schoolleiders aanraden om ruimte te maken voor beleidszaken. Maar eerst de tijd nemen om de baan te leren kennen, daarna verdiepen in de achtergrond.

Ook belangrijk is de stap vooraf: wie ben je, wat kan je. Zeg maar het kweekvijver idee. Dat is heel belangrijk anders kom je jezelf tegen en wordt het een teleurstelling. Ga eens kijken wat een schoolleider doet, ga bij gesprekken zitten. Hoe ga je om met net aangenomen mensen als blijkt dat er een leerlingentekort aankomt: kan je vooruitkijken? Neem geen genoegen met een zesje als je een nieuwe schoolleider nodig hebt. Doe het proces dan opnieuw, zoek verder totdat je de beste hebt. Zorg voor hoge kwaliteit. Als het er niet in zit, krijg je het er ook niet uit. De voorkant, ben je geschikt, is belangrijker dan begeleiding. Scholing en coaching zijn wel belangrijk, maar meer om beter te worden, om te blijven leren.

### *Tijd voor elkaar, ook bovenschols*

We hebben een netwerk binnen onze locaties waarin we veel met elkaar sparren. Wij zijn zelf een kleine organisatie, het gevaar is dan dat je te weinig naar buiten kijkt. Dat netwerk met de andere locaties is daarom heel fijn, je kan met elkaar afstemmen, risico's analyseren. Het scheelt dat het losse besturen zijn en dat we niet bezig zijn met concurrentie. Wat ook helpt is ruimte en tijd te nemen om het vak als schoolleider eigen te maken. Gooi iemand niet voor de leeuwen, gun een persoon tijd. Maak dingen bespreekbaar, deel je frustratie: communiceren is belangrijk. Bespreek wat je aan elkaar hebt, wat je kan toevoegen. Doe een talentenanalyse, weet waar je eigen talenten maar ook die van een ander zitten zodat je weet wat je van elkaar kan verwachten. Zonder de druk van beoordeling.

## 5.6 Praktijkvoorbeeld nummer 6

### *Achtergrond*

De geïnterviewde is 31 jaar werkzaam in het vo. Eerst als docent op allerlei verschillende afdelingen, daarna 13 à 14 jaar werkzaam geweest als afdelingsleider op verschillende afdelingen. Sinds ongeveer vijf jaar is de schoolleider ook werkzaam als coach voor startende schoolleiders en heeft in die rol verschillende schoolleiders begeleid, starters maar ook ervaren schoolleiders.

### *Eigen start als schoolleider*

In het begin was ik onervaren en ben ik in het diepe gegooid. Ik heb voor verschillende teams gestaan, managementopleiding en opleiding tot coach gedaan. Je gunt een ander niet om zo te beginnen, zoals ik zelf begonnen ben. Ik begrijp als coach van schoolleiders dan ook heel goed waar ze tegen aan lopen. Niet alleen werkinhoudelijk, maar ook wat het met je doet om opeens schoolleider te zijn. Het schoolleider zijn doet iets met je, dat is moeilijk uit te leggen. Collega's voor je deur zijn anders dan achter de deur. Bij de verandering van docent naar schoolleider blijf je in je eigen ogen hetzelfde, maar voor collega's verander je. Je moet je belangen verdedigen, de mensen zijn hetzelfde gebleven maar de belangen zijn veranderd.

### *Begeleiding houdt nooit op*

In mijn werk als trainer/coach begeleid ik middenmanagers. Voor startende schoolleiders is het belangrijk om een klankbord te hebben, maar dit geldt net zo goed voor al gevorderde schoolleiders. Ikzelf spreek ook mijn oude mentor nog regelmatig. Begeleiding houdt nooit op. Hoe hoger je komt in de hiërarchie, hoe eenzamer het wordt, je vak wordt eenzamer. Als docent vind je nog steun bij elkaar, als schoolleider niet. Het komt voor dat je met maar 2 à 3 personen het hele MT vormt. Je hebt elkaar dan nodig om als voorbeeld te fungeren voor docenten. Dan is het belangrijk om iemand te hebben waarmee je kan sparren en je kwetsbaar bij kan opstellen. In het begin hebben startende schoolleider vooral vragen over hoe je iets oppakt, waar je iets vindt, dus meer de praktische vragen. Vooral tips en tops gericht. Naarmate men langer werkt als schoolleider, veranderen de gesprekken. Dan gaat het niet meer over inhoudelijk zaken maar meer over de groei van een schoolleider en wat diegene nodig heeft. Een coach of buddy, of hoe je het wilt noemen, is belangrijk als klankbord. Wel als extern klankbord, intern heeft iedereen toch vaak zijn eigen belang.

### *Weten wat er speelt onder het glanzende water*

Wat ik zie bij startende schoolleiders, zowel degenen die ik gecoacht heb als degenen die ik als schoolleider zelf heb meegemaakt, is dat het leren kennen van de cultuur binnen de school belangrijk is. Mensen moeten even meelopen met de collega's. Wij hebben nu ook weer een nieuwe startende schoolleider waar ik bij mee kijkt, als mentor. Ze krijgt nog niet de eindverantwoordelijkheid, ze moet eerst weten wat de cultuur hier op school is. Ik lees kritisch

tegen of spar bij e-mails die ze opstelt, ik praat haar bij over wat er onder collega's gaande is. Het kan misgaan als je die zaken niet weet. Je moet kijken op hoe de zaken gaan binnen een school, je moet onder het glanzende water heen kunnen kijken. Het is belangrijk om te praten over wat het met je doet, schoolleider zijn, en zorgen dat je de balans met privé goed houdt. Vooral bij jonge startende schoolleiders is dat van belang. Die stappen over het algemeen vrij naïef in het schoolleiderschap en besteden 80 procent van hun tijd aan het personeel. Je moet de verwachtingen en de realiteit bespreekbaar maken als leidinggevende of coach.

#### *Belangrijkste taak om docenten te helpen zichzelf te helpen*

Het werk van een schoolleider is ook nooit af, het is geen afgebakende taak. Het gaat om personeel. Je moet prioriteiten stellen, je mailbox bijvoorbeeld is nooit leeg en die komt ook niet leeg. Als startende schoolleider moet je dat in perspectief kunnen zetten. Het is de bedoeling dat jij je collega's helpt om zichzelf te helpen. Als ze met een vraag komen, moet je terugvragen: hoe zou je het zelf doen? Anders staan ze al snel met zijn vijven voor je deur. Dit soort zaken, daar moeten startende schoolleiders mee geholpen worden. Ze moeten ook zicht krijgen op het leiderschap, weerbaar durven zijn en kunnen reflecteren op zichzelf. Daar hebben ze vaak hulp bij nodig. Als docent krijg je ook directe feedback van de klas, als schoolleider krijg je dat niet. Niemand die tegen je zegt dat je het niet goed doet. Pas als je weggaat, hoor je het. Dat is even een omschakeling.

#### *Scholing voor startende schoolleiders*

Voor leraren is scholing vrij goed geregeld. Er is een lerarenbeurs, ze krijgen ontwikkeltijd. We hebben in de cao heel hard moeten vechten om ontwikkeltijd voor de beginnende schoolleiders te krijgen. Er is nergens sprake van een beurs voor schoolleiders, het is gekoppeld aan lestijd. We zijn afhankelijk van bestuurders of ze ons bepaalde scholing gunnen. De opleidingen zijn ook vrij duur. Ik kan niet zelf bepalen welke scholing ik kan doen, waarvan ik denk dat het nodig is. Sommige grote besturen hebben het goed geregeld maar bij kleine bestuurders ben je afhankelijk van de bestuurder. Ook gelden er vaak allerlei regels aan het volgen van een opleiding betaald door het bestuur, zoals terugbetalen als je te snel weg gaat.

#### *Tips voor de startende schoolleider en de omgeving*

Als schoolleider weet je niet waar je aan begint. De ene school vult de functie ook anders in dan de andere. Teamleider is een verzamelbegrip. Als je beschrijft wat je doet, je werkzaamheden, raken docenten daar bekend mee. Dan zou je docenten die geïnteresseerd zijn in het schoolleiderschap mee kunnen laten lopen.

