

# Nieuwe uitdagingen voor de professionalisering van schoolleiders.

**Eric Verbiest**

Verschenen in *Basisschoolmanagement*, (19) nr. 6, maart, 2006, blz. 26-34

*In relatief korte tijd zijn in de ontwikkeling van het schoolleiderschap belangrijke stappen gezet. Een belangrijke mijlpaal werd bereikt in 1994. Toen begonnen, met steun van de overheid, de tweejarige Opleidingen Schoolleider Primair Onderwijs (OSPO-opleidingen). Dat jaar markeert dan ook de overgang tussen een eerste en een tweede fase in de professionalisering van schoolleiders. En als straks de Wet beroepen in het Onderwijs effectief wordt, breekt wellicht een nieuwe periode aan. In het eerste deel van dit artikel wordt een onderscheid gemaakt in een drietal perioden :*

- *ca. 1975 – 1994: Het ontwaken van een professie;*
- *1994 – ca. 2006: De ontwikkeling van de professie;*
- *ca. 2006 en verder: Schoolleiderschap: een semi-professie.*

*De ontwikkelingen sinds 1994 hebben veel bijgedragen aan de professionele status van de schoolleider. Maar die ontwikkelingen brengen ook een aantal nieuwe uitdagingen met zich mee. In het tweede deel van deze bijdrage formuleer ik een aantal van deze nieuwe uitdagingen voor de professionalisering van schoolleiders primair onderwijs.*

## **ca. 1975 – 1994: Het ontwaken van een professie.**

Leren door te doen was gedurende veel jaren de meest gebruikte vorm van professionalisering van de schoolleider. En nog steeds speelt ervaringsleren een onmiskenbare, onmisbare en belangrijke rol in de ontwikkeling van schoolleiders. Tot in de jaren zeventig van de vorige eeuw was leren door te doen nagenoeg de enige manier om zich te professionaliseren als schoolleider. Wellicht speelde in de gebrekkige aandacht voor andere vormen van professionalisering de idee mee dat leiders niet zozeer gemaakt maar geboren worden. Deze opvatting wordt thans als ontoereikende gezien.

Halverwege de jaren zeventig in de vorige eeuw ontstond een aantal initiatieven voor professionalisering van schoolleiders. Van invloed was hier de opkomende scholing van management in het bedrijfsleven. Leidinggeven bleek te leren. De professionalisering bestond meestal uit korte cursussen. Maar ook was er al een langdurig traject: in 1976 begonnen de zogeheten innovatiecursussen voor schoolleiders. Deze duurden ongeveer drie jaar, een halve dag per week. De professionalisering van schoolleiders werd vaak georganiseerd vanuit pedagogische centra, schoolbegeleidingsdiensten en nascholingsinstellingen. Halverwege de jaren 80 van de vorige eeuw stimuleerde de overheid ook een aantal initiatieven, bv. de cursussen *Vrouw en Management*. Deze cursorische opleidingen bleken – net zoals in andere landen - niet altijd effectief: ze kwamen weinig tegemoet aan de behoeften van de directeuren, waren op korte-termijn problemen in de school gericht en er was nauwelijks sprake van implementatie van het geleerde in de school.

Op het einde van de jaren 80 werd duidelijk dat de situatie van de school en van de directeur in de school snel en fundamenteel aan het veranderen waren. Op de achtergrond speelden een aantal globale en locale trends. Te denken valt aan het groeiend individualisme, de toenemende betekenis van de kennissamenleving en aan een dreigende toename van tweedeling in de samenleving. Een belangrijke ontwikkeling was ook de terugtrekkende overheid. Bureaucratische scholen, geleid door de regelgeving van de overheid, pasten steeds minder in een samenleving waarin die overheid zich meer en meer terugtrekt en ruimte laat aan de markt.

Op het eind van de jaren 80, begin van de jaren 90 ziet men in Nederland, net als in veel andere landen, enkele gemeenschappelijke trends en doelen in het beleid van de belangrijke beleidsmakers. Er is sprake van welhaast permanente vernieuwing van de organisatie van

de school en de inhoud van het leren; schoolbesturen krijgen, in ieder geval op een aantal gebieden, meer autonomie (op onderwijskundig gebied wordt die autonomie echter beperkter); en men dient meer verantwoording af te leggen. In dit zich ontwikkelende beleid krijgt de schoolleider een belangrijke plaats. Het toenemend belang van de schoolleider werd zowel door beleidsmatige als meer wetenschappelijke overwegingen onderstreept:

