

Onderzoeksrapport Professionalisering van schoolleiders

*Via **Afspraken** naar **Betere**
professionalisering van schoolleiders*

Signature

Inge Andersen
Robin Koning
Wietske Zevering
Kees de Brabander

1 Inleiding

Het onderwijs in Nederland is sterk in beweging en de professionaliteit van schoolleiders is dan ook een actueel thema. Goed onderwijs vraagt om goed leiderschap. Professionalisering van schoolleiders is nooit een doel op zich maar een middel om te komen tot goed onderwijs. Het verbeteren van de taal- en rekenprestaties van leerlingen is een belangrijke doelstelling van zowel de Kwaliteitsagenda PO *Scholen voor morgen* als van de kwaliteitsagenda VO *Tekenen voor kwaliteit*. Schoolleiders zelf benadrukken ook het belang van brede vorming van kinderen. Tegelijkertijd wordt de discussie over de professionele ruimte van de leraar gevoerd.

Schoolleiders moeten in deze tijd een diversiteit aan kwaliteiten bezitten. Toch is in Nederland een diploma van schoolleiders nog steeds geen vereiste, terwijl er ook geen verplichting tot professionalisering is. Ondanks dat zijn er steeds meer schoolleiders die zich willen professionaliseren en worden er binnen en buiten besturen stappen gezet om het schoolleiderschap verder te versterken. In Nederland en daarbuiten stellen overheden en schoolleiders zelf ook steeds meer eisen aan leiderschap. Dit wordt zichtbaar in de ontwikkeling van beroepsprofielen, beroepscode en competenties. De NSA heeft onlangs nog advies uitgebracht rondom het nieuwe beroepsprofiel en de eisen die aan de professionalisering van schoolleiders gesteld zouden moeten worden.

Maar wat gebeurt er ondertussen in de praktijk? De wet BIO heeft veel aandacht gegeneerd voor de competenties van leraren en de gesprekkencyclus rondom het functioneren van leraren. Voor schoolleiders is zo'n dergelijke wet er echter nooit gekomen. In hoeverre voeren werkgevers gesprekken over het functioneren van schoolleiders? In welke mate worden er concrete professionaliseringsafspraken gemaakt? In hoeverre lukt het schoolleiders om hun professionaliseringsvragen helder te krijgen? Voor u liggen de resultaten van een onderzoek dat de NSA heeft uitgevoerd.

2 Inventarisatie onder geregistreerde directeuren

In het schooljaar 2011-2012 heeft de NSA een inventariserend onderzoek gedaan rond het thema professionalisering van schoolleiders. Met behulp van een online vragenlijst is nagegaan:

1. met welke frequentie er functionerings- en beoordelingsgesprekken met schoolleiders worden gevoerd;
2. in hoeverre er afspraken worden gemaakt met schoolleiders over hun professionalisering.
3. of het schoolleiders lukt om hun professionaliseringsvraag helder te krijgen en om tijd en middelen vrij te maken voor scholing

Daarnaast zijn er een aantal stellingen voorgelegd rondom het belang van professionalisering en de invloed van de politiek. Respondenten konden telkens antwoorden op een vierpuntsschaal.

Respondenten

Het onderzoek is gehouden onder alle geregistreerde directeuren. Zij ontvingen per mail een link naar een online vragenlijst. In totaal werden 2250 directeuren bereikt en vulden 1.045 personen de digitale vragenlijst in: 707 mannen en 338 vrouwen. Dat betekent een respons van 47%. Tabel 1 biedt een overzicht van de functies die de respondenten bekleeden.

Tabel 1. Overzicht functies

Functie	N	%
Schoolleider	734	70,2
Adjunct directeur/ locatieleider	54	5,2
Meerschools directeur	97	9,3
Interim directeur	16	1,5
Algemeen directeur/ Bovenschools Manager	99	9,5
(directeur-) bestuurder	31	3,0
Overig	14	1,3
		100%

Onder de categorie overig vallen functiebenamingen als hoofd onderwijs, directeur Kindcentrum, en directeur-beleidsmedewerker.

De respondenten zijn redelijk gelijk verdeeld over kleine, gemiddelde, en middelgrote/ grote besturen (zie tabel 2). Van de 364 respondenten die binnen een klein bestuur werken, doen 74 dat op een éénpitter. De leeftijd van de respondenten varieert van 28 tot 66 jaar. Slechts 8 procent is jonger dan 40; 43,2% is ouder dan 55 jaar. Dit is redelijk in lijn met het landelijke beeld.