Het is goed als startende schoolleiders oefenen met bijvoorbeeld een verzuimgesprek. Dat is belangrijk om te kunnen, ook in het begin. Dat is namelijk niet iets wat je mag verknallen. Biedt ze daarnaast ook een ontwikkelassessment aan, daarmee ontdekken ze wat ze al kunnen en wat ze nog moeten leren. Draag ze vanaf het begin een externe coach aan, laat ze zelf bepalen of ze daar gebruik van maken, maar geef wel die mogelijkheid. Daarnaast is het ook belangrijk, zeker in het begin, om intern iemand te hebben die de startende schoolleider meeneemt met wat er onder water speelt. Elke week een vast moment om even te sparren, vragen hoe het gaat, wat er voor die week op de agenda staat, aandacht voor de startende schoolleider, ook dat is belangrijk.

#### *Wat als het niet lukt?*

Maak bespreekbaar dat het zwaar kan zijn in die eerste periode als startende schoolleider. Durf te zeggen of iets bij je past of niet. Zorg dat iemand de spiegel voorhoudt. En bespreek samen, startende schoolleider en leidinggevende, wat er gebeurt als het toch onverhoopt niet goed gaat. Soms zijn er punten die niet ontwikkelbaar zijn. Geef de startende schoolleider de optie om terug te



gaan naar de functie als docent en geef ze de ruimte om het in ieder geval een jaar te proberen als schoolleider. Maar wees ook eerlijk als je ziet dat het niet lukt.

## 5.7 Praktijkvoorbeeld nummer 7

### *Achtergrond*

Deze vo-school heeft ongeveer 700 leerlingen en is onderdeel van een scholengroep met negen scholen. De geïnterviewde werkte ruim 20 jaar in het bedrijfsleven en had daar een leidinggevende rol, voordat er een overstap is gemaakt naar het onderwijs. Na zes jaar als leraar voor de klas te hebben gestaan (waarvan vijf jaar op een andere school), is de geïnterviewde teamleider geworden van de bovenbouw op een vmbo-afdeling.

### *Opnieuw starten als leidinggevende*

Eigenlijk was de overstap naar het onderwijs bewust gemaakt. De leidinggevende rol in het bedrijfsleven was achter de rug en de voorkeur ging uit om les te geven. Maar toen er een vacature voor teamleider kwam, werd de geïnterviewde gevraagd om te solliciteren voor deze functie. Naast de leidinggevende rol, geeft de teamleider nog vijf uur les per week, maar dan zonder taakstelling erbij zoals bijvoorbeeld stagebezoeken. Binnen de scholengemeenschap wordt het behouden van enkele lesuren bij de teamleiders gestimuleerd, om feeling met het geven van onderwijs te behouden.

### *Inwerken start al eerder dan de eerste dag*

Op de eerste dag als teamleider kreeg ik een kantoor toegewezen en er was die dag ook een Locatie Management Team vergadering met andere locatiedirecteuren. Hierbij werd ik welkom geheten door de directeur. Het inwerktraject dat de school hanteert begon al eerder. In de weken voor de zomervakantie is al begonnen met een meelooptraject. Ik nam al deel aan managementvergaderingen en werd overal door de andere leidinggevendenden in meegenomen. In deze meeloop-periode, voorafgaand aan de echte start, had ik nog geen verantwoordelijkheden of taken. Dat is beleid op onze school: Er wordt uitgelegd wat je gaat doen en je kan dan meekijken en doorpraten met degene die deze taken op dat moment uitvoeren. Deze periode heb ik ervaren als een erg prettige manier om te ontdekken wat er zoal verwacht wordt. Het voelde als een warm bad om in het managementteam te komen.

### *Transitie van docent naar teamleider*

Ik was nog geen jaar in dienst toen ik gevraagd werd om te solliciteren op de functie van teamleider. Om leiding te geven aan collega's die voorheen 'naasten' waren, was dus minder een issue. De directe collega's vonden het een logische stap en de sectieleider was zeer verheugd dat ik deze stap ging maken. Achteraf bleek wel dat collega's in het begin het idee hadden dat ik te vroeg promotie had gemaakt. De direct leidinggevende had in het begin daarover wel eens klachten of bedenkingen van collega's ontvangen, maar die waren vrij snel verdwenen. Dit hoorde ik pas achteraf in ons jaargesprek, dat vertelde hij om aan te geven dat alle collega's mij ondertussen accepteren in mijn functie. Want ik heb altijd steun van de direct leidinggevende ontvangen.

### *24/7 teamleider*

Leidinggeven in het onderwijs is anders dan in het bedrijfsleven. Het was voor mij erg wennen aan de 24/7 cultuur die het docententeam van een teamleider verwacht, het team verwachtte van mij dat ik zeven dagen per week beschikbaar was. Het gebeurt regelmatig dat 's nachts WhatsApp berichten ontvangen worden en het was voor mij een zoektocht hoe hier mee om te gaan. Ik zeg daar wel wat van en probeer deze cultuur bij het team te doorbreken.



### *Vorbereiding met kweekvijver.*

De onderwijsstichting waar onze school onder valt heeft een in-company training, een soort kweekvijver traject. Het is een traject waar zowel teamleiders als docenten in zitten en het is niet enkel gericht op leidinggevende functies. Maar ook op bijvoorbeeld ambities om onderwijskundig materiaal te ontwikkelen of om sectievoorzitter te worden. Dit traject heb ik gevolgd toen ik inmiddels teamleider was. Over dit traject ben ik erg tevreden, ik heb er veel kunnen leren. Tijdens en na dit traject was ik aan een sparringpartner van andere school binnen het schoolbestuur gekoppeld. Dat was prettig. Ik vond het erg waardevol om te sparren en een blik te krijgen van uit ander perspectief. Het eerste jaar dat ik teamleider was, bleek erg pittig door bijvoorbeeld contracten van medewerkers die ik niet kon verlengen. Over dat soort casussen is veel gespard. Dit sparren of intervisie deden we meestal tussendoor, bijvoorbeeld direct na een vergadering als we met zijn tweeën terugliepen. Voor startende leraren kan je namelijk uren vrij roosteren om ze te begeleiden, zij werken met een vast rooster. Maar voor een startende schoolleider is het lastiger om wekelijks op een vast moment uren vrij te maken om overleg te hebben.

Naast dit door de school georganiseerde traject heb ik ook zelf trainingen gezocht. Op basis van een test waren er punten naar voren gekomen waarvan ik zelf vond dat ik daar aan moest werken. Vervolgens zijn daar zelf trainingen bij gezocht. Het ging daarbij om gesprekstechnieken te leren. Ik was altijd gewend leiding te geven aan lager opgeleiden. Die benader je net wat anders. Daarom wilde ik een training volgen om leiding te geven aan hbo-opgeleiden.

Maandelijks zijn er voor de scholen van het schoolbestuur trainingsdagen voor management en leidinggevend. Deze zijn samen met de leidinggevend van andere scholen en deze zijn altijd interessant. Vooral als de training in het verlengde ligt van je interesses natuurlijk. Maar alleen het bij elkaar zijn is al heel erg goed. Je krijgt meer handvatten/inzichten hoe je dingen kan benaderen.

Het vak van teamleider leer je deels in de praktijk. De ervaring om een sectie te leiden in het bedrijfsleven zal circa 60 procent van belang zijn geweest. Gedurende de inwerkperiode kon er veel geleerd worden van collega's door mee te kijken, intervisie, et cetera. Ik schat dat ongeveer 30 procent van de voor de functie benodigde kennis op die wijze geleerd is. De gevolgde opleidingen en de kweekvijver maakte het leerproces compleet.

### *Nog eerder starten met inwerken*

Al met al ben ik erg tevreden over het gevolgde inwerktraject en zou de opzet van ons traject voor nieuwe teamleiders aanbevelen. Een verbeterpunt is dat het inwerktraject direct na benoeming zou kunnen aanvangen. Een nieuwe teamleider wordt meestal in april of begin mei aangesteld. Maar het meelopen begint pas aan het einde van het schooljaar. Mijn advies is dat iemand eigenlijk direct na benoeming de gelegenheid moet krijgen om mee te draaien bij bijvoorbeeld de maandelijks scholingsdagen voor leidinggevende en management of bij teamleider vergaderingen. Op die manier leren ze alvast de mensen kennen en weten ze wat er speelt.



