

TALENT VERZILVEREN

Een onderzoek naar kweekvijvers voor leidinggevenden in het primair onderwijs

Rapport ten behoeve van het activiteitenplan schoolleider p.o.

TALENT VERZILVEREN

Een onderzoek naar kweekvijvers voor leidinggevenden in het primair onderwijs

Rapport ten behoeve van het activiteitenplan schoolleider p.o.

Uit het Beleidsplan onderwijspersoneel 2004

“Een groot deel van de vacatures voor schoolleider zal ingevuld moeten worden door doorstroming van leraren met interesse en talent voor management. Hiervoor is het nodig dat werkgevers vroegtijdig talent opsporen. Onder leraren zijn veel vrouwen. Van hen zal logischerwijs een flink aantal moeten instromen als schoolleider. (...) Werkgevers brengen het potentieel binnen hun organisatie in beeld, stimuleren de deelname aan kweekvijvertrajecten en bevorderen dat kweekvijverkandidaten binnen een bepaalde tijd na succesvolle afronding van de opleiding een directeursfunctie krijgen aangeboden (bij eigen scholen of scholen van een ander bevoegd gezag). Een kweekvijvertraject is onder andere een goede manier om managementtalenten toe te rusten, en met name vrouwen over imaginaire drempels te helpen.

Mevr. M. van der Hoeven,
Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING.....	7
1 DOELSTELLINGEN EN AANPAK VAN ACTIVITEIT 1: KWEEKVIJVERTRAJECTEN. 9	
1.1 KWEEKVIJVERS.....	9
1.2 ACTIVITEIT 1: KWEEKVIJVERS.....	10
2 ENKELE ILLUSTRATIES.....	13
3 KENMERKEN VAN KWEEKVIJVERTRAJECTEN	17
3.1 AANLEIDING, MOTIEVEN EN DOELEN.	17
3.2 HET PROFIEL VAN DE DEELNEMERS.....	19
3.3 HET PROFIEL VAN DE SCHOLEN	23
3.4 WERVING EN SELECTIE	23
3.5 INHOUD, VORMGEVING EN UITVOERING KWEEKVIJVERTRAJECTEN.....	33
3.6 LOOPBAANONTWIKKELING TIJDENS OF NA AFRONDING VAN HET KWEEKVIJVERTRAJECT.....	41
4 BEOORDELING VAN DE KWEEKVIJVER DOOR DE BETROKKENEN.....	51
4.1 BEOORDELING VAN DE KWEEKVIJVER DOOR DE LEIDINGGEVENDEN.....	51
4.2 BEOORDELING VAN DE KWEEKVIJVER DOOR DE DEELNEMERS	53
5 KNELPUNTEN EN SUGGESTIES VOOR VERBETERING	69
5.1 DOELEN EN SAMENSTELLING VAN DE DOELGROEP	69
5.2 WERVING EN SELECTIE	70
5.3 OPLEIDING	72
5.4 NATRAJECT EN EVALUATIE	74
6 PLAATSBEPALING VAN KWEEKVIJVERS.	77
6.1 EEN TUSSENBALANS.....	77
6.2 DE ONTWIKKELING VAN SCHOOLLEIDERSCHAP: VAN PRIMUS INTER PARES TOT PROFESSIONAL.78	
6.3 KLEIN BESTEK VAN EEN KWEEKVIJVER	83
6.4 NAAR EEN SAMENHANGEND STELSEL VOOR PROFESSIONALISERING.	91
7 SAMENVATTING.....	97
7.1 DE HUIDIGE KWEEKVIJVERS.....	97
7.2 KNELPUNTEN EN SUGGESTIES TER VERBETERING.....	103
7.3 PLAATSBEPALING VAN KWEEKVIJVERS IN EEN STELSEL VAN OPLEIDING EN PROFESSIONALISERING	104
LITERATUUR:	107
BIJLAGE 1: BRONNEN.....	109
BIJLAGE 2: AANDACHTSPUNTEN VOOR HET ONTWIKKELEN VAN KWEEKVIJVERS.111	
BIJLAGE 3: ONTDEKKEN VAN LEIDERSCHAPSPOTENTIEEL (A. MARTENS)	127
BIJLAGE 4: DELPHI-ONDERZOEK	141

Lijst met tabellen

Tabel 1: Aantal deelnemers per kweekvijver in het vragenlijstonderzoek.....	10
Tabel 2: Redenen waarom men geen ervaring heeft met kweekvijvers	18
Tabel 3: Algemene kenmerken van de deelnemers: geslacht.....	20
Tabel 4: Algemene kenmerken van de deelnemers: leeftijd.....	20
Tabel 5: Algemene kenmerken van de deelnemers: functie/taak bij aanvang van de kweekvijver	21
Tabel 6: Algemene kenmerken van de deelnemers: huidige functie / taak	22
Tabel 7: Aantal medewerkers waaraan men leiding geeft.....	22
Tabel 8: Samenvatting wervings- en selectieprocedure	27
Tabel 9: Wijze waarop men in aanraking is gekomen met het kweekvijvertraject	28
Tabel 10: Selectiemethoden in het kweekvijvertraject.....	28
Tabel 11: Selectiecriteria in het kweekvijvertraject	29
Tabel 12: Verwachtingen van deelnemers	31
Tabel 13: Schets van een programma van een kweekvijvertraject.....	33
Tabel 14: Onderwerpen in de kweekvijvers volgens de deelnemers.....	35
Tabel 15: Kweekvijvertraject en tweejarige opleiding schoolleider p.o.: mate waarin de 4 dimensies aan bod komen in de opleidingen.....	36
Tabel 16: Antwoorden op de vraag voor wie de kweekvijver werd georganiseerd	36
Tabel 17: Uitvoering van de kweekvijver: betrokken instelling	37
Tabel 18: Gemiddelde ervaren studielast per week.....	38
Tabel 19: Duur van de kweekvijvertrajecten.....	38
Tabel 20: Toegepaste werkvormen	39
Tabel 21: Faciliteiten ontvangen tijdens het kweekvijvertraject.....	40
Tabel 22: Afspraken met deelnemers aan kweekvijvertrajecten over de situatie na afronding van het traject	42
Tabel 23: Maatregelen ter bevordering van de doorstroming naar een leidinggevende functiemet deelnemers.....	42
Tabel 24: Veranderingen in de werksituatie tijdens of na afronding van het kweekvijvertraject	44
Tabel 25: Verschuiving in de functie / taken van deelnemers tijdens of na afronding van het kweekvijvertraject	45
Tabel 26: Verschuiving in de functie / taken van deelnemers tijdens of na afronding van het kweekvijvertraject – per functie of taakcategorie.....	46
Tabel 27: Door deelnemers aangegeven ontvangen nazorg	48
Tabel 28: Oordeel van de deelnemers over de kwaliteit van de kweekvijvers.....	54
Tabel 29: Kweekvijvertraject en tweejarige opleiding schoolleider p.o.: mate waarin men zich bekwaam acht op de 4 dimensies van professionele ontwikkeling	56
Tabel 30: Kweekvijvertraject en tweejarige opleiding schoolleider p.o.: mate waarin de opleidingen bijdragen aan die bekwaamheden op de 4 dimensies	56
Tabel 31: Kweekvijvertraject en tweejarige opleiding schoolleider p.o.: mate van professionele ontwikkeling.....	58
Tabel 32 - Gemiddelde scores op de vragenlijst 'Effecten van nascholing'.....	58
Tabel 33 - Gemiddelde scores op de vraag in welke mate hun functioneren voldoet aan de eisen die aan de functie van leidinggevende gesteld worden	59
Tabel 34: Beoordeling van zinvolheid en belasting van werkvormen - kweekvijver en tweejarige schoolleidersopleiding	62
Tabel 35: Beoordeling van ervaren steun van directie en collega's	64
Tabel 36: Evaluatie van de trajecten volgens de meerderheid van de deelnemers.....	67
Tabel 37: Overzicht van het NSA - kader voor leiderschapsontwikkeling (NSA:2004)	93

INLEIDING

Zonder specifiek beleid zal er in 2011 op meer dan 15% van de scholen p.o. sprake zijn van een onvervulde vacature voor (adjunct-)directeur. Om het aantal onvervulde vacatures voor directeurs in het primair onderwijs te beperken ontwierp de Minister van OCW samen met het veld het *Activiteitenplan Schoolleiders P.O.* Dat activiteitenplan is ook gericht op het scheppen van een meer open arbeidsmarkt. In een open arbeidsmarkt wordt het gemakkelijker om vanuit andere sectoren in het onderwijs te komen werken en om vanuit het onderwijs naar andere sectoren van de arbeidsmarkt over te stappen.

Deze doelstellingen worden bereikt door een aantal activiteiten, waartussen ook samenhang gerealiseerd wordt. Het gaat om volgende activiteiten:

- kweekvijvertrajecten;
- duobanen;
- coaching van beginnende directeurs;
- een andere organisatie van het management c.q. leiderschap (incl. meerschoolse directeurs);
- onderzoek oorzaken onvrijwillige uitstroom en
- bevorderen van instroom van directeurs van buiten.

Het *Activiteitenplan Schoolleiders PO* beoogt samenhang te scheppen tussen de verschillende activiteiten.

Het *Activiteitenplan* wordt geregisseerd door een regiegroep bestaande uit inhoudelijke vertegenwoordigers van organisaties voor bestuur en management, schoolleiderorganisaties, werknemersorganisaties, opleidingen, OCW en NSA. De regiegroep wordt voorgezeten door de NSA.

Dit rapport doet verslag van Activiteit 1: *Kweekvijvertrajecten*.

De opbouw van dit rapport is als volgt.

- Het *eerste hoofdstuk* gaat in op de doelstellingen van Activiteit 1: *Kweekvijvertrajecten* en beschrijft de verschillende werkzaamheden die in het kader van Activiteit 1 uitgevoerd zijn.
- In het *tweede hoofdstuk* vindt men een viertal vignetten van kweekvijvers. Ze geven een eerste indruk van kweekvijvertrajecten.
- Het *derde hoofdstuk* beschrijft op basis van onderzoek belangrijke kenmerken van kweekvijvers.
- In *hoofdstuk vier* vindt men de beoordeling van de onderzochte trajecten door deelnemers aan kweekvijvertrajecten en door leidinggevenden van deze deelnemers.
- Het *vijfde hoofdstuk* biedt een beschrijving van een aantal knelpunten van kweekvijvertrajecten en suggesties om deze knelpunten aan te pakken.
- *Hoofdstuk zes* situeert, vanuit een toekomstperspectief, kweekvijvertrajecten in het geheel van opleidingen voor leidinggevenden in het primair onderwijs.
- In *hoofdstuk zeven* volgt een algemene samenvatting en worden enkele afsluitende opmerkingen gemaakt.

1 DOELSTELLINGEN EN AANPAK VAN ACTIVITEIT 1: KWEKVIJVERTRAJECTEN

1.1 Kweekvijvers

Kweekvijvertrajecten dienen bij te dragen aan een goede – kwantitatief en kwalitatief – vervulling van vacante functies van schoolleiders.

Al een aantal jaren geleden werd een groeiend aantal onvervulde vacatures voor directeuren voorzien. Dit leidde tot de ontwikkeling van zogeheten kweekvijvers. Vanaf ca. 1998 ontstonden diverse initiatieven. Grote schoolbesturen, vaak samen met schoolleidersopleidingen, ontwikkelden opleidingstrajecten voor medewerkers met talent en ambitie voor leidinggevende functies, in principe in de eigen instelling. Dergelijke professionaliseringstrajecten worden *kweekvijvers* genoemd. In het begrip 'kweekvijver' herkent men de idee om het aanwezige potentieel in het eigen personeelsbestand ('vijver') beter te benutten, door medewerkers de kans te geven zich verder te professionaliseren ('kweken'). Schoolleidersopleidingen ontwikkelden daarnaast zogeheten "open kweekvijvers"¹, waaraan leraren kunnen deelnemen, zonder te zijn geselecteerd door hun werkgever. Wel worden daarbij vaak bepaalde voorwaarden gesteld, zoals de mogelijkheid om leidinggevende taken uit te voeren. Ook het Ministerie van OCW stimuleerde de ontwikkeling van kweekvijvertrajecten. Onder meer in het kader van het emancipatiebeleid werd voorgesteld om belangstellende, vrouwelijke leraren met managementkwaliteiten in opleiding te nemen in een kweekvijver². Daarnaast verruimde het Ministerie de toepassingsmogelijkheden van de bijdrage aan de schoolleidersopleidingen tot kweekvijvertrajecten.

Kweekvijvertrajecten zijn belangrijk. Ze kunnen leerkrachten (al dan niet werkzaam in middenmanagementfuncties) interesseren voor de functie van schoolleider en ze kunnen hen voorbereiden op deze functie. Via kweekvijvers kunnen vacatures eenvoudiger vervuld worden vanuit de huidige groep leerkrachten.

De idee van kweekvijvers sloeg blijkbaar aan en kent grote verspreiding. Uit een recent panelonderzoek (Van der Linde, 2004a; 2004b) bleek dat van de 563 ondervraagde directeuren 61% ervaring bleek te hebben met kweekvijvertrajecten. Toch bestaat nog geen duidelijk beeld van die kweekvijvers. Hoewel er nogal wat kweekvijvertrajecten lijken te zijn, is er nog niet veel systematisch onderzoek gedaan naar het functioneren van kweekvijvers en naar de ervaringen van de diverse betrokkenen met kweekvijvertrajecten³. De opstellers van het activiteitenplan constateren dat er een grote diversiteit is in de inhoud van kweekvijvers en dat er geen duidelijk beeld bestaat van de resultaten van die kweekvijvers.

¹ Onderscheid kan gemaakt worden tussen open kweekvijvers, niet gebonden aan een opdrachtgever en kweekvijvers in opdracht waarbij een bestuur of groep van besturen een opleiding inschakelt om een kweekvijver te organiseren voor de medewerkers van de betrokken besturen. (Aerts, 2003:37)

² Zie bv. Actuele Emancipatie Agenda 2001 – 2002, Tweede Kamer, vergaderjaar 2000–2001, 27 411, nr. 13.

³ Recent heeft OCW via SAMOS en hun ex-cursisten gegevens verzameld over de resultaten van de kweekvijvers. En in het kader van het "kortlopend onderwijsonderzoek 2005" (onderzoekslijn: 'de school als professionele organisatie') is onlangs door het IVA te Tilburg een onderzoek afgesloten naar kweekvijvertrajecten in het basis- en voortgezet onderwijs. Ook vanuit de AVS is enig onderzoek gedaan naar kweekvijvers.

1.2 Activiteit 1: kweekvijvers

Activiteit 1 beoogt kwalitatief goede kweekvijveropleidingen en goede plaatsingsperspectieven voor geslaagden. Als tussenresultaat na de eerste fase verwacht men een helder beeld van de eventuele problematiek rondom de kweekvijvers.

Om aan deze doelstellingen bij te dragen wordt een drietal clusters van activiteiten ondernomen:

- Cluster 1: analyse van kweekvijvertrajecten en van ervaren knelpunten en formuleren van aanbevelingen voor verbeteringen
- Cluster 2: plaatsbepaling van het kweekvijvertraject in relatie tot de bekwaamheidseisen en andere trajecten van leiderschapsontwikkeling.
- Cluster 3: praktijkkaternen.

Hieronder wordt ingegaan op de aanpak van deze drie clusters van activiteiten.

- **Cluster 1: analyse van kweekvijvertrajecten en van ervaren knelpunten en formuleren van aanbevelingen voor verbeteringen** (hoofdstuk 3 tot en met 5)

Bij het zoeken naar verbetermogelijkheden van kweekvijvertrajecten ligt het voor de hand om bestaande trajecten te analyseren en informatie te verzamelen bij betrokkenen in de praktijk. Dergelijke praktijkkennis is van belang om verbetervoorstellen te formuleren die aansluiten bij de praktijk en draagvlak hebben bij de betrokkenen.

In deze analyse worden gegevens verzameld over een aantal belangrijke aspecten van kweekvijvers. Deze beschrijving van kweekvijvertrajecten is gebaseerd op de volgende gegevens (zie ook bijlage 1):

- *documenten* zoals informatiebrochures van besturen en schoolleidersopleidingen die kweekvijvers hebben verzorgd. Het betreft hier een vijftiental instellingen en besturen
- een *vragenlijst* ingevuld door deelnemers aan kweekvijvertrajecten. Per kweekvijver is een vijftiental personen gevraagd een aantal vragen te beantwoorden. De respons bedroeg 30 %: 27 respondenten uit 6 kweekvijvers. De kweekvijvers die in dit onderzoek betrokken zijn, vonden of vinden plaats tussen 2000 en 2007. De “oudste” kweekvijver in dit onderzoek begon in september 2000 en duurde tot september 2002. De “jongste”, afgeronde, kweekvijver liep van september 2004 tot mei 2005. Twee kweekvijvers lopen nog. Ze begonnen in september 2004 respectievelijk september 2005 en duren tot juni 2006 respectievelijk juni 2007. In dit onderzoek zijn de onderzochte kweekvijvers aangeduid met de letters A t/m F (zie tabel 1).

Tabel 1: Aantal deelnemers per kweekvijver in het vragenlijstonderzoek

Kweekvijver	aantal verwerkte vragenlijsten
A	6
B	3
C	1
D	6
E	8
F	3
Totaal	27

- *interviews* met telkens 1 deelnemer en met telkens 1 leidinggevende van deze deelnemers van deze 6 kweekvijvertrajecten. De geïnterviewde deelnemers en leidinggevendenden worden telkens ook met de letters A t/m F aangeduid. Deel-

nemer A participeerde dus in kweekvijver A; leidinggevende A is betrokken bij kweekvijver A, enz. Tabel 1 geeft aan hoeveel deelnemers per kweekvijver aan het vragenlijstonderzoek deelnamen.

- een *vragenlijst* ingevuld door 4 van de 5 schoolleidersopleidingen (SAMOS).

Aan vijf collegae van iedere geïnterviewde deelnemers is ook gevraagd een vragenlijst in te vullen. De respons was echter zo laag dat afgezien is van het gebruik van deze vragenlijsten in het onderzoek. Ook een gepland gesprek met deelnemers aan de interviews, om de verkregen gegevens te verifiëren, is wegens gebrek aan deelname, niet doorgegaan. Wel zijn de individuele verslagen van de interviews ter goedkeuring en eventuele bijstelling aan de geïnterviewden voorgelegd.

Een deel van dit onderzoek (het onderzoek onder deelnemers en leidinggevenden) is gecombineerd met een onderzoek uitgevoerd door het IVA, Instituut voor beleidsonderzoek, van de Universiteit van Tilburg (Van Oort, Vermeulen, Wiersma en Verbiest, 2006). Dit onderzoek, dat plaatsvond in het kader van het zogeheten *Kortlopend Onderwijsonderzoek*, betrof kweekvijvers zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs. De gegevens van het IVA-onderzoek, voorzover betrekking op het primair onderwijs, zijn in de onderhavige rapportage verwerkt. Ook de gegevens van het AVS-panelonderzoek zijn, voorzover relevant, in deze rapportage betrokken (Van der Linde, 2004a).

Ten slotte is ook gebruik gemaakt van gegevens die het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft verzameld over kweekvijvers bij de zogeheten Samos-opleidingen (Samenwerkende schoolleidersopleidingen)⁴.

Bij de weergave van de resultaten van het onderzoek is ook gebruik gemaakt van gegevens uit evaluatief onderzoek onder één van de schoolleidersopleidingen (Verbiest, 2004a). In dit onderzoek zijn gegevens te vinden van de volgende cohorten in de tweejarige schoolleidersopleiding: 1995, 1998, 2000 en 2002. Hierdoor is het mogelijk een aantal vergelijkingen te maken tussen de deelnemers aan de onderzochte kweekvijvertrajecten en deelnemers aan een tweejarige opleiding schoolleider p.o.

▪ ***Cluster 2: plaatsbepaling van het kweekvijvertraject in relatie tot de bekwaamheidseisen en andere trajecten van leiderschapsontwikkeling*** (hoofdstuk 6)

(Potentiële) deelnemers aan kweekvijvertrajecten bevinden zich in een oriënterende fase voor wat betreft schoolleiderschap. Wie in de richting van schoolleiderschap doorgaat, zal zich verder wensen te professionaliseren. Het is daarom van belang dat kweekvijvertrajecten duidelijk gesitueerd worden in een kader van leiderschapsontwikkeling. Op deze wijze wordt een relatie gelegd tussen kweekvijvertrajecten en andere trajecten van leiderschapsontwikkeling. Een dergelijke plaatsbepaling is van belang voor (potentiële) deelnemers, voor besturen en voor opleidingen. Die plaatsbepaling verduidelijkt de eisen aan kweekvijvertrajecten en maakt de doorstroming van kweekvijvertrajecten naar overige professionaliseringstrajecten eenvoudiger. Kwalitatief goede kweekvijveropleidingen voldoen aan een aantal kwaliteitseisen, met name geformuleerd als het competentieniveau van de deelnemers na afloop van een kweekvijvertraject. Ook kan een aantal kwaliteitseisen geformuleerd worden dat betrekking heeft op vormgeving en op afspraken over nazorg en doorstroming.

Met het oog op deze plaatsbepaling is een tekst geschreven. Hierbij is gebruik gemaakt van het door de Nedrelandse Schoolleidersacademie beschreven *'framework voor leiderschapsontwikkeling'* (Heijmans e.a., 2004) en van de door de NSA

⁴ Met dank aan J. Rotteveel van het Ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

geformuleerde beroepsstandaard (Heijmans e.a., 2005). De tekst is – aan de hand van een aantal stellingen – besproken met (zie bijlage 1)

- een panel van vertegenwoordigers van alle opleidingen die participeren in het samenwerkingsverband SAMOS;
- de procesmanager van de NSA;
- een vertegenwoordiger van de AVS.

Op basis van deze gesprekken is de tekst herzien en een definitief voorstel voor een plaatsbepaling van kweekvijvertrajecten geformuleerd (zie hoofdstuk 6).

▪ ***Cluster 3: praktijkkatern***

Bij de uitwerking van de verschillende activiteiten is tevens gewerkt aan materiaal ten behoeve van een praktijkkatern. Het praktijkkatern is in de communicatie naar het veld het belangrijkste medium. In het praktijkkatern worden, vooral via praktijkvoorbeelden, ontwikkelingen, knelpunten en handreikingen beschreven. Via een aantal curriculaire minimumeisen wordt gestreefd naar verheldering en eenduidigheid van kweekvijvertrajecten. En tenslotte wordt in het praktijkkatern de plaatsbepaling van kweekvijvers gesitueerd in een kader van leiderschapsontwikkeling.

Ten behoeve van de afstemming tussen de verschillende activiteiten van het Activiteitenplan Schoolleiders PO, is door de regiegroep een aantal momenten van overleg tussen de diverse verantwoordelijken voor de deelactiviteiten georganiseerd.

2 ENKELE ILLUSTRATIES

Hieronder volgt een viertal vignetten: korte beschrijvingen van kweekvijvertrajecten. Deze geven een eerste indruk van kweekvijvertrajecten. Ze illustreren tevens de diversiteit tussen die trajecten.

Vignet 1:

“Toekomstig Management”

een kweekvijvertraject aangeboden door een schoolleideropleiding

Aanleiding voor het aanbieden van dit traject is de verwachte sterke toename van de vraag naar leidinggevers. Oorzaken van deze toename zijn vergrijzing, taakverzwaring van de directeur en schaalvergroting.

Het doel van dit kweekvijvertraject is het voorbereiden van belangstellende en talentvolle medewerkers op het vervullen van een leidinggevende functie. Hiermee is tevens de doelgroep aangeduid.

Het kweekvijvertraject “Toekomstig Management” beoogt dat deelnemers na afloop systematisch kunnen reflecteren op het eigen functioneren en hun loopbaanontwikkeling.

In de intake wordt aandacht gegeven aan onder meer de schoolsituatie van de deelnemer, zijn⁵ functioneren in de school, zijn opvattingen over leren en zijn verwachtingen bij de opleiding. Het curriculum biedt via vier modules een oriëntatie op de drie van de vier basisrollen van de leidinggevende: de leidinggevende als onderwijskundig leider, als begeleider en als beheerder (de vierde rol betreft de schoolleider als strateeg). Nadruk ligt op de rollen van onderwijskundig leider en van begeleider. In deze twee modules is ook telkens een tweedaagse training voorzien. Naast deze *opleidings- en trainingslijn* is er ook een *werkplekleren-lijn*: stage en uitvoeren van werkplekopdrachten in de praktijk van de (eigen) school). Bij dit laatste hoort de uitwerking van een persoonlijk actieplan ten behoeve van de eigen werksituatie, uitmondend in een werkstuk. Integratie van beide leerlijnen vindt plaats door intake, door intervisie, door begeleiding van het werkplekleren, door uitvoering van opdrachten en door bespreking van het portfolio van de deelnemer.

Leren in dit kweekvijvertraject steunt op constructivistische principes en vraagt een actieve rol van de deelnemers.

Schoolbesturen kunnen uiteraard ook een groep deelnemers aanmelden.

De studiebelasting is 320 uur, gelijk verdeeld over contacttijd en over zelfstudie, opdrachten en eindwerkstuk. De opleiding duurt 16 maanden. Er is een vaste dag voor de bijeenkomsten, gemiddeld eens per twee weken.

Via een zogeheten doorstroomtraject kunnen deelnemers die het kweekvijvertraject hebben afgerond en directeur zijn, het diploma van de schoolleidersopleiding behalen.

⁵ Omwille van de leesbaarheid is gebruik gemaakt van de mannelijke schrijfvorm.

Vignet 2:

“Aanstormend Talent”

een kweekvijvertraject aangeboden door een schoolleidersvereniging aan een bestuur of cluster van scholen.

Het doel van het kweekvijvertraject “Aanstormend Talent” is het ontwikkelen van de mogelijkheden en ambitie om als leidinggevende in de school te werken. Ook mikt men op het maken van een persoonlijk profiel en ontwikkelingsplan en op het ontwikkelen van een visie op onderwijs en leidinggeven.

Dit traject richt zich op leerkrachten met coördinerende taken in het primair onderwijs, die enige jaren ervaring in die functie hebben en de ambitie om zich verder te ontwikkelen als leidinggevende in het onderwijs.

Het onderscheid met een schoolleideropleiding (middenmanager, adjunct of directeur) ligt in het aanbod: meer accent op de praktijk en op persoonlijk leiderschap, minder op management en theorie.

Het kweekvijvertraject “Aanstormend Talent” beoogt professionele ontwikkeling, persoonlijke vorming en vergroting van het reflectieve vermogen. Kennis en vaardigheden worden gekoppeld aan de persoon. In het opleidingsprogramma gaat men in op de verschillende rollen (producent, beheerder, ondernemer en integrator) en een aantal daarbij horende taken van de leidinggevende. Deze rollen en taken past men toe op drie beleidsterreinen: onderwijs, personeelsbeleid en beheer en financiën.