- De golf van vernieuwingen waarmee scholen in de afgelopen vijftien jaar werden geconfronteerd (o.m. nieuwe financieringsstelsels, meer inclusief onderwijs, nieuwe kerndoelen, een nieuwe wet op de medezeggenschap) vraagt niet alleen iemand die verantwoordelijk is voor de invoering van die vernieuwingen in de school – en dat is feitelijk de schoolleider. Het vraagt ook meer van de competenties van de schoolleider. De taak van de schoolleider werd uitgebreider en zwaarder, de schoolleider werd een aparte factor tussen bestuur en leraren. Niet toevallig werd ook rond die tijd, in 1995, de Algemene Vereniging van Schoolleiders (AVS) opgericht, mede omdat men vond dat de traditionele vakbonden te weinig aandacht schonken aan de veranderende rol en belangen van de schoolleiders. Meer en meer werd ook gevraagd om een geëigende scholing voor schoolleiders. Deze was niet enkel in het belang van de schoolleiders zelf, maar ook van de beleidsmakers die bekwame schoolleiders nodig hadden om het transformatieproces te laten slagen.
- Onderwijskundig onderzoek naar schoolverbetering en schooleffectiviteit in de afgelopen decennia ondersteunt de sleutelrol van schoolleiders in vernieuwingsprocessen en in de effectiviteit van de scholen voor wat betreft het leren van de leerklingen. In een proces van vernieuwingen zijn scholen een sleutelniveau en schoolleiders zijn daarbij sleutelfiguren.

In deze beleidscontext, beïnvloed door een groeiende zelfverzekerdheid van (vertegenwoordigers van) schoolleiders en door onderwijskundig onderzoek kan men de veranderende opvatting over en het groeiend belang van schoolleiders situeren. De rol van de schoolleider verschuift van een passieve uitvoerder van elders bedachte regels naar een strategisch leider. Deze ontwikkelingen baanden de weg voor de versterking van de school en voor de verhoging van de professionaliteit van de schoolleider.

## **1994 – ca. 2006: De ontwikkeling van de professie**

Al in het begin van de jaren 90 zag men een aantal initiatieven voor een langdurige in-service programma's voor schoolleiders. Ook werden enkele beroepsprofielen ontwikkeld. Maar voor de professionalisering van de schoolleiders p.o. in Nederland was 1994 toch een keerpunt. Toen begonnen aan vier (en later vijf) hogescholen de tweejarige in-service opleidingen voor schoolleiders p.o., de zogeheten OSPO-opleidingen. Deze opleidingen worden gesubsidieerd door de overheid. De invloed van deze opleidingen op de professionalisering van de schoolleiders is groot. Hoewel niet verplicht, zijn er sinds het begin van deze opleidingen ruim 4000 schoolleiders via deze OSPO-opleidingen opgeleid. De opleiding heeft ook een standaard gezet voor de professionalisering van de schoolleider. In veel personeelsadvertenties voor schoolleiders ziet men een formulering zoals: "*dient in het bezit te zijn van het diploma van de schoolleidersopleiding of bereid te zijn om deze opleiding te volgen*". Ondertussen zijn naast de vijf OSPO-opleidingen ook andere aanbieders van min of meer soortgelijke opleidingen op de markt gekomen. Bovendien blijft er ook een groot aanbod van, meestal korte, workshops, trainingen, lezingen enzovoort, bijvoorbeeld over lumpsum of functioneringsgesprekken.

In de periode tussen 1994 en nu werd de invloed van de eerder genoemde trends – vernieuwing, autonomie, verantwoording - sterker. Ook theorie en onderzoek brachten nieuwe ideeën en accenten met zich mee in het denken over schoolleiders en over de professionalisering van schoolleiders. Een aantal noemenswaardige ontwikkelingen zijn:

- *Veranderingen in de organisatie van de school:* Als gevolg van een schaalvergrotingsproces werden veel scholen groter en neemt het aantal scholen onder één bestuur toe. Deze schaalvergroting en concentratie leiden tot meer organisatorische complexiteit en de groei van (nieuwe) functies zoals bouwcoördinator en bovenschools directeur.
- *De introductie van een beroepsstandaard.* In 2001 werd de Nederlandse Schoolleiders Academie (NSA) opgericht. De NSA stimuleert en bewaakt de kwaliteit en expertise van het management in het primair onderwijs. Een belangrijke bijdrage van de NSA is de ontwikkeling van een beroepsstandaard. De beroepsstandaard bestaat uit een aantal samenhangende uitspraken over de belangrijkste elementen voor een goede beroepsuitoefening. In de NSA beroepsstandaard zijn opgenomen: een gedragscode voor het professioneel handelen; het competentieprofiel voor leidinggevenden en criteria voor (her)registratie van de beroepsbeoefenaren.
- *De introductie van de Wet Beroepen in het onderwijs (Wet BIO):* Deze wet, in 2004 aangenomen, schrijft voor dat er bekwaamheidseisen komen als kwaliteitsnorm voor het onderwijspersoneel. Leraren, onderwijsondersteunend personeel en schoolleiders moeten bekwaam zijn én bekwaam blijven. De NSA – als vertegenwoordiging van de beroepsgroep – is belast met de formulering van voorstellen voor deze minimumcompetenties, die de Minister vervolgens vaststelt. Deze competenties voor schoolleiders zullen mede richting geven aan de professionalisering van deze onderwijsprofessionals. Overigens is deze tendens naar (verplichte) beroepsstandaarden in meer landen zichtbaar. Deze ontwikkeling beantwoordt aan twee belangrijke beleidsdoelen van de overheid: decentrale (op schoolniveau) besluitvorming en centrale kwaliteitsbewaking ofwel een combinatie van autonomie en verantwoording afleggen.
- *Een dreigend tekort aan schoolleiders en de openstelling van schoolleiderschap voor niet-leraren:* Onveranderd beleid kan leiden er toe leiden dat in 2011 op meer dan 15% van de scholen sprake is van een onvervulde vacature voor (adjunct-)directeur. Eén maatregel om dit dreigend tekort aan schoolleiders te bestrijden is het openstellen van de functie van schoolleider voor personen zonder onderwijsbevoegdheid. Wel dienen deze zogeheten zij-instromers aan een aantal eisen te voldoen zoals minimaal een HBO-diploma, relevante vooropleiding en de maatschappelijke en beroepservaring, na onderzoek geschikt bevonden worden en binnen een termijn van twee jaar, na scholing met succes slagen voor een bekwaamheidsonderzoek.
- *Meer markt in onderwijs:* Als gevolg van de tendens naar meer autonomie voor scholen, vermindert de overheid de indirecte steun aan scholen via subsidies. Het geld wordt direct aan de scholen gegeven. Deze verlegging van geldstromen beoogt de markt oriëntatie in het onderwijs te stimuleren: ondersteuning en professionalisering wordt meer vraaggericht in plaats van aanbodgericht. De scholen zijn vrij om het geld te besteden, overeenkomstig hun eigen beleid. Deze afbouw van subsidies geldt ook voor de OSPO-opleidingen, die op termijn (in 2008?) hun subsidie zullen verliezen.

Naast deze ontwikkelingen in de beleidscontext van de scholen is ook een aantal ontwikkelingen merkbaar, die meer betrekking hebben op de rol van de schoolleider en op de wijze van professionalisering van die schoolleider.

- *Verdere transformatie van de school en van de onderwijsprofessionals.* De al genoemde, vaak globale, ontwikkelingen en het voortgaande onderwijskundig onderzoek, versterken de voortgaande transformatie van school en onderwijsprofessional. De transformatie van het leraarsberoep impliceert onder meer verschuivingen van de focus op onderwijs naar de focus op leren; van technisch toepassen van vaardigheden naar onderzoek en actieve professionaliteit; en van individueel, geprivatiseerd werken van de leraar naar het functioneren van de leraren in een professionele gemeenschap. Dit heeft uiteraard veel consequenties voor de schoolleider. Accenten komen steeds meer te liggen op onderwijskundig leiderschap, op de schoolleider als leider van een professionele leergemeenschap en op gedeeld leiderschap.
- *Meer nadruk op leren op de werkplek:* Men kan spreken van een renaissance van het leren op de werkplek. Onder invloed van onder meer nieuwe organisatieprincipes, van de behoefte aan combinaties van werken en leren en van ervaren transferproblemen van

het geleerde naar de werkplek, stijgt de belangstelling voor het leren op de werkplek. De werkplek is dan – in combinatie met begeleiding en reflectie, ook een plek om te leren. Ook dit heeft gevolgen, zowel voor de competenties waarover schoolleiders dienen te beschikken (het kunnen stimuleren van het leren van leraren in de school) als voor de professionalisering van de schoolleiders zelf (het gebruik van de werkplek in de opleiding).

Een aantal belangrijke gevolgen van de ontwikkelingen voor schoolleiders en voor hun professionele ontwikkeling beschrijven we hierna.

## **2006 - : Schoolleider: een semi-professie en nieuwe uitdagingen.**

In de ontwikkeling van het schoolleiderschap p.o. zijn de in afgelopen tien tot vijftien jaren belangrijke stappen gezet. Vanuit een sociologische invalshoek wordt de term *professie* gebruikt ter aanduiding van beroepen - gericht op hulpverlening, advisering, opvoeding en onderwijs - die voldoen aan bepaalde criteria. Het gaat dan om een specialistische kennisbasis, een specifieke opleiding als toegang tot het beroep dat daarmee een zekere bescherming krijgt, een hoge mate van autonomie in de beroepsuitoefening, een georganiseerde beroepsgroep en een beroepscode. Het beroep van onderwijsprofessionals zoals leraren en schoolleiders bereikt wellicht nooit deze status. In vergelijking met de klassieke voorbeelden van echte professies – arts, advocaat – blijft de kennisbasis wellicht te algemeen en te divers. En gezien de maatschappelijke betekenis van onderwijs zal de vrijheid in de beroepsuitoefening altijd min of meer ingeperkt worden door de samenleving. Maar in de afgelopen periode zijn schoolleiders meer zelfverzekerd geworden, ze hebben een beroepsvereniging opgericht en een beroepsstandaard ontwikkeld die een gedragscode en een beroepsprofiel omvat. Bovendien zal er binnen afzienbare termijn sprake zijn van een verplichte opleiding voor schoolleiders. Men kan concluderen dat in een relatief korte periode het beroep van schoolleider p.o. in Nederland een semi-professie is geworden.