## 6 Conclusies en aanbevelingen

Het versterken van leiderschap en de professionele ontwikkeling bij schoolleiders in het voortgezet onderwijs (vo) in een belangrijk onderwerp op de bestuurlijke agenda van zowel de politiek als de sector. De OESO, VO-raad en Onderwijsraad onderstrepen samen met het Ministerie van OCW dit belang. Dat is logisch, want onderzoek toont aan dat de professionele ontwikkeling van schoolleiders een positief effect heeft op de schoolorganisatie.<sup>94</sup> Binnen de professionele ontwikkeling van schoolleiders is er specifiek aandacht voor de begeleiding van *startende schoolleiders*. Deze aandacht is onder meer ingegeven door het toenemende tekort aan schoolleiders, maar heeft daarnaast ook een kwalitatief doel. Het gaat dan om het versterken van de beroepsvaardigheden; een goede begeleiding van startende schoolleiders draagt eraan bij dat schoolleiders hun rol kunnen waarmaken, kunnen groeien in het beroep en de kwaliteit van hun functioneren kunnen versterken.

Ondanks de toegenomen aandacht voor de begeleiding van startende schoolleiders, is er nog weinig over hun begeleiding bekend. In de afgelopen jaren is wel veel onderzoek gedaan naar de begeleiding van startende leraren. Dit in tegenstelling tot de begeleiding van startende leraren, waar de afgelopen jaren wel veel onderzoek naar is gedaan. In opdracht van het ministerie van OCW is daarom onderzoek gedaan naar de begeleiding van startende schoolleiders in het voortgezet onderwijs. In dit rapport presenteren we de belangrijkste uitkomsten hiervan.

Doel van het onderzoek was om inzicht te krijgen in de *behoeften van startende schoolleiders* aan begeleiding, de *effectiviteit van inwerk- en begeleidingsprogramma's* en de *ondersteuningsstructuur* voor het bewerkstelligen van effectieve inwerkprogramma's. In dit hoofdstuk presenteren we de belangrijkste bevindingen. We baseren ons daarbij op: literatuuronderzoek, 22 interviews met stakeholders, deskundigen, trainers en schoolleiders, een enquête onder startende schoolleiders, zeven casestudies en secundaire analyses op data uit het WERK-onderzoek van BZK en TALIS 2018. Waar we schrijven over een 'startende schoolleider' dan gaat het om een manager met personele verantwoordelijkheid en maximaal twee jaar ervaring.

In dit hoofdstuk vatten we de belangrijkste resultaten samen en staan de aanbevelingen. Als eerste gaan we in paragraaf 6.1 in op de kenmerken, transitieperiode en professionaliseringsbehoeften van startende schoolleiders. In paragraaf 6.2 gaan we in op de daadwerkelijke deelname aan inwerktrajecten, professionaliseringsactiviteiten en welke belemmeringen hierbij worden ervaren. Vervolgens gaan we in op de inbedding van begeleiding van startende leraren in het sHRM (paragraaf 6.3), de effectiviteit van inwerkprogramma's en begeleidingsactiviteiten (paragraaf 6.4) en de ondersteuningsstructuur (paragraaf 6.5). Tot slot komen in paragraaf 6.6 de belangrijkste aanbevelingen voor schoolbesturen, voor startende schoolleiders en voor het landelijke beleid aan bod.

### 6.1 Professionaliseringsbehoeften van startende schoolleiders

#### *Beroepsstandaard*

In 2014 is de Beroepsstandaard schoolleiders vo ontwikkeld. Deze standaard is ten tijde van dit onderzoek (begin 2021) geactualiseerd. In de beroepsstandaard staat beschreven wat het beroep

<sup>94</sup> VO-Academie (2015) Richting geven aan professionele ontwikkeling: Beroepsstandaard Schoolleiders Voortgezet Onderwijs. Utrecht; VO-Raad.

van een schoolleider is en wat een schoolleider moet kunnen en kennen.<sup>95</sup> In de nieuwe standaard spreekt men van leiderschapspraktijken en persoonlijke kwaliteiten terwijl in de eerdere beroepsstandaard werd gesproken over competenties, die meer statischer zijn. Leiderschapspraktijken zijn gericht op handelen in de praktijk en zijn te onderscheiden van eigenschappen in de vorm van persoonlijke kwaliteiten. Bij competenties is dit geïntegreerd en minder duidelijk te onderscheiden van elkaar. Onderzoek naar effectief leiderschap in onderwijs is bijna altijd gericht op succesvolle praktijken. Vandaar dat de nieuwe beroepsstandaard uit gaat van leiderschapspraktijken en persoonlijke kwaliteiten.

Vanuit de geactualiseerde beroepsstandaard zullen loopbaanpaden worden ontwikkeld waarin duidelijk wordt gemaakt wat van een schoolleider in welke fase of ontwikkelingsstap van de loopbaan wordt verwacht. De nieuwe beroepsstandaard is dan ook bedoeld om schoolleiders richting te geven aan de dagelijkse praktijk, zowel voor de startende schoolleiders als voor degene die de stap maken van startende schoolleider naar meer ervaren schoolleider (2-5 jaar). Eindverantwoordelijke schoolleiders en schoolleiders met leidinggevende ervaring zijn meer bekend met de (oude) beroepsstandaard dan schoolleiders in het middenmanagement en zonder leidinggevende ervaring, zo blijkt uit onze enquête. Het beter onder de aandacht brengen van de (nieuwe) beroepsstandaard maakt het ontwikkelgesprek tussen werkgever en startende schoolleider in zekere zin makkelijker omdat duidelijker is waar naartoe gewerkt moet worden en zorgt ervoor dat in het ontwikkelgesprek de schooldoelen gekoppeld kunnen worden aan de eisen die aan de startende schoolleider worden gesteld.

#### *Kenmerken van startende schoolleiders*

Ongeveer de helft van de startende schoolleiders is jonger dan 40 jaar en 52 procent is vrouw. Dit geldt althans voor degenen die starten als *middenmanager*. De eindverantwoordelijke schoolleiders zijn in de regel ouder en mannen zijn oververtegenwoordigd in deze groep. De meeste schoolleiders zijn als docent begonnen en hebben de overstap gemaakt naar een schoolleidersfunctie. Zij hebben veel ervaring met lesgeven in het voortgezet onderwijs, maar leidinggeven is voor veel van deze 'doorstromers' nieuw. De overstap leidt daardoor vaak tot een praktijkschok. Men moet wennen aan de nieuwe taken en verantwoordelijkheden en de nieuwe werkcontext. De schoolleiders die instromen vanuit een andere sector hebben vaak wel leidinggevende ervaring, maar voor hen is het voortgezet onderwijs nieuw. Zij hebben daarom behoefte aan een vorm van enculturatie: het leren kennen van de sociale processen in de nieuwe organisatie.

#### *Oriëntatie op de functie*

Uit onze enquête blijkt dat de meeste startende schoolleiders zich hebben voorbereid op de nieuwe functie. Dit kan bijvoorbeeld in een *kweekvijvertraject*. Een kweekvijvertraject helpt de potentiële schoolleider om beter zicht te krijgen op wat een leidinggevende positie betekent en of zij de loopbaanstap naar schoolleider willen maken.

#### *Transitie van docent naar schoolleider*

Schoolleiders die doorstromen vanuit een docentfunctie hebben vaak niet zoveel moeite met de verandering van werkzaamheden of de hoeveelheid werk. De uitdaging ligt met name in het leren omgaan met de lijnverantwoordelijkheid en de nieuwe sociale context. Schoolleiders zijn vaak bezorgd over de nieuwe positie die zij hebben en hun rol tegenover docenten, zo blijkt uit onderzoek door Burgmans en Van Roosmalen.<sup>96</sup> Ze dienen leiding te geven en functionerings- of

<sup>95</sup> VO-Academie (2015) *Richting geven aan professionele ontwikkeling: Beroepsstandaard Schoolleiders Voortgezet Onderwijs*. Utrecht; VO-Raad.

<sup>96</sup> Burgmans, H. & van Roosmalen, T (2013). *Inwerken van beginnende schoolleiders. In positie komen, in positie blijven*. Helvoirt: KPC Groep.

beoordelingsgesprekken te voeren met teamgenoten die voorheen hun naaste collega's waren. Het is daarom goed om het moment van benoeming expliciet te markeren, zodat de nieuwe rol als schoolleider onderstreept wordt en de oude rol als leraar los wordt gelaten.

### *Behoeftte aan begeleiding en professionalisering*

De behoefte aan begeleiding verschilt tussen schoolleiders in het middenmanagement en eindverantwoordelijke schoolleiders, zo blijkt uit onze enquête. De laatste groep geeft aan vooral behoefte te hebben aan het ontmoeten van andere schoolleiders (33%). Dit geldt in mindere mate voor schoolleiders in het middenmanagement. Die hebben vooral behoefte aan hulp in de vorm van een cursus of begeleiding bij beleidsontwikkeling (39%), gericht op leiderschap (37%) en de professionele ontwikkeling van leraren. Op het gebied van lesobservaties en people management bestaat er significant meer behoefte aan ondersteuning bij middenmanagers dan bij eindverantwoordelijk schoolleiders.