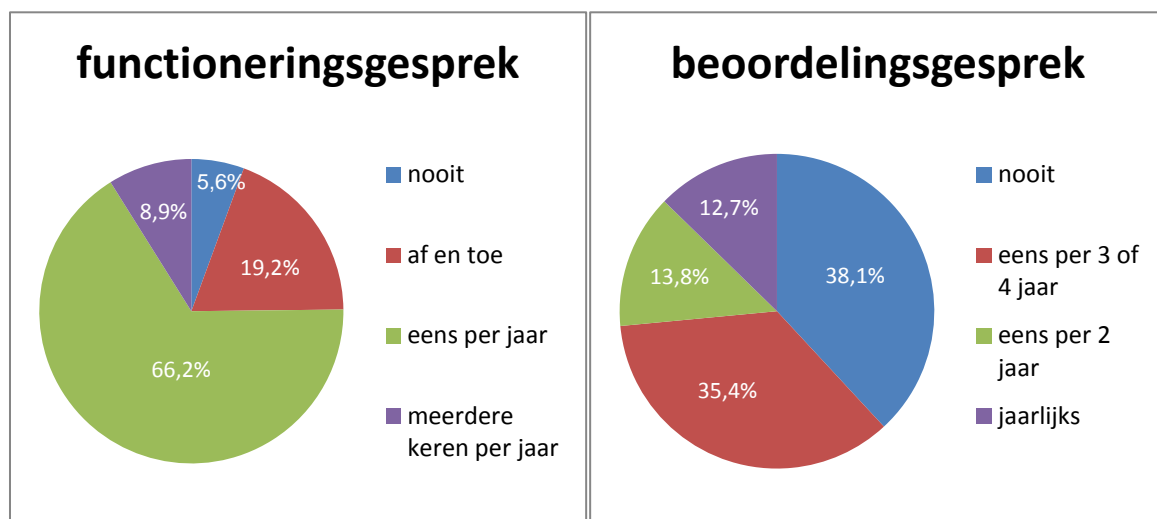
Tabel 2: grootte van besturen

Aantal scholen binnen bestuur	Aantal respondenten
1-10	364
11-25	370
26-35	226
>35	69
nvt	19
<i>Totaal</i>	1045

Resultaten

Uit de inventarisatie komt naar voren dat er met het merendeel van de directeuren functioneringsgesprekken worden gevoerd. Dit gesprek vindt bij de meeste schoolleiders (66,2 %) eens per jaar plaats. Over de frequentie van de functioneringsgesprekken is 80,2% van de respondenten tevreden. Toch heeft een kleine 20% van de schoolleiders slechts af en toe een functioneringsgesprek en bij 5,6% vinden er zelfs helemaal geen functioneringsgesprekken plaats.

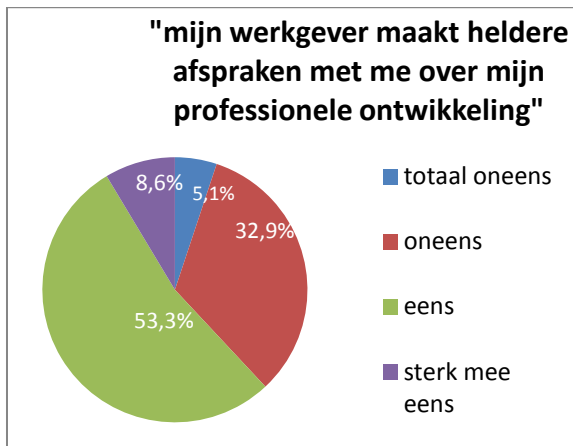
Beoordelingsgesprekken zijn duidelijk minder ingeburgerd. Maar liefst 38,1 % van de respondenten geeft aan nooit een beoordelingsgesprek te hebben. Het percentage dat tevreden is over de frequentie van de beoordelingsgesprekken ligt hier ook lager: 67,3 %.



Op de vraag in hoeverre het lukt om de eigen professionaliseringsvragen helder te krijgen antwoordt 59,1% dat dit in redelijke mate lukt. 36,8 % van de schoolleiders lukt dit goed. Toch geeft een derde van de respondenten aan dat professionalisering in vrij sterke of zelfs sterke mate bepaald wordt door de politieke waan van de dag. De invloed van de politieke waan lijkt negatief samen te hangen met het helder hebben van de eigen professionaliseringsvraag. Er is namelijk een negatieve correlatie (-.247**) tussen de variabele "politiek" (de mate waarin professionalisering volgens de schoolleider beïnvloedt wordt door de politieke waan) en de variabele "helder" (de mate waarin het lukt om de eigen professionaliseringsvraag helder te hebben). Dit kunt u terugvinden in tabel 3. De invloed van de politiek lijkt groter te zijn wanneer de eigen professionaliseringsvraag minder helder is.

Het helder hebben van je eigen professionaliseringsvraag lijkt juist positief samen te hangen met het vinden van tijd en middelen. Er is namelijk een positieve correlatie (.321**) tussen de variabelen "helder" en "tijd/middel" (de mate waarin men tijd en middelen vrij kan maken voor scholing). Hoe beter het lukt om de eigen professionaliseringsvraag helder te krijgen, hoe beter het lukt om tijd en middelen vrij te maken voor scholing, en/of andersom. Maar liefst een derde van de ondervraagde schoolleiders antwoordt ontkennend op de vraag of men voldoende tijd en middelen kan vrijmaken voor professionalisering.

In totaal 38% (32,9+5,1) geeft aan dat hun werkgever geen heldere afspraken met hen maakt over hun professionele ontwikkeling. Dat is jammer want tabel 3 laat zien dat die afspraken positief samenhangen met het helder hebben van je professionaliseringsvraag (.163**) en met het vinden van tijd en middelen (.195**).



Als 25,6% van de schoolleiders nooit of slechts af en toe een functioneringsgesprek heeft, 38,1 % nooit een beoordelingsgesprek krijgt en voor veel schoolleiders (38%) geldt dat er geen heldere afspraken met hen worden gemaakt over hun professionele ontwikkeling, dan komt er veel aan op het belang dat de schoolleider zelf aan professionalisering hecht. Gelukkig is 97% het oneens met de stelling dat een goede schoolleider geen professionalisering nodig heeft, en vindt 92,3 % dat een schoolleider een voorbeeldrol heeft naar leerkrachten toe, als het om professionalisering gaat. Maar dat mag natuurlijk ook verwacht worden van registerdirecteuren.