Natuurlijk is er nog veel werk te doen. In het vervolg van dit artikel formuleer ik een aantal nieuwe uitdagingen voor hen die betrokken zijn bij de professionele ontwikkeling van schoolleiders. En dat zijn in de eerste plaats de schoolleiders zelf.

### ***Van een vrijwillige, in-service opleiding naar een verplichte pre-service opleiding***

Zoals gezegd impliceert de *Wet Beroepen in het Onderwijs* dat schoolleiders, in ieder geval binnen twee jaar na hun benoeming kunnen aantonen dat ze bekwaam zijn. Binnen een tot enkele jaren kan dus niemand meer als schoolleider benoemd worden tenzij hij, uiterlijk binnen twee jaar, competent is. Men mag verwachten dat besturen en kandidaten de voorkeur zullen geven aan goed voorbereide mensen vooraleer tot benoeming over te gaan, net zoals nu veel besturen via kweekvijvers aanstaande leidinggevenden scholen voor ze te benoemen.

Als gevolg van deze “bekwaamheidseis” zal er meer nadruk komen te liggen op een verplichte pre-service professionalisering. Nu ligt in de professionalisering van schoolleiders nog veel nadruk op de vrijwillige en in-service OSPO of gelijksoortige opleidingen. Maar als de Wet BIO effectief wordt zal de nadruk verschuiven naar verplichte pre-service professionalisering. Vaak zal dit het karakter krijgen van een opleidingstraject, hoewel meer en meer ook aandacht zal komen voor minder traditionele professionaliseringwijzen, voor leren op de werkplek en voor het erkennen van eerder verworven competenties.

In de professionalisering van schoolleiders is een pre-service voorbereiding een herkenbare trend in veel landen. Een aan de beroepsuitoefening voorafgaande kwalificatie kent veel voordelen. Het draagt bij aan de status van het beroep. Het kan de praktijkschok van beginnende directeuren verkleinen. Het biedt aan belangstellende kandidaten en aan werkgevers de mogelijkheid om motivatie en kwaliteiten om als leidinggevende te functioneren te erkennen en te toetsen. Dat is in de Nederlandse situatie met het dreigend tekort aan schoolleiders en een groot vrouwelijk potentieel belangrijk. Zoals gezegd aarzelen vrouwelijke leraren meer dan hun mannelijke collega's als het gaat om het bezetten van leidinggevende

functies. Een pre-service opleiding biedt hen de mogelijkheid om na te gaan of leiding geven iets voor hen is en om zich verder te bekwamen in een leidinggevende functie. Een ander argument voor een pre-service voorbereiding is dat deelnemers aan een dergelijk traject, ook al worden ze geen leidinggevende, wel een grote bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van de school. Ten slotte kan ook opgemerkt worden dat er niet of nauwelijks argumenten zijn waaruit zou blijken dat een in-service training alleen het meest effectief is. Zonder twijfel is een verplichte pre-service opleiding een belangrijke bijdrage aan de professionalisering van de schoolleider en aan de professionele status van het beroep. Professionele ontwikkeling, eens gezien als luxe en vrijwillige keuze wordt nu noodzakelijk om schoolleider te worden. Anderzijds brengt een dergelijke verplichte pre-service opleiding ook enkele nieuwe uitdagingen met zich mee. Deze uitdagingen betreffen doelen, inhoud, didactische opzet en niveau van deze opleiding.