Behoeftte aan (verdere) professionele ontwikkeling is er vooral rondom onderwerpen die raken aan *onderwijskundig leiderschap* en *people management*. Het gaat dan onder andere om zaken als: de professionalisering van leraren, HRM, lesobservatie en feedback en het gebruik van data om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Daarnaast hebben schoolleiders met minder dan 10 jaar ervaring ook behoefte aan professionalisering op het terrein van: financieel management, lesobservatie en feedback en onderwijsbeleid. Binnen een inwerkprogramma dient dus zowel aandacht te zijn voor operationele zaken, zoals people management en het voeren van functionerings- of beoordelingsgesprekken, maar ook onderwijskundig leiderschap.

Goede begeleiding is hierbij cruciaal, maar nog niet op elke school vanzelfsprekend. Tijdgebrek wordt regelmatig aangeduid als oorzaak voor het niet volgen van inwerkactiviteiten.

## 6.2 Staat van inwerk-, begeleiding- en professionaliseringstrajecten

### *Deelname aan inwerktrajecten*

Het belang van een goede begeleiding van schoolleiders wordt door velen in het voortgezet onderwijs onderschreven. In het geactualiseerde sectorakkoord zijn hierover ook afspraken gemaakt. De focus is daarbij gericht op de opleiding en begeleiding van startende schoolleiders en op de doorlopende professionele ontwikkeling. Mede naar aanleiding van deze sectorafspraken is het platform Schoolleidersregister VO (SRVO) ontwikkeld, dat zich richt op het waarborgen van kwaliteit en professionalisering van schoolleiders. De sectorafspraken hebben er ook voor gezorgd dat de VO-academie diverse leeractiviteiten en publicaties heeft ontwikkeld, gericht op de oriëntatie op het vak en de doorlopende begeleiding van schoolleiders gedurende hun loopbaan.

Ondanks diverse activiteiten in de sector, is op het gebied van de begeleiding van startende schoolleiders nog veel winst te behalen. De deelname aan *inwerk- en begeleidingstrajecten* is vooralsnog beperkt, zo blijkt uit ons onderzoek. Ongeveer 16 procent van de schoolleiders in het middenmanagement heeft een formeel inwerktraject gevolgd en onder eindverantwoordelijke schoolleiders ligt dat nog lager (8%). Uit de Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders vo komt een soortgelijk beeld naar voren.

Hoewel de deelname aan inductieprogramma's (vooralsnog) beperkt is, nemen startende schoolleiders wel deel aan allerlei losse inductieactiviteiten. Het gaat dan onder andere om: cursussen en trainingen, coaching, zelfstudie, intervisie en learning-on-the-job. Gemiddeld genomen hebben startende schoolleiders aan drie inductie-activiteiten deelgenomen. Hoewel uit de literatuur blijkt dat het effect van begeleiding groter is indien er sprake is van een samenhangend

*begeleidingsarrangement* dat bestaat uit meerdere activiteiten, geeft een kwart van de middenmanagers aan dat zij (tot nog toe) maar aan één inductie-activiteit hebben deelgenomen.

De activiteiten waaraan startende schoolleiders hebben deelgenomen, zijn vooral gericht op *leaderschap* en *zelfinzicht*, zoals inzicht in eigen waarde en ambities. Daarnaast is de focus vaak gericht op visieontwikkeling, people management en de professionele ontwikkeling van leraren. Startende schoolleiders leren vooral door te reflecteren op eigen ervaringen, iets nieuws uit te proberen in de eigen praktijk en samen te werken met anderen. Positief is in dit verband dat de meeste schoolleiders de ruimte hebben voor interactie met andere schoolleiders en het oppakken van praktijkvraagstukken binnen de gevolgde inductie-activiteiten en begeleiding.

Alles overziend, zijn schoolleiders niet uitgesproken tevreden, maar ook niet uitgesproken ontevreden over het inductie-aanbod. Echte (samengestelde) inductieprogramma's zijn vooralsnog schaars, maar de meeste startende schoolleiders nemen wel deel aan diverse (losse) inductieactiviteiten.

#### *Deelname aan professionaliseringsactiviteiten*

De begeleiding van startende schoolleiders kan worden opgevat als een bijzondere vorm van professionalisering, waarbij onder meer gebruik wordt gemaakt van coaching en/of intervisie. Uit het WERKonderzoek blijkt dat praktisch alle schoolleiders in het vo wel deelnemen aan een of andere vorm van professionalisering. Het gaat dan vaak om het bezoek van een congres of seminar, het oppakken van een nieuw vraagstuk op school en/of deelname aan een opleiding, cursus of training. Daarnaast wordt ook regelmatig deelgenomen aan een netwerk van schoolleiders.

De deelname aan coaching en intervisie is vooralsnog beperkt. Ongeveer de helft van de 'startende' schoolleiders neemt deel aan een coaching traject en circa 30 procent aan peer review of intervisie. Ervaren schoolleiders doen dit nog veel minder.

Schoolleiders nemen vooral deel aan *informele leeractiviteiten*, zoals cursussen, onderwijsconferenties en het (zelf) oppakken van nieuwe vraagstukken op het werk. Dit geldt zowel voor de schoolleiders met veel als weinig ervaring. Van een intensieve begeleiding is vooralsnog echter geen sprake.

Tussen schoolleiders bestaan overigens grote verschillen in de deelname aan inductie- en professionaliseringsactiviteiten. Sommige schoolleiders doen heel veel, en anderen weinig. Dit hangt voor een deel samen met hun *professionele gedrevenheid*. Schoolleiders die zichzelf continu willen verbeteren en hun eigen vakken willen in zetten voor een goed resultaat, nemen gemiddeld genomen aan meer professionaliseringsactiviteiten deel dan schoolleiders die minder gedreven zijn. Daarnaast speelt ook de *ondersteuning en stimulans* vanuit de organisatie een belangrijke rol. Het onderzoek onderstreept hiermee de gedachte dat professionalisering een *duale verantwoordelijkheid* is van schoolleider én schoolbestuur als werkgever.

#### *Belemmeringen*

Hoewel de meeste schoolleiders deelnemen aan losse inductie- en professionaliseringsactiviteiten, ervaren zij hierbij soms wel belemmeringen. De meeste genoemde belemmering voor deelname aan deze activiteiten is het werkrooster. Van de schoolleiders met minder dan 10 jaar ervaring, noemt ruim een kwart dit rooster als belemmering. Daarnaast geeft 20 procent aan dat er geen passend professioneel ontwikkeltraject wordt aangeboden en dat professionele ontwikkeling te duur is. Opmerkelijk is verder dat de stimulans en ondersteuning soms ook ontbreken. Dit is zorgelijk omdat dit een negatief effect heeft op het werkplezier van startende schoolleiders.

### Ontwikkelgesprekken

Om de professionele ontwikkeling van schoolleiders te stimuleren, is het van belang dat periodiek ontwikkelgesprekken worden gevoerd. Schoolleiders die worden gestimuleerd om zich verder te ontwikkelen en waarmee de ontwikkeling periodiek wordt geëvalueerd, nemen gemiddeld genomen aan meer professionaliseringsactiviteiten deel dan schoolleiders waarmee géén ‘ontwikkelgesprek’ wordt gehouden. Een ‘goed’ gesprek over de persoonlijke ontwikkeling is dus van belang voor de professionalisering van schoolleiders.

Opmerkelijk is in dit verband dat er maar weinig afspraken worden gemaakt over de persoonlijke ontwikkeling. Dit onderwerp komt wel vaak aan bod in de gesprekken met startende schoolleiders, maar slechts een derde van de starters maakt hier ook afspraken over met zijn of haar leidinggevende. Hier ligt dus ruimte voor verbetering.

## 6.3 Inbedding in sHRM

In het geactualiseerde Sectorakkoord VO zijn afspraken gemaakt over de begeleiding van startende leraren en schoolleiders. Het doel daarvan is dat schoolbesturen zorgen voor een *effectief inwerk- en begeleidingsprogramma* voor startende schoolleiders, als onderdeel van het strategisch personeelsbeleid.