De deelnemers werken aan twee eindopdrachten: een persoonlijke sterkte-zwakte analyse en daarbij horend ontwikkelingsplan enerzijds en, samen met anderen, een visie op onderwijs en leidinggeven.

In de verschillende bijeenkomsten wordt de relatie met de eigen praktijk gezocht.

Het kweekvijvertraject bestaat uit twee tweedaagse bijeenkomsten en vier losse studiedagen, samen achttien dagdelen cursus. Daarnaast zijn er drie intervisiebijeenkomsten. De huiswerkopdrachten en eindopdrachten vragen veertig uur. De totale studiebelasting is dan ca. 110 uur. De opleiding duurt een jaar. Aan het begin en eind is er een persoonlijk gesprek met iedere deelnemer.

Deelnemers aan het kweekvijvertraject wordt aangeraden eerst een ander traject te volgen. In dit kort traject (twee dagen) “Oriëntatie op leiderschap”, ligt meer nadruk op het verkrijgen van inzicht in en (h)erkenning van aanwezige mogelijkheden rondom leidinggeven (dus op het (zelf) onderzoeken of leidinggeven iets voor de deelnemer is).

Vignet 3:

“Leiding geven in de school”

een kweekvijvertraject voor het personeel van een schoolbestuur (11 scholen).

Aanleidingen voor dit kweekvijvertraject zijn zowel het willen stimuleren van de ontwikkeling van de medewerkers als het willen voorzien in vacatures, die steeds moeilijker van buitenaf ingevuld geraken.

Het doel van dit kweekvijvertraject is het bieden van voldoende ontwikkelingsmogelijkheden voor het huidige personeel om – mede via een doordacht mobiliteitsbeleid – door te groeien naar leidinggevende en andere functies.

De doelgroep is vrij breed. Enerzijds richt het traject zich onderwijsgevendenden die zich willen bekwamen in het leiding geven buiten de klas. Voor hen is het kweekvijvertraject een kennismaking met leiding geven en persoonlijk leiderschap. Anderzijds richt het traject zich op teamleden die nu al buiten de klas leiding geven en zich daarin verder willen ontwikkelen om in de nabije toekomst op een hoger niveau dan nu aan de slag willen gaan met leiding geven.

Met betrokkene wordt een intake gesprek gehouden om de ambities te inventariseren. Het uitgangspunt van de training is dat leiding geven méér is dan een positie of een functie. Steeds gaat het om het leiding geven aan mensen. Reflectie en reflectief leren is de rode draad om jezelf te leren kennen en te leren sturen. Deze zelfkennis en zelfsturing vormen de basis om met anderen aan het werk te gaan en leiding te geven.

In vogelvlucht komen diverse onderwerpen aan bod, waaronder: wat is een goede schoolleider, organisatieontwikkeling, management en leiderschap, cultuur in de school, werken met en vanuit kwaliteiten, bewust worden van en zicht krijgen op eigen kwaliteiten, werken met de beleidscyclus, onderwijskundig beleid, personeelsbeleid en communicatie.

De uitvoering van de opleiding gebeurt door een schoolleidersopleiding.

De training bestaat uit zes dagen. De totale studielast is ongeveer 70 uur. Na elke bijeenkomst voeren de deelnemers een praktijkopdracht uit. De ervaringen komen in een persoonlijk logboek. Aan het einde van de cursus stelt elke deelnemer een persoonlijk ontwikkelingsplan op.

Deelnemers die het kweekvijvertraject hebben afgerond krijgen op een aantal onderdelen vrijstelling van de opleiding voor adjunct directeur.

Vignet 4:

“Kweekvijver Middenmanagement”

een kweekvijvertraject voor het personeel van drie samenwerkende schoolbesturen..

Dit kweekvijvertraject richt zich op talenten binnen de betrokken organisaties die zich verder willen ontwikkelen in de richting van middenmanagement. Het “Kweekvijvertraject Middenmanagement” bereidt deelnemers niet voor op een (nieuwe) functie maar op taakinvulling als middenmanager, zoals IB-er, bouwcoördinator of locatieleider. In de toekomst – ook naar het einde toe van het traject– kan er sprake zijn van doorstroming naar directiefuncties.

De selectie is vooral het stimuleren van een bewustwordingsproces. Er wordt concreet ingegaan op opvattingen van potentiële deelnemers, op hun verwachtingen en kerncompetenties die binnen de gevraagde taak noodzakelijk zijn en op valkuilen die daar onherroepelijk mee te maken hebben.

De inhoud van de opleiding wordt in belangrijke mate bepaald door de *Beroepskwaliteiten Onderwijskundig leiderschap* zoals geformuleerd door de NSA en het door de betrokken organisaties ontwikkelde *Model kerncompetenties onderwijskundig leiderschap* (persoonlijke ontwikkeling in verbinding met organisatieontwikkeling). Ook actuele ontwikkelingen, zoals IPB-beleid, spelen een rol. In het eerste jaar staat zelfreflectie centraal, verbonden met de organisatie waarin gewerkt wordt; in het tweede jaar ligt de nadruk op verwerven van vaardigheden; het derde jaar is vooral een praktijkjaar.

Het leren in de opleiding is ontwikkelingsgericht, waarbij naar afstemming tussen organisatiebehoeften én individueel aanbod wordt gezocht. Waar mogelijk en nodig wordt specialisatie (bijvoorbeeld richting Intern begeleider of richting Management) en maatwerk geboden.

De studiebelasting bedraagt ca. 400 uur, verspreidt over ca. 2,5 jaar.

3 KENMERKEN VAN KWEEKVIJVERTRAJECTEN

Op basis van de diverse onderzoeken beschrijven we hieronder een aantal kenmerken van kweekvijvers. In deze beschrijving proberen we het kweekvijvertraject van begin tot eind in kaart te brengen. Achtereenvolgens komt aan de orde:

- aanleidingen, motieven en doelstellingen voor het inrichten van kweekvijvertrajecten;
- het profiel van de deelnemers;
- het profiel van de scholen;
- karakteristieken van werving en selectie;
- inhoud, vormgeving en uitvoering van de kweekvijvertrajecten;
- loopbaanontwikkeling tijdens of na afronding van het kweekvijvertraject.

Zoals gezegd, berust deze analyse op documentenanalyse, vragenlijstonderzoek en interviews (zie hoofdstuk 1).

3.1 Aanleiding, motieven en doelen.

Vanuit het perspectief van schoolbesturen en leidinggevenden wordt een aantal redenen gegeven om met een kweekvijvertraject te beginnen.

Voorzover in de documentatie van de verschillende trajecten aangegeven, is de meest genoemde reden voor de ontwikkeling van kweekvijvertrajecten het dreigend tekort aan directeuren. In nogal wat gevallen wordt ook als motief gegeven het bieden van ontplooiings- en carrièremogelijkheden aan eigen personeel.

Uit de interviews met leidinggevenden blijken volgende motieven voor het beginnen met een kweekvijver:

- het bij de invulling van leidinggevende functies voorkomen van tekorten die o.m. door demografische ontwikkelingen toenemen (4x);
- het bieden van een ontwikkelings- of carrièreperspectief aan de eigen medewerkers (4x);
- het stimuleren van de ontwikkeling van de kwaliteit van de organisatie door goed personeelsbeleid (2x);
- het kunnen leveren van maatwerk (d.w.z. beter kunnen aansluiten bij de behoeften van kandidaten en organisatie) als men zelf een traject (deels) opzet (2x).

Enkele leidinggevende respondenten legden in de interviews nadruk op de samenhang van enkele redenen: het stimuleren van kwaliteit in de organisatie vraagt leidinggevenden die goed opgeleid zijn. In een paar gevallen wordt de relatie met Integraal Personeelsbeleid gelegd. Het stimuleren van de ontwikkeling van de kwaliteit in de organisatie door oog te hebben voor kwaliteiten van mensen en daar beleid op zetten, past binnen de doelstellingen van het Integraal Personeelsbeleid. Kweekvijvertrajecten vormen dan niet het enige instrument in het personeelsbeleid. De ontwikkeling van de medewerkers en de organisatie wordt dan ook ondersteund door andere activiteiten, bijvoorbeeld door coaching van nieuwe leidinggevenden. In een paar schoolbesturen is ontwikkeling of zelfontplooiing van de medewerkers in de missie van de organisatie opgenomen.

De doelen van de kweekvijvertrajecten sluiten aan bij enkele genoemde motieven om met deze trajecten te beginnen.

Uit de documentatie van de diverse trajecten blijkt dat kweekvijvertrajecten in de meeste gevallen gericht zijn op de voorbereiding van leraren op het vervullen van leidinggevende functies. In enkele gevallen richten ze zich ook op de voorbereiding op de vervulling van andere taken, zoals intern begeleider (IB-er).

Een ander, belangrijk, verschil tussen kweekvijvertrajecten betreft de mate van aandacht voor de ontwikkeling van de ambitie voor leidinggevende functies. In een aantal kweekvijvertrajecten is er relatief veel aandacht voor de ontwikkeling en toetsing van de ambitie om als leidinggevende te functioneren. Daarnaast mikt men op de verdere ontwikkeling van leidinggevende competenties. Andere kweekvijvertrajecten, een minderheid, gaan er van uit dat de deelnemers reeds beschikken over ambities en mogelijkheden om leiding te geven. Soms wordt – voor deelnemers die nog niet over deze (h)erkende ambities en mogelijkheden beschikken – een apart kort voortraject aanbevolen. Daarin wordt leidinggeven verkend en is er expliciet aandacht voor de vraag of een leidinggevende functie iets is voor de deelnemer.

De belangrijkste doelen die leidinggevendena noemen in de interviews zijn het bieden van een ontwikkelingsperspectief voor medewerkers, de bevordering van kwaliteit van de organisatie en het voorkomen van tekorten in de vervulling van leidinggevende functies. Kweekvijver E bestaat uit een aantal deeltrajecten. Deze verschillende deeltrajecten hebben verschillende doelen. In een eerste traject ligt vooral nadruk op individuele professionalisering en eigen ontwikkeling. Dit deeltraject staat voor alle medewerkers open; men is hier nog niet gericht op het opleiden voor leidinggevende functie zoals bouwcoördinator of adjunct. In een tweede traject ligt meer nadruk op het leren dragen van verantwoordelijkheid; dit is een professionaliseringstraject voor mensen die meer willen. Een derde traject is gericht op het kunnen opnemen van eindverantwoordelijkheid (als directeur) in de schoolorganisatie.

Schoolleidersopleidingen formuleren vanuit hun perspectief de doelen als volgt:

- een oriëntatie bieden op leiding geven (1x);
- het bij de deelnemers ontwikkelen van inzicht in de vraag of zij in de (nabije) toekomst geschikt zijn als leidinggevende (3x).
- het laten maken van een bewuste keuze om wel of niet door te gaan in een leidinggevende functie/taak (2x).
- het helpen ontwikkelen van de deelnemers zodat ze als professionals op organisatieniveau verantwoordelijkheid kunnen dragen voor het onderwijskundig proces (2x);
- het bijdragen aan het verminderen van het dreigend tekort aan directeuren (1 x).

Tabel 2: Redenen waarom men geen ervaring heeft met kweekvijvers

Redenen	Aantal keer geantwoord
de organisatie is te klein om zelfstandig een kweekvijver op te starten	106
er is te weinig animo bij de personeelsleden	78
er is geen tekort aan leidinggevendena	72
de kosten wegen niet op tegen de baten	12
Totaal	268

N = 220

Bron: Van der Linde (2004a).

Interessant is nog te vermelden wat de belangrijkste redenen zijn waarom scholen *geen* kweekvijvers inrichten. In een panelonderzoek van de Algemene verenging van Schoolleiders (Van der Linde, 2004a), waarop 563 reacties kwamen werd aan schoolleiders die geen ervaring hadden met kweekvijvers (39%), gevraagd naar de redenen hiervoor. Men mocht meerdere antwoorden geven. In tabel 2 zijn de resultaten te vinden.

De meest gegeven verklaring is dat de organisatie te klein is om een kweekvijver op te starten. De vraag werd ook gesteld wat men vond van de idee om samen met een aantal besturen in de regio een kweekvijver te starten. Voor 36 % van de respondenten was dit een aantrekkelijke optie, voor 48% misschien.

Samenvatting:

De belangrijkste twee redenen om met een kweekvijvertraject te beginnen zijn:

- het bieden van ontwikkelingsmogelijkheden aan de eigen medewerkers en
- het voorkomen van tekorten aan leidinggevendenden.

De doelen van kweekvijvertrajecten sluiten bij deze motieven aan. De belangrijkste doelen zijn:

- de deelnemers inzicht bieden in wat het betekent leiding te geven en hen een bewuste keuze laten maken om wel of niet door te gaan in een leidinggevende functie/taak.
- het helpen ontwikkelen van de deelnemers zodat ze als leidinggevende kunnen functioneren.

In een klein aantal gevallen richt een kweekvijver zich ook op de voorbereiding op het vervullen van andere taken, zoals intern begeleider. Niet alle kweekvijvertrajecten schenken even veel aandacht aan de ontwikkeling van de ambities voor leidinggevende functies. De meeste doen dat wel, maar een minderheid gaat er vanuit dat deelnemers reeds beschikken over de ambities en basisbekwaamheden om als leidinggevende te functioneren.

Uit ander onderzoek blijkt dat iets meer dan 60% van de schoolleiders ervaring heeft met kweekvijvers. De meest gegeven verklaring die schoolleiders die geen ervaring hebben met kweekvijvers noemen, is dat de organisatie te klein is om een kweekvijver op te starten. Samenwerking om een kweekvijver te starten is voor nogal wat schoolleiders een interessante optie.

3.2 Het profiel van de deelnemers

3.2.1 Doelgroep

De verschillende accenten in de doelstellingen laten zich ook vertalen naar verschillen tussen kweekvijvers voor wat betreft de doelgroepen.

Uit de documentatie blijkt dat men zich in de meeste gevallen richt op medewerkers die belangstelling hebben om in de toekomst een leidinggevende functie te vervullen. In een enkel geval is de doelgroep uitgebreid tot medewerkers die ook andere taken (zoals IB-er) willen vervullen. Dat wordt ook aangegeven door de schoolleidersopleidingen. Zij zijn betrokken bij kweekvijvers die zich richten op:

- leraren die beschikken over (h)erkende ambities en mogelijkheden om leiding te geven (4x)
- leraren die belangstelling hebben om in de toekomst een leidinggevende functie te vervullen, maar zich nog nadrukkelijk de vraag stellen of leiding geven in de toekomst iets voor hen is (4x)
- leraren die een staffunctie ambiëren (zoals IB-ers) (2x). Deze groep vormt een minderheid.

Eén schoolleidersopleiding voert ook kweekvijvertrajecten uit waaraan leraren uit het voortgezet onderwijs deelnemen, die in het primair onderwijs een leidinggevende functie willen vervullen.

Er valt dus een verschil te constateren tussen kweekvijvertrajecten voor wat betreft de mate waarin men zich richt op deelnemers die beschikken over (h)erkende ambities en mogelijkheden om leiding te geven. In een aantal kweekvijvertrajecten richt men zich exclusief op leerkrachten die reeds enige jaren ervaring hebben met coördinerende taken en die zich verder wensen te ontwikkelen als leidinggevende in het onderwijs. Andere kweekvijvertrajecten richten zich ook op talentvolle leraren die belangstelling hebben voor het vervullen van een leidinggevende functie maar zich nog nadrukkelijk de vraag stellen of leiding geven in de toekomst iets voor hen is.

3.2.2 Geslacht

In tabel 3 vindt men de verdeling van de deelnemers naar geslacht.

Tabel 3: Algemene kenmerken van de deelnemers: geslacht

Geslacht	Aantal	Percentage
Man	8	29,6
Vrouw	19	70,4
Totaal	27	100

Het aantal vrouwen in de respondentengroep bedraagt ruim zeventig procent. Het deelnamepercentage van vrouwen aan de tweejarige schoolleidersopleiding varieerde de afgelopen jaren (tot 2002) tussen 18 en 32 procent, waarbij de laatste jaren een stijging merkbaar was. In vergelijking met de tweejarige schoolleidersopleiding is het deelnamepercentage van vrouwen in kweekvijveropleidingen hoog⁶. Dit deelnamepercentage blijft wel nog wat achter bij het aantal vrouwelijke leraren in het primair onderwijs. Dat bedraagt ca. 80% (OCW, 2005).

3.2.3 Leeftijd

Tabel 4 geeft informatie over de leeftijd van de deelnemers. Ter vergelijking is ook opgenomen de leeftijdsverdeling van de deelnemers aan een tweejarige opleiding schoolleider p.o. in 2002.

Tabel 4: Algemene kenmerken van de deelnemers: leeftijd

Leeftijdscategorie	Aantal	Percentage	Percentage in de tweejarige opleiding (cohort 2002)
Jonger dan 31 jaar	3	11	6
31- 40 jaar	10	37	21
41- 50 jaar	9	33	58
Ouder dan 50 jaar	4	14	15
Onbekend	1	3	-
Totaal	27	100	100

⁶ Dit valt voor een belangrijk deel te verklaren uit een eis die gesteld wordt aan deelnemers aan de tweejarige opleiding: men dient schoolleider te zijn. Op dit ogenblik is het aantal schoolleider sin het p.o. voor het overgrote deel van het mannelijk geslacht.

De gemiddelde leeftijd bedraagt 40,7 jaren. Het verschil in gemiddelde leeftijd tussen mannen en vrouwen is verwaarloosbaar (40,7 resp. 40,8 jaren). Ter vergelijking: de gemiddelde leeftijd van de deelnemers aan een tweejarige opleiding schoolleider p.o. in 2002 was 44,1 jaren. Mannen waren daarbij significant ouder dan vrouwen (46,1 resp. 40,2 jaren). De gemiddelde leeftijd van vrouwen die deelnemen aan een kweekvijver is nauwelijks verschillend met de gemiddelde leeftijd van vrouwen die deelnamen aan een tweejarige opleiding. Wel is het aantal deelnemers in de jongste-leeftijdscategorieën hoger in de kweekvijvertrajecten dan in de tweejarige opleiding. Die laatste opleiding staat slechts open voor directeuren in functie. Anderzijds blijkt uit de cijfers dat kweekvijvers niet uitsluitend bedoeld zijn voor jonge leraren. Bijna de helft van de deelnemers is ouder dan 40 jaar en nog altijd 15 % is ouder dan 50 jaar.

3.2.4 Opleiding

De meeste deelnemers hebben als hoogst afgeronde opleiding een hbo-opleiding: 25 van de 27. Eén deelnemer heeft als hoogst afgeronde opleiding een mbo-opleiding (KLOS) en één deelnemer heeft een universitaire opleiding onderwijskunde. De deelnemers met een hbo-opleiding volgden allen de pabo of voorlopers daarvan zoals de pedagogische academie. Een zevental van deze deelnemers volgde daarnaast nog andere opleidingen zoals speciaal onderwijs, de sociale academie of pedagogiek. Daarnaast geeft bijna twee derden van de deelnemers aan cursussen of trainingen te hebben gevolgd, gericht op het vervullen van een leidinggevende functie of op het vervullen van een functie als intern begeleider. Voorbeelden van cursussen of trainingen die genoemd werden, zijn: *competentiegericht coachen*, *opleiding middenmanagement* en *management voor vrouwen*.

3.2.5 Functie / taak bij begin van de kweekvijver

In tabel 5 vindt men de functie of hoofdtaak die de deelnemers aan de kweekvijvertrajecten bekleedden bij aanvang van die trajecten.

Het merendeel van de deelnemers geeft aan leraar te zijn. Bijna de helft echter heeft al een leidinggevende taak of functie, meestal als bouwcoördinator, sommigen als adjunct-directeur. Een drietal deelnemers werkte bij aanvang van het kweekvijvertraject als IB-er.

Tabel 5: Algemene kenmerken van de deelnemers: functie/taak bij aanvang van de kweekvijver

Functie bij aanvang van de kweekvijver	Aantal	Percentage
Leraar	11	41
Bouwcoördinator	9	33
Adjunct-directeur	4	15
IB-er	3	11
Totaal	27	100

3.2.6 Huidige functie / taak

In tabel 6 is de functie of hoofdtaak van de deelnemers aangegeven op het moment van het onderzoek.

Tabel 6: Algemene kenmerken van de deelnemers: huidige functie / taak

Huidige functie	Aantal	Percentage
Leraar	3	11
Leraar met leidinggevende taken	1	4
Bouwcoördinator	6	22
Adjunct-directeur	9	33
Locatieleider	1	4
Directeur	3	11
IB-er	3	11
Anders (zelfstandig)	1	4
Totaal	27	100

Op het moment van onderzoek waren de meeste deelnemers aan een kweekvijvertraject werkzaam als leidinggevende. Ongeveer drie kwart van de deelnemers werkt in een leidinggevende functie of heeft leidinggevende taken. De overigen zijn werkzaam als leraar (11%), als IB-er (11%) of anders (4%).

De meeste deelnemers zijn sinds kort in hun huidige functie werkzaam. Een kwart werkt nog geen jaar in de huidige functie. Bijna 60% heeft minder dan drie jaar ervaring. Iets meer dan 20 % werkt al meer dan vijf jaar in de huidige functie.

Verderop in dit onderzoek wordt nog stilgestaan bij de loopbaanontwikkeling als gevolg van de kweekvijver.

3.2.7 Aanstellingsomvang

Meer dan de helft van de deelnemers heeft een volledige aanstelling. Bijna 20 % heeft een aanstelling tussen 0,8 en 1 fte. En eenzelfde aantal heeft een aanstelling kleiner dan 0,8 fte.

3.2.8 Aantal medewerkers waaraan men leiding geeft.

De deelnemers kregen ook de vraag voorgelegd aan hoeveel medewerkers men leiding geeft. Tabel 7 geeft de resultaten weer.

Tabel 7: Aantal medewerkers waaraan men leiding geeft

aantal medewerkers waaraan men leiding geeft	Aantal	Percentage
0	2	7
1 t / 5	2	7
6 t/ 10	1	4
11 t/ 15	2	7
15 t/m 20	6	22
21 t/m 30	7	26
30 t/m 40	2	7
40 t/m 50	1	4
Onbekend	4	15
Totaal	27	100

De 23 mensen die deze vraag hebben beantwoord geven gemiddeld aan 19 personen leiding. De spreiding hierbij is vrij groot: van 0 tot 50 medewerkers.

3.2.9 Samenvatting:

In de deelnemersgroep kan men een drietal categorieën onderscheiden:

- leraren die belangstelling hebben om in de toekomst een leidinggevende functie te vervullen, maar zich ook nog nadrukkelijk de vraag stellen of leiding geven in de toekomst iets voor hen is;
- leraren die beschikken over (h)erkende ambities en mogelijkheden om leiding te geven en die verder willen ontwikkelen en,
- leraren die een staffunctie ambiëren (zoals IB-ers). Bijna de helft van de deelnemers heeft bij aanvang van de kweekvijver al een leidinggevende functie of leidinggevende taken. Deze groep vormt een minderheid.

Het aantal vrouwen in de respondentengroep bedraagt ruim zeventig procent.

De gemiddelde leeftijd, zowel van mannen als van vrouwen bedraagt ruim 40 jaren.

Het aantal deelnemers in de jongste-leeftijdscategorieën is hoger in de kweekvijvertrajecten dan in de tweejarige opleiding. Maar ook is de helft van de deelnemers ouder dan 40 jaar en nog altijd 15 % is ouder dan 50 jaar.

Bijna iedereen heeft de pabo of voorlopers daarvan gevolgd.

Ongeveer 80% van de deelnemers heeft een aanstelling van 0,8 tot en met 1 fte.

Op het moment van onderzoek was bijna 80% van de deelnemers werkzaam als leidinggevende. De overigen zijn werkzaam als leraar of als IB-er. De meeste deelnemers zijn sinds kort in hun huidige functie werkzaam.

Gemiddeld geeft men aan 19 personen leiding, maar de spreiding is groot (van 0 tot 50).

3.3 Het profiel van de scholen

Gevraagd werd naar een aantal kenmerken van de school waarin of het bestuur waaronder men werkte.

- het gemiddelde aantal leerlingen bedroeg 243. Hierbij was een grote spreiding merkbaar (van 84 tot 450 leerlingen);
- gemiddeld telde een school 9 voltijders (spreiding: van 3 tot 24) en 12 deeltijders (van 4 tot 23);
- het aantal locaties van de school waarop men werkte, was meestal 1 (bij 19 van de 25 respondenten); in telkens één geval was er sprake van 2 resp. 3 locaties.
- het aantal scholen dat onder hetzelfde bestuur viel als de school van de respondent, was gemiddeld 7. Ook hier was de spreiding zeer groot. In 1 geval was er sprake van een zogeheten éénpitter. Eén ander bestuur beheerde 10 scholen. De overige besturen waren alle groter. Er waren ook twee schoolbesturen betrokken die elk ca. 80 scholen bestuurden.

3.4 Werving en selectie

Hierna wordt ingegaan op de procedures die gevolgd worden bij het werven en selecteren van de kandidaten voor kweekvijvers.

3.4.1 De procedures

Uit de documentatie blijkt dat in alle gevallen er sprake is van een of ander vorm van intake en of selectie. Ook de selectie is afhankelijk van doelen en doelgroepen van de kweekvijvertrajecten. In kweekvijvertrajecten die zich ook richten op talentvolle en belangstellende deelnemers, is er minder sprake van selectie dan wel van het stimuleren

van een kritische bezinning van de potentiële deelnemer op vragen als: wil ik een leidinggevende functie? Wat wordt dan van mij verlangd? Hoe kom ik erachter dat ik over de gewenste eigenschappen beschik? Past dit traject binnen mijn ontwikkeling? Hierbij wordt vaak gebruik gemaakt van methodieken zoals een criteriumgericht interview of een min of meer uitgebreid assessment. Waar men zich richt op deelnemers die al (h)erkende ambities en mogelijkheden om leiding te geven hebben, heeft de selectie in feite in een voortraject plaatsgevonden. Wel vindt er in deze situatie nog een intakegesprek plaats. Soms wordt slechts een beperkt intakegesprek gehouden om de ambities te inventariseren.

Uit de interviews met leidinggevendenden blijkt een zeker patroon in deze werving- en selectieprocedure. In alle gevallen is er sprake van het informeren van mogelijke deelnemers, het verzamelen van informatie over die deelnemers en het selecteren van de deelnemers. Maar de wijze waarop dit patroon wordt ingevuld is zeer divers. Hieronder volgt op basis van de interviews met de leidinggevendenden een beknopte beschrijving van een aantal⁷ diverse werving- en selectieprocedures.