Tabel 3. Correlaties tussen de onderzoeksvariabelen

	Frequentie FG	Tevreden FG	Frequentie BG	Tevreden BG	Afspraken	Tijd/middel	Helder	Politiek	Prof.niet nodig	Voorbeeld rol
Frequentie fg	1									
Tevreden fg	.605**	1								
Frequentie bg	.396**	.340**	1							
Tevreden bg	.444**	.611**	.543**	1						
Afspraken	.381**	.406**	.325**	.409**	1					
Tijd/middel	.068*	.093**	.044	.080**	.195**	1				
Helder	.041**	.115**	.101**	.084**	.164**	.321**	1			
Politiek	.055	.059	-.019	.003	.007	-.259**	-.247**	1		
Niet nodig	-.049	-.034	-.051	-.009	-.062*	-.100**	-.126**	.127**	1	
Voorbeeld	.021	-.017	-.045	-.017	.088**	.168**	.09**	-.074	-.257**	1

** significantieniveau 0,01 (tweezijdig)

* significantieniveau 0,05 (tweezijdig)

In bovenstaande correlatietabel kunnen we zien dat de frequentie van functioneringsgesprekken en de tevredenheid over de frequentie positief samenhangen. De tevredenheid is hoger naarmate de frequentie hoger is. Er lijkt echter geen rechtstreeks verband te zijn tussen functionerings- en beoordelingsgesprekken enerzijds, en het helder hebben van je professionaliseringsvraag en het kunnen vinden van tijd en middelen. Er is wel een duidelijk positief verband tussen de frequentie van gesprekken en afspraken over professionele

ontwikkeling. Hoe meer gesprekken er gevoerd worden, hoe meer er heldere afspraken worden gemaakt. Toch is ruim een derde (35,4%) van de respondenten het oneens met de stelling: "Uit de functioneringsgesprekken die ik met mijn werkgever voer, vloeien concrete afspraken voort over mijn professionalisering".

Gesprekken over het functioneren lijken over het algemeen bij te dragen aan afspraken over professionele ontwikkelingen en die afspraken lijken bij te dragen aan het helder hebben van je professionaliseringsvraag en het kunnen vinden van tijd en middelen voor scholing. Er zijn echter grote verschillen tussen schoolleiders als het gaat om de frequentie waarin er gesprekken met hen gevoerd worden over de kwaliteit van hun functioneren, de afspraken die al dan niet uit deze gesprekken voortvloeien, de helderheid van de eigen professionaliseringsvraag en de tijd/middelen die men vrij kan maken voor scholing. We zijn nagegaan of deze verschillen samenhangen met persoonsvariabelen als functie, sekse, leeftijd, jaren onderwijservaring, denominatie en grootte van het schoolbestuur waar men werkzaam is, maar vonden hiermee geen enkele samenhang.

Om meer zicht te krijgen op die verschillende werksituaties van schoolleiders en om beter te begrijpen hoe we de gevonden correlaties moeten interpreteren hebben we in een vervolgstudie schoolleiders geïnterviewd.

3 Een nadere verkenning

Tijdens het inventariserend onderzoek werd via de online vragenlijst aan alle respondenten gevraagd of zij eventueel bereid zouden zijn mee te werken aan een interview. Uit de groep van 346 directeuren die aangaven dat zij (anoniem) geïnterviewd mochten worden hebben we twaalf directeuren geselecteerd. Daarbij hebben we twee groepen van ieder zes directeuren samengesteld, opdat we ze met elkaar konden vergelijken. De eerste groep bestond uit directeuren die niet of slechts af en toe functioneringsgesprekken hebben, waarmee nooit een beoordelingsgesprek wordt gevoerd en die aangeven ontevreden te zijn over deze frequenties. Dit noemen we de negatieve groep.

De tweede groep bestaat uit directeuren die minstens één keer per jaar een functioneringsgesprek hebben, waarmee beoordelingsgesprekken worden gevoerd en die tevreden zijn over de frequenties van de gesprekken. Dit noemen we de positieve groep.

Alle twaalf directeuren hebben de functie van schoolleider. Bij het samenstellen van de groepen hebben we er voor gezorgd dat in elk van de twee groepen twee kleine, twee middelgrote en twee grote besturen zijn opgenomen. De semigestructureerde interviews met een duur van anderhalf uur vonden plaats in de tweede helft van schooljaar 2011-2012. Aan de directeuren werd gevraagd:

- Hoe beslissingen over professionalisering tot stand komen, zowel inhoudelijk als financieel
- In hoeverre en op welke manier er sprake is van een gesprekkencyclus rondom/monitoring van het functioneren van de directeur
- In hoeverre en op welke manier professionele contacten binnen en buiten het bestuur een rol spelen bij de professionele ontwikkeling
- Welke belemmerende en stimulerende factoren men ervaart als het gaat om professionalisering.

Resultaten

De resultaten van de interviews zijn op de volgende pagina samengevat in een overzichtsmatrix.

a. Beslissingen over professionalisering

Voor zowel de positieve groep als de negatieve groep geldt dat er veel vrijheid voor schoolleiders is om zelf inhoudelijke beslissingen te nemen over hun professionalisering. Die ruimte wordt door schoolleiders als positief ervaren wanneer er op bestuursniveau gezamenlijke kaders gelden. Wanneer gezamenlijke kaders ontbreken wordt de ruimte eerder gezien als valkuil: je kunt doen wat je wilt of juist helemaal niets doen. Het topdown opleggen van kaders of van professionaliseringsthema's wordt echter niet gewaardeerd.