In de afgelopen jaren is veel geïnvesteerd in het HRM-beleid op scholen voor voortgezet onderwijs. Uitgangspunten bij sHRM-beleid zijn benoemd om sHRM meer handen en voeten in de organisatie te geven: HRM is strategisch als er een koppeling met onderwijsontwikkeling wordt gemaakt, er een pakket samenhangende maatregelen wordt aangeboden (zie ook paragraaf 6.4 voor bouwstenen) en sHRM geïmplementeerd wordt in de lijn zodat schoolleider ook verantwoordelijkheid krijgt voor het personeelsbeleid en people management belangrijk wordt. Dat heeft geleid tot een duidelijke kwaliteitsverbetering, zo blijkt uit onderzoek van de Universiteit Utrecht. Toch zijn er nog altijd wel grote verschillen tussen scholen.<sup>97</sup> Sommige scholen hebben hun personeelsbeleid (zeer) goed op orde, anderen veel minder. Het is dan ook niet vreemd dat de opinies over de *kwaliteit van het personeelsbeleid* in het vo ook sterk uiteenlopen. Circa 44 procent van de schoolleiders beoordeelt het personeelsbeleid als goed of zeer goed. De rest (56%) geeft in het WERKonderzoek aan dat het personeelsbeleid (sterk) voor verbetering vatbaar is. Interessant hierbij is dat de oordelen over het personeelsbeleid sterk samenhangen met de aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling van schoolleiders. Schoolleiders die (actief) worden gestimuleerd om zichzelf verder te ontwikkelen, beoordelen het personeelsbeleid beter dan schoolleiders die daartoe niet of nauwelijks worden gestimuleerd. En hetzelfde geldt voor leraren. Voor het realiseren van de hiervoor genoemde doelstelling is het dan ook vooral zaak om de scholen waar het personeelsbeleid (nog) niet op orde is, te stimuleren om daar werk van te maken. Het gaat dan vooral om het stimuleren van ontwikkelgesprekken en het wegnemen van belemmeringen voor professionele ontwikkeling.

Uit de Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders vo<sup>98</sup> blijkt dat inductieprogramma's nog geen standaard onderdeel zijn van het strategisch personeelsbeleid van scholen en besturen. Huidig onderzoek bevestigt dat beeld en laat zien dat de begeleiding van startende schoolleiders voor verbetering vatbaar is. Coaching komt nog weinig voor en hetzelfde geldt voor de deelname aan *samengestelde begeleidingsprogramma's* (die bestaan uit een meerdere activiteiten).

<sup>97</sup> Lubberman e.a. (2019) *Van ambitie naar praktijk. Ontwikkeling van strategisch personeelsbeleid in het vo*. Amsterdam.

<sup>98</sup> Schenke W., Wessum L. van, Heemskerk I., Ros A., Weijers D., Stigt A. (2020) *Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO 2018-2019 Resultaten uit vragenlijstonderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

De vraag is hierbij overigens wel of het realistisch is om te veronderstellen dat *alle* scholen zorgen voor begeleidingsprogramma's voor startende schoolleiders, als onderdeel van het strategisch HRM-beleid. Het aantal startende schoolleiders is over het algemeen beperkt en met name voor kleine scholen geldt dat zij vaak helemaal geen startende schoolleiders hebben. Het optuigen van een apart begeleidingsprogramma is daardoor ook niet voor alle scholen haalbaar. Voor kleine scholen ligt het meer voor de hand dat zij in voorkomende gevallen de hulp inroepen van externe coaches en/of aansluiten bij begeleidingsprogramma's van andere vo-scholen en via hun personeelsbeleid zorgdragen voor de professionele ontwikkeling. Het houden van ontwikkelgesprekken is daarvoor een effectief instrument.

Voor grote scholen en besturen is het wel mogelijk om de begeleiding van startende schoolleiders onderdeel te maken van het strategisch HRM-beleid. Het ligt daarbij voor de hand dat scholen zich vooral richten op het bieden van voldoende *ontwikkelmogelijkheden* (in de vorm van een samenhangend begeleidingsarrangement) en het wegnemen van *belemmeringen* voor professionele ontwikkeling. In termen van het AMO-model<sup>99</sup> gaat het dan om investeren in de *bekwaamheid* van startende schoolleiders (de A uit het AMO-model) en de *ruimte om hun werk goed te doen* (de O uit AMO). Met de *motivatie* (M) van startende schoolleiders is het over het algemeen goed gesteld. De meeste schoolleiders zijn tevreden met hun baan en ook professioneel gedreven. Circa 90 procent probeert zichzelf continu te verbeteren en circa 83 procent is altijd opzoek naar nieuwe manieren om z'n werk nog beter te doen. Hier uit blijkt dat de aandacht in het *strategisch HRM-beleid* zich dan ook vooral dient te richten op de A en de O van het AMO-model: het stimuleren van professionele ontwikkeling en het wegnemen van belemmeringen daarvoor. Bij dit laatste kan gedacht worden aan:

- het verminderen van de *werkdruk*;
- meer tijd voor professionele ontwikkeling (oplossen van knelpunten in het rooster/agenda);
- het bieden van financiële ondersteuning voor deelname aan opleiding of training;
- het actief stimuleren van de deelname aan inwerk- en begeleidingsactiviteiten;
- het bieden van ruimte op school om een nieuw vraagstuk op te pakken (learning-on-the-job).

## 6.4 Effectiviteit van inwerkprogramma's en begeleiding

### *Effectiviteit*

In dit onderzoek zijn verschillende soorten inwerkprogramma's geschetst en is ingegaan op het gebruik daarvan. Startende schoolleiders vinden de gevolgde scholing en verkregen begeleiding nuttig en ze vinden dat ze hierdoor hun functie als schoolleider beter kunnen uitvoeren. Over de effectiviteit van begeleidingsprogramma's is vooralsnog echter weinig bekend. In de afgelopen jaren is wel veel onderzoek gedaan naar begeleiding van startende *leraren*, maar (empirisch) onderzoek naar de effectiviteit van begeleidingsprogramma's voor startende schoolleiders is er niet of nauwelijks.

Op basis van het uitgevoerde onderzoek kan echter wel een aantal lessen worden getrokken over wat werkt. Het gaat daarbij om de *bouwstenen* van effectieve inwerk- en begeleidingsprogramma's. Onderstaand kader geeft een overzicht op basis van beschikbare literatuur en verdiepende casestudies. Het blijkt dat zowel de vorm als de inhoud van de begeleiding ertoe doen, en daarnaast ook aan een aantal randvoorwaarden moet worden voldaan om de begeleiding goed te laten renderen.

<sup>99</sup> Het AMO-model vormt het hart van de HRM-waardeketen en onderscheid drie factoren die van invloed zijn op het professioneel handelen van medewerkers en leidinggevend: abilities, motivation en opportunities to perform.



## Bouwstenen voor effectieve inwerk- en begeleidingsprogramma's

### Vorm

Begeleidingsarrangementen die bestaan uit meerdere activiteiten hebben meer effect dan losse begeleidingsactiviteiten. Cruciaal is daarbij dat de verbinding wordt gelegd tussen theorie en praktijk, bijvoorbeeld door combinatie van formeel en informeel leren. Hierbij kan gedacht worden aan de combinatie van een opleiding, cursus of training (formeel), coaching en/of intervisie, en gesprekken met collega schoolleiders (netwerkgesprekken). Daarnaast is ook learning-on-the-job relevant (zoals het oppakken van nieuwe vraagstukken op school).

### Inhoud

Startende schoolleiders moeten vaak wennen aan hun nieuwe taken en verantwoordelijkheden. Het is daarom relevant dat de begeleiding zich in eerste aanleg ook vooral daarop richt. Het gaat dan vooral om people management en onderwijskundig leiderschap. Belangrijke punten van aandacht daarbij zijn: professionalisering van leraren, lesobservatie en feedback, het stimuleren van samenwerking tussen leraren en het gebruik van data om de kwaliteit te verbeteren. De inhoud kan ingericht worden met bijvoorbeeld een aantal basismodules en een aantal keuzemodules, zodat ook hierin maatwerk mogelijk is. Daarnaast is het ook relevant dat er voldoende aandacht is voor reflectie en voor het sparren met collega's over de aanpak van praktijksituaties.

### Randvoorwaarden

Naast de kwaliteit van de begeleiding zelf, is het ook relevant dat eventuele belemmeringen voor de deelname aan begeleidingsactiviteiten worden weggenomen. Het gaat dan om:

- vermindering van de werkdruk en 'extra' tijd voor inductie en professionalisering;
- voldoende regelruimte om nieuwe vraagstukken op te pakken;
- voldoende financiële middelen voor inductieactiviteiten en verdere professionele ontwikkeling.