- Bestuur A
 - bericht schriftelijk de medewerkers dat er een kweekvijver georganiseerd wordt. Tevens wordt een informatiebijeenkomst aangekondigd;
 - organiseert, samen met het opleidingsinstituut dat de opleiding verzorgt, een informatiebijeenkomst;
 - organiseert voor de kandidaten die zich opgeven, een assessment;
 - selecteert bepaalt op basis van dit assessment de kandidaten.
- Bestuur B
 - informeert jaarlijks per brief (aan iedereen) naar loopbaanwensen, zoals belangstelling voor een leidinggevende functies, belangstelling voor bapo, fpu enz.; bovendien vraagt de algemeen directeur aan bepaalde personen of ze belangstelling hebben voor een leidinggevende functie en om zich op te geven voor een scholingstraject dat voorbereidt op een leidinggevende functie.
 - organiseert een driedaagse scholing, uitgevoerd door een extern instituut, om de potentiële deelnemers zicht te bieden op het fenomeen "leiding geven";
 - wint advies in bij de directeur van de kandidaat en bij twee collega-leerkrachten;
 - voert (algemeen directeur) met iedereen die zich opgeeft, een verdiepend gesprek;
 - laat de kandidaten door een extern instituut een assessment afnemen;
 - de algemeen directeur beslist dan, na een tweede gesprek. Personen die twijfelen, krijgen de kans om na een jaar opnieuw de vraag te bespreken of men nog een leidinggevende functie wenst.
- Bestuur C
 - stelt eerst een aanbod samen, in overleg met een schoolleidersopleiding (dat omvatte verschillende trajecten: kweekvijvertraject, middenmanagement, startende coaches, inwerktraject voor leerkrachten);
 - via de directeuren van de scholen wordt informatie verspreid en kandidaten op de scholingsmogelijkheden gewezen;
 - deelname aan het kweekvijvertraject vereist wel dat men al had gekozen voor een directeursfunctie en dat men functioneerde in een leidinggevende functie;

⁷ De informatie verstrekt door een bestuur was onvoldoende voor de beschrijving van de procedure. Uit de informatie bleek alleen dat via een brief directeuren en leraren werden gewezen op de mogelijkheid om deel te nemen aan een eerste traject, gericht op eigen ontwikkeling.

- de directeur van de potentiële deelnemers houdt een gesprek met kandidaten voor de kweekvijver;
 - kandidaten kunnen dan schriftelijk solliciteren bij de algemene directie;
 - de directeur van de school dient schriftelijk zijn oordeel te geven en aan te geven dat hij faciliteiten (ruimte, tijd voor uitvoering opdrachten..) biedt;
 - de algemene directie beoordeelt dan wie kan worden toegelaten tot het kweekvijvertraject.
- Bestuur D
 - kondigt via een brief aan de scholen en via het personeelsblad een informatiebijeenkomst aan;
 - organiseert de informatiebijeenkomst;
 - kandidaten kunnen zich opgeven door het invullen van een vragenlijst die vergezeld dient te gaan van een aanbevelingsbrief van de directeur van de school;
 - de kandidaten geven een korte presentatie over hoe ze hun eigen ontwikkeling zien en er wordt hen een criteriumgericht interview afgenomen door twee directeuren. Daarbij kijkt men of de kandidaten aan bepaalde competenties voldoen (pro-actief zijn, leervermogen hebben en verantwoording nemen en houden);
 - laatstgenoemde directeuren schrijven een rapport: profiel, ontwikkelingspunten en advies;
 - de projectleider van het kweekvijvertraject beoordeelt op basis van het rapport.
 - Bestuur F
 - tijdens gesprekken wordt geselecteerd op aantoonbare betrokkenheid, ambities en leiderschapskwaliteiten. Kandidaten die te weinig kunnen laten zien worden niet geselecteerd. Ook haken een aantal kandidaten uit zichzelf af na de gesprekken.
 - Na deze eerste selectie is er voor de overgebleven kandidaten een assessment en competentie-analyse.
 - Op basis van de uitkomsten wordt besloten of een kweekvijveropleiding geschikt is, of dat er beter een ander traject gevolgd zou kunnen worden.
 - Men zoekt voor alle kandidaten een passend traject (bv. een schoolleidersopleiding of adjunct-opleiding, maar het kan ook een tijdelijke leidinggevende functie op een andere school zijn, als aanloop naar een opleiding).

In veel gevallen, zeker daar waar het kweekvijvers betreft die door of vanwege een bestuur worden georganiseerd, speelt de directeur van de potentiële deelnemers een belangrijke rol in de selectie. Zij kunnen vaak kandidaten voordragen of, in een enkel geval, een aanmelding tegenhouden. In een aantal gevallen wordt directeuren gevraagd kandidaten te stimuleren zich aan te melden.

In tabel 8 staat de wervings- en selectieprocedure van de diverse instellingen samenvat weergegeven.

Uit de interviews met de deelnemers blijkt ook het patroon van het informeren, verzamelen van informatie over die deelnemers en het selectie. Zo beschrijft één deelnemer (B) de fase van werving tot aan de selectie als volgt: *“Vanuit het schoolbestuur werd per brief (aan iedereen) geïnformeerd of men belangstelling had voor leidinggevende functies. Ook werd persoonlijk gevraagd “waarom wordt je geen directeur”. Ik heb me dan aangemeld. Ik had twee gesprekken met de algemeen directeur en een assessment. Ook het advies van directeur en collegae werd gevraagd. Het advies directeur*

weegt zwaar. De uitslag van het assessment was twijfelachtig, maar de algemeen directeur nam een positieve beslissing.”

En een andere deelnemer (C) meldde:”Ik ben naar de bovenschoolse directie gegaan en de wens uitgesproken om een opleiding te volgen richting directeurschap. Toen bleken geen mogelijkheden. Ik wilde ook wel naar een andere school. Ik kreeg vlug een andere baan met al leidinggevende taken. Een jaar later werd een kweekvijvertraject georganiseerd. Men kon zich daarvoor inschrijven. De directeur van de school diende positief te adviseren en faciliteiten voor uitvoering van de studie bieden; de bovenschoolse directeur besliste. Verder waren geen procedures zoals assessment. Wel was er een intake door de opleiding”.

Tabel 8: Samenvatting wervings- en selectieprocedures

Kweekvijver	informer	Informatie over deelnemers verzamelen	selecteren
A	- o schriftelijke mededeling aan de medewerkers - o informatiebijeenkomst, samen met het opleidinginstituut	o assessment	o op basis van dit assessment
B	- o jaarlijks per brief informeren naar loopbaanwensen - o persoonlijke benadering van sommige medewerkers - o driedaagse scholing t.b.v. potentiële deelnemers over "leiding geven"	- o bestuur wint advies in bij de directeur van de kandidaat en bij twee collega-leerkrachten - o gesprek met iedere kandidaat - o assessment - o vervolgggesprek	o bestuur beslist na tweede gesprek
C	o informatie via de directeuren van de scholen	- o gesprek van directeur van de potentiële deelnemers en die kandidaten - o schriftelijke sollicitatie met oordeel van directeur	o algemene directie beslist op basis van verkregen informatie
D	- o kondigt via een brief aan de scholen en via het personeelsblad informatiebijeenkomst aan - o informatiebijeenkomst	- o via vragenlijst en aanbevelingsbrief van de directeur van de school - o korte presentatie door kandidaten - o criteriumgericht interview door twee directeuren - o rapport van laatstgenoemde directeuren	o projectleider van het kweekvijvertraject beoordeelt op basis van het rapport.
F	o informatie via scholen	- o gesprekken en eerste selectie - o assessment en competentieanalyse voor resterende kandidaten	o keuze van geschikt traject

3.4.2 Hoe komt men in aanraking met het kweekvijvertraject?

In het vragenlijstonderzoek is de deelnemers gevraagd hoe ze in aanraking kwamen met het kweekvijvertraject. In tabel 9 vindt men de resultaten.

Tabel 9: Wijze waarop men in aanraking is gekomen met het kweekvijvertraject

Wijze waarop men met kweekvijver in aanraking kwam	Aantal
Gevraagd door leidinggevende/bestuur	10
Ben zelf op zoek gegaan	6
Ben door brochures/personneelsblad/ vergadering er op attent gemaakt	10
Heb er via via van gehoord	3
Anders	2
Totaal	31

N = 27
Meerdere antwoorden per deelnemer mogelijk

De meest voorkomende manieren waarop men in aanraking komt met het kweekvijvertraject zijn: gevraagd worden door de leidinggevende of bestuur en via brochures, personeelsbladen of vergaderingen. Slechts één iemand geeft aan, in de toelichting op de ingevulde categorie “anders”, op eigen initiatief zijn belangstelling kenbaar te hebben gemaakt bij het bestuur.

Uit de door OCW verzamelde gegevens blijkt dat het merendeel van de deelnemers aan de Samos-kweekvijvers (N= 154) gevraagd zijn door het bestuur (55%) of via brochures/advertenties attent zijn gemaakt op de opleiding (34%).

3.4.3 Welke selectiemethoden en – criteria worden gebruikt?

Uit het vragenlijstonderzoek blijkt dat in de meeste gevallen één of meerdere selectiemethoden worden gebruikt voor de selectie van deelnemers. In tabel 10 is aangegeven – op basis van de antwoorden van de deelnemers in het vragenlijstonderzoek - welke methoden gebruikt worden. Deelnemers konden meerdere methoden opgeven. Hierbij dient opgemerkt te worden dat de antwoorden van de deelnemers soms met elkaar in tegenspraak waren. Deelnemers van eenzelfde bestuur die aan eenzelfde kweekvijver deelnamen, gaven soms een verschillend antwoord op de vraag welke selectiemethoden gebruikt werden (bv. “geen” en “gesprekken”). En ze gaven soms een ander antwoord dan hun leidinggevende waarmee gesproken is (zie bv. tabel 8 bestuur C en tabel 10, bestuur C).

Uit de tabel blijkt dat de meeste besturen meerdere instrumenten gebruiken. Gesprekken en assessments zijn de meest gebruikte methoden voor selectie. Vooral de combinatie van assessment en gesprekken komt nogal eens voor (4x).

Tabel 10: Selectiemethoden in het kweekvijvertraject

Selectiemethode	Bestuur						Totaal
	A	B	C	D	E	F	
Geen					x		1
Assessment	x	x		x		x	4
Vragenlijst	x						1
Diploma's / certificaten	x					x	2
Gesprekken	x	x		x	x	x	5
Anders			x		x	x	3
Totaal	4	2	1	2	3	4	16

N = 27

Meerdere antwoorden per deelnemer mogelijk

Aan de deelnemers werd ook gevraagd naar de selectiecriteria. In tabel 11 is aangegeven welke criteria volgens de deelnemers gebruikt werden. Deelnemers konden meerdere criteria opgeven. Ook hier ziet men tegengestelde reacties tussen de deelnemers aan eenzelfde kweekvijver (zie tabel 11, E) en tussen deelnemers en leidinggevenden (zie tabel 8 C en tabel 11, C).

Tabel 11: Selectiecriteria in het kweekvijvertraject

Selectiecriteria	Deelnemer						Totaal
	A	B	C	D	E	F	
Geen			x		x		2
Mate waarin men over bepaalde competenties beschikt	x	x		x		x	4
Aantal jaren ervaring het onderwijs							-
Ervaring met leidinggeven		x		x	x	x	4
Kwaliteit van functioneren zoals blijkt uit functionerings- en of beoordelingsgesprekken		x		x	x		3
weet niet	x						1
anders				x			1
Totaal	2	3	1	4	3	2	15

N = 27

Meerdere antwoorden per deelnemer mogelijk

Er zijn ook hier grote verschillen tussen de besturen. Eén bestuur hanteert – althans volgens de deelnemers – geen criteria. Andere besturen hanteren soms vier criteria. De criteria “de mate waarin men over enkele van tevoren geformuleerde competenties beschikt” en de “kwaliteit van functioneren zoals blijkt uit functionerings- en of beoordelingsgesprekken” worden het meest gebruikt.

Een geïnterviewde deelnemer over de selectiecriteria (D): *Je moest ervaring hebben met leiding geven, ambities en er iets voor over hebben. In het interview is hier op teruggekomen. De vragen zijn van tevoren naar deelnemer gestuurd. Men vroeg naar*

wat goed ging aan leidinggeven. Dat diende je toe te lichten aan de hand van criteria en eigen ervaringen. Je moest ook zelfreflectie laten zien.

3.4.4 Voorwaarden voor deelname aan het kweekvijvertraject

In 5 van de 27 gevallen zijn door het schoolbestuur of de directie voorwaarden gesteld voor deelname aan het kweekvijvertraject. Eén deelnemer formuleert die voorwaarde als *terugbetaling bij vertrek binnen twee jaar na afronding*. Twee personen spreken over *gedeeltelijke terugbetaling* maar noemen geen termijnen. In een ander geval werd gevraagd drie jaar na afronding bij hetzelfde bestuur te blijven, maar het werd niet verplicht. Eén iemand tenslotte kreeg de opdracht om het geleerde aan collega's over te dragen.

3.4.5 Toezeggingen door schoolbestuur / directie bij het volgen van het kweekvijvertraject

In 5 van de 27 gevallen melden de deelnemers dat er toezeggingen zijn gedaan toen men de kweekvijver ging volgen. Drie van deze vijf deelnemers hebben die toezegging gespecificeerd: *mits men geschikt werd bevonden, kon men doorstromen naar een directiefunctie; de verwachting dat men door kan stromen naar een directeursfunctie en bouwcoördinator worden*.

Geïnterviewde deelnemers spreken als volgt over de door het bestuur gewekte verwachtingen:

- Deelnemer B: *“In het intake gesprek van de kweekvijver werd de toon direct gezet: ‘jullie gaan de kweekvijver anders uit dan jullie er in komen. Jullie gaan veranderen’. Dat is waar gemaakt.”*
- Deelnemer D: *“Door het bestuur zijn geen verwachtingen gewekt. Alleen gezegd: zo veel zijn uit vorige traject directeur geworden, maar ook een aantal niet.”*
- Deelnemer E: *“bij het eerste traject zijn geen verwachtingen gewekt. Bij het tweede is gezegd: het is niet alleen kennisoverdracht.”*

3.4.6 Verwachtingen bij de deelnemers aan kweekvijvertrajecten

In de interviews met de deelnemers zijn volgende antwoorden gegeven op de vraag naar de eigen verwachtingen:

- Deelnemer B: *“ik had de verwachting me te kunnen ontwikkelen, met name op het terrein van leidinggeven en coachen (wat mijn bijzondere interesse heeft). Een andere verwachting was het verkrijgen van ‘een bredere wereld’, meer contact met volwassenen. Bovendien was ik toe aan een laatste stap in mijn loopbaan, een stap naar iets anders.”*
- Deelnemer C: *“ik had niet zoveel verwachtingen. Ik had weinig kijk op de opleiding. Ik verwachtte vooral aandacht voor beleidsmatige zaken, voor financiële zaken.”*
- Deelnemer D: *“ik begon met een open houding, zo iets als ‘ik zie wel of leiding geven iets is voor mij’. Het leek me leuk om met mensen te maken te hebben die ook gedreven zijn. Ik wilde iets anders, wilde los van huidige baan komen.”* Het stond nog open of ze IB-er, adjunct of directeur zou gaan worden
- Deelnemer E: *“Ik begon aan het eerste traject met het doel leren kennen van jezelf, wat zijn je mogelijkheden, wat wil je, waardoor wordt je geïnspireerd. Plus ook kennis maken met verschillende leiderschapstijlen. Dit doel sprak mij aan. Na dit traject speelde de keuze: of leidinggevende worden of kinderdagverblijf starten. Daarom heb ik na het eerste traject in eigen tijd een onderzoek gehouden naar het opstarten van een kinderdagverblijf. Conclusie was dat ik geen kinderdagverblijf wilde, maar verder met leidinggeven wilde. Ik wou eerst een andere opleiding doen, maar die vond ik te aanbodgericht. Het bovenschools management raadde het ook af. Toen kwam het tweede traject. Het doel was: sturing geven aan een veranderingsvraag in school; kennis maken met leidinggeven en meer inzicht in jezelf verkrijgen. Tegelijkertijd bood een directeur aan dat ik een veranderingsvraag-*

stuk op zijn school kon komen doen. Dit doel en aanbod was voor mij aanleiding om aan het tweede traject deel te nemen. Ik zag het als opstapje naar een leidinggevende functie plus het was voor mij een manier om me te profileren bij het bovenschools management, laten zien dat ik ambitie heb “

- Deelnemer F: “Vooraf technische kennis opdoen; zelfontplooiing. En manager worden”.

In tabel 12 zijn de verwachtingen van de deelnemers weergegeven, op basis van het vragenlijstonderzoek.

Tabel 12: Verwachtingen van deelnemers

Deelnemer	Verwachtingen van deelnemers
1.	ik verwachtte er erg veel van omdat anderen hier zeer enthousiast over waren, leren hoe structuren zich op school manifesteren, hoe kun je beter leiding geven, hoe kan ik mezelf verbeteren, ervaringen uitwisselen, leren van elkaar.
2.	aan te geven aan bestuur hoe ik verder wil, voor het bestuur is het een leerproces: d.m.v. ervaringen tot aanpassingen in kweekvijverproject komen
3.	de taak die ik op dat moment uitvoerde wilde ik in een breder kader plaatsen. Ik had behoefte aan scholing.
4.	doorgroeien naar schoolleiderschap
5.	eerste stap naar leidinggevende taken
6.	ervaring/kennis opdoen met leidinggeven
7.	hoge verwachtingen, veel leren over leidinggeven, leidinggevende functie verkrijgen
8.	ik wilde mezelf ontwikkelen in leidinggeven
9.	kennis opdoen t.a.v. runnen van een school. Vaardigheden ontwikkelen m.b.t. omgang teamleden. Eigen ontwikkeling
10.	kijken of directeursfunctie iets voor me is
11.	krijgen van kennis en vaardigheden op gebied van leiding geven/beleid uitzetten/vergaderen enz..
12.	meer diepgang m.b.t. coachen en leiding geven aan collega's
13.	meer inzicht eigen kwaliteiten
14.	meer kennis/vaardigheden op gebied leidinggeven met als doel functie in toekomst te bekleden
15.	mezelf breder te ontwikkelen op onderwijsgebied en persoonlijkheid
16.	nauwelijks, nodig om officieel adjunct te worden
17.	niveau leidinggeven verhogen, zicht op eigen handelen, beter omgaan met weerstand
18.	om te weten wat directeur zijn met zich meebrengt, om te kijken of het iets voor mij is.
19.	om te zien of een leidinggevende functie iets voor me is
20.	om uiteindelijk leidinggevende functie aan te gaan
21.	praktische tips t.a.v. directiefunctie, les in communicatievaardigheden, problemen bespreken
22.	uitzoeken of een leidinggevende functie iets voor me is
23.	verandering van werkplek
24.	verbeteren/ontwikkelen van de benodigde competenties voor de functie van schoolleider
25.	verwachting om op termijn de functie leidinggevende te vervullen
26.	vooral info krijgen van beheerspool van leiderschap, het was meer integraal
27.	Vrij neutraal, gezien eerdere ervaringen. Was eerder benieuwd wat 't toe zou voegen. En, praktisch gezien, hoe ziet men leidinggeven tegenwoordig?

N= 27

De verwachtingen zijn zeer divers. Met enige terughoudendheid, gezien de beknopte formuleringen, kan een aantal soorten verwachtingen onderscheiden worden. Zo zijn er verwachtingen die vooral betrekking hebben op (het cijfer tussen haakjes verwijst naar het nummer van de deelnemer in tabel 12):

- **de aard en de kwaliteit van de opleiding.** Voorbeelden zijn: *ik verwachtte er erg veel van omdat anderen hier zeer enthousiast over waren* (1); *leren van elkaar* (1);

- **leren over school en schoolleiderschap.** Voorbeelden: *leren hoe structuren zich op school manifesteren* (1); *kennis opdoen t.a.v. runnen van een school. Vaardigheden ontwikkelen m.b.t. omgang teamleden* (9);
- **leren over jezelf.** Voorbeelden zijn hier: *hoe kun je beter leiding geven* (1); *mezelf breder te ontwikkelen op (...) persoonlijkheid* (15); *om te weten wat directeur zijn met zich meebrengt, om te kijken of het iets voor mij is* (18);
- **de eigen loopbaan.** Voorbeelden: *aan te geven aan bestuur hoe ik verder wil* (2); *nauwelijks, nodig om officieel adjunct te worden* (16);
- **diversen.** Voorbeelden zijn hier: *voor het bestuur is het een leerproces: d.m.v. ervaringen tot aanpassingen in kweekvijverproject komen* (2).

Een tiental deelnemers formuleert meerdere (soorten) verwachtingen. Zo verwacht deelnemer nr. 7 veel van de opleiding, wil hij/zij veel leren over leidinggeven en hoopt hij/zij een leidinggevende functie te verkrijgen.

Het merendeel van de verwachtingen valt in de tweede en de derde categorie. Respektievelijk twaalf en veertien verwachtingen hebben betrekking op *leren over school en schoolleiderschap* en op *leren over jezelf*. Een achttal verwachtingen betreffen de *eigen loopbaan*; vier verwachtingen slaan vooral op de *aard en de kwaliteit van de opleiding* en twee verwachtingen vallen in categorie "diversen".

3.4.7 Samenvatting

In alle gevallen is er sprake van een of ander vorm van intake en of selectie. In de werving- en selectieprocedures is een zeker patroon herkenbaar: het informeren van mogelijke deelnemers; het verzamelen van informatie over die deelnemers en het selecteren van de deelnemers. De wijze waarop dit patroon wordt ingevuld is zeer divers.

In kweekvijvertrajecten die zich ook richten op talentvolle en belangstellende deelnemers, is er minder sprake van selectie dan wel van het stimuleren van een kritische bezinning van de potentiële deelnemer op ambities en competenties. Waar men zich richt op deelnemers die al (h)erkende ambities en mogelijkheden om leiding te geven hebben, heeft de selectie in feite in een voortraject plaatsgevonden en vindt er in deze situatie nog een intakegesprek plaats.

De meest voorkomende manieren waarop men in aanraking komt met het kweekvijvertraject zijn: gevraagd worden door de leidinggevende of bestuur en via brochures, personeelsbladen of vergaderingen.

Gesprekken en assessments zijn de meest gebruikte methoden voor selectie. Het meest gebruikte selectiecriteria is "de mate waarin men over enkele van tevoren geformuleerde competenties beschikt" gehanteerd. Ook de "kwaliteit van functioneren zoals blijkt uit functionerings- en of beoordelingsgesprekken" wordt nogal eens gebruikt.

Vaak speelt de directeur van de potentiële deelnemers een belangrijke rol in de selectie.

Slechts in een beperkt aantal gevallen wordt door het schoolbestuur of de directie voorwaarden gesteld voor deelname aan het kweekvijvertraject. Het betreft dan meestal financiële voorwaarden. Eén iemand kreeg de opdracht om het geleerde aan collega's over te dragen.

Ook in een beperkt aantal gevallen wordt er toezeggingen gedaan door schoolbestuur / directie aan de deelnemers. Meestal zijn deze toezeggingen conditioneel: "mits men geschikt werd bevonden kon men doorstromen naar een leidinggevende functie".

De verwachtingen van de deelnemers zijn zeer divers. Een aantal soorten verwachtingen kan onderscheiden worden:

- over de aard en de kwaliteit van de opleiding;
- over leren over school en schoolleiderschap;
- over leren over jezelf;
- over de eigen loopbaan;
- over diversen.

Het merendeel van de verwachtingen valt in de tweede en de derde categorie

3.5 Inhoud, vormgeving en uitvoering kweekvijvertrajecten

In deze paragraaf gaan we in op een aantal kenmerken van de kweekvijvers zelf. We staan stil bij de inhoud, vormgeving en uitvoering van deze trajecten.

3.5.1 Inhoud

In de documentatie van de verschillende trajecten wordt het curriculum meestal in hoofdlijnen beschreven. Eén kweekvijver bestaat vooral in het meelopen met en vervangen van de directeur, dus directietaken uitvoeren. Men kan dan zelf bepalen wat men wil leren. Daarbij is op aanvraag coaching mogelijk. In enkele andere kweekvijvers wordt een waaier van onderwerpen behandeld. De tijd die hieraan besteed wordt varieert echter wel sterk tussen de desbetreffende opleidingen. In een aantal kweekvijvertrajecten diept men een aantal basisrollen van de schoolleider uit, waarbij in de verschillende trajecten accentverschillen in de rollen merkbaar zijn. In sommige gevallen wordt verwezen naar de beroepsstandaard en naar kerncompetenties onderwijskundig leiderschap als leidraden in het traject. Ook actuele ontwikkelingen (bijvoorbeeld lump sum) komen in nogal wat kweekvijvertrajecten aan de orde. In kweekvijvertrajecten die door of vanwege een schoolbestuur worden georganiseerd, wordt daarnaast soms aandacht gegeven aan specifiek bestuursbeleid (zoals onderwijskundig beleid, personeelsbeleid, financieel beleid).

Ter illustratie volgen hierna een schets van een programma van een kweekvijvertraject (tabel 13). Het betreft een kweekvijver uitgevoerd door een schoolleidersopleiding ten behoeve van een schoolbestuur. Het traject had een studielast van 320 uur, gelijk verdeeld over contacttijd en zelfstudie. Het traject werd aangeboden in 16 studiedagen en tweemaal een tweedaagse. In deze kweekvijver had het concept van integraal leiderschap een centrale plaats. Verschillende aspecten of rollen van de integraal schoolleider kregen in de kweekvijver aandacht.

Tabel 13: Schets van een programma van een kweekvijvertraject.

Rol van de schoolleider	Inhouden
onderwijskundig leider	- ontwikkelen van een schoolconcept; - begeleiden van de ontwikkeling van een visie; hantieren van mentale modellen; - persoonlijk leiderschap; reflectie op eigen werk en loopbaan; - inhoudelijke verkenning van kerninnovaties; - hanteren van kwaliteitszorgsystemen;
begeleider	- begeleiden van vernieuwingstrajecten; - ondersteunen van betrokkenheid van leraren - voeren van professioneel overleg; collegiale consultatie - coaching van leraren - omgaan met weerstanden; - teambuilding;
beheerder	- basisprincipes van financieel-materieel beleid; - ontwerpen van meerjarenbegrotingen - basisprincipes van personeelsbeleid (IPB, lump sum).

In alle beschrijvingen van kweekvijvertrajecten die beschikbaar waren, werd nadruk gelegd op kennis en op vaardigheden.

Door de vertegenwoordigers van de diverse besturen werden tal van onderwerpen genoemd, die in de diverse programma's aan bod komen. Het betrof hier met name:

- algemene onderwerpen zoals *onderwijsbeleid, leerlingenbegeleiding, communicatie en reflecteren*;
- leidinggeven zoals *persoonlijk leiderschap, coachend leidinggeven, onderwijskundig leiderschap, strategisch leiderschap*;
- human resources management en begeleiding van medewerkers zoals *begeleiden van leerkrachten, personeelsbeleid, human dynamics en teamontwikkeling*;
- strategisch management zoals *strategische beleidsvoering, verandermanagement, draagvlak creëren en project management*;
- kwaliteitsbeleid zoals *kwaliteitszorg en kwaliteitsbeleid* en, ten slotte,
- beheersmatige onderwerpen zoals *financiën, lump sum en organisatie en beheer*.