Waar financiën bij de positieve groep amper tot geen belemmering vormt, is dit bij de negatieve groep (op één respondent na) wel degelijk een aandachtspunt. Daar wordt door het bestuur veel meer gekeken of bepaalde scholing financieel haalbaar is, terwijl schoolleiders in de positieve groep meer eigen financiële beslissingsruimte hebben.

b. *Gesprekkencyclus/monitoring*

Bij de positieve groep is sprake van een gestructureerde cyclus, waar men zich over het algemeen aan houdt. Systematisch komt binnen deze cyclus een grote variëteit aan gesprekken voor, bijvoorbeeld plannings-gesprekken, POP-gesprekken, kwaliteits-, voortgangs- of functioneringsgesprekken en beoordelingsgesprekken. Dit in tegenstelling tot de negatieve groep waarbij de cyclus alleen in theorie bestaat. De intensiteit en variëteit aan gesprekken bij deze groep is veel lager, terwijl de schoolleiders wel meer gesprekken zouden willen voeren over professionalisering en ook beoordeeld willen worden op de resultaten van het werk.

Bij de helft van de respondenten uit de positieve groep zijn competenties deel van het gesprek, wat naar hun zeggen voor verdieping zorgt. Bij de negatieve groep spelen competenties bij de gesprekken meestal geen enkele rol.

Bij de positieve groep worden er naar aanleiding van de gesprekken uit de gesprekscyclus afspraken gemaakt. Op deze afspraken wordt ook teruggekomen. Bij de negatieve groep worden er niet of nauwelijks afspraken gemaakt. Als er afspraken worden gemaakt, zijn deze globaal en wordt er niet meer op teruggekomen. Voor beide groepen geldt dat, voor zover er afspraken zijn, deze afspraken vooral over het werk in de school gaan. De vertaalslag naar professionaliseringsafspraken en naar afspraken over de evaluatie daarvan komt in veel gevallen niet goed van de grond.

Bij de negatieve groep zijn vijf van de zes respondenten ontevreden omdat er geen cyclus is. De gesprekken krijgen geen vervolg: men wil wel beoordeeld worden, maar dat gebeurt niet. Respondenten uit de positieve groep zijn over het algemeen redelijk tot zeer tevreden over de gesprekkencyclus. Enkel ervaren echter dat het 'professionele pad' dood loopt. Ambities komen niet altijd tot hun recht doordat het bestuur hen niet altijd de juiste begeleiding kan bieden. De aandacht van bestuurders gaat in hun ogen ook te eenzijdig uit naar scholen waar het niet goed gaat.

c. *Professionele contacten*

Bij beide groepen is de leidinggevende van de schoolleider goed bereikbaar en toegankelijk, ook voor tussentijdse contacten. In de negatieve groep blijft dit contact echter beperkt tot praktische regelzaken. De schoolleiders uit de positieve groep benutten deze tussentijdse contacten eveneens voor praktische regelzaken maar daarnaast hebben deze contacten ook een reflectieve- of klankbordfunctie. Respondenten uit beide groepen hechten veel waarde aan netwerken. Schoolleiders kunnen op deze manier van elkaar leren, problemen bespreken, kennisdelen en een klankbord vinden. Bij de positieve groep wordt dit contact meer gestimuleerd en gefaciliteerd vanuit het bestuur dan bij de negatieve groep. Bij de positieve groep zijn de netwerken bij de grotere besturen ook vaker bestuurs-intern. Bij de negatieve groep vinden netwerkcontacten voornamelijk plaats op eigen initiatief en vaak buiten het eigen bestuur. Dit gebeurt soms bewust om het gebrek aan interne feedback te compenseren.

d. *Belemmerende en stimulerende factoren:*

Als het om factoren gaat die professionalisering belemmeren ligt bij beide groepen de nadruk op tijdgebrek. Ook de financiën worden in beide groepen regelmatig genoemd. Als het om schoolbudgetten voor professionalisering gaat zetten schoolleiders zichzelf vaak op de laatste plaats, zeker als professionalisering vanuit het bestuur niet sterk gestimuleerd wordt.

Bij de negatieve groep worden het gebrek aan stimulans vanuit het bestuur, het gebrek aan feedback/beoordeling en een teveel aan vrijblijvendheid, veel genoemd als belemmerende factoren. Stimulans halen zij vooral uit het team en de dingen die ze met het team proberen te bereiken. Van het bestuur zouden zij graag meer stimulans en ondersteuning krijgen.

Bij de positieve groep vormt de dialoog en wisselwerking tussen team en schoolleider eveneens een stimulan, maar daarnaast wordt aangegeven dat het bestuur professionalisering en uitwisseling expliciet stimuleert, ondersteunt en faciliteert in tijd en geld. De positieve groep geeft daarbij aan dat de ruimte die het bestuur geeft (keuzevrijheid/autonomie) als stimulerend wordt ervaren. Binnen die ruimte kun je met elkaar wel heldere afspraken maken. Monitoring van die afspraken werkt stimulerend, geeft een gevoel van betrokkenheid en het gevoel gezien te worden en zou wat de positieve groep betreft verder versterkt mogen worden. In de negatieve groep wordt het teveel aan vrijheid (vrijblijvendheid) als belemmerend ervaren omdat daarmee richting ontbreekt.

Een opvallend verschil tussen de twee groepen is dat alle respondenten uit de positieve groep als stimulerende factor hun eigen intrinsieke motivatie, ambities en ontwikkelwens noemen. Deze innerlijke drive zet mensen aan om zelf richting aan te brengen in hun professionalisering en bijvoorbeeld zelf aan te sturen op afspraken en evaluatie. Bij de negatieve groep komt dit veel minder pregnant naar voren.