Een *gecombineerde aanpak* lijkt het meest effectief. Er is dus niet één leervorm het meest effectief, ze versterken elkaar. Het gaat hierbij om een combinatie van leervormen, maar ook van leerinhoud. Juist een combinatie van formeel, non-formeel en informeel leren is effectief. Een combinatie waarin theorie en praktijk worden gecombineerd en waarbij wordt aangesloten bij de context van het werk is inhoudelijk belangrijk. Uit de oriënterende interviews met trainers en andere stakeholders bij inductieprogramma's blijkt dat in de praktijk nagenoeg altijd gecombineerde begeleidingsactiviteiten wordt aangeboden. Ook uit onderzoek naar begeleiding van startende *leraren* weten we dat begeleidingsarrangementen een positief effect hebben op het functioneren van leraren. Een samenhangend *inductiepakket* is effectiever dan losse inductieactiviteiten, vooral als een dergelijk arrangement aansluit op de individuele inwerkbehoeften.

Ondanks dat de voorkeur regelmatig wordt gegeven aan kortere cursussen, of workshops, blijken juist kortdurende leervormen meestal niet erg effectief. Om echt effect te hebben op de schoolleider en de schoolorganisatie dient een opleiding *een behoorlijke lengte* te hebben. Het is goed om hierbij onderscheid te maken in de lengte van een opleiding en de omvang in tijdsbesteding. Want als schoolleiders belemmeringen ervaren in het inductietraject of om zich professioneel te ontwikkelen, dan noemen zij met name het gebrek aan tijd en de werkdruk als de belangrijkste hindernissen.

Het werken met *gemengde groepen* van beginnende en ervaren schoolleiders in één leergroep kan ook bijdragen aan het leerproces. Niet alleen leren startende schoolleiders hierbij van de ervaren schoolleiders (een vorm van mentoring), dit gebeurt ook andersom. Afhankelijk van de inhoud is het raadzaam om bepaalde onderdelen gezamenlijk of juist afzonderlijk aan te bieden.

Het spreekt voor zich dat afgezien van welke leervormen of onderdelen er gekozen worden, de *inhoud en de kwaliteit* van belang is voor de effectiviteit. Ten slotte bepaalt de *persoonlijke aandacht* voor een belangrijk deel de effectiviteit van een inwerkprogramma. Het gaat niet alleen om een inwerktraject dat op *persoonlijke maat* is, maar bovenal persoonlijke aandacht voor de beginnende schoolleider vanuit de leidinggevende. De leidinggevende dient open te staan voor de begeleiding en de nieuwe schoolleider vrijgestelde uren te geven om te wennen en te groeien in de nieuwe rol.

## 6.5 Ondersteuningsstructuur

In de afgelopen jaren is uitgebreid onderzoek gedaan naar de begeleiding van startende leraren. Daarbij is gebruik gemaakt van een begeleidingsarrangement ontwikkeld door de Rijksuniversiteit Groningen bestaande uit meerdere elementen. Voor startende schoolleiders bestaat een dergelijk arrangement nog niet. Er zijn – zo blijkt uit dit onderzoek – wel goede voorbeelden van inductiepakketten, die in de praktijk goed lijken te werken. Maar een beproefde methode, waarbij de begeleiding onderdeel uitmaakt van een doorgaande leerlijn voor schoolleiders, waar de hele keten (schoolleiders, opleiders, besturen) betrokken bij is zoals ook gebeurt bij de samenwerking in het begeleiden en opleiding van startende leraren, is er (nog) niet. In dit onderzoek zijn de bouwstenen verzameld voor de ontwikkeling van een effectief begeleidingsprogramma. Het is aan de sector, de gehele keten, om hier één samenhangend pakket van te maken, waarmee startende schoolleiders een kickstart kan worden gegeven in hun nieuwe functie.

Uit het onderzoek blijkt dat het aanbod van scholings- en begeleidingstrajecten in voldoende mate aanwezig is. Startende schoolleiders ervaren dat in elk geval niet als een grote belemmering voor deelname aan inductie- en professionaliseringsactiviteiten. Wel ontbreekt het soms aan ondersteuning en stimulans in de school en zien we dat het opbouwen van een netwerk voor collegiale consultatie in de praktijk soms lastig wordt gevonden. Regionale samenwerking zou hier kunnen helpen. Op dit moment richt de samenwerking van besturen zich hoofdzakelijk op de opleiding en begeleiding van leraren. Voor de opleiding en begeleiding van startende schoolleiders heeft regionale samenwerking echter ook voordelen, vooral omdat hierdoor meer massa gecreëerd wordt voor (gezamenlijke) leeractiviteiten en de activiteiten dicht bij huis georganiseerd kunnen worden. Waar mogelijk kan hierbij ook worden aangehaakt bij het netwerk van huisacademies.

## 6.6 Aanbevelingen

Op basis van het onderzoek doen wij tot slot enkele aanbevelingen voor beleid ten aanzien van de begeleiding van startende schoolleiders. We richten ons daarbij op a) schoolbesturen, b) schoolleiders en c) het landelijk beleid (OCW, VO-raad, SRVO, etc.). Hoewel we hier aanbevelingen doen voor partijen onderling, is het daarnaast ook belangrijk dat alle partijen gezamenlijk aan de slag gaan en zo een keten van samenwerking vormen: van de schoolleider zelf, schoolleiders en besturen onderling maar ook gezamenlijk in regionale samenwerkingen (bijvoorbeeld huisacademies), tot landelijk beleid.

### *Schoolbesturen*

- *Besteed meer aandacht aan de professionele ontwikkeling van (startende) schoolleiders*  
De begeleiding van startende schoolleiders laat op veel scholen nog te wensen over. De deelname aan coaching is vooralsnog beperkt en hetzelfde geldt voor de deelname aan begeleidingsprogramma's. Op sommige scholen gebeurt dit al wel, maar op anderen (nog) niet. Vooral bij deze laatste groep is er ruimte voor verbetering. We adviseren deze scholen om meer

aandacht te besteden aan de professionele ontwikkeling van schoolleiders door geregeld ontwikkelgesprekken te houden. Voor de scholen die hun personeelsbeleid op orde hebben en de ontwikkeling van schoolleiders stimuleren, ligt het voor de hand een stap verder te zetten. Daarbij kan gedacht worden aan het ontwikkelen en implementeren van effectieve begeleidingsarrangementen.

En houdt aandacht voor professionalisering. De begeleiding van startende schoolleiders kan worden opgevat als een bijzondere vorm van professionalisering: het is een onderdeel van de doorlopende leerlijn in de totale loopbaan van schoolleiders. Elke carrièrestap zorgt voor een inductiefase, waarbij de eerste fase van schoolleiderschap een kernschakel vormt. De professionele ontwikkeling in het schoolleidersberoep dient dan ook permanente aandacht in elke fase van deze loopbaan te krijgen.

- *Neem belemmeringen voor inductie en professionalisering weg*  
Startende schoolleiders ervaren over het algemeen een hoge werkdruk en hebben niet altijd voldoende tijd om aan scholings- en begeleidingsactiviteiten deel te nemen. Voor startende leraren is in de CAO een vermindering van de lestaak afgesproken, zodat zij meer tijd hebben om lessen voor te bereiden en zich verder te bekwamen. Voor startende schoolleiders is zoiets, een concrete tijdsinvenstering in inductie- en professionaliseringsactiviteiten, (nog) niet geregeld. We adviseren schoolbesturen daarom afspraken te maken over het aantal uren dat starters aan inductie en professionalisering kunnen besteden en de werkzaamheden voor startende schoolleiders af te bakenen.
- *Biedt startende schoolleiders de ruimte om te leren in de praktijk*  
Voor startende schoolleiders is het relevant dat zij leren in de praktijk, door nieuwe vraagstukken op te pakken. Cruciaal daarbij is dat zij voldoende tijd en ruimte krijgen om dit te doen, bijvoorbeeld door vrijstelling van taken of het reserveren van een dagdeel voor professionalisering. We adviseren schoolbesturen om hier vooral in de eerste fase tijd voor in te 'roosteren' en periodiek ook een ontwikkelgesprek te houden.