- Vergeleken met de bestaande in-service programma's zoals de OSPO-opleidingen, dienen doelen van de verplichte pre-service opleiding breder te zijn. Een belangrijk doel blijft natuurlijk de professionele ontwikkeling van de toekomstige leidinggevers. Maar de actuele situatie, met het dreigend tekort aan schoolleiders, vraagt ook aandacht voor een ander doel: het ondersteunen van leraren die belangstelling hebben voor een leidinggevende functie, maar nog vraagtekens zetten bij hun ambities en competenties, om uit te vinden of een leidinggevende functie werkelijk iets voor hen is
- Programmatisch betekent dit onder meer aandacht voor de diverse rollen en takken van de schoolleider. Bovendien lijkt een zekere specialisatie in onderwijskundig leiderschap nodig. Niet alleen wordt dit aspect van de taak van de schoolleider steeds meer belangrijk. Het is ook de belangrijkste rol van de schoolleider in kleine of middelgrote scholen en van locatieleiders. En dit zijn toch de eerste functies van de beginnende schoolleider. Verder dienen toekomstige schoolleiders ook in praktische zin voorbereid te worden op hun functie. Gekoppeld aan reële taken van de schoolleider is een basale scholing en training in vaardigheden, zoals het leiden van een teamvergadering, het werken met een begroting, het plannen van professionaliseringsactiviteiten nodig. Het gaat hierbij niet enkel om het ontwikkelen van een "gereedschapskist" met vaardigheden, maar om het verwerven van competenties, waarin kennis, vaardigheden persoonlijkheid geïntegreerd worden. Het bevorderen van een reflectief bewustzijn, gestimuleerd door het verwerken van wetenschappelijke en praktijktheoretische inzichten en door het voeren van een dialoog met collega-schoolleiders is in een dergelijke professionalisering nodig. Met name de competenties in het domein van de persoonlijke effectiviteit – zoals door de NSA onderscheiden – kunnen hier richting geven. Bovendien dient in een dergelijke pre-service opleiding ook al enige aandacht gegeven te worden aan de overige competenties van de schoolleider. De deelnemer aan een dergelijke opleiding wordt tenslotte opgeleid tot een startbekwaam schoolleider, die van alle competenties "thuis moet zijn". Ten slotte zal in het programma van een pre-service opleiding aandacht dienen te zijn voor het afwegingsproces van leraren in hun ontwikkeling naar een leidinggevende functie.
- In de didactische aanpak zal men, in lijn met huidige ontwikkelingen, de aandacht voor het zelfstandig leren door de deelnemer en het leren op een werkplek, versterken. Dit vraagt onder meer het selecteren van werkplekken met een hoog leerpotentieel en het gebruik van ervaren schoolleiders als coach tijdens dat leren op de werkplek. Ruimte geven aan zelfsturing van het leerproces vraagt ook meer ruimte voor de student om zelf invulling te geven aan het curriculum. Het vraagt ook meer dan voorheen het verrekenen van competenties die men eerder heeft verworven door werk, eigen studie, vrijwilligerswerk, hobby's enzovoort. Het wordt tevens een uitdaging valide en bruikbare instrumenten te ontwikkelen voor de identificatie en beoordeling van deze eerder verworven competenties. De didactische vormgeving van professionaliseringstrajecten dient ook de deelnemers te stimuleren om tot fundamentele keuzes te komen om al of niet een leidinggevende functie te vervullen. Testen en coaching gericht op beroepskeuze, bijvoorbeeld, kunnen hier een rol spelen.
- Een belangrijke uitdaging heeft betrekking op het niveau van dit nieuwe pre-service traject. De aanbeveling van de NSA aan de Minister over de bekwaamheid waaraan een

schoolleider dient te voldoen, beschrijft een achttal competenties. Een voorbeeld is de *interpersoonlijke competentie*. Deze vereist dat schoolleiders onder meer in staat zijn om bewust om te gaan met kritiek, weerstand en conflict en stelling te nemen. Volgens de Nederlandse Schoolleider Academie beschrijven de acht competenties het minimumniveau van bekwaamheid van schoolleiders. Maar vanzelfsprekend dient ook een expert schoolleider interpersoonlijk competent te zijn. Ook hij dient bewust te kunnen omgaan met kritiek, weerstand en conflict. De vraag rijst dus wat het verschil is tussen een beginnende schoolleider en een excellente schoolleider. Met andere woorden, de geformuleerde bekwaamheidseisen zullen nader geoperationaliseerd dienen te worden, met name in de context van opleidings- en beoordelingstrajecten. Een verdere uitwerking van de competenties op diverse niveaus van beheersing is nodig. Toenemende beheersing van competenties verwijst onder meer naar toenemende integratie van de vereiste kennis, vaardigheden en attitudes in de persoon (Van der Sanden, 2004) en naar beheersen van die competenties in situaties die in complexiteit toenemen.

### ***Naar een samenhangend systeem van permanente professionele ontwikkeling.***

Een aantal ontwikkelingen zoals hiervoor beschreven, hebben in Nederland geleid tot een diversiteit in opleidingstrajecten voor schoolleiders, andere leidinggevenden in de school en kandidaat leidinggevenden. Nieuwe functies, zoals bovenschools directeur en bouwcoördinator, in de school leiden tot nieuwe opleidingswegen (opleiding bovenschools management, opleiding middenmanager). En het dreigend tekort aan schoolleiders inspireerde schoolbesturen en opleidingen tot zogeheten kweekvijvers. Naast allerlei korte cursussen zijn er nu substantiële programma's voor:

- schoolleiders (opleidingsduur: 2 jaar, 680 uur, in-service);
- schoolleiders van 50 jaar of ouder (1 jaar, 340 uur, in-service);
- adjunct-directeuren (ca. 15 maanden, ca. 400 tot 560 uur, in-service);
- middenmanagers (ca. 1 jaar, ca. 180-200 uur, in-service en pre-service);
- bovenschools management (masteropleiding) (ca. 2,5 jaar; ca. 1300 uur; in-service);
- kandidaat leidinggevenden (kweekvijvers) (ca. 1,5 jaar, ca. 340 uur, pre-service).