Overzichtsmatrix

	Beslissingen over professionalisering	Gesprekkencyclus/ monitoring	Professionele contacten	Kritische factoren
Groep 1: negatief	<p>Over het algemeen veel inhoudelijke vrijheid voor schoolleiders. Vrijheid wordt als valkuil ervaren: je kunt doen wat je wilt of juist helemaal niets doen.</p> <p>In enkele gevallen sprake van topdown-opgelegde scholing voor alle schoolleiders.</p> <p>Financieel wordt in veel gevallen door bestuur gekeken of bepaalde scholing financieel haalbaar is. Dit wordt in sommige gevallen versterkt door financiële problemen binnen het bestuur.</p>	<p>Cyclus bestaat alleen in theorie. In praktijk zeer weinig gesprekken, variëteit aan gesprekken is laag en er is geen follow-up. Competenties spelen in gesprekken geen rol.</p> <p>Schoolleiders willen zelf wel gesprekken en beoordeling maar dat lukt om meerdere redenen niet (bv. onkunde vrijwillig bestuur, financiële of organisatorische problemen, op bestuurs-niveau).</p> <p>Er worden niet of nauwelijks afspraken gemaakt. Als deze worden gemaakt gaan ze niet over professionalisering en er wordt niet op teruggekomen.</p>	<p>Bestuurders redelijk goed bereikbaar, maar gaat over praktische zaken, niet over professionalisering. Contact met bestuurder vaak op eigen initiatief van schoolleider.</p> <p>Schoolleiders nemen deel aan redelijk veel verschillende netwerken, zowel in aantal als in diversiteit. Veelal buiten eigen bestuur. Schoolleiders zoeken dit op om feedback en klankbord te creëren, om niet zelf het wiel te hoeven uitvinden, om hulp te krijgen bij problemen en kennis te delen.</p>	<p><u>Belemmerend:</u> Tijd en financiën meest genoemd als struikelblok.</p> <p>Weinig stimulan vanuit bestuur, gebrek aan beoordeling, vrijblijvendheid.</p> <p>Differentiatie door bestuur ontbreekt, bijvoorbeeld opleggen van scholing voor iedereen.</p> <p><u>Stimulerend:</u> Dialoog met team. Samen steeds beter willen worden. Gewenst: dialoog met leidinggevende/bestuur.</p>
Groep 2: Positief	<p>Ruimte om eigen keuzes te maken binnen gezamenlijke kaders op bestuursniveau.</p> <p>Financiën vormen geen struikelblok. Bij grote bedragen in overleg met bestuur. Indien binnen scholingsbudget, dan schoolleider autonoom.</p>	<p>Gestructureerde cyclus waaraan men zich over het algemeen houdt. Duur en vormgeving cyclus verschilt, maar POP, FG en BG komen hier over het algemeen systematisch in terug. Competenties onderdeel van gesprek, dit zorgt voor verdieping. Door vrijwillig bestuur bij éénpitter wat minder intensieve cyclus.</p> <p>Uit de gesprekken vloeien afspraken voort, en hier wordt ook op teruggekomen. Schoolleiders zijn ook zelf gericht op afspraken maken. Afspraken veelal betrekking op werk in school, vertaling naar professionaliseringsafspraken is moeilijker.</p>	<p>Bestuurder is wanneer nodig altijd bereikbaar, toegankelijk en functioneert als klankbord</p> <p>Respondenten hechten veel waarde aan contact met collega's/netwerken/van elkaar leren.</p> <p>Bestuur (met uitzondering van éénpitter) stimuleert en faciliteert in veel gevallen netwerken binnen eigen bestuur. Schoolleiders creëren ook op eigen initiatief netwerken.</p> <p>Focus ligt vrij sterk op interne kennisdeling.</p>	<p><u>Belemmerend:</u> Tijdgebrek door werkdruk op school, men wil er voor het team zijn. Budgetten lopen niet over en schoolleider zet team vaak op eerste plaats. Persoonlijke ambities komen niet altijd tot hun recht (pad loopt dood, niet de juiste begeleiding). Aandacht gaat te eenzijdig uit naar scholen waar het niet goed gaat.</p> <p><u>Stimulerend:</u> -Afspraken, resultaatmetingen (monitoring) en evaluaties -Ruimte en vertrouwen vanuit bestuur. Bestuur dat focust op ontwikkeling van hun mensen. -Eigen ambities, innerlijke drive, jezelf willen ontwikkelen - dialoog en wisselwerking team - schoolleider - bestuur.</p>

Conclusie

Uit de interviews kunnen we de conclusie trekken dat schoolleiders behoefte hebben aan feedback en evaluatie. Concrete afspraken, gerelateerd aan het werk, zijn hierbij behulpzaam en worden belangrijk gevonden. Die afspraken komen idealiter in dialoog tot stand en bieden richting, een kader. Alleen maar vrijheid, zonder kaders of afspraken is te vrijblijvend. Het hebben van een goede gesprekkencyclus draagt bij aan het maken van deze afspraken, al wordt de vertaalslag van werkafspraken naar professionaliseringsafspraken vaak nog moeilijk gevonden.

Het lijken de afspraken te zijn die centraal staan en voor richting zorgen, minder dan het gesprek zelf. Dit kan mee verklaren dat er geen rechtstreekse correlatie is gevonden tussen gesprekken over iemands functioneren enerzijds en het helder hebben van de eigen professionaliseringsvraag en het vrij kunnen maken van voldoende tijd en middelen anderzijds. Kennelijk zit daar het maken van afspraken tussen, als intermediaire variabele. Hoewel gesprekkencyclus en monitoring vanuit het bestuur bij lijken te dragen aan professionalisering, lijkt de eigen attitude en motivatie ook van groot belang voor de richting die men aanbrengt in de eigen professionalisering. In de positieve groep dringen mensen zelf aan op afspraken en geven zelf actief richting aan hun professionele ontwikkeling omdat zij hier belang aan hechten en vanuit zichzelf gemotiveerd zijn om dit te doen.