Ook in de interviews met de deelnemers werd gevraagd naar de inhoud van het programma.

- Deelnemer A noemt de volgende onderdelen: introductie en intake; onderwijskundig leiderschap; training leidinggeven; strategisch leiderschap en kwaliteitszorg; de lerende organisatie en personeelsbeleid; begeleiden van leerkrachten; training begeleiden van leerkrachten en een differentiatie-afstudeer werkstuk.
- Deelnemer B: "*Er was in het programma altijd sprake van een link tussen kennis en vaardigheden. Veel nadruk lag er op reflectie; op het waarom, het hoe en de effecten van wat je doet. Dus op bewustwording van je handelen*". Onderwerpen die aan de orde kwamen waren onder meer coaching, leiderschap en verandering in de school vormgeven.
- Deelnemer C: Het programma bestond uit een inleiding en verder modules over onderwijskundig leiderschap, strategisch management en kwaliteitszorg, begeleiden van leraren, leidinggeven en de lerende organisatie en personeelsbeleid. Belangrijke thema's waren integraal leiderschap, transformationeel leiderschap, reflecteren.
- Deelnemer D: Er waren studiedagen met theorie en informatie over personeelsbeleid, financiën, vormen van leiderschap. Verder waren er werkgroepen, intervisie en huiswerkopdrachten zoals *beschrijf de structuur van je school*. Daarnaast waren er tweemaal 2-daagsen: theorie en praktijkgerichte trainingen met acteurs (bv gesprekstraining, vergaderen). Ook was er een soort afstudeeropdracht: groepjes van 8 deelnemers, gingen een door scholen ingestuurd probleem bestuderen (onderzoek met rapport). Elk groepje kreeg mentor, was directeur van andere school. Ook diende een persoonlijk ontwikkelingsplan gemaakt te worden.
- Deelnemer E: Er wordt geleerd volgens het idee van de opleidingsschool: door te doen, door tegen dingen aan te lopen, in de praktijk te ervaren, bepaal je wat je moet gaan leren, wat nodig is. Concreet betekent dit dat taken van de directeur worden overgenomen. *Je loopt mee met hem. En hij coacht jou*. Coaching vindt op aanvraag van de deelnemer plaats. In dit kader vinden er geen externe cursussen plaats.
- Deelnemer F: Er was veel aandacht voor communicatie. Het maken van een persoonlijk ontwikkelingsplan en van een schoolontwikkelingsplan was ook onderdeel van de opleiding. Verder diende men onderzoek te doen in een andere school, waarbij men zelf de onderzoeksopdracht diende te bedenken. Daarnaast was er intervisie, en ging men bij elkaar op school kijken en feedback geven.

In het vragenlijstonderzoek konden deelnemers aangeven op welke inhoudelijke onderwerpen het kweekvijvertraject gericht was. Vier mogelijke onderwerpen werden in de vragenlijst opgenomen, evenals een nader in te vullen categorie "anders". In tabel

14 is terug te vinden welke kweekvijvers de aandacht richtten op de genoemde onderwerpen. Omdat deelnemers aan eenzelfde kweekvijver deelnamen verschillend oordeelden over de vraag welke onderwerpen aan bod kwamen, is uitgegaan van het oordeel van de meerderheid van de deelnemers aan een kweekvijver.

Tabel 14: Onderwerpen in de kweekvijvers volgens de deelnemers.

Onderwerp	kweekvijver op dit onderwerp gericht volgens de meerderheid van de deelnemers aan die kweekvijver					
	A	B	kweekvijver			
			C	D	E	F
kennis tav organisatie, onderwijs, financiën, personeelsbeleid, enz	x	x	x	x		
leidinggevende vaardigheden	x	x	x	x	x	
vaardigheden op het gebied van samenwerking en communicatie	x	x	x	x	x	
persoonlijke ontwikkeling	x	x	x	x	x	x
andere onderwerpen	x	x	x	x	x	x

N = 27

Meerdere antwoorden per deelnemer mogelijk

Bijna alle kweekvijvers schenken, volgens een meerderheid van de deelnemers, aandacht aan de genoemde onderwerpen. Kweekvijvers E en F zouden geen aandacht schenken aan *kennis t.a.v. organisatie, onderwijs, financiën, personeelsbeleid enz.* terwijl kweekvijver F ook geen aandacht zou geven aan *leidinggevende vaardigheden* en aan *vaardigheden op het gebied van samenwerking en communicatie*.

Volgens de meeste deelnemers kwam in de kweekvijver die ze volgden, het onderwerp *persoonlijke ontwikkeling* aan bod. Ook *leidinggevende vaardigheden* en *vaardigheden op het gebied van samenwerking en communicatie* kwamen meestal aan bod. Het onderwerp *kennis tav organisatie, onderwijs, financiën, personeelsbeleid, enz.* kwam volgens 16 deelnemers aan de orde. Acht deelnemers waren van mening dat het door hen gevolgd traject aandacht schonk aan de vier genoemde onderwerpen. Dertien deelnemers meenden dat het kweekvijvertraject aandacht schonk aan drie van de vier genoemde onderwerpen. Vijf deelnemers vonden dat de kweekvijver beperkt was tot twee onderwerpen.

Met het oog op het meten van effecten van de kweekvijveropleiding op de professionele ontwikkeling van de deelnemers, werd in het vragenlijstonderzoek een aantal dimensies onderscheiden in professionele ontwikkeling. In navolging van Hargreaves (1995) is onderscheid gemaakt tussen een *technische*, een *morele*, een *politieke* en een *emotionele* dimensie aan de professionele ontwikkeling. Volgende omschrijvingen zijn gebruikt: kennis en vaardigheden (technische dimensie), waarden (morele dimensie), belangen (politieke dimensie) en emoties (emotionele dimensie).

Gevraagd werd, voor elke dimensie, of men zich voldoende bekwaam voelt om als leidinggevende te functioneren, in welke mate de kweekvijveropleiding hieraan heeft bijgedragen en in welke mate die dimensies aan bod zijn gekomen in de opleiding. De resultaten op de eerste twee vragen komen later aan de orde (zie 4.2.2). Hierna vindt men de resultaten op de vraag in welke mate de dimensies aan bod zijn gekomen in de opleiding (zie tabel 15). Tevens zijn telkens de resultaten aangegeven van eenzelfde onderzoek onder deelnemers aan een tweejarige opleiding schoolleider p.o. (N= 34). De scores kunnen lopen van 1 (helemaal niet) tot 6 (zeer zeker).

Tabel 15: Kweekvijvertraject en tweejarige opleiding schoolleider p.o.: mate waarin de 4 dimensies aan bod komen in de opleidingen

Dimensies	Kweekvijvertraject	Tweejarige Schoolleidersopleiding p.o. (2002/2004)
Kennis en vaardigheden	4,48	5,26*
Waarden	4,44	4,56
Belangen	4,32	4,53
Emoties	4,20	4,06
Gemiddeld	4,36	4,60

N= 27

* = significant op 0,05 niveau

De deelnemers aan de kweekvijvertrajecten scoren gemiddeld 4,36 op de vraag in welke mate de opleidingstrajecten aandacht schenken aan de genoemde dimensies. De technische dimensie scoort de het hoogst en de emotionele dimensie het laagst. Ook de deelnemers aan de tweejarige opleiding schoolleider p.o. scoren het hoogst op de dimensie “kennis en vaardigheden” en het laagst op de dimensie “emoties”. De deelnemers aan de kweekvijvertrajecten scoren het aanbod van de opleidingen op drie dimensies lager dan de deelnemers aan de tweejarige opleiding schoolleider p.o. Op de dimensie “emoties” scoren de deelnemers aan de kweekvijvertrajecten hoger. Het verschil is echter alleen op de technische dimensie significant.

3.5.2 Uitvoering

Dit aspect betreft de vraag wie de kweekvijver organiseert en uitvoert. Een eerste indicatie hiervoor is te vinden in het eerder vermelde AVS-onderzoek, waarbij de vraag gesteld werd voor wie de kweekvijver georganiseerd werd. In tabel 16 zijn de antwoorden op deze vraag terug te vinden.

Tabel 16: Antwoorden op de vraag voor wie de kweekvijver werd georganiseerd

Antwoorden	%
Voor het personeel van het eigen bestuur	71
Voor het personeel van meerdere besturen	18
Georganiseerd door een nascholingsinstituut, op basis van open inschrijving	8
Anders (bijvoorbeeld eigen bestuur met een enkele aanvulling van een kandidaat van elders)	2
Totaal	100 (afgerond)

N= 337

Bron: Van der Linde (2004a).

Niet alleen nascholingsinstellingen (met name schoolleidersopleidingen) maar ook andere instellingen, zoals de AVS en schoolbegeleidingsdiensten, organiseren open

kweekvijvers. Ook treden combinaties op zoals AVS en schoolbegeleidingsdiensten (soms in samenwerking met een nascholingsinstelling). En schoolleidersopleidingen en andere (particuliere) scholingsinstellingen zijn vaak betrokken bij de organisatie en uitvoering van kweekvijvertrajecten voor besturen (*kweekvijvers in opdracht*). Zo is één instituut sinds 1998 betrokken geweest bij ca. 25 kweekvijvers in opdracht. In het AVS-onderzoek gaf ook één directeur aan zelf een kweekvijver te organiseren voor twee van zijn teamleden.

Onderstaande tabel 17 geeft aan door wie de kweekvijver werd uitgevoerd (op basis van het vragenlijstonderzoek)

Tabel 17: Uitvoering van de kweekvijver: betrokken instelling

Wijze van uitvoering	kweekvijver					
	A	B	C	D	E	F
In eigen beheer van school/bestuur						
Door extern instituut	x	x	x			
Deels door eigen school/bestuur deels extern instituut				x	x	x
N = 27						

Uit de tabel blijkt dat de kweekvijvertrajecten in het vragenlijstonderzoek steeds uitgevoerd worden door een extern instituut, in de helft van de gevallen in combinatie met de instelling waartoe de deelnemers behoren. In het laatste geval is de rol van het externe instituut min of meer groot, variërend van een bijna volledige ontwikkeling en uitvoering van het programma tot het leveren van een enkele gastdocent. Uit de geanalyseerde documentatie blijkt dat een enkel schoolbestuur geheel in eigen beheer een kweekvijver organiseert en uitvoert.

3.5.3 Groepsomvang.

De deelnemersgroepen variëren tussen 15 en 22 personen.

3.5.4 Studielast en duur

Studiebelasting en duur van de diverse trajecten lopen sterk uiteen. Uit de bestudeerde documentatie blijkt de *totale studiebelasting*, zoals opgegeven door de organisatoren, te variëren tussen ca. 50 uur en ca. 420 uur. Met andere woorden, de studiebelasting van de kweekvijver met de hoogste studiebelasting is meer dan acht keer zo hoog dan de studiebelasting van de kweekvijver met de laagste studiebelasting. Andere kweekvijvers hebben een studiebelasting die tussen deze uitersten varieert, bijvoorbeeld 110 uur, 150 uur, 200 uur, 300 uur, 320 uur, en 400 uur.

Ook blijkt de *gemiddelde ervaren studielast per week* sterk te variëren. Deelnemers aan eenzelfde kweekvijver gaven hier verschillende antwoorden. Zo varieert bijvoorbeeld de ervaren studielast bij de zes deelnemers aan traject A tussen de 6 en 20 uur, met een gemiddelde van 10 uur. In tabel 18 is per kweekvijver de gemiddelde ervaren studielast en de spreiding ervan (in uren per week) weergegeven.

Tabel 18: Gemiddelde ervaren studielast per week

	kweekvijver					
	A	B	C	D	E	F
gemiddelde studielast (u/w)	9	9	10	4,5	3,4	6
spreiding (u/w) (min –max.)	6 - 20	8 -10	10	2-10	0-5	4-8
N = 27						

Bijna veertig procent van de deelnemers schat de studielast op minder dan 6 uur per week. Twintig procent van de deelnemers schat de studielast op 10 uur of meer. Opgemerkt kan worden dat de ervaren studielast vaak ver uitstijgt boven de studielast zoals die door de opleiding wordt opgegeven. Zo bedraagt de door de opleiding opgegeven studielast voor traject B 320 uur, terwijl de ervaren studielast schommelt tussen de ca. 460 en 580 uur.

Ook de duur van de opleidingen wisselt heel sterk. Uit de documentatie van diverse kweekvijvers bleek een variatie in duur te bestaan van twee maanden tot ca. 2,5 jaar. In tabel 19 is de duur van kweekvijvertrajecten, betrokken in het vragenlijstonderzoek, terug te vinden. Eén kweekvijver bedroeg 12 maanden, een tweede 14 maanden, twee kweekvijvers besloegen elk 16 maanden, en één kweekvijver duurde 22 maanden (telkens inclusief vakantie). Van een zesde kweekvijvers kon niet goed vastgesteld worden hoelang het kweekvijvertraject duurde.

Tabel 19: Duur van de kweekvijvertrajecten

	kweekvijver					
	A	B	C	D	E	F
duur	16	16	22	12	*	14
N = 27						
* onbekend						

3.5.5 Werkvormen

In bijna alle beschikbare beschrijvingen van kweekvijvertrajecten ligt nadruk op ervaringen opdoen en op persoonlijke verwerking van (leer)ervaringen. Reflectie speelt praktisch overal een grote rol. En in de meeste trajecten is het werken aan een eindopdracht terug te vinden. Soms ligt hierbij het accent op de eigen persoon (bijvoorbeeld een persoonlijk ontwikkelingsplan maken) soms op het functioneren als leidinggevende (bijvoorbeeld, een actieplan maken ten behoeve van de eigen werksituatie). Intervisie, begeleiding, bespreking van opdrachten en van portfolio's komen in de meeste gevallen voor.

In het vragenlijstonderzoek is gevraagd naar welke werkvormen gebruikt werden. Uit de tabel 20 blijkt dat er een diversiteit van werkvormen wordt toegepast en dat de verschillende werkvormen in de meeste kweekvijvers worden gebruikt. Omdat ook hier deelnemers aan eenzelfde kweekvijver verschillende antwoorden gaven, is uitgegaan van het oordeel van de meerderheid van de deelnemers aan een kweekvijver.

Tabel 20: Toegepaste werkvormen

Werkvorm	Toegepast in de kweekvijver volgens de meerderheid van de deelnemers aan die kweekvijver						Totaal
	A	B	C	D	E	F	
Colleges	x	x	x	x			4
Werken in groepen	x	x	x	x	x	x	6
Plenaire sessies	x	x	x	x	x	x	6
Literatuur lezen	x	x	x	x	x	x	6
Vorbereidende opdracht	x	x	x	x	x	x	6
Toetsopdrachten	x	x	x				3
Trainingsbijeenkomsten	x	x	x	x	x	x	6
Intervisie	x	x	x	x	x	x	6
Zelf oefenen in de praktijk	x	x	x		x	x	5
Persoonlijke coaching	x	x	x				3
Anders (presentaties)	x						1

N = 27

Meerdere antwoorden per deelnemer mogelijk

Uit de tabel valt op te maken dat alle kweekvijvers – volgens de meerderheid van de ondervraagde deelnemers aan die kweekvijver – gebruik maken van een grote variatie aan werkvormen. Kweekvijvers E en F, in tegenstelling tot de andere kweekvijvers, kennen geen colleges. Kweekvijvers D, E en F hebben geen toetsopdrachten. En kweekvijver D kent geen persoonlijke coaching als werkvorm. In één geval werd een werkvorm genoemd die niet in de vragenlijst was opgenomen, nl. presentaties.

De documentatie over de verschillende trajecten en de interviews bevestigen deze diversiteit. In veel trajecten is sprake van een cursorisch gedeelte, een trainingsgedeelte en een deel gewijd aan werkplekleren en of stage als leidinggevende. Open kweekvijvers stellen vaak als voorwaarde dat deelnemers van hun bevoegd gezag de gelegenheid dienen te hebben om taken op leidinggevend gebied uit te voeren.

In de meeste gevallen, maar in verschillende mate, is er sprake van maatwerk, bijvoorbeeld via opdrachten of via bepaalde onderwerpen zoals het financieel beleid van het eigen bestuur. In een enkel geval behoort ook actieonderzoek tot het curriculum.

3.5.6 Begeleiding vanuit de school

Apart werd in het vragenlijstonderzoek nagegaan of men tijdens het volgen van het kweekvijvertraject begeleiding of coaching vanuit de school of het bestuur heeft ontvangen. Dit bleek voor 16 van de 27 deelnemers het geval te zijn. De begeleider of coach was, ook in eenzelfde kweekvijver, heel verschillend. Vaak was de begeleider de eigen directeur. Maar ook een adjunct-directeur, een bovenschoolse directeur, een directeur van een andere school, een externe begeleider of een directeur die binnen de organisatie speciaal belast was met deze taak, functioneerden als coach.

Uit de interviews met de leidinggevendenden en uit de documentatie bleek ook dat vooral in kweekvijvertrajecten die door of vanwege een bestuur worden georganiseerd, een

belangrijke rol weggelegd was voor de directeur (of een andere leidinggevende) van de deelnemer. De directeur speelt dan namelijk een begeleidende rol en – in sommige gevallen – ook een (mede-)beoordelende rol. De begeleidersrol betreft dan de opdrachten die de deelnemer in de school uitvoert. Vanuit zijn rol als beoordelaar kan de directeur het eigen bestuur adviseren over de kwaliteiten van de deelnemer als leidinggevende. Ook sommige schoolleidersopleidingen stellen voor open kweekvijvers voorwaarden. Ze vragen dat een deelnemer een interne coach heeft, die de deelnemer begeleidt bij de opdrachten in de school. In een enkel geval wordt voor deze coaches een opleidingsbijeenkomst georganiseerd en dient er een aantal keer overleg te zijn tussen opleidingsdocent, coach en deelnemer.

3.5.7 Faciliteiten

Antwoorden op de vraag of en welke faciliteiten men ontving tijdens het kweekvijvertraject vindt men in tabel 21. Hierbij is onderscheid gemaakt in financiering (bijvoorbeeld bekostiging van studiemateriaal) en tijd (bijvoorbeeld voor het volgen van de opleiding). Meerdere antwoorden per deelnemer waren hier mogelijk.

Tabel 21: Faciliteiten ontvangen tijdens het kweekvijvertraject

Faciliteiten	Aantal
Geen	2
Financiering	18
Uren	17
Anders	1
Onbekend	9

N = 27

Negen personen hebben deze vraag niet beantwoord. Twee deelnemers geven aan dat ze geen faciliteiten hebben ontvangen. Eén deelnemer kreeg een leidinggevende functie om ervaring te kunnen opdoen. Tien deelnemers ontvingen facilitering zowel in uren als in financiële zin. Een aantal deelnemers van de kweekvijvers A, B, C, E en F zeggen ondersteuning in de vorm van financiering te hebben gekregen, terwijl andere deelnemers aan dezelfde kweekvijvers geen antwoord geven op de desbetreffende vraag.

Deelnemer A kreeg enige financiële ondersteuning en wat compensatie in tijd. Deelnemer B meldde dat er geen randvoorwaarden waren, zoals uren om te studeren, een aangepast rooster of een aangepast takenpakket. Enige coaching was voorhanden door de directeur van een andere school. Deelnemer C kreeg faciliteiten, zoals een dag per week voor het volgen van de opleiding. Deelnemer D werd vrijgeroosterd voor de studiedagen en de tweedaagse bijeenkomsten. De school werkte verder mee door het geven van een aangepast takenpakket met veel ambulante tijd en accepteerde dat sommige schooltaken niet door haar uitgevoerd konden worden omdat ze bepaalde opdrachten moest doen. Deelnemer E moest de ondersteuning zelf organiseren. De directeur en het bovenschools managementteam waren wel beschikbaar, maar het moest wel gevraagd worden. Deelnemer F ten slotte, kreeg zowel de studie betaald als elke week een dag vrijgeroosterd tijdens de opleiding.

3.5.8 Samenvatting

De inhoud van de verschillende curricula is divers. Soms is een curriculum vooral gebaseerd op ervarend leren en dient men zelf te bepalen wat men wil leren. Soms wordt een waaier van onderwerpen behandeld, terwijl in andere kweekvijvers de inhouden

georganiseerd worden rondom een aantal basisrollen van de schoolleider, waarbij accentverschillen in de gehanteerde rollen merkbaar zijn. In nog andere gevallen vormen de beroepsstandaard en kerncompetenties onderwijskundig leiderschap de leidraden in het curriculum. Ondanks deze diversiteit in organisatie van de inhoud, is er wel een redelijke mate van overeenstemming over de inhoud zelf. *Persoonlijke ontwikkeling, leidinggevende vaardigheden en vaardigheden op het gebied van samenwerking en communicatie* komen meestal aan bod. In bijna alle gevallen wordt nadruk gelegd op kennis, op vaardigheden, op ervaringen opdoen en op reflectie en persoonlijke verwerking van (leer)ervaringen.

Ook alle onderscheiden dimensies van professionele ontwikkeling (de *technische, morele, politieke* en *emotionele* dimensies) komen aan bod. Maar in vergelijking met een tweejarige opleiding wordt er significant minder aandacht besteed aan kennis en vaardigheden, terwijl ook de morele en politieke dimensie minder aandacht krijgen.

Uit ander onderzoek blijkt dat bijna driekwart van de kweekvijvers uitgevoerd wordt voor het eigen personeel. In een vijfde van de gevallen is de kweekvijver georganiseerd voor het personeel van meerdere besturen.

Externe opleidingsinstituten spelen meestal een rol in de uitvoering van de kweekvijvers.

De deelnemersgroepen variëren tussen de ca. 15 en 22 personen.

De studiebelasting en duur van de diverse trajecten lopen sterk uiteen. Uit de bestudeerde documentatie blijkt de *totale studiebelasting* te variëren tussen ca. 50 uur en ca. 420 uur. De *ervaren studielast* loopt ver uiteen, ook binnen eenzelfde kweekvijver, en ligt meestal veel hoger dan de opleiding aangeeft. De duur van de in het vragenlijst-onderzoek betrokken kweekvijvers varieert tussen de 12 en 22 maanden.

In alle onderzochte kweekvijvers wordt een diversiteit aan werkvormen toegepast. In veel trajecten is sprake van een cursorisch gedeelte, een trainingsgedeelte en een deel gewijd aan werkplekleren en of stage als leidinggevende. In de meeste gevallen, maar in verschillende mate, is er sprake van enig maatwerk.

Tijdens het volgen van het kweekvijvertraject ontvangt een meerderheid van de deelnemers begeleiding of coaching vanuit de school of het bestuur. Vaak speelt de directeur van de deelnemer hierin een belangrijke rol. Een meerderheid van de deelnemers ontving faciliteiten (bijvoorbeeld bekostiging van de studie en of roostervrije tijd voor het volgen van de opleiding). Het verkrijgen van faciliteiten was soms afhankelijk van de school(directeur).

3.6 Loopbaanontwikkeling tijdens of na afronding van het kweekvijvertraject

In deze paragraaf gaan we in op veranderingen in de werksituatie, tijdens of na afronding van het kweekvijvertraject. We schenken ook aandacht aan de vraag of en zo ja welke maatregelen genomen worden om de doorstroming naar een leidinggevende functie te bevorderen. Zoals eerder gezegd is een tweetal deelnemers dat deelnam aan het vragenlijstonderzoek, nog bezig met het volgen van een kweekvijvertraject.

3.6.1 Maatregelen gericht op doorstroming

Specifieke maatregelen kunnen de doorstroming naar een leidinggevende functie bevorderen. Voorbeelden zijn het toewijzen van leidinggevende taken of een voorrangspositie bij vacatures.

In de verzamelde documentatie is nauwelijks iets te vinden dat betrekking heeft op nazorg en vervolgafspraken. Eén schoolbestuur dat een eigen kweekvijvertraject organiseert mikt op 100% effect. Daarmee bedoelt men dat alle deelnemers die starten binnen de kweekvijver over 3 jaar IB-er / coach of directeur zijn (met uitzondering van

enkele jongere deelnemers die, indien nodig, enkele jaren langer de kans krijgen zich te ontwikkelen).

In het eerder genoemde AVS-onderzoek werd de vraag gesteld of er met de deelnemers afspraken worden gemaakt over de situatie na afronding van de kweekvijver. In onderstaande tabel vindt men de resultaten⁸. In tabel 22 vindt men de resultaten.

Tabel 22: Afspraken met deelnemers aan kweekvijvertrajecten over de situatie na afronding van het traject

Afspraak	aantal	%
Er worden geen afspraken gemaakt	55	16
Zodra er een vacature is komen deelnemers als eerste in aanmerking voor de functie	39	12
De deelnemers kunnen solliciteren naar managementfuncties binnen het bestuur	221	66
Anders (bijvoorbeeld de deelnemer heeft al een managementfunctie)	22	7
Totaal	337	100 (afgerond)

N= 337

Bron: Van der Linde (2004a).

In de meeste gevallen gaat het bestuur geen specifieke verplichtingen aan naar deelnemers die een kweekvijvertraject hebben afgerond. Slechts in 12 % van de gevallen is er sprake van een voorkeursbehandeling.

In het vragenlijstonderzoek werd de deelnemers gevraagd om aan te geven of ze een aanbod aan maatregelen hebben ontvangen, ter bevordering van de doorstroming naar een leidinggevende functie. In tabel 23 zijn de resultaten te vinden.

Tabel 23: Maatregelen ter bevordering van de doorstroming naar een leidinggevende functie

<i>Maatregel</i>	<i>Aantal deelnemers dat een dergelijk aanbod ontving</i>
geen aanbod ontvangen	12
voorrangspositie bij vacatures	1
toewijzing bepaalde (leidinggevende) taken	6
een leidinggevende functie	7
anders	4

N = 27

Meerdere antwoorden per deelnemer mogelijk

De meeste deelnemers, bijna de helft, geven aan geen aanbod aan maatregelen te hebben ontvangen. Twaalf personen, ook bijna de helft, hebben een leidinggevende functie of leidinggevende taken gekregen (1 deelnemer gaf aan zowel leidinggevende

⁸ Bij de interpretatie van de gegevens dient men er rekening mee te houden dat de respondenten directeurs waren. Meerdere directeurs kunnen iets zeggen over dezelfde kweekvijver.

taken als een leidinggevende functie (bouwcoördinator) te hebben gekregen. Andere maatregelen die genoemd werden, zijn: *verplichte mobiliteit* (als gevolg van vermindering van het leerlingenaantal) en *de openstelling van vacatures binnen het bestuur, primair voor medewerkers van het bestuur*.

Deelnemer A in de interviews merkt op dat er een duidelijke verwachting was dat zij zou solliciteren naar een leidinggevende functie.

Uit de OCW-peiling blijkt eveneens dat in de meeste gevallen (84%) (N= 158) geen toezeggingen zijn gedaan toen men de kweekvijver ging volgen.