De talrijke trajecten dragen ongetwijfeld bij aan de professionaliteit van leidinggevenden in het primair onderwijs en bieden mogelijkheden om te groeien in het beroep. Maar in samenhang met de nieuwe verplichte pre-service professionalisering, brengt deze diversiteit ook een nieuwe uitdaging met zich mee.

Als gevolg van de vrij snelle ontwikkeling van de diverse trajecten is de samenhang ertussen nog niet erg groot. Soms kan men na afronding van een traject (bv. kweekvijvertraject) in een ander traject instromen (bv. in het tweede jaar van de schoolleidersopleiding). Maar soms dient men eerst schakelprogramma's te volgen. De diverse opleidingen hanteren hier verschillende regels. De komst van een verplicht pre-service traject kan het gebrek aan samenhang nog vergroten. De nu bestaande kweekvijvertrajecten zullen hoogstwaarschijnlijk vervangen worden door of getransformeerd worden naar die verplichte opleiding. Ook in de voorstellen van de NSA leiden kweekvijvertrajecten tot het verplichte niveau van bekwaamheid. Onduidelijk is nog hoe de relatie zal zijn tussen het pre-service programma en de bestaande programma's voor bijvoorbeeld adjunct-directeur of middenmanagement. En hoe verhoudt zich de kwalificatie die men zal verwerven via de verplichte pre-service tot de huidige tweejarige opleiding? Is de startbekwaamheidskwalificatie die het resultaat is van de pre-service opleiding ook een toegangsbewijs voor het Masterprogramma voor bovenschoolse directeuren? Het wordt in de nabije toekomst noodzakelijk om een samenhangend systeem van permanente professionalisering te ontwikkelen. Een dergelijk samenhangend systeem kan de professionele ontwikkeling van leidinggevenden stimuleren omdat de toegangseisen en eindtermen van de verschillende niveaus van professionalisering helder zijn voor werkgevers en leidinggevenden en omdat ze de promotie van het ene traject naar het andere vergemakkelijken. Deze professionalisering vangt al aan in de lerarenopleiding, waar thans ook

aandacht groeit voor de leidinggevende taken van de leraar en er soms minoren *management* worden ontwikkeld.

### ***Permanente professionalisering in een vrije(?) markt***

Een andere belangrijke uitdaging betreft de toekomst van permanente professionele ontwikkeling van leidinggevend. Deze uitdaging komt voort uit de verschuiving naar een verplicht pre-service professionalisering en uit de trend naar meer autonomie voor scholen. Zoals gezegd zijn de huidige OSPO-opleidingen en gelijksoortige opleidingen, hoewel niet verplicht, een soort standaard voor professioneel schoolleiderschap. Op dit moment is het kwalificatieniveau van de nieuwe verplichte pre-service traject nog niet duidelijk. Indien men huidige kweekvijveropleidingen vergelijkt met de tweejarige in-service schoolleidersopleidingen dan blijkt zowel in kwantitatieve als in kwalitatieve zin de kweekvijveropleidingen niet hetzelfde niveau te halen. Gemiddeld duren de kweekvijveropleidingen minder lang. Onderzoek naar de resultaten van kweekvijvers en schoolleidersopleidingen leert dat deelnemers zich systematisch lager waarderen op een aantal belangrijke dimensies van professionaliteit als schoolleider. En hoewel deelnemers zelf en bovenschoolse directeurs in ruime mate tevreden zijn met de kweekvijvertrajecten, geven ze wel aan dat die opleidingen hoogstens tot een beginnersniveau leiden en verdere intensieve professionalisering vragen. Het valt niet te verwachten dat het kortere verplichte pre-service traject voor leraren eenzelfde kwalificatie zal opleveren als de huidige tweejarige opleidingen (voor al functionerende directeurs). Dat is niet alleen een kwestie van duur van de opleiding. Pas na enige tijd als directeur te hebben gefunctioneerd hebben de zogeheten "self-concerns" (bv. kan ik het? zal het team mij accepteren?) ruimte gemaakt voor de mogelijkheid om zich te verdiepen in het beroep. Bovendien dient men eerst ervaring te hebben opgedaan om te kunnen leren van die ervaring. Aan een pre-service traject zitten voordelen. Maar het risico bestaat dat de kwaliteit van professioneel leiderschap in scholen verlaagd wordt. Hoe vermijden we deze terugval in kwaliteit door de introductie van een op zichzelf wenselijke pre-service kwalificatie?