#### *Startende schoolleiders*

- *Neem regie in eigen professionalisering*  
De professionele ontwikkeling van schoolleiders is een duale verantwoordelijkheid van schoolleiders en de organisatie waar zij in werken. Vooral in organisaties die minder bekend zijn met het professionaliseren van startende schoolleiders, vanwege het feit dat er niet eerder of in beperkte mate een schoolleider in de organisatie is gestart of waar professionaliseren minder hoog op de agenda staat, is het noodzakelijk dat startende schoolleiders zelf het gesprek over professionalisering aangaan met hun leidinggevende of gebruik maken van een (externe) coach. Neem de eigen professionalisering serieus en zorg dat het regie nemen op de eigen professionalisering een vanzelfsprekendheid wordt.
- *Vraag om ontwikkelgesprekken op regelmatige basis.*  
Professionalisering moet een terugkerend onderwerp zijn. Spreek daarom met de leidinggevende regelmatig over de gewenste en vereiste professionele ontwikkeling. Een handvat voor deze gesprekken kan de nieuwe beroepsstandaard zijn. Neem hier als startende schoolleider kennis van en gebruik deze om na te gaan wat al geleerd is, waar nog verbetering ligt en welke kennis en kunde nog onbekend is. Maak samen een ontwikkelplan voor de eerste twee jaar en herijk dit plan regelmatig. Erken dat men zich niet in één week het beroep van schoolleider eigen kan en hoeft te maken.

- *Zorg voor voldoende tijd en ruimte om te professionaliseren*  
Bekend is dat de werkdruk onder (startende) schoolleiders hoog is. Daarom is het cruciaal dat men leert prioriteren en leert 'nee' te zeggen tegen bepaalde werkzaamheden. Kijk en spreek samen met de leidinggevende welke taken wel en welke taken niet tijdens de inductiefase tot het takenpakket horen. Spreek daarnaast met de leidinggevende af hoeveel tijd aan professionaliseren besteed kan worden en zorg dat deze tijd ook daadwerkelijk benut wordt.

#### *Landelijk beleid*

- *Breng de nieuwe Beroepsstandaard onder de aandacht van het veld*  
Begin 2021 heeft het Schoolleidersregister VO (SRVO) de nieuwe beroepsstandaard voor schoolleiders gepubliceerd. Deze standaard behandelt de leiderschapspraktijken en persoonlijke kwaliteiten die relevant zijn voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Op verschillende manieren kan de beroepsstandaard gebruikt worden: als kader voor reflectie, als basis voor een gesprek over gespreid leiderschap in de school, als startpunt voor ontwikkelgesprekken in het (management)team of met de eigen leidinggevende. In combinatie met resultaten uit de zelfscan, ontwikkelgesprekken op school en reflectiegesprekken met collega-schoolleiders krijgt de schoolleider zo inzicht in welke opleiding en begeleiding nodig is. Voor het gebruik van deze nieuwe standaard is het relevant dat schoolleiders hierover snel wordt geïnformeerd, zodat de standaard direct in de praktijk gebruikt kan worden<sup>100</sup>. We adviseren de SRVO in samenwerking met schoolleiders en andere betrokkenen (zoals VO-raad, HRM-ers, opleiders) om hier praktische handvatten voor op te stellen en zo het document levendig te houden in de schoolorganisatie. Daarnaast raden we SRVO aan in gesprek te gaan met de aanbieders van professionaliseringsactiviteiten om de geboden activiteiten aan te laten sluiten bij de nieuwe beroepsstandaard. Op deze manier wordt het voor schoolleiders makkelijker om de leiderschapspraktijken en persoonlijke kwaliteiten die zij willen ontwikkelen als startende schoolleider te kunnen vinden.
- *Geef in de CAO positie aan de beroepsgroep schoolleiders*  
In de CAO wordt in het functiebouwwerk de functie van schoolleider niet onderscheiden. Door deze beroepsgroep landelijk erkenning te geven in de CAO, wordt er positie gegeven aan de beroepsgroep en wordt het ook mogelijk om vanuit scholen en besturen eisen te stellen aan schoolleiders, waaronder opleiden en professionaliseren. Andersom versterkt dit de mogelijkheid voor schoolleider om hun inwerktraject en verdere professionalisering gedurende hun loopbaan serieus op te pakken.
- *Maak in de CAO een afspraak over inwerkuren*  
Startende leraren hebben recht op een reductie van het aantal uren in de eerste twee jaar dat zij in het vo werken. Voor startende schoolleiders is zo iets niet geregeld. Er is geen collectieve afspraak over het aantal uren dat zij in de transitiefase aan inductie-activiteiten kunnen besteden. Daarbij moet ook rekening gehouden worden met het feit dat elke nieuwe functiewijziging (van docent naar startende middenmanager, van middenmanager naar startende eindverantwoordelijke) in principe iedere keer een nieuwe inductiefase met zich mee brengt met eigen accenten. Mede gezien de hoge werkdruk onder startende schoolleiders, adviseren we de sociale partners om hierover nadere afspraken te maken.
- *Verken de mogelijkheden van een schoolleidersbeurs*  
Leraren die een aanvullende opleiding willen volgen in hbo of wo, kunnen daarvoor een lerarenbeurs aanvragen bij DUO. Voor (startende) schoolleiders die een managementopleiding willen doen, is geen beurs beschikbaar. De kosten hiervan komen voor rekening van de

<sup>100</sup> De SRVO heeft de nieuwe beroepsstandaard ondertussen naar alle vo-scholen gestuurd met als doel dat elke schoolleider bekend raakt met de beroepsstandaard.

persoon zelf of het schoolbestuur. Om de deelname aan managementopleidingen (op masterniveau) te faciliteren, raden we OCW aan om de mogelijkheden van een schoolleidersbeurs te verkennen.

- *Stimuleer regionale samenwerking bij de opleiding en begeleiding van schoolleiders*

In de afgelopen jaren is veel geïnvesteerd in de regionale samenwerking van schoolbesturen en lerarenopleidingen. De focus was daarbij vooral gericht op de aanpak van het lerarentekort en het samen opleiden (opleiden in de school). Ons advies is om ook bij de scholing en begeleiding van schoolleiders regionaal samen te werken. Op dit moment gebeurt dat nog niet veel, maar regionale samenwerking heeft op dit terrein veel voordelen. Daarbij kan gedacht worden aan:

- het organiseren van netwerkleren;
- intervisie tussen schoolleiders onderling;
- schaalvergroting, waardoor het ook voor kleine besturen mogelijk is om begeleidingsarrangementen aan te bieden;
- het opzetten van gezamenlijke kweekvijvertrajecten en scholingsactiviteiten voor middenmanagers.

Door regionale samenwerking kan zowel tegemoet gekomen worden aan de vraag naar meer generieke arrangementen alsook het afnemen van meer op maat gemaakte activiteiten als coaching. Immers, de kosten voor het generieke arrangement kan in de regio verdeeld worden waardoor kleine besturen naast kostbare arrangementen ook budget overhouden voor maatwerk. Bijkomend voordeel is dat aangehaakt kan worden bij bestaande regionale samenwerkingsverbanden, zoals de huisacademies of de samenwerkingsverbanden in het kader van het samen opleiden en professionaliseren van startende leraren.



# Bijlage 1 Tabellen enquête onder startende schoolleiders

**Tabel 0.1 Verantwoordelijkheidsniveau huidige functie**

	%
Afdeling/team	52
School	25
Vestiging/locatie	15
Bovenschools/meerdere scholen	5
Anders	2

Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.

**Tabel 0.2 Leidinggevende functie in vorige baan naar huidige functie**

	Ja (%)	Nee (%)	Totaal (n)
Afdeling/team	26	74	68
School	85	15	33
Vestiging/locatie	85	15	20
Bovenschools/meerdere scholen	100	0	7
Anders	100	0	2

Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.

**Tabel 0.3 Vorige baan in onderwijs of daarbuiten**

	Middenmanager (%)	Eindverantwoordelijk (%)
In het voortgezet onderwijs	92	62
In het primair onderwijs	2	11
In het middelbaar beroepsonderwijs	1	5
In het hoger onderwijs	0	5
Buiten het onderwijs	4	16
Totaal (n)	93	37

Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.

**Tabel 0.4 Aantal maanden werkzaam in huidige functie**

	Middenmanager (%)	Eindverantwoordelijk (%)
0-6 maanden	37	19
6-18 maanden	44	57
19-24 maanden	19	24
Totaal (n)	93	37

Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.

**Tabel 0.5 Aantal maanden werkzaam in huidige functie**

	Middenmanager	Eindverantwoordelijk
Minimaal	2	1
Maximaal	24	24
Gemiddeld	11	13
Standaardafwijking	7,6	7,2

Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.