3.6.2 *Veranderingen in de werksituatie tijdens of na afronding van het kweekvijvertraject*

In de interviews met leidinggevendenden wordt gesteld dat deelnemers die een kweekvijver succesvol afronden een grote kans maken op een leidinggevende taak of functie.

- In schoolbestuur A hadden de deelnemers aan een eerste traject allemaal een leidinggevende taak of functie. Dat geldt eveneens voor de deelnemers aan een tweede traject, met uitzondering van een drietal personen.
- Nagenoeg hetzelfde geldt voor de deelnemers aan kweekvijvertrajecten van schoolbestuur B. Van de eerste twee trajecten was iedereen doorgestroomd naar een leidinggevende functie of taak (inclusief enkelen die IB-er werden). Van het derde traject was een (niet bekend) aantal nog niet doorgestroomd naar een leidinggevende taak of functie. Een vierde traject was nog maar net afgerond. De geïnterviewde leidinggevende vanuit dit schoolbestuur meldde ook dat er op dit moment (oktober 2005) geen openstaande vacatures voor adjunct en directeur waren.
- Binnen schoolbestuur C zijn van de zeven deelnemers (van dat bestuur) 4 personen directeur, waarvan één een interimschap heeft met een goede kans op een definitieve aanstelling. Een enkeling van deze vier is directeur geworden bij een ander bestuur. Van de drie andere deelnemers is er één leerkracht gebleven omdat ze een leidinggevende functie (nog) niet wil combineren met de privé-situatie. Eén deelnemer functioneert als ondersteuner van een directeur, met een redelijke kans om binnenkort directeur te worden. Eén heeft een interne sollicitatie voor directeur niet gehaald.
- Van de deelnemers vanuit schoolbestuur D schat de leidinggevende dat ca. 80 tot 90% in een leidinggevende functie terecht is gekomen. Een aantal is directeur (soms na het volgen van een doorstroomtraject, anderen hebben een taak als bouwcoördinator of een andere leidinggevende taak).
- In schoolbestuur E waren slechts enkelen (4) doorgestroomd, maar dit traject was ook niet zozeer gericht op het voorbereiden op een leidinggevende functie.
- In schoolbestuur F waren alle vier deelnemers van dit bestuur in de kweekvijvergroep directeur geworden, maar één deelnemer heeft die functie weer opgegeven.

In het vragenlijstonderzoek konden de deelnemers aangeven wat er was veranderd tijdens of na het volgen van het kweekvijvertraject. In tabel 24 vindt men de antwoorden. Meerdere antwoorden per deelnemer waren mogelijk.

Tabel 24: Veranderingen in de werksituatie tijdens of na afronding van het kweekvijver-traject

<i>Aard van de verandering</i>	<i>Aantal</i>
Niet veranderd	8
Van functie veranderd	15
Van locatie/school veranderd	6
Van werkgever veranderd binnen onderwijs	0
Functie buiten onderwijs gekregen	0
Andere veranderingen	2
N = 27	
Meerdere antwoorden per deelnemer mogelijk	

Bijna een derde (8 personen, 30 %) geeft aan dat er niets is veranderd. Iets meer dan de helft geeft aan van functie te zijn veranderd. Meestal bleef men binnen de eigen school werkzaam. Niemand is van werkgever veranderd, zij het dat een deelnemer voor zichzelf begonnen is. “Andere veranderingen” betreft deze laatstgenoemde deelnemer en iemand die aangeeft volledig ambulant te zijn geworden, zonder eigen groep.

In tabel 25 is de loopbaanontwikkeling van de deelnemers aangegeven. Per deelnemer is beschreven welke functie / taak men had toen met de kweekvijver begon, vanaf welk jaar men die functie / taak had, welke functie / taak men nu heeft en vanaf welk jaar. Voor zover men naast de leraarstaak andere functies / taken heeft opgegeven, zoals bouwcoördinator en leraar of adjunct-directeur en leraar en IB-er en leraar, wordt alleen de leidinggevende functie / taak of staffunctie / taak genoemd.

Tabel 25: Verschuiving in de functie / taken van deelnemers tijdens of na afronding van het kweekvijvertraject

	functie / taak bij aanvang van de kweekvijver	van-af	huidige functie / taak	vanaf	looptijd kweekvijver	
					van	tot
1	leraar	1999	bouwcoördinator	onbekend	aug 03	aug 04
2	adjunct-directeur	2003	adjunct-directeur	2005	jan 03	mei 05
3	adjunct-directeur (a.i.)	2001	adjunct-directeur	onbekend	sep 00	sep 02
4	bouwcoördinator	1998	leraar	2004	onbekend	
5	leraar	1993	voor zichzelf begonnen	onbekend	sep 00	sep 02
6	bouwcoördinator	2000	leraar met leidinggevende taken	onbekend	sep 01	sep 03
7	leraar	1996	bouwcoördinator	onbekend	jan 02	jan 03
8	unitleider	2000	adjunct-directeur	2003	sep 02	dec 03
9	adjunct directeur	2002	locatieleider	2005	aug 03	dec 04
10	bouwcoördinator	2000	adjunct-directeur	2005	sep 03	dec 04
11	IB-er	1999	directeur	2005	sep 02	dec 03
12	leraar	2000	leraar	2000	sep 03	jan 03
13	IB-er	1999	IB-er	onbekend	jan 01	jan 03
14	bouwcoördinator	2000	bouwcoördinator	2000	jan 02	jan 03
15	bouwcoördinator	2000	leraar	2004	sep 04	jun 05
16	leraar	1989	bouwcoördinator	2004	jan 02	dec 02
17	leraar	1992	adjunct-directeur	2005	mei 03	sep 04
18	leraar	1999	IB-er	2003	sep 02	april 03
19	bouwcoördinator	2001	adjunct-directeur	2005	sep 04	juli 06
20	bouwcoördinator	2000	bouwcoördinator	2000	sep 01	juni 02
21	IB-er	1985	IB-er	2003	sep 01	jan 03
22	adjunct- directeur	2001	adjunct-directeur	2001	sep 01	jan 03
23	adjunct- directeur	2004	adjunct-directeur	2004	sep 05	jun 07
24	leraar	2000	bouwcoördinator	onbekend	sep 03	dec 04
25	leraar	1988	directeur	2005	sep 03	dec 04
26	bouwcoördinator	2002	directeur	2004	sep 02	dec 03
27	leraar	1980	adjunct-directeur	2004	sep 03	dec 04

In tabel 26 is per functie of taakcategorie aangegeven welke verschuivingen optraden.

Tabel 26: Verschuiving in de functie / taken van deelnemers tijdens of na afronding van het kweekvijvertraject – per functie of taakcategorie

functie / taak bij aanvang van de kweekvijver	huidige functie / taak								Totaal
	leraar	leraar met leiding ge- vende taken	bouw- coör- dina- tor	ad- junct- direc- teur	loca- tielei- der	direc- teur	an- ders	IB-er	
leraar	1		4	2		1	1	1	10
bouwcoördinator	2	1	2	2(*)		1			8
adjunct-directeur (incl. a.i.)				4	1				5
unitleider				1					1
IB-er						1		2	3
Totaal	3	1	6	9	1	3	1	3	27

(*) één van deze adjunct-directeuren heeft een garantie op een directeursbenoeming.

We zien dat het merendeel van de deelnemers een leidinggevende functie heeft of een functie met leidinggevende taakaspecten, zoals bouwcoördinator. Van de 27 deelnemers hebben 20 personen een dergelijke functie of taak. Het merendeel (17 personen) had echter al een leidinggevende functie of een functie met leidinggevende taakaspecten bij aanvang van de kweekvijver. Zeven deelnemers die voorheen geen leidinggevende functie of taak hadden, hebben dit nu wel. Slechts één leraar is leraar gebleven. Twee personen met een leidinggevende taak (bouwcoördinatoren) zijn leraar geworden. Verder is 1 leraar IB-er geworden, 2 IB-ers zijn dat gebleven. Eén deelnemer heeft een eigen bedrijf opgezet.

In de OCW-peiling is gevraagd of men direct dan wel na enige tijd benoemd is in een directeurs- of adjunct-directeursfunctie. Aan deelnemers die nog als leraar werken en geen perspectief hebben op een voorrangsbehandeling bij een directeursvacature is ook gevraagd of dit al dan niet conform hun wens is. Meer dan de helft van de ondervraagden (N=156) werkte nog als leraar en gaf aan geen perspectief te hebben op een voorrangsbehandeling bij een directeursvacature. Van deze 84 respondenten gaf 58% aan dat dit conform hun wens was; 42% vond de situatie ongewenst. De overige respondenten waren direct of na enige tijd benoemd in een directeurs- of adjunct-directeursfunctie of hadden een perspectief op een voorrangsbehandeling bij een directeursvacature. De gegevens zijn niet helemaal vergelijkbaar met het hier gerapporteerde vragenlijstonderzoek. In de OCW-peiling is niet gevraagd naar de actuele functie of taak. Het relatief grote deel leraren dat ongewenst nog als leraar functioneert (22% van de gehele respondentengroep) kan wellicht deels verklaard worden uit de samenstelling van de populatie van deze peiling. De Samos-kweekvijvers omvatten ook open kweekvijvers. Deelnemers aan deze kweekvijvers hoeven niet door hun bestuur te worden voorgedragen of geselecteerd. Deelnemers die op eigen initiatief een

kweekvijver volgen hebben het misschien minder gemakkelijk om benoemd te worden in een leidinggevende functie.

3.6.3 *Bijzondere omstandigheden*

Soms maken bijzonder omstandigheden het moeilijker dan normaal om een leidinggevende functie te vervullen (bijvoorbeeld een reorganisatie). Aan de deelnemers is dan ook gevraagd of er in hun geval sprake was van bijzondere omstandigheden.

Tien deelnemers (37%) geeft aan dat er inderdaad sprake is van dit soort omstandigheden. Genoemd werden:

- een verandering waarbij de school (voor speciaal onderwijs) van cluster 3 naar cluster 4 ging;
- een overschot aan personeel;
- een conflict tussen personeel en directeur;
- het wegsaneren van de adjunct-functie;
- de eigen gezondheid;
- een crisis op de beide scholen waar de respondent nu directeur is;
- een fusie;
- een directiewisseling, “*dat was positief*”;
- verandering van werkplek;
- een directie die moeilijk verantwoordelijkheden en taken afstond.

3.6.4 *Begeleiding direct na afronding van de kweekvijver.*

In de interviews met leidinggevendenden is gevraagd naar het bestaan van een natraject voor deelnemers die het kweekvijvertraject hebben afgerond.

In veel gevallen komt een dergelijk natraject voor:

- Bestuur A organiseert, afhankelijk van de vragen van de deelnemers, specifieke activiteiten, bijvoorbeeld een nieuwe module over een bepaald onderwerp of discussiegroepen. Niet iedereen heeft, aldus de leidinggevende, behoefte aan persoonlijke nazorg.
- In Bestuur B volgen degenen die doorgaan naar uiteindelijk een schoolleidersfunctie, eerst een zogeheten doorstroomtraject (dat opleidt tot het diploma schoolleider p.o.). Na benoeming, krijgt men in het eerste jaar, op basis van een contract, coaching. Op basis van het eindrapport over deze coaching, van twee reflectiegesprekken met de algemeen directeur, van observatie van de teamvergadering door de algemeen directeur en van reflectiegesprekken met teamleden, volgt een beoordelingsgesprek.
- Bestuur C organiseerde eveneens een doorstroomtraject, ca. een half jaar na het einde van het kweekvijvertraject.
- Bestuur D voert een enquête uit onder deelnemers en er wordt een individueel gesprek met iedereen gehouden. Verder organiseert het bestuur intervisie en coaching voor startende directeuren en voor adjuncten uit de kweekvijver. De verantwoordelijkheid voor de nazorg ligt echter grotendeels bij de directeuren van school waar ex-deelnemer nu werken, bijvoorbeeld als adjunct. Dit gebeurt vooral via persoonlijke ontwikkelingsplannen en gesprekken hierover. Daarnaast krijgen sommigen een specifieke coaching en volgen sommigen een vervolgopleiding.
- In Bestuur E ziet men het ook vooral als taak van de directeuren om de deelnemers te ondersteunen. Wel tracht het bovenschools management de directeuren op hun taak in deze te wijzen.
- Bestuur F “*houdt de mensen in de gaten*” en doet voorstellen voor banen op andere scholen. De deelnemers die een kweekvijver gevolgd hebben participeren ook in de directievergaderingen en – dagen. Als ze benoemd worden dan krijgen ze ondersteuning vanuit een ondersteuningsgroep.

In het vragenlijstonderzoek is ook aan de deelnemers gevraagd naar de nazorg die ze ontvingen. In tabel 27 zijn de resultaten te vinden.

Tabel 27: Door deelnemers aangegeven ontvangen nazorg

<i>Aard van de nazorg</i>	<i>Aantal</i>
geen	10
coaching	5
voortgangsbespreking met leiding/bestuur van de school	7
voortgangsbespreking met opleider uit het traject	6
functionerings- en/of beoordelingsgesprek	6
interview/collegiale consultatie	4
anders	2
N = 27	
Meerdere antwoorden per deelnemer mogelijk	

Tien deelnemers (37%) geven aan geen begeleiding te hebben ontvangen. Deelnemers uit dezelfde kweekvijvers geven hier soms verschillende antwoorden. De enige respondent uit kweekvijver C, de helft van de deelnemers in traject D en een grote meerderheid van de deelnemers in traject E vormen de groep die zegt geen begeleiding te hebben ontvangen. Twee deelnemers waren tijdens het invullen van de vragenlijst nog bezig met het traject. De overige deelnemers hadden allen op een of ander wijze begeleiding ontvangen. Meerderen (9) hadden diverse vormen van begeleiding ontvangen. De onder “anders” genoemde vormen van begeleiding betroffen *coaching door de SBD* of *met een groepje vervolgbijeenkomsten organiseren*.

Ook in de interviews met de deelnemers is gevraagd naar een natraject.

- Deelnemer A meldde dat de mogelijkheid bestond om een ontwikkeltraject te starten met de docent van de kweekvijver. Omwille van de docent heeft de deelnemer hier niet aan meegedaan. Er was ook de mogelijkheid voor een leertraject met de directeur van de school. Daarin is wel geparticipeerd.
- Enkele deelnemers (B en C) wezen op het doorstroomtraject dat het bestuur organiseerde voor degenen die de kweekvijver hadden gevolgd en dat tot het diploma schoolleider p.o. opleidde.
- Deelnemer van bestuur B meldde verder dat er wel *“steeds werd gezegd vanuit het bestuursbureau dat er een natraject zou zijn maar dat is niet georganiseerd.”*
- Nazorg voor de deelnemer D bestaat vooral in een eindgesprek met de coördinator van de opleiding waarbij vooral de vraag centraal staat wat men nu met die opleiding gaat doen. Bij de coördinator kan men terecht voor informatie over scholen en vacatures. De coördinator meldt ook desgevraagd aan scholen namen van kandidaten en scholen vragen de coördinator ook naar goede kandidaten voor de functie van directeur. Maar het is geen vacaturebank.
- Deelnemer E meldt dat men zelf gesprekken dient te regelen, bv. met collega's uit de school, met de eigen directeur en of met leden van het bovenschools management.
- De interviewgroep van deelnemer F komt nog steeds twee maal per jaar bij elkaar (sinds 2004). Maar een echt natraject heeft F wel gemist. F heeft zelf een terugkomdag georganiseerd. Maar *“...dat zou het bestuur moeten doen, met mensen die al eerder de opleiding hebben gedaan.”*

3.6.5 Doorstroming naar vervoltrajecten

Alle schoolleidersopleidingen hebben regelingen voor wat betreft de doorstroming naar vervoltrajecten. Maar de aard van deze doorstroming is verschillend. In één geval kan men via een schakeltraject het diploma van de Opleiding Adjunct-directeur halen. In andere gevallen leidt een doorstroomtraject tot het diploma van de Opleiding schoolleider p.o. (vergelijkbaar het diploma van de tweejarige opleiding (zie hiervoor). In enkele andere gevallen kan men, soms onder voorwaarden, doorstromen naar het tweede jaar van de schoolleidersopleiding.

Eén schoolbestuur meldt dat deelnemers, na het volgen van het kweekvijvertraject van dit bestuur, bij een eventuele vervolgopleiding op een aantal onderdelen dispensatie kunnen aanvragen.

3.6.6 Samenvatting

Specifieke maatregelen, zoals het toewijzen van leidinggevende taken of een voorrangspositie bij vacatures, kunnen de doorstroming naar een leidinggevende functie bevorderen. Slechts in een beperkt aantal gevallen gaat een schoolbestuur specifieke verplichtingen aan met deelnemers die een kweekvijvertraject hebben afgerond. Maar feitelijk krijgt bijna de helft van de medewerkers een leidinggevende taak of functie om de doorstroming te bevorderen.

Vanuit de schoolbesturen wordt dan ook gesteld dat deelnemers die een kweekvijver succesvol afronden een grote kans maken op een leidinggevende taak of functie. Feitelijk blijkt dat ook het geval te zijn, zij het dat het merendeel van de deelnemers aan de onderzochte kweekvijvers al een leidinggevende functie of taak hebben bij aanvang van het traject. Maar ook de deelnemers die begonnen aan een kweekvijver zonder leidinggevende taak of functie, hebben voor het overgrote deel tijdens of kort na afsluiting van het traject een dergelijke functie of taak gekregen.

In een beperkt aantal gevallen bleef men na afronding van de kweekvijver functioneren als leraar. Of men gaf de functie van bouwcoördinator op en men bleef leraar. Deelnemers aan open kweekvijvers hebben het misschien moeilijker om in een leidinggevende functie te komen. In een derde van de gevallen bemoeilijken bijzondere omstandigheden een promotie naar een leidinggevende functie of taak. Bijzondere omstandigheden betreffen bijvoorbeeld de eigen gezondheid, een reorganisatie en het functioneren van de directie van de school waarop men werkte,

Afgaande op de vertegenwoordigers van de besturen is er in veel gevallen sprake van een natraject. De invulling van deze natrajecten is zeer divers: soms wordt iets georganiseerd afhankelijk van de vragen van de deelnemers, soms is er sprake van een doorstroomtraject dat opleidt tot het diploma schoolleider p.o., soms van coaching, van individuele gesprekken en of van intervisie. Een tweetal besturen ziet nazorg vooral als taak van de directeuren.

Van de deelnemers zelf zegt een grote minderheid (37%) geen begeleiding te hebben ontvangen na afronding van de kweekvijver. Degenen die wel begeleiding kregen, noemen onder meer een doorstroomtraject en coaching als vorm van begeleiding.

Alle schoolleidersopleidingen hebben regelingen voor wat betreft de doorstroming naar vervoltrajecten. Maar de aard van deze doorstroming is zeer verschillend.

4 BEOORDELING VAN DE KWEKVIJVER DOOR DE BETROKKENEN

In deze paragraaf staan we stil bij de perceptie en waardering van de kweekvijvertrajecten door de deelnemers en andere betrokkenen. We maken hierbij het onderscheid tussen de beoordeling door de leidinggevenden en de beoordeling door de deelnemers zelf.

4.1 Beoordeling van de kweekvijver door de leidinggevenden

In de interviews met leidinggevenden werd gevraagd naar hun oordeel over vorm en inhoud, uitvoering en hoe het met de deelnemers ging tijdens deelname aan het kweekvijvertraject. Er werd hen tevens gevraagd te oordelen over het functioneren van de nieuwe leidinggevenden die een kweekvijvertraject hadden gevolgd. Meer in het bijzonder werd gevraagd of de deelnemers aan het kweekvijvertraject het geleerde konden toepassen op een aantal terreinen en op welke NSA-competenties de deelnemers de meeste verbetering vertoonden. Tevens is gevraagd naar een oordeel over een eventueel natraject. Ten slotte werd ook een totaalbeoordeling van het kweekvijvertraject gevraagd.

Niet alle geïnterviewden hebben alle vragen beantwoord.

Hieronder geven we de oordelen van de geïnterviewde leidinggevenden c.q. bestuurders.

- A beoordeelt de kweekvijver met een *“zeker een 7, neigend naar een 8”*. Op basis van de ervaringen gaat men verder met dezelfde organisatie.
- B vindt het kweekvijvertraject een goede opleiding die mensen voldoende voorbereidt op een leidinggevende functie. Maar er is zeker een vervolg nodig als men directeur wil worden of geworden is. Positief is vooral de grote nadruk op verantwoordelijkheid en autonomie in het leertraject, de aanwezigheid van leerrijke situaties, de kwaliteit van de docent. Dit leidde tot zeer betrokken en enthousiaste deelnemers. Verder werden de tweedaagse trainingen zeer gewaardeerd. Ook de relatie tussen theorie en praktijk is een sterk punt van het traject: de gereedschapskist van de a.s. leidinggevenden werd goed gevuld, ze konden al vlug gebruiken wat ze leerden. Minder sterk en te verbeteren is de module *“financieel beleid”*. Die was te sober en te algemeen voor de aanstaande leidinggevenden. Verder was de coaching van de deelnemer door een coach (directeur van een andere school) te vrijblijvend. Coaching zou meer gebaseerd dienen te worden op een contract met leerdoelen, die deelnemers dan dienen te bereiken. Dit vraagt ook aandacht voor de kwaliteit en scholing van de coaches zelf. *“De deelnemers waren zeer betrokken en enthousiast. Het was soms wel zwaar (combinatie van gewone taak en opleiding) maar men vond de opbrengst opwegen tegen de inspanning.”* Het functioneren van de nieuwe leidinggevenden is over het algemeen positief. Vooral de grote motivatie om het goed te doen, de betrokkenheid bij school en bestuur en de lerende houding bij die leidinggevenden is positief. Lastiger is nog om het concept van integraal leiderschap te doen realiseren, men ziet nog niet altijd de verbinding zien tussen allerlei aspecten. Als dat onvoldoende gebeurt dan wordt de taak ook als zeer zwaar gepercipieerd.

Op de vraag of de kweekvijverdeelnemers het geleerde kunnen toepassen op de volgende terreinen wordt het volgende geantwoord:

- *Organisatorische en beheersmatige aangelegenheden* (financieel beleid, personeelsbeleid, huisvesting en middelen): *“over het financiële aspect moet men nog veel zelf leren, zoal een begroting lezen.”* De or-

ganisatie structureren vanuit een visie gaat goed. Men denkt goed na over de schoolvisie en van daaruit over de vraag hoe de school te organiseren.

- *Kwaliteit onderwijsleerprocessen garanderen en bewaken*: “De competentie heeft men wel verworven. Men vindt het ook belangrijk. Maar de uitvoering, het waar maken is nog kwetsbaar, vooral door de hectiek van de dag die de directeur verleidt tot andere taken.”
- *Aanpassen van de school aan de zich veranderende omgeving*. Dat is verschillend per deelnemer. “Heel divers hoe mensen het oppakken. Over het algemeen gaat het redelijk en pakt men die taak op.” In de opleiding zaten handreikingen voor de uitvoering van deze taak.
- *Begeleiden van de leraren*. Ook hier zit het qua competentie er wel in. Maar ook hier geldt dat de uitvoering nog niet altijd voldoende is. Men heeft nog te weinig ervaring en de hectiek van de dag maakt het niet gemakkelijk om daar voldoende aandacht aan te schenken. “Ook de ervaring hebben van een heel jaar directeur, is nodig om een en ander goed te kunnen uitvoeren. Dat is er nog niet altijd”
- *Scheppen van een cultuur van samenwerking*. “Daar werd veel aandacht aan gegeven in de opleiding. Wel verschillen de deelnemers hierin nog redelijk. Maar over het algemeen gaat het goed”.
- *Ontwikkelen van een schoolconcept*. Dat houdt ook verband met het hebben van een visie. Dat is in de kweekvijver wel sterk ontwikkeld. Daar heeft men wel oog voor.

Gevraagd naar NSA-competenties waarop het functioneren van de deelnemers is verbeterd dankzij het kweekvijvertraject, noemt men *het aansturen van professionals*. “...in het begin erg onwennig, maar mensen zijn daarin gegroeid en men leert daarin veel. Dat zie je vooral in termen van communicatie, goede feedback geven, mensen confronteren, dingen niet laten lopen, enz. Waar ze bang voor zijn, is het verliezen van de relatie met het primaire proces. Wat ze dan dienen te doen is het organiseren, het verzamelen van mensen om zich heen. Dat vraagt nog wel wat ontwikkeling. We gebruiken de NSA-competenties ook als onderlegger voor ons eigen werk. Ze zitten nu in de fase om zichzelf te spiegelen. In die zin ben ik benieuwd hoe de deelnemers zichzelf op deze competenties inschatten.”

- Leidinggevende C vond dat de opzet, redelijk vooraf georganiseerd en ingevuld, een heldere structuur bood en positief was. Ook over de uitvoering is hij tevreden. Een aantal kweekvijvertrajecten zijn uitgevoerd met dezelfde schoolleidersopleiding. Men is hierover zeer positief. Er zijn goede afspraken te maken over doorstroming vanuit en naar andere trajecten, omdat die schoolleidersopleiding allerlei trajecten in huis heeft. En de opleiding staat open voor het aanpassen en van het traject en leveren van maatwerk. Voor de deelnemers was het een zwaar, pittig maar inspirerend traject. Wel is er enige kritiek op de docent die niet geheel op de hoogte bleek van de eisen van het programma en niet altijd gemakkelijk te bereiken was. Met de deelnemers in hun nieuwe functie als leidinggevende gaat het over het algemeen positief. Het laten volgen van een kweekvijvertraject was een goede keuze. “Het zijn integrale denkers geworden, die redelijk autonoom functioneren en die een goed beeld hebben van onderwijs”. Natuurlijk zijn er verschillen tussen de verschillende deelnemers. Op de vraag of de kweekvijverdeelnemers het geleerde kunnen toepassen op de volgende terreinen, wordt het volgende geantwoord:
 - *Organisatorisch en beheersmatige aangelegenheden* (financieel beleid, personeelsbeleid, huisvesting en middelen): “Ja, maar dit hangt ook samen met de organisatiestructuur”. Er is veel managementondersteuning voor directeuren beschikbaar, zeker op deze terreinen.
 - *Kwaliteit onderwijsleerprocessen garanderen en bewaken* is, kijkend naar wat de inspectie zegt, voldoende tot goed. En bovengemiddeld.

- *Aanpassen van de school aan de zich veranderende omgeving.* Dat is positief bij de deelnemers van de kweekvijver (in vergelijking met oudere directeuren die een dergelijk traject niet gevolgd hebben).
- *Begeleiden van de leraren.* Is ook sterk vanuit de organisatie geregeld. Men hoeft dat zelf niet te doen, hoewel het kan. Maar er zijn veel mogelijkheden in de organisatie voor begeleiding.
- *Scheppen van een cultuur van samenwerking.* Dat vindt plaats en hoort bij de cultuur van onze scholen.
- *Ontwikkelen van een schoolconcept:* daar heeft de geïnterviewde wat minder zicht op. Het verschilt wel per persoon. Het loslaten van oude concepten is voor sommigen nog moeilijk.