De permanente professionalisering van leidinggevend komt ook nog op een andere wijze onder druk te staan. Als gevolg van het eerder genoemde streven naar autonomie voor scholen, worden allerlei subsidies aan ondersteunende instellingen afgebouwd en direct aan het schoolbudget toegevoegd. Ook de afbouw van de subsidie aan de schoolleidersopleidingen zal binnen afzienbare termijn vervallen. Professionele ontwikkeling wordt daarmee één van de prioriteiten onder vele, waarover scholen zelf dienen te beslissen. Het past bij autonome scholen dat ze ook zelf beslissen over de ontwikkeling van de onderwijsprofessionals. Ervaringen in het verleden tonen echter wel aan dat een dergelijke verschuiving van geld niet vanzelf leidt tot eenzelfde aandacht voor professionele ontwikkeling als voorheen. Bovendien dient die professionele ontwikkeling dan gerealiseerd te worden in een vraaggestuurde omgeving, waarbij scholen kunnen kiezen uit het aanbod van diverse aanbieders. Bij deze (toekomstige) gang van zaken is echter wel een aantal vraagtekens te zetten. Bolam (2002) onderzocht de praktijk van professionele ontwikkeling in Engeland, waar marktwerking al verder is doorgevoerd. Het doel van professionele ontwikkeling is het stimuleren van zichzelf ontwikkelende reflectieve onderwijsprofessionals in scholen die zichzelf sturen. Programma's voor professionele ontwikkeling zouden mikken op het beantwoorden van de professionele behoeften van onderwijsprofessionals, van de school en van de overheid. Echter, in werkelijkheid werden de doelen en inhoud van de meeste programma's sterk bepaald door de overheidsagenda. Bovendien, aldus Bolam werden de programma's vooral uitgevoerd via korte trainingscursussen, waarvan duidelijk is dat ze weinig duurzaam effect hebben. Bolam concludeert dat de idee van autonome scholen die zelf professionele ontwikkeling organiseren in een vrije markt, in de praktijk niet werkt. Hij signaleert verder dat de sturing van professionele ontwikkeling door de hervormingsagenda van de overheid het overheersende paradigma is voor systematische verandering in de OESO-landen. De Vlaamse Onderwijsraad wijst er op dat in Vlaanderen de nascholingsgelden grotendeels naar de scholen zijn gegaan en de keuzevrijheid van scholen inzake nascholing bijna maximaal is. Maar de krappe financiële middelen om nascholing aan te kopen, gekoppeld aan een tekort aan goede pedagogische begeleiders, tempert echter dit marktmechanisme.

Ook in Nederland kan niet worden uitgesloten dat de overheid, door middel van regelingen en projectsubsidies de ontwikkeling van de onderwijsprofessionals in belangrijke mate zal sturen. In een dergelijke situatie, gegeven de schaarse middelen waarover scholen beschikken, wordt het verleidelijk te kiezen voor de aldus gesubsidieerde professionalisering boven uitgebreidere en duurdere programma's die meer mikken op zichzelf ontwikkelende, reflectieve schoolleiders. Een dergelijke externe sturing van de professionalisering is onwenselijk vanuit het oogpunt van de voor scholen en professionals bepleitte autonomie.

Het is ook niet denkbeeldig dat marktwerking leidt tot een vermindering van de investeringen in ontwikkeling van hoogwaardige opleidingsproducten door opleidingscentra. Toenemende concurrentie zet de opleidingen onder druk zo efficiënt mogelijk te werken. Ontwikkelkosten van professionalisering zijn relatief duur en zijn al snel het eerste voorwerp van besparing. Hoe kan vermeden worden dat professionele ontwikkeling, onder de noemer van autonomie en marktwerking, het beeld van de schoolleider als iemand die vooral overheidsbeleid implementeert, opnieuw versterkt? Hoe kan permanente professionalisering op een hoog niveau behouden blijven en verder verbeterd worden? In dit verband kunnen nog enkele opmerkingen gemaakt worden.

- Eén van de factoren die van grote invloed is op permanente professionele ontwikkeling is de werkplek, voorzover het ook een plek is om te leren. Meer en meer wordt duidelijk dat leren in de context van de school, gerelateerd aan reële problemen effectief is, tenminste als een aantal condities vervuld is. Belangrijke condities zijn bijvoorbeeld: leren met collega's, een klimaat van vertrouwen, het onderzoeken van het actueel handelen en de achterliggende mentale modellen en coaching op de werkplek. Hierbij is verder ook de ontwikkeling van theoretische concepten en verbanden van belang om een adaptieve toepassing van het geleerde te stimuleren. Zowel scholen als opleidingsinstituten staan voor de uitdaging om het leerpotentieel van de werkplek te bevorderen. Schoolleiders zelf spelen hierin een belangrijke rol door het organiseren van gunstige condities voor hun eigen leren. Bovenschoolse leidinggevendenden kunnen hier ook aan bijdragen. Ze kunnen het collegiaal leren van schoolleiders versterken en coaching mogelijk maken. Ook opleidingsinstituten kunnen bijdragen aan de permanente professionele ontwikkeling met een nadruk op werkend leren. Een eerste stap kan gezet worden in het pre-service programma: deelnemers leren wat het betekent om professional te zijn. Dit houdt onder meer in het voortdurend streven om het werk beter te doen dan voorheen; door middel van individuele en collectieve leerprocessen het eigen handelen en achterliggende mentale modellen te onderzoeken en een valide kennisbasis op te bouwen. Bovendien kunnen opleidingsinstituten het leren op de werkplek als opleidingsmethode verder uit te bouwen. En ze kunnen functionerende schoolleiders ondersteunen, onder meer door training in bijvoorbeeld collectief leren, door coaching en door het verspreiden van meer theoretische kennis en concepten. Regionale samenwerking tussen schoolbesturen en opleidingscentra kan bevorderen dat training en coaching past bij de leerbehoeften van de schoolleiders.
- Een belangrijke rol in het stimuleren van permanente professionele ontwikkeling is ook weggelegd voor de beroepsgroep zelf, via de Nederlandse Schoolleiders Academie. Zoals gezegd gelden straks een aantal minimumcompetenties waaraan schoolleiders dienen te voldoen om het beroep te mogen uitoefenen. Permanente professionele ontwikkeling van schoolleiders zal bevorderd worden als de standaards van de NSA naast het minimumniveau ook een hoger niveau van beroepsbekwaamheid beschrijven. Een dergelijk hoger niveau zou, na een aantal jaren, door schoolleiders bereikt dienen te worden als men voor blijvende registratie in het beroepsregister in aanmerking wil komen. Het zou een misverstand zijn als men dit hogere niveau zou kunnen bereiken, eenvoudig op basis van een aantal jaren ervaring of op basis van het gevolgd hebben van een aantal uren professionalisering. Het risico bestaat dat schoolleiders, die weinig tijd en geld hebben, kiezen voor de gemakkelijkste en goedkoopste programma's om aan de eisen van herregistratie te voldoen. Van meer betekenis is het definiëren van het niveau van ervaren schoolleider in termen van het op een geïntegreerde wijze beheersen van competenties in complexe situaties. Dit onderstreept ook de noodzaak van het ontwikkelen van