4 Toetsing van een model

Mede op basis van de analyse van interviewgegevens is een theoretisch model geformuleerd. In dit model komen variabelen voor die we rechtstreeks gemeten hebben met de vragenlijst, bijvoorbeeld de mate waarin er concrete afspraken worden gemaakt over professionalisering. Daarnaast komen in het model ook een drietal onderliggende factoren voor: 1) gespreksvoering over de kwaliteit van iemands functioneren; 2) het belang dat men aan professionalisering hecht en 3) de richting die men kan aanbrengen in de eigen professionalisering. Deze onderliggende factoren zijn latente factoren. Dat wil zeggen dat ze niet rechtstreeks bevraagd zijn, maar dat hun bestaan wordt afgeleid uit variabelen die wel bevraagd zijn. Er wordt eigenlijk een nieuwe variabele gemaakt die samenvat wat twee of meer variabelen met elkaar gemeenschappelijk hebben.

Over het voeren van gesprekken over het functioneren zijn vier vragen gesteld, namelijk:

1. Hoe vaak voert uw werkgever functioneringsgesprekken met u? (1=nooit, 2= af en toe, 3= eens per jaar 4=meerdere keren per jaar)
2. In hoeverre bent u tevreden met de frequentie van uw functioneringsgesprekken? (1=zeer ontevreden, 2= ontevreden, 3= tevreden, 4=zeer tevreden)
3. Hoe vaak voert uw werkgever beoordelingsgesprekken met u (1=nooit, 2=eens per 3 of 4 jaar, 3= eens per 2 jaar, 4=jaarlijks)
4. In hoeverre bent u tevreden met de frequentie van uw beoordelingsgesprekken (1= zeer ontevreden, 2=ontevreden, 3=tevreden, 4=zeer tevreden)

Omdat deze vragen alle over het voeren van gesprekken over het functioneren gaan, zullen ze in substantiële mate met elkaar samenhangen. De latente factor '*Gespreksvoering over functioneren*' geeft dan een samenvatting van het gemeenschappelijke van deze vier variabelen. Op vergelijkbare wijze zijn nog twee latente factoren gedefinieerd. De factor '*Belang*', het belang dat men aan professionalisering toekent, is een samenvatting van twee vragen:

1. Een goede schoolleider heeft geen professionalisering nodig (1=sterk oneens, 2=oneens, 3=eens, 4=sterk eens)
2. Als je zelf niet aan professionalisering doet, kun je het van je leraren ook niet vragen. (1= sterk oneens, 2=oneens, 3=eens, 4= sterk eens)

In de factor 'Richting', duidelijkheid over de te varen professionaliseringskoers, zijn eveneens twee vragen gebundeld:

1. In hoeverre lukt het u om uw professionaliseringsvraag helder te krijgen? (1=geheel niet, 2= nauwelijks, 3= redelijk, 4= goed)
2. In hoeverre kunt u voldoende tijd en middelen vrij maken om scholing of training te volgen die past bij uw scholingsvraag? (1=geheel niet (2=nauwelijks, 3= voldoende, 4= ruim voldoende)

Een derde vraag die te maken heeft met richting aanbrengen, namelijk de vraag naar de invloed van de politiek, is buiten beschouwing gelaten, omdat deze wel met de andere twee vragen gerelateerd was, maar niet met de variabele "afspraken". Dit leidde tot versturende effecten in de analyse.

Het voordeel van deze reductie van verschillende vragen in een kleiner aantal onderliggende factoren is dat we de relaties tussen alle variabelen bondiger kunnen weergeven. De relaties tussen de variabelen werden geanalyseerd met behulp van "structurele vergelijkingsmodellen".¹

Resultaten

In figuur 1 is het definitieve model gepresenteerd, in een wat vereenvoudigde weergave. De latente factoren zijn afgebeeld als cirkels, de manifeste (rechtstreeks gemeten) variabelen als rechthoeken. Elke latente factor is verbonden met twee of meer manifeste variabelen. Deze variabelen worden opgevat als een zichtbare uitdrukking van de latente factor. Elke pijl is voorzien van een gewicht tussen 0 en 1 of -1. Dit gewicht geeft aan hoe goed de manifeste variabele de latente factor representeert. Zo zien we dat de variabelen 'tevredenheid met frequentie functioneringsgesprekken' en 'tevredenheid met frequentie beoordelingsgesprekken' sterk laden op de gemeenschappelijke factor (Gespreksvoering) en dat met name de variabele 'frequentie van beoordelingsgesprekken' wat minder bijdraagt. Dit laatste is zeer waarschijnlijk te wijten aan het nog relatief beperkte gebruik van beoordelingsgesprekken.

De overige pijlen tussen de componenten in het model beschrijven de mate waarin er sprake is van beïnvloeding van de ene component op de andere. Ook hier kunnen de waarden uiteenlopen van -1 tot +1. Hoe dichterbij 0, des te lager de invloed. De waarde van .45 tussen Gespreksvoering en Afspraken, wil dus zeggen dat het voeren van gesprekken over het functioneren een redelijke kans geeft dat er ook daadwerkelijk afspraken worden gemaakt.