Gevraagd naar NSA-competenties waarop het functioneren van de deelnemers is verbeterd dankzij het kweekvijvertraject, worden volgende competenties genoemd: *ondernemerschap, organisatieontwikkeling en zelfsturing* (met name reflecteren).

- De leidinggevende van Bestuur D heeft slechts zicht op het functioneren van een beperkt aantal deelnemers. Van degenen op wie ze zicht heeft, kan ze zeggen dat ze het goed doen. *“De basis is gelegd. In de praktijk komen ze nog van alles tegen. Plus zijn er steeds weer nieuwe ontwikkelingen zoals lump sum en IPB. Dat kan niet allemaal in een kweekvijver”.* Het bestuur D besloot om, na enkele trajecten die werden uitgevoerd door een extern bureau, de kweekvijvertrajecten in eigen beheer uit te voeren. De motieven hadden niet zozeer betrekking op de kwaliteit van het uitvoerende bureau. Wel speelde mee dat door de inschakeling van de projectleider, die uit de eigen organisatie kwam, men beter de behoeftes van de deelnemers kent, men het belang van het bestuur beter kan behartigen, men sneller kan inspelen op ontwikkelingen en men meer betrokken kan zijn bij de deelnemers.
- De leidinggevende E is minder positief over hun – in eigen beheer ontwikkelde – trajecten. Het eerste traject, vooral gericht op alle medewerkers en op individuele professionalisering was waardevol. Maar de vervolgentrajecten, meer gericht op leidinggevend functioneren, hadden weinig meerwaarde (met uitzondering van de persoonlijke coaching). Knelpunt hierbij was de verschillende visies op professionaliteit en professionalisering van de betrokken besturen. Men keek op verschillende wijzen aan tegen de ontwikkeling van de medewerkers en tegen de kennis die medewerkers nodig hebben. Bovendien had een aantal medewerkers er last van dat het bovenschools managementteam er bij zat. Men ziet het ook vooral als taak van de directeuren om de deelnemers te ondersteunen. Wel tracht het bovenschools management de directeuren op hun taak in deze te wijzen. De leidinggevende kan niet goed oordelen over de opbrengst van de kweekvijver. *“Wel is veel aangereikt, maar of ze het echt kunnen..”* weet hij niet zeker. Aspecten waarop gemikt werd, waren: ontwikkelen van zelfkennis, bewustwording verantwoordelijkheid en het belang van cultuur en cultuur dragen op school. Niet op organisatie en beheer; *“...dat is niet interessant”.* De geïnterviewde zou het liefst zien dat ze hier verantwoordelijkheid nemen, maar *“.. dat zit er nog niet in”.*
- Leidinggevende F is van oordeel dat de deelnemers die het kweekvijvertraject hebben gevolgd, goed functioneren. Aspecten waarop het functioneren van de deelnemers is verbeterd dankzij het kweekvijvertraject, zijn: betrokkenheid bij de organisatie, versterking van de cultuur van de organisatie omdat de passende werknemers hoger in de organisatie komen en openheid en vertrouwen in elkaar.

4.2 Beoordeling van de kweekvijver door de deelnemers

In het vragenlijstonderzoek werd ook aan de deelnemers gevraagd te oordelen over het gevolgde kweekvijvertraject. Naast een totaaloordeel werd een oordeel gevraagd over inhoud, organisatie en kwaliteit van de docenten. Verder werd op diverse wijzen gevraagd naar de opbrengsten van de kweekvijvertrajecten, met name in termen van

toegenomen professionaliteit. Eveneens kon men oordelen over de zinvolheid en belasting van de verschillende werkvormen en over de steun die men van directie en collega's kreeg.

In de interviews met deelnemers is een totaalbeoordeling gevraagd en het oordeel over vorm inhoud en uitvoering. Verder is gevraagd hoe het met hen ging tijdens deelname aan het kweekvijvertraject, of men zich voldoende toegerust voelt door het traject, of men het geleerde kon toepassen op een aantal terreinen en op welke NSA-competenties de deelnemers de meeste verbetering ervoeren. Ten slotte is hen gevraagd naar de reactie van collega's en naar een oordeel over een eventueel natraject.

4.2.1 Beoordeling van de inhoud, organisatie en kwaliteit van docenten en van het kweekvijvertraject in zijn totaliteit

Via de vragenlijst werd aan de deelnemers van de kweekvijvertrajecten gevraagd een rapportcijfer te geven voor respectievelijk de inhoud, organisatie en kwaliteit van de docenten (tussen 1 en 10; 1 = heel slecht; 10 is uitmuntend). In tabel 28 zijn de gegevens terug te vinden.

Tabel 28: Oordeel van de deelnemers over de kwaliteit van de kweekvijvers

Kwaliteit van	Rapportcijfer
Inhoud	7,85
Organisatie	7,62
Docenten	8,26
Gemiddeld	7,82
N = 27	

Het oordeel van de deelnemers komt met deze rapportcijfers gemiddeld op 7,82. In woorden: een ruim voldoende, dicht bij goed. De waardering voor de docenten is het hoogst; voor de organisatie wordt het laagste cijfer gegeven.

Apart werd gevraagd een rapportcijfer te geven voor de kweekvijver in zijn totaliteit. Dit rapportcijfer is iets hoger dan het gemiddelde van de hiervoor genoemde deelrapportcijfers. Het bedraagt 7,9. De oordelen over de diverse kweekvijvers variëren van 7,8 tot 8,7.

In de interviews met de deelnemers werden onder meer volgende opmerkingen gemaakt bij de vraag naar een oordeel over de kweekvijver.

Deelnemer B: Er lag veel nadruk op onderwijskundig leiderschap. *“Dat is er goed, want de directeur dient het onderwijskundige aspect in de school aan te sturen.”* Wel werd het onderwerp financieel beleid echt gemist. *“Want veel tijd gaat zitten in de onderwerpen in je werk die ‘moeten’, zoals financieel beleid.”* Ook het onderdeel “coaching” mocht er wat steviger in zitten. *“De relatie theorie / praktijk was erg goed. Het was prettig en leerzaam om via de opdrachten praktisch te leren, bv. de school door te lichten. Dat was als beginnende directeur erg nuttig. Men leerde daardoor ook allerlei verbanden zien Bij de kweekvijverdeelnemers heerste ook een goed groepsgevoel. Veel nadruk lag er op reflectie; op het waarom, het hoe en de effecten van wat je doet. Dus op bewustwording van je handelen”.* Dit heeft de deelnemer erg veranderd. Ze is, *“in de terminologie van Kolb, meer een bezinner en denker geworden. Wat verder erg sterk is, is dat dit de eerste cursus is waardoor ik, ook als mens, veranderd ben. De impact is*

erg groot, ook in je relatie naar andere mensen toe, in het aanspreken van mensen. De cursusleider maakt je ook steviger als mens. Wat er boven uitstak waren de trainingsdagen. De verhouding opleidingsdeel versus praktijkdeel, is sterk, want het ging goed samen. De theorie wordt in dienst van de praktijk gesteld. Het ging om het toepassen. Pas zo leer je."

Deelnemer C beoordeelt het kweekvijvertraject als goed. Het heeft heel veel opgeleverd. Hij heeft veel geleerd, *'de ogen zijn open gegaan'*. Hij is veel veranderd door het traject. Hij verwierf ook het gevoel: *"ik heb veel geleerd, ik kan dat"*. Hij kon veel van het geleerde gebruiken in het analyseren van de school, bv. vanuit verschillende perspectieven de school bekijken. Via het kweekvijvertraject werden ook samenhangen tussen de verschillende deelterreinen heel duidelijk gemaakt. Hij heeft vooral veel geleerd over het belang van visie in de school en over leiderschap.

Deelnemer D: *"Geen enkel traject is ideaal, kan je helemaal voorbereiden op een leidinggevende functie. Het belangrijkste is de begeleiding van de startende adjunct. Ik ben wel aardig voorbereid."*

Deelnemer E is tevreden over het eerste deel van het traject. Vooral heeft ze veel geleerd van zelf-reflectie geleerd, ze heeft geleerd naar zichzelf te kijken. *"De basis van de cursus vormde de ervaringen van de deelnemers. De cursusleider haakte hierop in met theorie. Dus niet andersom. Dat is goede insteek, theorie kwam op het moment dat het van toepassing was, is daardoor een mooie verdieping."* Over het tweede deel is ze niet tevreden. Het leek te veel op het eerste deel, het *".. bleef te veel hangen in onderzoek in jezelf, te veel herhaling, te weinig uitwisseling, te veel cursus. Bleven ook te veel hangen in theorie, werd eindeloos over gediscussieerd. Het lag ook aan cursusleider, hij greep niet voldoende in. Het eerste deel van het traject was nodig, de rest niet. Maar die stappen hebben wel geleid tot het huidige traject."*

Ook werd een aantal opmerkingen gemaakt over specifieke aspecten:

A: *"...de facilitering moet beter, of op stichtingsniveau of op schoolniveau. Je moet er bij zijn met je hoofd. Voorlichting klopte niet met werkelijkheid – planning met data en tijden."*

Nog niks met financiën gedaan – ook niet in kweekvijver gehad. Als je al adjunct of coördinator was ...had je voorsprong in de groep. Leraren die nog niet zo ver waren, konden niet alle opdrachten doen zoals bijvoorbeeld vergaderingen leiden".

C: *"Het kweekvijvertraject mocht wel iets meer aandacht geven aan communicatie, bv. met verschillende groepen (leraren, ouders...)"*. Ook het onderdeel financieel beleid was te algemeen, ook al omdat er deelnemers waren vanuit verschillende besturen die een verschillend financieel beleid voeren. Wat minder goed was, was het werken met portfolio. *"Dat was, zeker in het begin erg onduidelijk. Men wist niet wat men er mee aan moest."* Ook enkele organisatorische zaken rondom het kweekvijvertraject liepen niet goed. *"Zo werd het traject een half jaar langer dan oorspronkelijk gezegd was."* Op een paar aspecten is ook enige verdieping gewenst, bv. over de lerende organisatie. Verder is het inschakelen van meerdere docenten wenselijk (niet steeds dezelfde).

4.2.2 Beoordeling van de opbrengst door de deelnemers

In de vragenlijst zijn diverse schalen opgenomen die betrekking hebben op beoordeling door de deelnemers van de opbrengst van het gevolgde kweekvijvertraject. Deze beoordeling werd gevraagd over

- vier dimensies van professionele ontwikkeling (breedte van professionele ontwikkeling) (zie ook 3.5.1);
- drie aspecten van professionele ontwikkeling;
- een algemeen effect van nascholing.

De resultaten konden vergeleken worden met de resultaten van eenzelfde onderzoek onder deelnemers aan een tweejarige opleiding schoolleider p.o.

Tevens is gevraagd

- of men voldoet aan de eisen die aan een leidinggevende gesteld mogen worden en
- of men het geleerde kan toepassen in de praktijk

Breedte van professionele ontwikkeling

Eerder is onderscheid gemaakt in vier dimensies van professionele ontwikkeling (Hargreaves, 1995): de *technische*, de *morele*, de *politieke* en de *emotionele* dimensie. In het vragenlijstonderzoek is voor elke dimensie nagegaan in welke mate men zich voldoende bekwaam voelt om als leidinggevende te functioneren en in welke mate de kweekvijveropleiding hieraan heeft bijgedragen. In de tabellen hierna vindt men de resultaten. Tevens zijn telkens de resultaten aangegeven van eenzelfde onderzoek onder deelnemers aan de tweejarige opleiding schoolleider p.o. (N= 34). De mogelijke scores zijn: 1 (helemaal niet) 2 (niet); 3 (eerder niet); 4 (eerder wel); 5 (wel); 6 (zeer zeker).

A. de mate waarin men zich bekwaam acht op de vier dimensies

Tabel 29: Kweekvijvertraject en tweejarige opleiding schoolleider p.o.: mate waarin men zich bekwaam acht op 4 dimensies van professionele ontwikkeling

Dimensies	Kweekvijver- traject	Tweejarige Schoollei- dersopleiding p.o. (2002/2004)
Kennis en vaardighe- den	4,48	4,71
Waarden	4,60	4,91
Belangen	4,26	4,76**
Emoties	3,89	4,59*
Totaal	4,31	4,74*

* = significant op 0,05 niveau ** = significant op 0,01 niveau

De deelnemers aan de kweekvijvertrajecten scoren gemiddeld 4,31 op de vraag of men van mening is dat men zich bekwaam voelt op de dimensies. Men scoort gemiddeld het hoogst op de dimensie “waarden” en het laagst op de dimensie “emoties”. Ook de deelnemers aan de tweejarige opleiding schoolleider p.o. scoren het hoogst op de dimensie “waarden” en het laagst op de dimensie “emoties”. Maar de deelnemers aan de kweekvijvertrajecten scoren op alle dimensies lager dan de deelnemers aan de tweejarige opleiding schoolleider p.o. De verschillen zijn op twee dimensies significant: bij “belangen” en bij “emoties”. Ook het verschil tussen de totaalscores op de vier dimensies is significant.

B. de mate waarin de opleidingen bijdragen aan die bekwaamheden

Tabel 30: Kweekvijvertraject en tweejarige opleiding schoolleider p.o.: mate waarin de opleidingen bijdragen aan die bekwaamheden op 4 dimensies

Dimensies	Kweekvijver-	Tweejarige
-----------	--------------	------------

	traject	Schoolleiders- opleiding p.o. (2002/2004)
Kennis en vaardighe- den	4,35	5,32**
Waarden	4,54	4,56
Belangen	4,42	4,65
Emoties	4,11	4,32
Totaal	4,36	4,71

** = significant op 0,01 niveau

De bijdrage van de gevolgte kweekvijvertrajecten aan de bekwaamheid van de deelnemers wordt door de deelnemers gemiddeld beoordeeld met 4,36. Ook hier scoort de morele dimensie het hoogst en de emotionele dimensie het laagst. De deelnemers aan de tweejarige opleiding schoolleider p.o. scoren het hoogst op de dimensie “kennis en vaardigheden” en het laagst op de dimensie “emoties”. Maar ook hier ziet men dat de deelnemers aan de kweekvijvertrajecten op alle dimensies lager scoren dan de deelnemers aan de tweejarige opleiding schoolleider p.o. De verschillen zijn op één dimensie (technische dimensie) significant.

Aspecten van professionele ontwikkeling

Aan de deelnemers aan de kweekvijvertrajecten is ook gevraagd aan te geven in welke mate ze een aantal taken mogelijk achten binnen hun opdracht als schoolleider. Voorbeelditems zijn: *onderwijsvernieuwingen leiden, verantwoording afleggen aan ouders, schoolbestuur en leraren; efficiënt plannen van je taken en de anderen laten weten wat je van groot belang acht voor deze school*. De vragenlijst omvat een drietal schalen. Deze schalen werden als volgt gedefinieerd (tussen haakjes is de betrouwbaarheid aangegeven (Cronbach's alpha):

- Schaal 1: *Technische en emotionele ondersteuning van leerkrachten* (0,69).
- Schaal 2: *Beïnvloeden van de ontwikkeling van de school en de daarmee gepaard gaande condities* (0,64)
- Schaal 3: *Uitoefenen van reële invloed en minimaliseren van onzekerheid en kritiek* (0,69)

De antwoordmogelijkheden waren: 1 (helemaal niet); 2 (niet); 3 (eerder niet); 4 (eerder wel); 5 (wel) en 6 (zeer zeker).

In tabel 31 vindt men de gemiddelde scores van de deelnemers aan de kweekvijvertrajecten. Ter vergelijking zijn ook de resultaten aangegeven van eenzelfde onderzoek onder deelnemers aan de tweejarige opleiding schoolleider p.o. (N= 34).

Tabel 31: Kweekvijvertraject en tweejarige opleiding schoolleider p.o.: mate van professionele ontwikkeling

Schaal	Kweekvijvertraject	Tweejarige Schoolleidersopleiding p.o. (2002/2004)
Technische en emotionele ondersteuning van leerkrachten	3,85	4,89**
Beïnvloeden van de ontwikkeling van de school en de daarmee gepaard gaande condities	3,83	4,91**
Uitoefenen van reële invloed en minimaliseren van onzekerheid en kritiek	3,33	4,01**

** = significant op 0,01 niveau

De gemiddelde scores op de drie schalen van professionele ontwikkeling voor de deelnemers aan de kweekvijvertrajecten liggen tussen 3 (eerder niet) en 4 (eerder wel). Het laagst scoort men op de schaal *Uitoefenen van reële invloed en minimaliseren van onzekerheid en kritiek*. Deelnemers aan de tweejarige opleiding schoolleider p.o. scoren op alle schalen hoger en de verschillen zijn in alle gevallen significant.

Effect van nascholing

Met behulp van de vragenlijst '*Effecten van nascholing*' is nagegaan welke effecten de gevolgde nascholing heeft op de professionele ontwikkeling van schoolleiders. In het onderzoek betreft het expliciet de effecten van de kweekvijveropleiding. In deze vragenlijst werd de respondenten gevraagd te scoren in welke mate het kweekvijvertraject de genoemde effecten – vertaald in verschillende items – teweeggebracht heeft. Voorbeelditems zijn: *Dankzij het kweekvijvertraject ervaar ik een groter efficiëntie* en *Dankzij het kweekvijvertraject kan ik gemakkelijker beslissingen nemen*. De antwoordmogelijkheden waren: 1 (helemaal niet akkoord); 2 (niet akkoord), 3 (eerder niet akkoord); 4 (eerder wel akkoord); 5 (wel akkoord); 6 (helemaal akkoord).

In tabel 32 is de gemiddelde score te vinden van de deelnemers aan de kweekvijvertrajecten op de vragenlijst '*Effecten van nascholing*'. Ter vergelijking is ook het resultaat weergegeven van eenzelfde onderzoek onder deelnemers aan de tweejarige opleiding schoolleider p.o. (N= 34).

Tabel 32 - Gemiddelde scores op de vragenlijst 'Effecten van nascholing'

	Kweekvijvertraject	Tweejarige Schoolleidersopleiding p.o. (2002/2004)
Gemiddelde score	3,81	4,81**

** = significant op 0,01 niveau

De deelnemers aan de kweekvijvertrajecten scoren op de vragenlijst "*effecten van nascholing*" gemiddeld 3,81. Dit is een punt lager dan de gemiddelde score van de deelnemers aan de opleiding schoolleider p.o. Het verschil is significant.

Voldoet men aan de eisen die aan een leidinggevende gesteld mogen worden?

Aan de deelnemers die reeds een leidinggevende functie vervullen, is gevraagd aan te geven in welke mate hun functioneren voldoet aan de eisen die aan de functie van leidinggevende gesteld worden. Hierbij werd een onderscheid gemaakt tussen een zestal aspecten van de taak van een leidinggevende (zie tabel 33). Deze vraag is door 21 respondenten beantwoord. De antwoordmogelijkheden waren: 1 = helemaal niet; 2 = niet; 3 = enigszins; 4 = wel; 5 = helemaal. In tabel 33 vindt men de resultaten.

Tabel 33 - Gemiddelde scores op de vraag in welke mate het functioneren voldoet aan de eisen die aan de functie van leidinggevende gesteld worden

Aspect van de leidinggevende taak	Gemiddelde score
organisatorische en beheersmatige aangelegenheden (financieel beleid, personeelsbeleid, huisvesting en middelen)	3,39
kwaliteit onderwijsleerprocessen garanderen en bewaken	3,67
aanpassen van de school aan de zich veranderende omgeving	3,55
begeleiden van leraren	3,81
scheppen van een cultuur van samenwerking	3,71
ontwikkelen van een schoolconcept	3,71
Gemiddeld	3,64

N= 21

De deelnemers die deze vraag beantwoord hebben, beoordelen zichzelf gemiddeld met een 3,64 op een vijfpuntsschaal. Dit wil zeggen tussen de antwoordmogelijkheden *enigszins* en *wel* (*voldoen aan de eisen die aan de functie van leidinggevende gesteld worden*). Het hoogst scoort men op het aspect *begeleiden van leraren*, het laagst op het aspect *organisatorische en beheersmatige aangelegenheden*.

In de OCW-peiling antwoord op de vraag of men na voltooiing van de opleiding voldoende toegerust voelde voor het vervullen van de directeursfunctie 19% bevestigend. Het antwoord van 18% was ontkennend en 63% antwoordde "gedeeltelijk".

In de interviews met de deelnemers werd ook gevraagd naar een aantal *aspecten waarop hun functioneren verbeterd* is. Bij wijze van voorbeelden geven we enkele reacties:

- Deelnemer A: "*overzicht verkrijgen, een helicopterview; theoretisch kennis (module-onderdelen); leiderschap op zich; je manifesteren als leider en voorop lopen; begeleiden van leerkrachten en gesprekstechnieken*".
- Deelnemer D: "*Kon alles klein beetje toepassen. Afhankelijk van je sterke punten. Je bouwt het uit naarmate je meer ervaring krijgt. Vooral organiseren: regelingen, dagelijkse dingen; het concept Jenaplan; leerlingenzorg en kwaliteit leerprocessen*".
- Deelnemer F: "*Communicatie; coaching van leerkrachten; het organiseren van schoolontwikkeling en persoonlijke groei*".

In de interviews is eveneens gevraagd op welke *NSA-competenties* de deelnemers zichzelf verbeterd achten dankzij de kweekvijvertrajecten. Hieronder volgen enkele antwoorden:

- Deelnemer B: organisatieontwikkeling; ondernemerschap; aansturen van professionals.
- Deelnemer C: intrapersonlijke en interpersoonlijke competenties; organisatieontwikkeling; ondernemerschap.
- Deelnemer E: Ondernemerschap: (nog) niet gegroeid/verbeterd. *Pas als je eindverantwoordelijk bent, keuzes moet maken, financiële keuze is sprake van ondernemerschap.* In die rol zit ze nu nog niet. Organisatieontwikkeling: *in organisatie en beheer ben ik minder goed in. Aansturen van professionals is verbeterd.*

Ook werd gevraagd *of men zich voldoende toegerust voelde door het gevolgde traject*. Hieronder volgen opnieuw enkele illustraties.

- Deelnemer B: Hoewel zij tijdens en kort na het kweekvijvertraject nog niet in functie was, had het traject toch erg veel impact. Ook bij de medecursisten. Ook voor een aantal jonge deelnemers, die niet doorgingen na het kweekvijvertraject, is veel veranderd. Vooral inzicht op vragen als “wat kan ik (niet)”, en “wat moet ik later doen”. Vooral het denken over schoolconcepten en of men mensen wil aansturen hebben hierbij een grote rol gespeeld.
Dat neemt niet weg dat een kweekvijvertraject nog niet voldoende is. *“Dat hangt natuurlijk ook af van welke eisen men stelt aan het functioneren, hoe hoog men de lat legt. Ook het volgen van het doorstroomtraject betekent nog niet dat men voldoende toegerust is. Een aantal zaken dient men met vallen en opstaan te leren in de praktijk.”* Bovendien geldt voor deelnemer B *“Je weet niet waar je aan begint. Ik had een compleet ander beeld van wat het zou zijn. Ook na het kweekvijvertraject wist ik nog niet waar ik aan begon. Ik wist niet dat het zo hectisch zou zijn en dat er mentaal zoveel van je gevraagd zou worden. Ik wist ook niet welke banaliteiten, zoals conciërgewerk, er aan het werk vastzaten. Dat laatste viel tegen. Sommige zaken zijn uitdagend, andere vallen tegen. De ene week kom je ook meer toe aan de essentiële dingen dan de andere week. Het is niet gemakkelijk om een goed beeld te krijgen als men niet in de functie van schoolleiding staat. Een goed ingevuld adjunct-schap is wel erg belangrijk hierin. Ook al om het administratieve werk te leren kennen. De administratieve zaken vragen wel veel tijd om het te leren”*.
- Deelnemer C: *“Qua denken en theorie wel. In die zin is het ook noodzakelijk, bijvoorbeeld om samenhangen te leren zien. Maar je leert het pas in de praktijk, door toepassing. Een kweekvijver zoals deze, met enige aanvulling, is een voldoende basis. Wel is het belangrijk dat je later, bv. via terugkomdagen, verdere verdieping verkrijgt. Maar het doorstroomtraject kan dan vervallen”*.
- Deelnemer E vindt het erg leuk om zo bezig te zijn met mensen. Werken met leerlingen en werken met leraren heeft veel parallellen. Het is leuk om overzicht te hebben en met beleid bezig te zijn. Van medewerkers krijgt E positieve reacties. Lastig is nog dat E *“vaak nog onvoldoende kennis heeft, ik kan daarom niet altijd gelijk antwoord geven op hun (medewerkers) vragen.”* Verder heeft E de neiging *“om gelijk problemen voor mensen op te lossen. Moet niet, past ook niet bij onderwijs aan leerlingen (hen zelfstandig leren werken). Dus leraren zelf oplossing voor probleem laten vinden, uiteraard met hulp van mij.”*
- Deelnemer F: *“wel toegerust, maar ook door eerder opgedane ervaring in een waarnemende functie. Anders moet je alles in het eerste jaar leren.”*

Deze antwoorden passen ook bij resultaten van de OCW-peiling. Daarin werd gevraagd of men door de opleiding een helder beeld heeft gekregen van de directeursfunctie. Van de deelnemers aan deze peiling (N= 155) antwoordt 56% ja, 4% nee en 40 % gedeeltelijk.

Toepassing van het geleerde in de praktijk

De vraag of men het geleerde tijdens het kweekvijvertraject ook heeft toegepast, beantwoorde de overgrote meerderheid bevestigend. Niet minder dan 22 van de 26 personen die deze vraag hebben beantwoord gaven aan het geleerde te hebben toegepast op de eigen werkplek. Twee van deze deelnemers gaven aan het geleerde ook te hebben toegepast tijdens een stage respectievelijk tijdens een opdracht. Eén van deze twee deelnemers gaf aan dat die toepassing beperkt was.

Ook in de interviews met de deelnemers werd gevraagd of men het geleerde kon toepassen op een aantal terreinen. Ter illustratie volgen hierna antwoorden van enkele deelnemers.