**Tabel 0.6 Bestuursgrootte**

	Middenmanager (%)	Eindverantwoordelijk (%)
1 school	26	22
2 t/m 5 scholen	30	22
6 t/m 10 scholen	22	38
11 t/m 15 scholen	9	5
16 scholen of meer	14	14
Totaal(n)	93	37

Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.

**Tabel 0.7 Schoolgrootte in 2019**

	Middenmanager (%)	Eindverantwoordelijk (%)
minder dan 1.200 leerlingen	12	12
1.200 leerlingen of meer	41	10
Totaal(n)	53	22

Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders, DUO; n=75.

**Tabel 0.8 Schoolgrootte in 2019**

	Middenmanager	Eindverantwoordelijk
Minimaal	127	155
Maximaal	4.926	3.283
Gemiddeld	1.904	1.233
Standaardafwijking	1.175	1.020

Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders, DUO; n=75.

**Tabel 0.9 Leeftijd van startende schoolleider**

	Middenmanager (%)	Eindverantwoordelijk (%)
Jonger dan 30 jaar	2	5
30 t/m 39 jaar	44	11
40 t/m 49 jaar	35	35
50 t/m 59 jaar	17	43
Ouder dan 59 jaar	1	5
Totaal(n)	93	37

Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.



**Tabel 0.10 Geslacht van startende schoolleider**

	Middenmanager (%)	Eindverantwoordelijk (%)
Man	55	41
Vrouw	45	57
Wil ik niet zeggen	0	3
Totaal(n)	93	37

Bron: Enquête begeleiding startende schoolleiders; n=130.



## Bijlage 2    Lijst van geïnterviewde sleutelpersonen

	Organisatie
Jo Scheeren	CAOP
Bianca Dijkmans	Coördinator Rijkstraineeprogramma
Marjolijn de Kroon	De Rode Loper
Freek de Groot	Ministerie van OCW
Wouter Schenke	Kohnstamm Instituut
Sharon Olsthoorn	Ministerie van OCW
Bart Schipmolder	NSO-CNA
Marjan Vermeulen	Open Universiteit
Inge Andersen	Penta Nova
Rebecca Valkenburg	Hoeksch Lyceum
Arend Smit	Stichting Keizer Karel, Netwerk van Schoolleiders
Larissa Lodewijk	Stichting RegioPlus
Tamar Schellings	Stichting RegioPlus
Jeroen van Grunsven	VO-raad
Martine Maes	SRVO
Noortje Schadenberg	SRVO
Eva Knies	Universiteit Utrecht
Marit Weggemans	VO-academie
Bas de Wit	VO-raad
Stijn Temmen	PO-raad
Janine Mommers	VO-academie
Leonie Blom	LSBlom Onderwijs



## Bijlage 3 Literatuurlijst

Aa R. van der, Berg D. van den, Kools M., Scheeren J. (2017) *De schoolleider in kaart: Onderzoek naar de kenmerken van schoolleiders in het voortgezet onderwijs, hun taken en verantwoordelijkheden en professionele ontwikkeling*. Den Haag: CAOP

Burgmans, H. & van Roosmalen, T (2013). *Inwerken van beginnende schoolleiders. In positie komen, in positie blijven*. Helvoirt: KPC Groep.

Blom L., Graaff M. de, Roy J., (2019) Regionale samenwerking voor sterk leiderschap Vier besturen, een kweekvijvertraject in Leiden. Utrecht: VO-Academie.

Brown-Ferrigno, T. (2003). *Becoming a principal: Role conception, initial socialization, role-identity transformation, purposeful engagement*. Educational Administration Quarterly, 39, 4, 468-503.

Curré C., Verbeek B. (2017) *Nieuwe inhouden, nieuwe netwerken, nieuwe perspectieven: inwerkprogramma's voor beginnend schoolleiders*. Utrecht: VO-academie

Curré C., Graaff M. de (2018) *Loopbaanleren: Professionele ontwikkeling en loopbaanoriëntatie van leidinggevend in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-Raad.

Duncan H.E. (2013) *Exploring gender differences in US school principals' professional development needs at different career stages*, Professional Development in Education, 39:3, 293-311, DOI: 10.1080/19415257.2012.722561

Helms-Lorenz, M., Pers, van der, M., Moorer, P., Lugthart, E., Lans, van der, R. & Maulana, R., (2020) *Begeleiding Startende Leraren 2014-2019: Eindrapportage*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

ICTU (2020) *Kernrapport WERK-onderzoek 2019*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken.

Ingersoll R. M., Strong M. (2011) *The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research*. Review of Educational Research June 2011, Vol. 81, No. 2, pp. 201–233

Ingersoll, R. (2012) Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51. <http://www.kappanmagazine.org/content/93/8/47>

Kennisrotonde (2018). *Draagt een schoolleidersopleiding bij aan beter functionerende schoolleiders?* (KR. 453) Den Haag: Kennisrotonde.

Kennisrotonde (2019). *Welke aanpak is effectief bij het begeleiden of stimuleren van startende schoolleiders in het VO?* (KR. 721) Den Haag: Kennisrotonde.

Kleijweg R. (2016) *Het inwerken van beginnend schoolleiders in het voortgezet onderwijs: Effectieve inhouds- en methode-elementen voor een inwerkprogramma*. (scriptie) Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam

Krüger M. L., Andersen I. (2017) *De lerende schoolleider: effecten van professionalisering*. Den Haag/ Utrecht: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) en de VO-academie.

Lubberman J., Cörvers F., Duysak S. (2019) *Van ambitie naar praktijk. Ontwikkeling van strategisch personeelsbeleid in het vo*. Amsterdam: Regioplan

Perez L., Uline C., Johnson J., James-Ward C., Basom M. (2011). *Foregrounding Fieldwork in Leadership Preparation: The Transformative Capacity of Authentic Inquiry*. Educational Administration Quarterly - EDUC ADMIN QUART. 47. 217-257.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*, Volume 1: Policy and Practice. OECD Publishing

Rens, C. van, & Elfering, S. (2014). *Een goed begin is het halve werk. Een verkenning naar goede begeleidingsprogramma's voor startende leraren*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.

Sapulete S., Wester M., Jelicic N., Vankan A. (2019) *Arbeidsmarkt barometer po, vo en mbo 2018-2019*. Rotterdam: Ecorys.

Schenke W., Wessum L. van, Heemskerk I., Ros A., Weijers D., Stigt A. (2020) *Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO 2018-2019 Resultaten uit vragenlijstonderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Sectorakkoord VO 2014-2017

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/convenanten/2014/04/17/sectorakkoord-vo-2014-2017>

SRVO (2021) *Beroepsstandaard schoolleiders VO 2021*. Utrecht: Schoolleidersregister VO (Publicatie in voorbereiding)

Visser S., Staveren A. van (2015) *Richting geven aan professionele ontwikkeling*. Utrecht: VO-Raad.

Vos K. de, Fontein P., Vrielink, S. (2019). *Loopbaanmonitor Onderwijs*. Tilburg: CentERdata.

VO-Academie (2015) *Richting geven aan professionele ontwikkeling: Beroepsstandaard Schoolleiders Voortgezet Onderwijs*. Utrecht; VO-Raad.

VO-Academie: *Beroepsstandaard Schoolleiders en Kennisbasis Schoolleiders VO* <https://www.vo-academie.nl/onderwerpen/beroepsstandaard-schoolleiders-en-kennisbasis-schoolleiders-vo>

VO-Raad (2014) *Beroepsstandaard Schoolleiders VO: Vastgesteld op 27 november 2014 door de Algemene Leden Vergadering van de VO-raad*. Utrecht: VO-Raad.

VO-Raad (2020) *CAO VO 2020: Collectieve arbeidsovereenkomst voor het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-Raad.

Wessels, K. & de Haan, D. (2015), *Begeleiding en professionalisering van startende leerkrachten in het primair onderwijs. Rapportage Inventarisatie 2014-2015*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Wester M., Koeckhoven T., Ploeg S. van der, Pol G. van de (2018) *Arbeidsmarkt-analyse vo 2017: SWOT-analyse van de arbeidsmarkt in het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Ecorys





Postbus 4175  
3006 AD Rotterdam  
Nederland

Watermanweg 44  
3067 GG Rotterdam  
Nederland

T 010 453 88 00  
F 010 453 07 68  
E [netherlands@ecorys.com](mailto:netherlands@ecorys.com)  
K.v.K. nr. 24316726

**W** [www.ecorys.nl](http://www.ecorys.nl)

***Sound analysis, inspiring ideas***