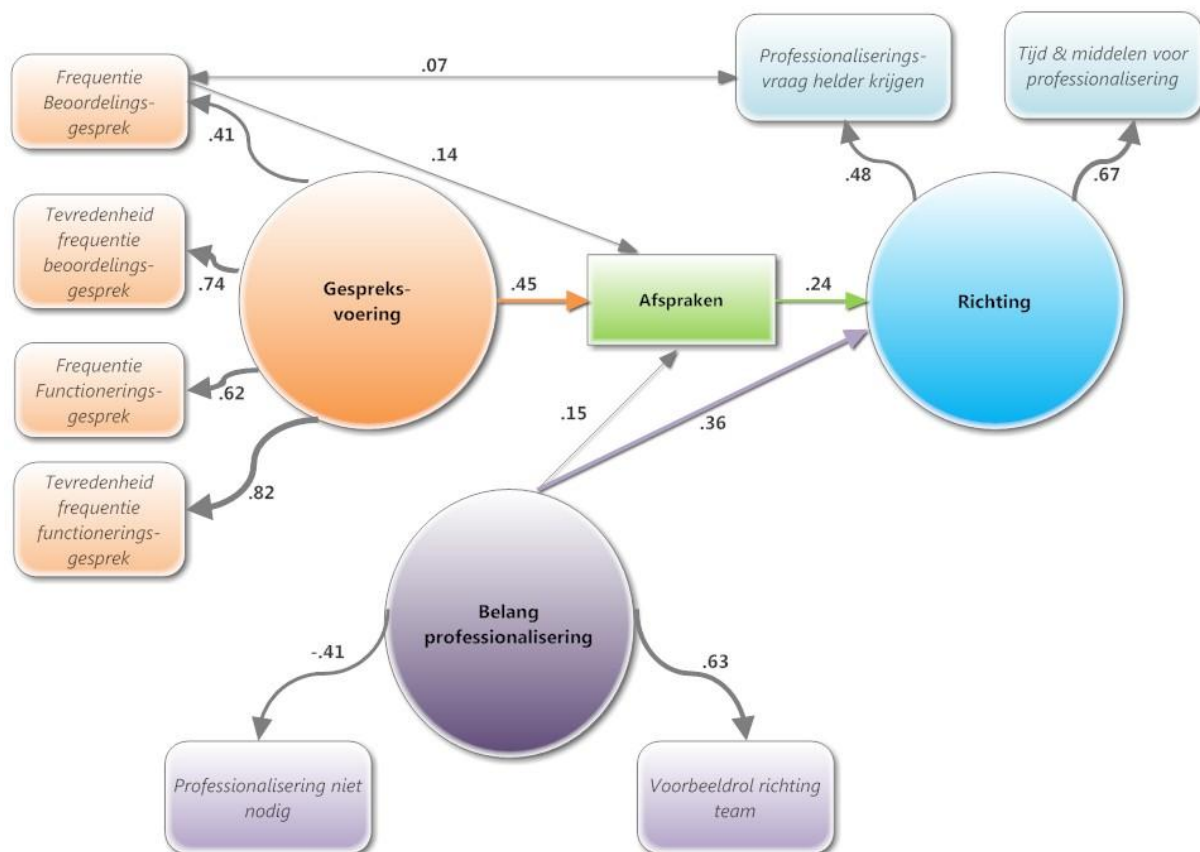
De centrale vraag in de analyse luidde in hoeverre het maken van afspraken het effect van gesprekken over het functioneren (Gespreksvoering) op de duidelijkheid over de te varen professionaliseringskoers medieert. Eenvoudiger gezegd luidt onze veronderstelling: om duidelijkheid te verkrijgen over de te varen professionaliseringskoers (richting) helpen gesprekken over het functioneren uitsluitend als in deze gesprekken daarover afspraken worden gemaakt. In termen van ons model betekent dit dat 'Gespreksvoering' slechts via 'Afspraken' invloed heeft op de richting die men aan kan brengen in de eigen professionalisering (Richting) en niet rechtstreeks. Daarnaast gaan we ervan uit dat het belang dat men zelf aan professionalisering hecht (Belang) invloed heeft op het maken van afspraken (Afspraken) en op de professionaliseringskoers (Richting). Op basis van deze kenmerken werd een eerste model geconstrueerd. Vervolgens werden waar nodig enkele specifieke relaties tussen variabelen met betrekking tot gesprekken over functioneren toegevoegd. Tenslotte

¹ Het bundelen van variabelen in factoren en het beschrijven van de samenhang tussen componenten van een structureel vergelijkingsmodel is geen vrijblijvende aangelegenheid, maar moet passen bij de relaties tussen de manifeste variabelen zoals die empirisch zijn vastgesteld. Deze fit tussen model en empirie wordt bepaald door de samenhang tussen de manifeste variabelen te reconstrueren op basis van het theoretische model en te bezien in hoeverre deze gereconstrueerde relaties afwijken van de relaties die rechtstreeks uit de metingen van de verschillende variabelen zijn berekend.

bleek het toevoegen van twee invloedspijlen (één van Beoordelingsgesprekken naar Afspraken en één van Beoordelingsgesprekken naar helderheid over eigen professionaliseringsvraag) de fit van het model betekenisvol te kunnen verbeteren. Voor de statistici onder u: het uiteindelijke model heeft een uitstekende fit (NNFI = .984, CFI = .992, RMSEA = .028). Dat wil zeggen dat de oorspronkelijke relaties tussen de gebruikte variabelen met behulp van dit model zeer nauwkeurig gereconstrueerd kunnen worden.