- Organisatorisch en beheersmatige aangelegenheden (financieel beleid, personeelsbeleid, huisvesting en middelen)
Deelnemer B: *“Dat gaat nu wel, maar toch vooral geleerd via ervaring, niet zozeer via de cursus. Sommige aspecten zijn ook specifiek voor het eigen bestuursbeleid. Dat kun je niet in een algemene cursus leren”*.
Deelnemer C: *“Ja, maar minder door het geleerde in de opleiding. Dat was te algemeen”*.
Deelnemer E: *“Personeelsbeleid wel, financiën, middelen en huisvesting niet”*.
- Kwaliteit onderwijsleerprocessen garanderen en bewaken
Deelnemer A: *“Ja wel, maar te weinig onderwijsinhoudelijk bezig geweest met het geleerde; ik heb wel een veel duidelijker beeld over de ingeslagen weg”*.
Deelnemer B: *“Dat kreeg veel aandacht en daar zijn we goed bij op weg geholpen. Dat kan ik goed toepassen”*.
- Aanpassen van de school aan de zich veranderende omgeving
Deelnemer B: *“Dat zat niet zozeer in het officiële programma, maar de cursusleider heeft daar een extra invulling aangegeven. Daardoor is de toepassingsvaardigheid redelijk goed”*.
- Begeleiden van de leraren
Deelnemer B: *“Het zat er goed in, in de opleiding, theoretisch en praktisch. Maar ik wil er me wel verder in bekwamen”*. Ze stelt daar hoge eisen aan.
Deelnemer C: *“Dat is wat minder. Veel gebeurt door de IB-er en coördinatoren. Die begeleid ik dan wel weer”*.
- Scheppen van een cultuur van samenwerking
Deelnemer B: *“Dat zat er duidelijk in. En kan gebruikt worden”*.
Deelnemer C: *“Heel veel aandacht wordt hieraan gegeven, o.i.v. de opleiding. Dat geldt ook voor werken met ontwikkelingsplannen”*.
- Ontwikkelen van een schoolconcept
Deelnemer B: *“Door een vorige opleiding (RT) had ik al veel kennis op dit terrein. Voor minder ervaren leraren is het wel moeilijk, het vraagt veel en gedifferentieerde ervaring, op verschillende scholen”*.
Deelnemer C: *“Het denken over onderwijs is zeer veel ontwikkeld als gevolg van de opleiding”*.
Deelnemer E: *“Ontwikkelen van het schoolconcept niet direct, maar via cultuur en begeleiding werk je in principe aan schoolconcept, en dat doe ik wel en doe dus iets aan het schoolconcept”*.

4.2.3 Beoordeling van de werkvormen door de deelnemers

In tabel 34 vindt men een beoordeling van de werkvormen in termen van zinvolheid en belasting door de deelnemers aan het vragenlijstonderzoek. Tevens is de beoordeling weergegeven van de deelnemers aan een aantal schoolleidersopleidingen (tweejarige opleiding, eenjarige opleiding). De beoordeling kon worden gegeven op een zespuntschaal, waarbij 1 de laagste beoordeling betekende.

Tabel 34: Beoordeling van zinvolheid en belasting van werkvormen - kweekvijver en tweejarige schoolleidersopleiding

Werkvormen	Ervaren zinvolheid in kweekvijvers	Ervaren zinvolheid in schoolleidersopleiding	Ervaren belasting in kweekvijvers	Ervaren belasting in schoolleidersopleiding
Colleges	4,57	5,06	2,16	2,52
Werken in groepen	5,44	5,4	2,09	2,13
Plenaire sessies	5,04	5	2,14	2,41
Literatuur lezen	4,96	5,12	3	3,60
Vorbereid. opdracht	5	5,08	3	3,52
Toetsopdrachten	3,72	4,67	3,72	4
Trainingsbijeenkomsten	5,39	5,64	2,20	2,71
Intervisie	5,48	4,96	2,35	2,31
Zelf oefenen in de praktijk	5,67	*	2,86	*
Persoonlijke coaching	5,25	*	1,94	*
Gemiddelde	5,05	5,11	2,55	2,90

* = niet opgenomen in de vragenlijst "onderzoek schoolleidersopleiding"

Over het algemeen is de beoordeling van de *zinvolheid* van de diverse werkvormen hoog. Vooral zelf oefenen in de praktijk, intervisie, werken in groepen, trainingsbijeenkomsten en persoonlijke coaching scoren hoog. Literatuur lezen en colleges scoren wat minder hoog, maar nog steeds redelijk hoog. Voorzover er een vergelijking gemaakt kan worden met de schoolleidersopleiding ligt de gemiddelde waardering van de zinvolheid van de werkvormen iets lager. De verschillen betreffen vooral drie werkvormen. Intervisie wordt door de deelnemers aan kweekvijvers hoger gewaardeerd, colleges en toetsopdrachten daarentegen lager.

De beoordeling van de ervaren *belasting* van de diverse werkvormen is niet al te hoog, met een gemiddelde van 2,55 op een zespuntsschaal. Persoonlijke coaching en werken in groepen worden als het minst belastend ervaren. Toetsopdrachten, voorbereidende opdrachten en literatuur lezen worden als het meest belastend ervaren. Ook zelf oefenen in de praktijk scoort nog redelijk boven het gemiddelde. In vergelijking met de beoordeling door deelnemers aan de schoolleidersopleiding wordt de belasting als lager ervaren (dit wordt deels veroorzaakt door de lage waardering van persoonlijke coaching, die niet in het onderzoek van de schoolleidersopleiding was opgenomen). Met uitzondering van intervisie worden alle werkvormen door deelnemers aan de kweekvijvers als minder belastend ervaren. Vooral de belasting van lezen van literatuur, voorbereidende opdrachten en trainingsbijeenkomsten wordt als lager ervaren.

Uit de interviews met de deelnemers zijn ook enkele illustraties verhelderend.

- Deelnemer A vond de opleidingsdagen heel afwisselend met werken in groepjes, interactief, en plenair. Vorm en inhoud waren heel goed. Ook de uitvoering was goed. *"Samenwerking met anderen is een verbreding: om te horen hoe het op andere plaatsen gaat. (...) De combinatie werken/leren was héél erg zwaar"*.
- Deelnemer B: uitvoeringsaspecten zoals locatie, tijdstip, kwaliteit lesmateriaal, bereikbaarheid docenten/secretariaat was allemaal goed geregeld. *"Het traject is uitgevoerd in een samenwerkingsverband van vier schoolbesturen en een opleidings-*

instituut. Dat was positief. Men hoort en leert van elkaar. Men krijgt een breder zicht op wat er gebeurt”.

- Deelnemer E: nam deel aan een kweekvijver waar een sterke nadruk lag op leren van ervaring. *“aan de slag gaan, kijk waar je tegen aanloopt en zoek de benodigde kennis erbij”.* Dat vond ze goed *“want alle benodigde kennis is niet bij één cursus te halen en er is niet van te voren vast te stellen wat je nodig hebt. Plus haar eigen-schap dat ze uit zichzelf toch wel naar kennis op zoek gaat.”* Nadelen zijn wel dat *“het soms handig is om aantal standaard dingen zoals financiën al te weten, omdat je toch weet dat je deze kennis nodig zult hebben”.* En *“je hebt nu geen managementopleiding op je cv staan. Dat is bij een volgende sollicitatie buiten het bestuur een nadeel.”*

Deelnemer E ervaaarde ook problemen met de diversiteit van de groep (samen-gesteld uit leraren vanuit verschillende besturen): Groep te divers, verschillende ver-wachtingen: de meesten hadden slechts een beperkt aansturende rol. De meeste deelnemers *“waren ook niet bezig met ‘hoe ga ik om met veranderingsvraagstuk-ken als leidinggevende’.* Sommigen waren gestuurd. *Dat werkt dus niet. Een aantal was passief, afwachtend.”*

Uit de gesprekken met de deelnemers bleek dat de coaching vanuit opleidingsinstituten – via persoonlijke coaches) over het algemeen als goed ervaren werd. De ervaring van deelnemers met begeleiders vanuit de school/bestuur is wisselend. Bij een aantal tra-jecten geven de respondenten aan dat de coaching en begeleiding vanuit de school tegenviel. In één geval diende men zelf om coaching te vragen, als men dat nodig vond. Maar de drempel om hulp te vragen blijkt dan toch hoger te liggen dan men dacht. Daarnaast sluiten de competenties en kennis van de begeleiders niet altijd aan op de inhoud van de cursus en de situatie van de deelnemers. Deelnemer B kreeg coaching door de directeur van een andere school omdat ze van de eigen directeur weinig kans kreeg. En deelnemer C meldt: *“Zolang je geen directeur bent, heb je de eigen directeur als coach. Maar in mijn geval werkte dat niet. Later kreeg ik coaching en supervisie gekregen, als beginnende directeur, maar dat heeft niet met de opleiding te maken.”*

4.2.4 Beoordeling van de facilitering

Hiervoor is er op gewezen dat de facilitering van de deelnemers (zoals met geld of tijd) in de verschillende kweekvijvers nogal divers is. De beoordeling van die facilitering verschilt ook sterk. Deelnemer A die enige financiële ondersteuning en wat compensa-tie in tijd kreeg, had meer willen krijgen. Deelnemer B meldde dat er geen randvoor-waarden waren. *“Maar ondanks het ontbreken van die randvoorwaarden ging het prima”* en werd de ondersteuning niet gemist. Deelnemer C kreeg faciliteiten, zoals een dag per week voor het volgen van de opleiding. Maar hij bleef feitelijk toch zijn gewone werk doen, *“dat ligt ook aan mijn instelling”.* Andere deelnemers aan deze kweekvijver uit andere besturen hadden niet altijd deze faciliteiten. *“Eén van deze deelnemers is dan ook gestopt wegens gebrek aan faciliteiten”.* Deelnemer D vond dat ze in een idea-le situatie zat: vrijgeroosterd voor de studiedagen en de tweedaagse bijeenkomsten; bovendien werkte de school mee door het geven van een aangepast takenpakket met veel ambulante tijd. De school accepteerde dat sommige schooltaken niet door haar uitgevoerd konden worden omdat D bepaalde opdrachten moest doen. De directeur ondersteunde haar bij het schrijven van een persoonlijk ontwikkelingsplan en faciliteer-de dit ook, bv. met geld voor cursussen. *“Andere deelnemers moesten uren echt clai-men.”* Deelnemer E moest de ondersteuning zelf organiseren. De directeur en het bo-venschools managementteam waren wel beschikbaar, maar het moet wel gevraagd worden. De drempel om hulp te vragen was voor sommige wel erg hoog. Deelnemer F ten slotte, kreeg zowel de studie betaald als elke week een dag vrijgeroosterd tijdens de opleiding.

4.2.5 Beoordeling van de steun van directie en collega's

Deelnemers konden via de vragenlijst aangeven in welke mate men zich gesteund voelde door de directie en door de collega's tijdens het doorlopen van het kweekvijvertraject. In tabel 35 vindt men de resultaten.

Tabel 35: Beoordeling van ervaren steun van directie en collega's

Mate van ondersteuning	door de directie	percentage	door de collega's	percentage
niet	2	7	-	-
matig	-	-	4	15
voldoende	10	37	9	33
redelijk	-	-	2	7
goed	7	26	10	37
zeer goed	8	30	2	7
totaal	27	100	27	100

De ondersteuning door de directie wordt door meer dan de helft van de deelnemers als *goed tot zeer goed* ervaren (56%). *Geen ondersteuning* of als *matig* ervaren ondersteuning geldt voor 7%. De ondersteuning door de collega's is over het algemeen iets minder goed ervaren. De deelnemers ervaren in 44% van de gevallen die ondersteuning als *goed tot zeer goed*; en *ondersteuning* of als *matig* ervaren ondersteuning geldt voor 15%.

In de interviews met de deelnemers kan men een aantal relevante illustraties beluisteren.

- Deelnemer A merkte op dat de collega's het volgen van een kweekvijvertraject wel bij haar vonden passen, maar ze vroegen wel: "*waar ga je aan beginnen?? Het wordt heel hard werken.*"
- Deelnemer B: had geen problemen met het combineren kweekvijver en lesgeven. Moeilijker was dat men als gewone collega dat kweekvijvertraject volgt. Er werd door de directie niet veel ruimte voor leidinggevende taken gegeven. En een aantal collega's (met uitzondering van die uit de onderbouw) vonden het vreemd en pikten niet goed dat zij de rol van leidinggevende opnam (zoals bv. in het verandertraject dat uitgevoerd diende te worden). Men percipieerde haar soms als een vooruitgeschoven post van het bestuur.
- Voor de collega's van deelnemer E was het logisch dat ze het traject ging volgen. Maar in de praktijk werd aanvankelijk de "*rolneming (aansturen, bv. leiden vergaderingen) lastig gevonden door collega's.*" Het was lastig "*dat je er tussen komt te hangen, tussen de top en de leraren.*" Deelnemer E heeft het toen opgelost door openlijk te zeggen en toe te lichten dat ze ambitie had om leidinggevende te worden. Vandaar dat traject en vandaar dat ze bepaalde taken op zich wilde nemen (leiden vergaderen, mobiel zijn). "*Toen was het goed. Bleek de juiste strategie. Toen begreep men het.*"

4.2.6 Beoordeling van de maatregelen gericht op doorstroming

Eerder werd aan de deelnemers gevraagd om aan te geven of ze een aanbod aan maatregelen hebben ontvangen, gericht op doorstroming (zie 3.6.1). Aan de deelnemers is ook gevraagd hieraan een rapportcijfer te verbinden. Dat rapportcijfer is 6,8: een (bijna ruim) voldoende.

Deelnemer B had, ondanks de positieve waardering voor het gevolgde kweekvijvertraject, aan het eind van de kweekvijver niet het idee dat ze het werk van directeur al beheerste. *“Zolang men de functie niet vervuld, is dat moeilijk. Want pas in de functie wordt er een beroep gedaan op de betreffende competenties.”* Ze pleit dan ook voor het volgen van een vervolgtraject terwijl men directeur is. *“Dan vallen de stukjes op hun plaats. Wel is het zwaar om directeur te zijn en tegelijk traject te volgen.”* Deelnemer B werd in de school, waarin ze werkte (ook tijdens het kweekvijvertraject) directeur. *“Dat zou niet moeten.”* (Het was niet haar keuze, maar was de enige kans). *“Ik begon al met de aanwezigheid van een zekere dosis weerstand: dat kan ze helemaal niet”.* Wel werd ze door het team objectief beoordeeld *“...en was het na enkele maanden beter”.*

4.2.7 Verwachtingen uitgekomen?

In tabel 12 zijn de verwachtingen beschreven, die de deelnemers hadden bij het kweekvijvertraject. Gevraagd is ook of die verwachtingen zijn uitgekomen. Men kon hier antwoorden

- a. Nee, want...
- b. Ja, namelijk...

en dan telkens een toelichting geven.

Twee deelnemers hebben de vraag niet beantwoord. Vier deelnemers antwoorden *nee* op deze vraag. De toelichtingen van deze personen staan hierna:

- *Het was al zo. Ik was al leidinggevende. Een kweekvijver zou een formele basis kunnen zijn.*
- *Een groot deel van de opleiding was niet goed en ik ben nog niet als leidinggevende werkzaam.*
- *Door inkrimping van ben ik van werkplek veranderd en onderaan de ladder begonnen.*
- *Niet echt iets praktisch t.a.v. financiën gekregen.*

Het overgrote deel (21 deelnemers) geeft een positief antwoord. De meesten hebben ook hun *ja* toegelicht. Hieronder volgt een aantal voorbeelden van deze toelichtingen

- *Ik ben me meer bewust van het werk als leidinggevende.*
- *Ik heb kennis en vaardigheden opgedaan en ben persoonlijk gegroeid.*
- *Ik heb veel geleerd en inzicht gekregen.*
- *De genoemde zaken hebben zich duidelijk ontwikkeld.*
- *Op een integrale manier.*
- *Ja, maar ik heb zelf besloten nog niet verder te gaan.*
- *Ja, ik ben drie maanden na afstuderen benoemd tot waarnemend directeur voor minstens één jaar.*
- *Ik heb een andere kijk op sommige dingen gekregen. Heb er veel aan gehad en veel geleerd.*
- *Ik weet nu beter of een directeursfunctie bij me past. Ik ben erachter gekomen dat mijn ambities hier liggen*
- *Ik ben enorm ontwikkeld zowel in visie als in persoonlijkheid.*

Eerder is het onderscheid gemaakt in diverse soorten verwachtingen:

- verwachtingen m.b.t. de aard en de kwaliteit van de opleiding;
- verwachtingen m.b.t. leren over school en schoolleiderschap;
- verwachtingen m.b.t. leren over jezelf;
- verwachtingen m.b.t. de eigen loopbaan;

- diversen.

De toelichtingen, zowel bij een negatief als bij een positief antwoord op de vraag naar het uitkomen van de verwachtingen, omvatten alle soorten verwachtingen, met uitzondering van de laatste categorie (diversen).

4.2.8 Beoordeling van de natrajecten.

Aan de leidinggevendenden is in interviews gevraagd naar een oordeel over de natrajecten die werden georganiseerd. Vier van de zes geïnterviewden spraken zich hierover uit. De leidinggevendenden van de deelnemers waarvoor een doorstroomtraject werd georganiseerd, waren hierover positief. *“Dat is een goede, maar noodzakelijk aanvulling op het kweekvijvertraject”*. Een van deze leidinggevendenden vond wel dat er teveel overlapping was met het kweekvijvertraject. Een andere leidinggevende vond het door haar bestuur georganiseerde natraject zonder meer positief. En nog iemand anders merkte op dat de betekenis van het natraject afhing van de cursist. Niet iedereen heeft behoefte aan nazorg.

Ook aan de deelnemers is in de interviews gevraagd naar een oordeel over een eventueel natraject. De deelnemers waren, gemiddeld genomen, iets minder positief. Soms viel het natraject tegen of miste men een noodzakelijk geacht natraject.

- Deelnemer A vindt dit noodzakelijk. Het door haar gevolgde natraject was een leertraject met een directeur. Dat was heel adaptief.
- Deelnemer B had aan het eind van de kweekvijver niet het idee dat ze het werk van directeur al beheerste. Zolang men de functie niet vervuld is dat moeilijk. Want pas in de functie wordt er een beroep gedaan op de betreffende competenties. Ze pleit dan ook voor het volgen van een vervolgtraject (bv. doorstroomtraject) terwijl men directeur is. *Dan vallen de stukjes op hun plaats*. Wel is het zwaar om directeur te zijn en tegelijk een traject te volgen.
- Deelnemer C heeft een zogeheten doorstroomtraject (leidend tot diploma school-leider p.o.) gevolgd. Het was bedoeld als verdieping. Maar er was veel overlapping met de kweekvijver.
- Deelnemer D is tevreden over het natraject. Dat bestond vooral uit een eindgesprek met de coördinator van de opleiding en uit een informele intervisiegroep met mede-deelnemers. De coördinator kan ook bemiddelen in een nieuwe functie.
- Deelnemer E meldt dat men zelf gesprekken dient te regelen, bv. met collega's uit de kweekvijver. Deelnemer E heeft zelf georganiseerd dat ze dat ze elke vier weken met enkele collega's (van conciërge tot leraar) een feedback gesprek voert over haar functioneren (*‘wat verwacht je van leidinggevende, hoe vind je mij functioneren’*). Ze voert verder ontwikkelingsgesprekken met het bovenschools managementteam. Dat heeft weer andere invalshoeken dan medewerkers. *“Collega's hebben het vooral over communicatie, vinden haar aanwezigheid belangrijk en of ze open communiceert. Het bovenschools managementteam bekijkt haar functioneren strategischer, kijkt naar de mate van visionair leiderschap bv., of ze met hele team doelen weet te bereiken. Kijken naar alle vaardigheden die je als schoolleider nodig hebt terwijl collega's het bekijken vanuit een 1 op 1 relatie. Die gesprekken met het bovenschools managementteam zijn ook handig in verband met ambities voor toekomst.”* Deelnemer E vindt de ondersteuning van de bovenschoolse directie voldoende.
- Deelnemer F miste een natraject: *“.. dat zou het bestuur moeten doen, met mensen die al eerder de opleiding hebben gedaan.”*

4.2.9 Evaluatie van de trajecten

Aan de deelnemers is de vraag voorgelegd of, naar hun weten, het kweekvijvertraject geëvalueerd is door de school / het bestuur. Het merendeel van de deelnemers (16)

antwoorden hierop bevestigend. Negen deelnemers gaven een ontkennend antwoord. Twee deelnemers, waaronder een deelnemer die het kweekvijvertraject nog volgde, gaven geen antwoord. Deelnemers aan eenzelfde kweekvijver gaven soms verschillende antwoorden op de onderhavige vraag. In tabel 36 is aangegeven of, volgens de meerderheid van de deelnemers, een evaluatie plaatsvond van de kweekvijver.

Tabel 36: Evaluatie van de trajecten volgens de meerderheid van de deelnemers

	kweekvijver					
	A	B	C	D	E	F
Evaluatie vond plaats	x		x	x	x	
N = 27						

Uit de interviews kan afgeleid worden dat er in een aantal gevallen evaluaties plaatsvonden vanuit de cursusleiding (bv. per module).

In 9 gevallen waarbij evaluatie plaatsvond leidde dit, althans volgens de deelnemers, tot bijstellingen. Het onderwerp of de aard van deze bijstellingen werden soms toege- licht. Bijstellingen die genoemd werden, zijn:

- de instaprocedure voor mensen;
- het meer praktijkgericht maken van een deel van het traject;
- niet meer samen met andere besturen de kweekvijver organiseren;
- een ander opleidingsinstituut inschakelen;
- een extern bureau niet meer laten participeren;
- een andere opzet kiezen;
- aankomende directeuren de gelegenheid geven een opleiding te volgen;
- wijzingen van duur en aanvangstijden;
- aanpassen van het assessment.

Een drietal van de geïnterviewde deelnemers pleit voor een evaluatie van bestuur/ lei- ding samen met de deelnemers.

4.2.10 Samenvatting

Over het algemeen waren de leidinggevenden tevreden over de organisatie, uitvoering en resultaten van de kweekvijvertrajecten. Slechts één leidinggevende was minder te spreken over een deel van de in eigen beheer opgezette kweekvijver. De toepassing van het geleerde in de praktijk verschilt per domein en per deelnemer, terwijl ook de min of meer beschikbare ondersteuning vanuit de organisatie hier een rol speelt. Stra- tegisch leiderschap vanuit een schoolvisie en het scheppen van een cultuur van sa- menwerking gaat meestal goed. Deelnemers zijn competentier geworden op het vlak van communicatie, organisatieontwikkeling en zelfsturing.

Nogal wat leidinggevenden merken wel op dat het realiseren van een aantal competen- ties in de praktijk nog meer ervaring vraagt. Een kweekvijver kan slechts een basis leggen, aldus een leidinggevende. In enkele gevallen werd ook gewezen op zwakke onderdelen en gaven enkele leidinggevenden aan dat de coaching te vrijblijvend was. Coaching vraagt ook aandacht voor de kwaliteit en scholing van de coaches zelf.

Ook de deelnemers waren over het algemeen tevreden over de kweekvijver die ze gevolgd hebben. Het algemeen rapportcijfer van de deelnemers is 7,9. De waardering voor de docenten is het hoogst; voor de organisatie wordt een wat lager cijfer gegeven.

Volgens een aantal geïnterviewde deelnemers heeft een kweekvijvertraject een grote invloed. Positieve onderdelen of kenmerken die genoemd werden waren met name een goede relatie tussen theorie en praktijk, de nadruk op reflectie, het leren verbanden zien en de school kunnen analyseren vanuit verschillende perspectieven en onderwijskundig leiderschap. Onderwerpen die verbetering verdienden waren: een modulaire financieel beleid, coaching en communicatie. Ook het werken met portfolio kon beter.

Deelnemers konden ook de opbrengst van het gevolgde kweekvijvertraject beoordelen. Enkele resultaten konden vergeleken worden met de resultaten van eenzelfde onderzoek onder deelnemers aan de tweejarige opleiding schoolleider p.o. Op de vraag of men zich voldoende bekwaam voelde om als leidinggevende te functioneren scoort, men algemeen gezien, redelijk hoog, maar significant lager dan de deelnemers die een tweejarige opleiding schoolleider p.o. hebben afgesloten. Ook de bijdrage van de opleiding wordt redelijk hoog ingeschat, maar lager dan in het geval van de tweejarige opleiding schoolleider p.o. Eenzelfde constatering geldt de vraag in welke mate de deelnemers zich vaardig achten in een aantal taken (bv. efficiënt plannen van je taken). De deelnemers aan kweekvijvertrajecten scoren op alle groepen van taken redelijk hoog, maar steeds significant lager dan de deelnemers aan de tweejarige opleiding schoolleider p.o.

De deelnemers die reeds een leidinggevende functie vervullen is gevraagd aan te geven in welke mate hun functioneren voldoet aan de eisen die aan de functie van leidinggevende gesteld worden. Ze beoordelen zichzelf gemiddeld met een 3,64 op een vijf puntsschaal. Het hoogst scoort men op het aspect *begeleiden van leraren*, het laagst op het aspect *organisatorische en beheersmatige aangelegenheden*.

De overgrote meerderheid van de deelnemers gaf aan dat men het geleerde tijdens het kweekvijvertraject heeft toegepast op de eigen werkplek. De terreinen waarop men het geleerde toepast, verschillen per deelnemer.

De tevredenheid over de verstrekte faciliteiten is wisselend. Die tevredenheid hangt niet geheel af van de mate waarin er faciliteiten zijn. Sommige deelnemers die geen faciliteiten kregen, waren meer tevreden dan deelnemers die wel faciliteiten ontvingen. In een enkel geval leidt het gebrek aan faciliteiten tot het stoppen met de opleiding.

De leidinggevendenden van de deelnemers waren meestal positief over het natraject. De deelnemers zelf iets minder. Men acht zichzelf meestal nog niet voldoende toegerust als leidinggevende en dan wordt ondersteuning en verder leren gewenst of zelfs noodzakelijk geacht.

Het is niet geheel duidelijk of en hoe er sprake is geweest van evaluatie van de kweekvijvertrajecten door het bestuur of de leiding van scholen die kweekvijvers hebben ingericht. In enkele gevallen zijn er aanwijzingen dat er sprake is geweest van evaluatie door de opdrachtgevers (bestuur). Uit de interviews kan afgeleid worden dat er in een aantal gevallen ook evaluaties plaatsvonden vanuit de cursusleiding.

Voorzover er sprake was van evaluaties leidde dit ook soms tot bijstellingen. Sommige deelnemers pleiten voor een gezamenlijke evaluatie door bestuur en deelnemers of voor een evaluatie van het functioneren van de deelnemer als leidinggevende in de school.

5 KNELPUNTEN EN SUGGESTIES VOOR VERBETERING

In dit hoofdstuk signaleren we een aantal knelpunten in kweekvijvers. Deze knelpunten zijn vooral verzameld in de gesprekken met leidinggevendenden, deelnemers en opleiders. Daarnaast hebben we enkele knelpunten geformuleerd op basis van de beoordeling van de verkregen informatie. Het signaleren van een knelpunt wil niet zeggen dat iedere kweekvijver hiermee te maken heeft. Soms is een bepaald knelpunt slechts een enkele keer, in één kweekvijver gesignaleerd. Maar het benoemen van een knelpunt en de er bij geformuleerde suggesties ter verbetering, kan besturen en opleidingen helpen om deze knelpunten te vermijden.

In de opsomming van de knelpunten en suggesties volgen we opnieuw de deelnemer van begin tot eind, d.w.z. vanaf de formulering van de doelstellingen en de werving en selectie van de deelnemers tot en met de doorstroming naar leidinggevende functies en de evaluatie van de trajecten.