een valide en bruikbaar instrument voor het identificeren en beoordelen van competenties van schoolleiders.

- De afbouw van de subsidies voor de schoolleidersopleidingen past bij de ontwikkeling naar autonome scholen. Daarbij is op enkele risico's van dit beleid gewezen. Met name de ontwikkeling van actuele inhoud en vormen van professionalisering kunnen door marktwerking en sturing door de overheid onder druk komen te staan. Dit risico kan verminderd worden door de ontwikkeling van hoogwaardige inhoud en werkwijzen voor professionalisering blijvend te ondersteunen door de overheid. Een op landelijk niveau werkend onafhankelijk expertisecentrum, onder de regie van een samenwerkingsverband van de beroepsgroep, inhoudelijke en opleidingsdeskundigen, zou hier een belangrijke rol kunnen spelen. Een dergelijk centrum zou als taak hebben om kennis te verzamelen over actuele ontwikkelingen in het schoolleiderschap en in het professionaliseren van professionals. De verworven kennis zou beschikbaar gemaakt dienen te worden voor de opleidingsinstituten in Nederland. Deze instituten zouden deze kennis dan weer kunnen vertalen naar een concreet aanbod op het gebied van schoolmanagement. Op deze wijze kan in een land als Nederland, met een relatief kleine markt van onderwijs-professionals het risico van marktwerking voor de kwaliteit van de professionalisering van schoolleiders beperkt worden<sup>1</sup>.

### Aanbevolen literatuur

- Bolam, R. (2002): Professional development and professionalism. In: Bush, T. & Bell L. (ed.) (2002): *The principles and practice of educational management*. London: Paul Chapman publ., pp. 103 – 118.
- Bottery, M (2004): *The challenges of educational leadership*. London: Paul Chapman publ.
- Hallinger, Ph. (ed.) (2003): *Reshaping the landscape of school leadership development*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 2-22.
- Hannay, L. (2004): *Rethinking professional learning: engaging the little grey cells*. National College for School Leadership. [www.ncsl.org.uk/media/F7B/95/randd-hannay-prof-learning.pdf](http://www.ncsl.org.uk/media/F7B/95/randd-hannay-prof-learning.pdf)
- Hawley, W. & Valli, L. (1999): The essentials of effective development. A new consensus. In: Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (ed.) (1999): *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey Bass, pp. 127-150.
- Huber S. & West, M. (2002): Developing school leaders: a critical review of current practices, approaches and issues and some directions for the future. In: Leithwood, K., & Hallinger, Ph. (ed.) (2002); *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration II*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 1071 -1101.
- Murphy, J. (2002): Recultering the profession of educational leadership: new blueprints. *Educational Administration Quarterly*. Special issue: Ensuring the capacity of university-based educational leadership preparation. (38), 2, pp. 176-191.
- Heijmans, J., Slegers, P. & Redder, B. (2005): *Bekwaam zijn en bekwaam blijven; een aanvulling op de NSA-beroepsstandaard 2004 – 2005*, Utrecht: NSA/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Southworth, G. (2004): *Primary schools leadership in context. Leading small, medium and large sized schools*. London: Routledge Falmer.
- Verbiest, E. (2004): *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- VLOR (2005) (Vlaamse Onderwijsraad): *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

---

<sup>1</sup> Met dank aan R. Renting voor zijn kritisch commentaar.