Conclusie

Het voeren van gesprekken over het functioneren heeft volgens dit model een duidelijke invloed op het maken van afspraken. Het maken van afspraken is vervolgens enigszins van invloed op de duidelijkheid over de professionaliseringskoers (Richting). Gesprekken over het functioneren heeft dus niet rechtstreeks invloed op Richting. Daarmee is onze centrale veronderstelling bevestigd. Verder is het belang dat men zelf aan professionalisering hecht, licht van invloed op het maken van afspraken en substantieel van invloed op de duidelijkheid over de koers (Richting). Tenslotte blijkt uit het model nog een specifieke, zij het kleine bijdrage van beoordelingsgesprekken op het maken van afspraken en een minieme invloed op de helderheid van de eigen professionaliseringsvraag (Helder). Beoordelingsgesprekken spelen dus een eigen specifieke rol, hetgeen ook tot uitdrukking komt in de relatief lagere lading op de gemeenschappelijke latente factor (Gespreksvoering).



5 Betekenis voor de praktijk

Het voeren van gesprekken over het functioneren van schoolleiders draagt bij aan het maken van afspraken over werk en professionalisering. Deze afspraken worden belangrijk gevonden door schoolleiders en dragen bij aan de richting die men kan geven aan de eigen professionalisering.

In dit licht is het verontrustend dat 25,6% van de schoolleiders nooit of slechts af en toe een functioneringsgesprek heeft, 38,1 % nooit een beoordelingsgesprek krijgt en voor veel schoolleiders (38%) geldt dat er geen heldere afspraken met hen worden gemaakt over hun professionalisering.

Het op een goede manier vormgeven aan een gesprekkencyclus en het formuleren van professionaliseringsafspraken vraagt wellicht nog om een professionaliseringslag bij veel werkgevers.

Schoolleiders hebben behoefte aan feedback en evaluatie. Concrete afspraken, gerelateerd aan het werk en de doelen die men nastreeft, zijn hierbij behulpzaam. Een gestructureerde gesprekkencyclus lijkt bij te dragen aan het maken van afspraken, evenals een gezamenlijk ontwikkeld inhoudelijk kader. Een dergelijk kader en afspraken over werk en professionalisering komen idealiter in dialoog tot stand en bieden richting. Alleen maar vrijheid, zonder kaders of afspraken is te vrijblijvend. Het top-down opleggen van professionaliseringsthema's en een gebrek aan differentiatie tussen scholen werkt echter belemmerend. De balans moet gevonden worden in dialoog met elkaar. Dit sluit aan bij het thema professionele ruimte, waar onlangs nog een NSA-publicatie over verscheen, en waarover diverse filmpjes te vinden zijn op de NSA-site.

Ook het formuleren van professionaliseringsafspraken vraagt om dialoog. Deze dialoog lijkt nog te weinig plaats te vinden en inhoudelijk versterkt te kunnen worden. Uit de interviews blijkt dat de vertaalslag van werkafspraken naar professionaliseringsafspraken vaak nog moeilijk gevonden wordt.

Om richting te geven aan professionalisering zonder zaken top-down op te leggen is het in onze ogen van groot belang een duidelijke koppeling te maken tussen de specifieke opdracht waar een schoolleider in een bepaalde school voor staat, de werkafspraken die daaruit voortvloeien en de professionele ontwikkeling die daar aan kan bijdragen. Iedereen dezelfde scholing aanbieden is vaak niet effectief. Een abstract gesprek voeren over competenties, los van de werkafspraken die zijn gemaakt, heeft ook weinig zin. Competenties kunnen wel voor verdieping zorgen. Zij zijn het middel waarmee prestatieafspraken worden bereikt. Door het niveau van de 'performance' in verband te brengen met de onderliggende competenties kan een schoolleider nagaan hoe hij/zij, door het realiseren van eigen ontwikkeldoelen, een effectievere bijdrage kan leveren aan de belangrijkste doelen van de school. Dit is een ontwikkelingsgerichte analyse op basis waarvan een schoolleider de eigen professionaliseringsvraag kan formuleren en professionaliseringsafspraken kunnen worden gemaakt. Deze ontwikkelingsgerichte analyse wordt vergemakkelijkt als competenties zijn uitgewerkt op een zo concreet mogelijk handelingsniveau (gedragsindicatoren), passend bij de eigen werksituatie. De NSA heeft een digitaal instrument ontwikkeld (www.nsaeffect.nl) dat schoolleiders en bestuurders ondersteunt bij het vertalen van basiscompetenties naar specifieke competenties en naar ontwikkeldoelen.

Maar met het formuleren van doelen en werk- en professionaliseringsafspraken alleen ben je er nog niet. Uit de interviews komt duidelijk naar voren dat schoolleiders behoefte hebben aan follow-up, betrokkenheid, feedback en constructief-kritische reflectie. Dit geldt ook voor schoolleiders die uitstekend functioneren en wiens kwaliteiten benut zouden kunnen worden voor andere scholen. Focussen we niet te eenzijdig op het verbeteren van scholen waar het niet goed gaat? Bij het trainen van sportteams wordt niet alleen ingezet op het verbeteren van zaken die niet goed gaan, maar ook en vooral op het benutten en in positie brengen van sterspelers. Misschien kunnen we daar nog wat van leren.

Schoolleiders kunnen niet altijd hun ambitie en innerlijke drive kwijt, terwijl die op zichzelf sterk bijdraagt aan professionalisering, verbetering en vernieuwing. Die drive kan ook worden benut om andere schoolleiders te

inspireren en ondersteunen. Bestuurders kunnen dit bevorderen door mensen te verbinden en door het bevorderen van een betekenisgerichte dialoog over wat goed schoolleiderschap is.



Het onderzoeksrapport 'Professionalisering schoolleiders: Via **Afspraken** naar **Betere** professionalisering van schoolleiders' (2012) is een uitgave van de NSA, Utrecht.

www.nsa.nl