5.1 Doelen en samenstelling van de doelgroep

5.1.1 Te weinig verbinding van strategisch beleid met opleidingsbeleid

Hoewel schoolbesturen aangeven invloed te willen hebben op de opleiding, zijn in nogal wat trajecten specifiek bestuursbeleid of specifieke bestuursdoelen weinig of niet herkenbaar. Dat specifieke bestuursbeleid beperkt zich vaak tot enige inbreng over beheersmatige kwesties zoals het financiële beleid van de instelling. Schoolbesturen missen hier de kans om het strategische beleid van de instelling en het opleidingsbeleid met elkaar te verbinden. Deels kan dit te maken hebben met het onvoldoende uitgekristalliseerd zijn van het strategisch beleid zelf.

- Schoolbesturen zouden dit *strategisch beleid*, waar nodig, verder dienen uit te werken. Een aantal werkwijzen daartoe zijn veelvuldig beschreven. Zo beschrijft Vermeulen (2005) een aantal werkwijzen voor het ontwikkelen van strategisch beleid. Voorbeelden zijn *backcasting*, *netwerkanalyse*, *SWOT analyse*, *Delphi-onderzoek* en *werken met scenario's*. Eén van deze werkwijzen (*Delphi-onderzoek*), is in bijlage 4 beknopt beschreven.
- Van belang is verder *dat beleid van meet af aan een plaats te geven in de programmering* van de kweekvijver. Dit impliceert vaak vroegtijdig overleg met schoolleidersopleidingen om het programma zoveel als mogelijk in lijn te brengen met het bestuursbeleid.

5.1.2 Onduidelijke of tegenstrijdige verwachtingen in de doelgroep

Dit knelpunt kan vanuit diverse omstandigheden ontstaan.

Opleiders signaleren dat ze meermalen worden geconfronteerd met deelnemers die zeer weinig notie hebben van wat het betekent om leiding te geven en die – in ieder geval bij aanvang van de opleiding – nauwelijks gemotiveerd zijn om zich in die richting te willen ontwikkelen. Een opmerking van een deelnemer als “*We konden inschrijven en we kijken wel wat het wordt*” illustreert deze instelling. Opleiders ervaren dit als een moeilijkheid omdat ze deze deelnemers moeilijk kunnen aanspreken op hun toekomstige leidinggevende taak. Het vormt ook een probleem in het leerproces van andere deelnemers die wel de keuze hebben gemaakt voor een leidinggevende functie of ernstig willen onderzoeken of een dergelijke functie iets voor hen is. Deze deelnemers worden dan geconfronteerd met bijvoorbeeld discussies in de leergroep over de zinvolheid van opdrachten.

Onduidelijkheid of zelfs tegenstrijdigheid van verwachtingen in de doelgroep ontstaat ook soms in kweekvijvers die deelnemers hebben uit diverse besturen. Indien sommige deelnemers bepaalde verwachtingen hebben over leiding geven, over leren en over het curriculum van de kweekvijver – soms gevoed door een bepaalde leerfilosofie vanuit het bestuur – die anders of zelfs strijdig zijn met de opvattingen van andere deelnemers, dan kan dat tot problemen leiden. In één van de kweekvijvers leidde een dergelijke situatie tot het verbreken van de samenwerking in kweekvijvers tussen de betrokken besturen.

Verskillende suggesties kunnen hier gedaan worden om dit knelpunt aan te pakken.

- Om te beginnen verdient het aanbeveling om een *oriëntatie op leidinggeven* als *voortraject* in te richten voor die deelnemers die nog zeer sterk twijfelen aan hun ambitie om een leidinggeven taak te vervullen en die verder geen ervaring hebben met leidinggevende taken. Een dergelijk voortraject, van bv. een tweetal dagen, kan aandacht schenken aan zaken als: wat is leiding geven op een school? Wat vraagt dit van de leidinggevende? Welke competenties dien je dan te beheersen. En hoewel een dergelijk oriëntatietraject onvoldoende is om de vraag naar de ambitie te beantwoorden, kan het wel helpen om duidelijk te maken vanuit welk perspectief men kweekvijvers opzet en wat men verwacht van deelnemers aan die kweekvijvertrajecten.
- Verder wordt hier gesuggereerd om de *belangrijke inhoudelijke en vormgevingsaspecten* van de kweekvijver (bv. doelen, verwachtingen aan de deelnemers, curriculum en didactiek, studielast, opdrachten enzoverder) zo *duidelijk* mogelijk te *formuleren*. Een hulpmiddel hierbij is de lijst *aandachtspunten bij het ontwikkelen van kweekvijvers*.(zie bijlage 2).
- Voorzover men in de ontwikkeling en uitvoering van een kweekvijver samenwerkt met andere besturen en of met een opleidingsinstituut is het van belang om overeenstemming te bereiken over die belangrijke inhoudelijke en vormgevingsaspecten van de kweekvijver. De genoemde lijst *aandachtspunten bij het ontwikkelen van kweekvijvers* is ook een hulpmiddel om het gesprek tussen de betrokkenen te ordenen.
- Het blijft daarnaast van belang om als bestuur en, in voorkomende gevallen, samen met het opleidingsinstituut, goed te *communiceren* over belangrijke aspecten van die kweekvijver: bedoelingen/. De lijst *aandachtspunten bij het ontwikkelen van kweekvijvers* kan ook hier goed diensten verrichten. Op basis van deze lijst kan men een heldere beschrijving geven van de kweekvijver die men wil organiseren.

5.2 Werving en selectie

5.2.1 Onduidelijke selectie

Het hiervoor genoemde knelpunt (onduidelijke of zelfs tegenstrijdige verwachtingen in de deelnemersgroep), wordt uiteraard ook beïnvloed door de selectie van de kandidaten. Een gebrekkige selectie leidt gemakkelijk tot kandidaten die niet geschikt zijn of vage verwachtingen hebben. Dat kan weer leiden tot een grotere uitval wat kostenverhogend is en teleurstelling bij de kandidaten kan geven.

Sommige selectiemethoden zijn niet altijd even betrouwbaar. Eenmalige gesprekken tussen een algemene directeur en een leraar vormen een kwetsbare basis voor selectie. Vaak hebben directeuren een belangrijke rol in de selectie. Maar ook directeuren, die weliswaar meer kijk kunnen hebben op het functioneren van de kandidaten, kunnen inschattingfouten maken en of minder objectief oordelen.

In dit verband kunnen enkele suggesties gedaan worden.

- Gepleit wordt voor een *zorgvuldige selectie*, waarbij een *diversiteit van methoden en actoren* gebruikt wordt, om de betrouwbaarheid te vergroten. Een combinatie van het functioneren op lange termijn (via functionerings- en beoordelingsgesprekken), assessment en gesprekken lijkt aanbevolen. In een assessment dient vooral het *ontwikkelingspotentieel* van kandidaten te worden nagegaan. Verder op pleiten we voor de ontwikkeling van een dergelijk assessment in samenwerking tussen betrokkenen zoals de samenwerkende schoolleidersopleidingen (Samos), de Nederlandse Schoolleidersacademie en het Platform Beroepen in het Onderwijs. In de toekomst kan ook gebruik gemaakt worden van het bekwaamheidsdossier zoals door de Wet Beroepen in het Onderwijs wordt voorgeschreven. In een dergelijk bekwaamheidsdossier kan men aandacht schenken aan het documenteren van het leidinggevend potentieel van medewerkers.
- Verder is het belangrijk dat adequate *selectiecriteria* worden gebruikt. Men zou bv. gebruik kunnen maken van selectiecriteria, afgeleid van de door de Nederlandse Schoolleidersacademie geformuleerde competenties voor schoolleiders. (zie www.nsa.nl.) In de selectiegesprekken kan bekeken worden of kandidaten hier in potentie aan voldoen.
- Een andere suggestie die kan bijdragen aan het verkrijgen van geschikte kandidaten is het *systematisch opsporen van talenten* in de organisatie. A. Martens (Schoolbestuur Plato, Helmond) ontwikkelde een instrument “*Quick scan leiderschapspotentieel primair onderwijs*” voor het detecteren en vervolgens vaststellen van het leiderschapspotentieel in een school. Het instrument en de bevindingen bij het gebruik ervan zijn opgenomen in bijlage 3.

5.2.2 Afstemming werving en selectie op plaatsingsmogelijkheden

Het ligt voor de hand dat een schoolbestuur het aantal deelnemers aan een kweekvijver afstemt op het in de toekomst benodigd aantal leidinggevenden. Zo stoppen enkele onderzochte schoolbesturen voorlopig met het inrichten van een kweekvijver omdat ze reorganiseren en daarom nog onvoldoende zicht hebben op het benodigde leiderschapspotentieel of omdat ze voorlopig voldoende kandidaten hebben opgeleid. Hoewel begrijpelijk, levert dit toch vanuit een tweetal invalshoeken problemen op. Om te beginnen kan het teleurstellend zijn voor talentvolle en ambitieuze leraren die graag een leidinggevende functie willen vervullen. Indien het schoolbestuur waaronder ze werken (voorlopig) geen kweekvijvers meer inricht omdat er (voorlopig) voldoende leidinggevend potentieel is, hebben deze leraren, in ieder geval tijdelijk, minder kans zich verder te ontwikkelen.

Het is bovendien niet uitgesloten dat in een dezelfde regio andere schoolbesturen, vaak kleiner, wel een tekort aan leidinggevenden vrezen maar niet in staat zijn om zelf een kweekvijver te organiseren. Eerder (zie 3.1) werd er op gewezen dat de meest gegeven reden door schoolleiders om geen kweekvijver te beginnen, te maken had met de grootte van de organisatie. Bovendien werd samenwerking met het oog op een kweekvijver door velen aantrekkelijk gevonden of zeker niet afgewezen.

- Daarom pleiten we hier een *versterking van de regionale samenwerking* met het oog op het inrichten van kweekvijvers. In deze samenwerking zouden ook schoolleidersopleidingen betrokken kunnen worden. Zij zouden daar zelfs het initiatief in kunnen nemen. Die samenwerking zou zich ook kunnen uitstrekken tot andere opleidingstrajecten dan alleen kweekvijvers. Een dergelijke samenwerking heeft een aantal voordelen. Het biedt niet enkel kleine schoolbesturen de kans om te participeren in kweekvijvers. Het versterkt ook het leiderschapspotentieel in de regio, waarvan elke school kan profiteren. Het biedt mogelijkheden – die anders afgesloten zouden zijn – aan leraren zich verder te ontwikkelen. Medewerkers hebben de gelegenheid om te leren samen met collega's uit andere scholen. Ten slotte kan de samenwerking ook de kosten voor de afzonderlijke instellingen drukken.

5.3 Opleiding

Ook de inhoud en vormgeving van de kweekvijvertrajecten lieten enkele knelpunten zien.

5.3.1 *Te weinig aandacht voor de beheersmatige aspecten van schoolleiderschap.*

Zowel een aantal deelnemers als sommige leidinggevendenden merkten op dat de aandacht voor de beheersmatige, met name financiële, aspecten ontoereikend was. Een aantal deelnemers merkte op dat ze, wat dit onderwerp betrof, bijna alles uit de praktijk moesten leren. En een leidinggevende gaf aan dat wat er ter sprake kwam in de opleiding te algemeen was en niet specifiek genoeg voor dit bestuur.

Men kan wellicht meer en vooral specifiekere aandacht aan dit onderwerp geven. Maar men dient zich hierbij te realiseren dat meer aandacht voor dit onderwerp ten koste gaat van aandacht voor andere onderwerpen. Bovendien dient men niet uit te sluiten dat de moeilijkheden die deelnemers ervaren met dit onderwerp, niet eenvoudig op te lossen zijn met meer cursorische aandacht voor financiën e.d. Pas in de feitelijke toepassing (bijvoorbeeld daadwerkelijk een begroting moeten maken) zal men de noodzakelijke competenties verwerven.

- Daarom is wellicht van meer belang dan extra cursorische aandacht, het aan de deelnemers de kans geven om vooral in praktische zin de vereiste competenties te verwerven. Deelnemers zouden gedurende een jaar – om zo de hele cyclus van planning tot controle op een school mee te maken – en onder de verantwoordelijkheid van een functionerende directeur, belast kunnen worden met taken zoals het opstellen van een begroting, het opstellen van managementrapportages en het geven van een toelichting op de jaarrekening. Afhankelijk van de reeds aanwezige competenties bij de deelnemers is minder of meer begeleiding noodzakelijk.

5.3.2 *Te weinig mogelijkheden voor het opdoen van praktische ervaringen*

Aansluitend bij het hiervoor geformuleerde knelpunt, wijzen we ook op een ander, meermalen geformuleerd probleem. Een aantal deelnemers merkt op te weinig gelegenheid te hebben gekregen voor het opdoen van praktische ervaringen en toepassingen. Het in de praktijk leidinggevende taken kunnen uitvoeren is van groot belang, zowel voor het verwerven van inzicht in wat leiding geven betekent, voor het verkrijgen van inzicht in de eigen competenties in leiding geven als voor het ontwikkelen van die competenties. De redenen dat men te weinig praktisch kon werken, waren divers. Soms was het werken aan leidinggevende taken praktisch niet verenigbaar met de hoofdtaak (bv. leraar). Er was dan onvoldoende tijd en ruimte om naast de hoofdtaak en het volgen van de opleiding, op praktische wijze te leren leiden geven. In een ander geval gaf de directeur van een deelnemer geen leidinggevende taken uit handen. Gezien het belang van het op de werkplek leren leiding geven is een zorgvuldige planning en bewaking van dit werkpleklernen essentieel.

- Een eerste suggestie is om bij de ontwikkeling van de kweekvijver voldoende ruimte voor dit werkpleklernen in te *plannen*, ondersteund door zorgvuldig geselecteerde opdrachten. De planning en inhoud van dit werkpleklernen kan beschreven worden bijvoorbeeld aan de hand van de al eerder genoemde *aandachtspunten bij het ontwikkelen van kweekvijvers* (bijlage 2).
- Het belang van dit werkpleklernen dient zowel bij deelnemer als bij de andere betrokkenen aanwezig te zijn en gezien te worden als essentieel onderdeel van de opleiding. Daartoe dient de deelnemer ook *gefaciliteerd* te worden. Deze facilitering geschiedt bij voorkeur door het geven van leidinggevende taken. Vermeden

dient te worden dat men regelmatig lessen laat vervallen om opdrachten uit te voeren. Dit belast de leerlingen en de organisatie onevenredig zwaar. Verder kan de opdrachtgever (bestuur) aard, belang en verwachtingen rondom dit werkplekleren duidelijk *communiceren* en bespreken met de betrokkenen zoals met de directeurs op scholen waar deelnemers aan kweekvijvers werken.

5.3.3 *Te laag leerpotentieel op de werkplek*

Leren op de werkplek vraagt een werkplek waar men kan leren. Een werkplek kan beoordeeld worden op de mate waarin ze leren mogelijk maakt. Dit “leerpotentieel van arbeidssituaties” wordt bepaald door een wisselwerking tussen objectieve en subjectieve variabelen (Onstenk, 1997). Deze variabelen betreffen

- de reeds bestaande competenties en leervaardigheden van de werknemer;
- de leerbereidheid van de werknemer;
- het leeraanbod op de werkplek en
- het opleidingsaanbod op de werkplek.

Suggesties in dit verband zijn de volgende:

- Van belang is om de werkplekken van deelnemers aan kweekvijvers zo in te richten dat er voldoende leerpotentieel is. Waar dit niet voldoende mogelijk is, zouden deelnemers op andere plaatsen te werk gesteld kunnen worden. Zeker grote schoolbesturen zouden een aantal scholen kunnen selecteren waarvan het leerpotentieel groot is en die bij voorkeur als werkplek/leerplek in het kader van de kweekvijver gebruikt kunnen worden.
- Het vooraf aan de start van een kweekvijver beoordelen van het leerpotentieel van een werkplek zou systematisch dienen te gebeuren.
- Een voorwaarde voor het kunnen plaatsen van deelnemers op bepaalde scholen is de aanwezigheid van een *mobiliteitsbeleid*. Dat is in de sector primair onderwijs nog niet ver ontwikkeld.

5.3.4 *Gebrekkige of onvoldoende begeleiding op de werkplek*

Aansluitend bij de voorgaande opmerking kunnen hier ook enkele kanttekeningen gemaakt worden over de begeleiding op de werkplek. De aanwezigheid van een leidinggevende of collega als mentor, facilitator of opleider die feedback geeft, ondersteunt en het uitwisselen van ervaringen stimuleert, draagt in belangrijke mate bij aan het leerpotentieel van de werkplek (Onstenk, 1997)

Deze begeleiding gebeurt vaak door de directeurs van de school waar de deelnemer aan de kweekvijver werkt. Eerder is er op gewezen dat de ervaring van de deelnemers met deze begeleiding een wisselend beeld te zien geeft. Soms lag de drempel om hulp te vragen te hoog. Bovendien sloten de competenties en kennis van de begeleiders niet altijd aan op de inhoud van de cursus en de situatie van de deelnemers.

- In kweekvijvers wordt – terecht - sterk ingezet op de methodiek van leren op de werkplek. Daarom is het noodzakelijk om de *begeleiding* van dit leren op de werkplek, als één van de belangrijkste variabelen die dit leren positief beïnvloeden, een *essentieel onderdeel* te laten uitmaken van de kweekvijver.
- Dit vraagt enerzijds *organisatorische* maatregelen, zoals het aanwijzen van begeleiders. Begeleiding op de werkplek zou niet een facultatief deel dienen te zijn van de kweekvijver, maar een vanzelfsprekend onderdeel.
- Minstens even belangrijk is het inzetten van *competente* begeleiders. Dit vraagt een zorgvuldige selectie. Het is niet vanzelfsprekend dat iedere directeur zonder meer een competente begeleider is. In een aantal gevallen zal voorafgaande scholing van de toekomstige begeleiders nodig zijn. Het vraagt ook een zorgvuldige communicatie tussen begeleiders en opleiding over de doelen van het leren op de werkplek, de mogelijk uit te voeren taken en opdrachten en de daarmee samenhangende verwachtingen die men heeft bij de begeleiding.

5.3.5 Onvoldoende communicatie naar de collega's in de school

Uit de reacties van enkele deelnemers bleek ook dat de ondersteuning door de collega's in de school soms als minder goed werd ervaren. Men accepteerde soms moeilijk dat een collega de rol van leidinggevende opnam. Deelnemers ervoeren soms enig wantrouwen tegenover hen. Ambitie hebben en carrière maken worden blijkbaar nog niet door iedereen gewoon gevonden.

In dit verband kunnen enkele suggesties gedaan worden.

- Het is belangrijk dat over kweekvijvers en wat daarmee samenhangt voor deelnemers (redenen, doelstellingen, verwachtingen, taken, perspectieven enzovoort) door het bestuur *goed gecommuniceerd* wordt. Ook leraren die niet aan kweekvijvers deelnemen, dienen goed geïnformeerd te worden. In deze communicatie kan de deelnemer aan de kweekvijver ook een rol spelen. Zoals uit het verhaal van deelnemer E blijkt, kan het openlijk informeren van collega's helpen om wantrouwen weg te nemen.
- De betrokkenheid van collega's in de school kan ook vergroot worden als de deelnemer aan de kweekvijver een aantal *taken en opdrachten* kan uitvoeren *die direct en zichtbaar ten goede komen aan de school en aan de leraren*. Het selecteren van werkplekopdrachten in overleg met de school is hierbij een belangrijke stap.

5.4 Natraject en evaluatie

5.4.1 Onduidelijk natraject

Deelnemers aan kweekvijvertrajecten zijn van mening dat ze veel geleerd hebben en ze beoordelen ze die trajecten dan ook positief. Maar dit neemt niet weg dat ze zichzelf meestal nog niet voldoende toegerust achten als leidinggevende. Verdere scholing en begeleiding acht men dan ook noodzakelijk. Een dergelijk natraject is echter niet vanzelfsprekend. Zo laten sommige besturen de begeleiding na afronding van de kweekvijver over aan de directeuren van de scholen. Uitvoering vindt echter niet altijd plaats.

- Het is van belang om in het beleid rondom kweekvijvers *afspraken* op te nemen over het natraject, waardoor het vrijblijvende karakter ervan verdwijnt.
- De aard van het natraject kan variëren en is de verantwoordelijkheid van de besturen. Voorbeelden van aanpakken en werkvormen zijn:
 - intervisie;
 - deelnemers die nog geen leidinggevende functie hebben, wel leidinggevende taken geven op school of bovenschools niveau;
 - deelnemers laten participeren in managementteams en directievergaderingen, om ze te laten wennen aan het werk en de cultuur van leidinggevenden;
 - begeleiding van startende leidinggevenden;
 - vervolgopleidingen (waarbij overlapping met de kweekvijvertrajecten vermeden dient te worden – zie ook hoofdstuk 6).

5.4.2 Gebrekkige evaluatie

Uit het voorgaande kan opgemaakt worden dat evaluatie van kweekvijvertrajecten nog geen vanzelfsprekende zaak is. Voorzover er evaluaties plaatsvinden, gebeurt dit niet altijd aan de hand van concreet geformuleerde criteria.

- Gezien het belang van kweekvijvertrajecten en de ermee gepaard gaande investering is *evaluatie* van deze trajecten *essentieel*. Een goede evaluatie biedt inzicht in de resultaten van de trajecten en aanknopingspunten ter verbetering. Het instrument *aandachtspunten bij het ontwikkelen van kweekvijvers* (zie bijlage 2) kan tegelijk gebruikt worden om achteraf de kweekvijver op de genoemde aspecten te evalueren.

5.4.3 Samenvatting

In dit hoofdstuk is een aantal knelpunten in kweekvijvers benoemd. Tevens zijn suggesties gedaan om deze knelpunten op te lossen. De belangrijkste suggesties zijn:

- Het verder uitwerken van het strategisch beleid van de instelling en dit verbinden met het opleidingsbeleid.
- Het inrichten van een oriëntatie op leidinggeven als voortraject voor die deelnemers die nog zeer sterk twijfelen aan hun ambitie om een leidinggevende taak te vervullen en die verder geen ervaring hebben met leidinggevende taken.
- Het zo duidelijk mogelijk formuleren van de belangrijke inhoudelijke en vormgevingsaspecten van de kweekvijver.
- Voorzover men met betrekking tot kweekvijvers samenwerkt met andere besturen en of met een opleidingsinstituut: overeenstemming hebben over de belangrijke inhoudelijke en vormgevingsaspecten van de kweekvijver.
- Als bestuur en, in voorkomende gevallen, samen met het opleidingsinstituut, goed communiceren over belangrijke aspecten van die kweekvijver naar de belangrijkste betrokkenen zoals deelnemers, directeuren, leraren die niet meedoen aan de kweekvijver en opleiders.
- Zorgvuldig selecteren op het ontwikkelpotentieel van medewerkers op basis van een combinatie van betrouwbare methoden.
- Gebruik maken van adequate selectiecriteria.
- Het systematisch opsporen van talenten in de organisatie.
- Het versterken van de regionale samenwerking met het oog op het inrichten van kweekvijvers.
- Deelnemers op praktische wijze en onder begeleiding al werkend laten leren over belangrijke financiële thema's zoals het opstellen van een begroting.
- Het zorgvuldig en vooraf plannen van voldoende ruimte voor het werkplekklereen.
- Het ontwikkelen van het leerpotentieel van de werkplekken en werkplekken voor deelnemers beoordelen en selecteren op dit leerpotentieel.
- Het faciliteren van dit werkplekklereen door het geven van leidinggevende taken.
- Het verder ontwikkelen van het mobiliteitsbeleid als voorwaarde voor het kunnen plaatsen van deelnemers op bepaalde scholen.
- Begeleiding op de werkplek zien als noodzakelijk en als verantwoordelijkheid van het bestuur.
- Het inzetten van competente begeleiders en voorzover nodig deze scholen.
- Het selecteren van opdrachten voor deelnemers die direct en zichtbaar ten goede komen aan de school en aan de leraren.
- Nazorg en een natraject zien als noodzakelijk en als verantwoordelijkheid van het bestuur.
- Kweekvijvertrajecten systematisch evalueren en de gegevens van de evaluatie gebruiken als aanknopingspunten ter verbetering.

6 PLAATSBEPALING VAN KWEKVIJVERS.

In dit hoofdstuk situëren we kweekvijvertrajecten in een kader van leiderschapsontwikkeling. De relatie wordt gelegd met het stelsel van bekwaamheidseisen in het primair onderwijs, met name met de beroepsstandaard en met andere (vervolg)trajecten van leiderschapsontwikkeling.

6.1 Een tussenbalans

Kweekvijvers verschillen onderling sterk van elkaar voor wat betreft vormgeving en inhoud. Illustratief is de studiebelasting. Deze varieert tussen ca. 50 uur en ca. 420 uur. Deze verschillen geven aan dat de uiteindelijke opbrengsten van die verschillende kweekvijvers – de mate waarin men als deelnemer competenties verwerft – ook zeer verschillend zullen zijn. Hoe dient deze diversiteit in kweekvijvers gewaardeerd te worden?

Voorop dient de vrijheid erkend te worden van schoolbesturen, deelnemers en opleidingsinstituten om die professionaliseringstrajecten in te richten of te kiezen, die zij geschikt vinden. De veelgeprezen autonomie op scholen dient ook hier alle kans te krijgen. Schoolbesturen en deelnemers zijn zeer wel in staat te oordelen welke professionaliseringstrajecten passen bij hun professionaliseringsbehoeften en die – veelal in samenwerking met anderen instellingen – te organiseren. Opleidingen zijn gekwalificeerd om hoogwaardige professionaliseringstrajecten in te richten.

De variëteit die hierdoor ontstaat heeft voordelen: schoolbesturen nemen verantwoordelijkheid voor de professionalisering van hun medewerkers, oplossingen sluiten aan bij de ervaren behoeften en er valt iets te kiezen.

Tegelijk is er een aantal goede redenen om te streven naar meer duidelijkheid en eenvormigheid in kweekvijvers voor wat betreft

- het niveau van competentie-ontwikkeling dat op het eind van een kweekvijvertraject bereikt dient te zijn door de deelnemers;
- de daarmee samenhangende plaats van kweekvijvers in het stelsel van bekwaamheidseisen en de beroepsstandaard;
- de plaats van kweekvijvers in het geheel van leiderschapsontwikkeling;
- de afspraken over doorstroming en nazorg van deelnemers die een kweekvijvertraject hebben afgerond.

Een aldus geformuleerd helder en eenduidiger concept van kweekvijvers heeft een aantal voordelen. Belangrijke voordelen zijn:

- dat een schoolbestuur inzicht heeft in de kwaliteit van deelnemers die een kweekvijver hebben afgerond, ook al is die kweekvijver niet georganiseerd door of namens dat schoolbestuur;
- dat leraren die een kweekvijver hebben afgerond en daarmee toch gekozen hebben om zich verder te ontwikkelen in een leidinggevende functie – een eenduidig entreebewijs voor een volgende stap in hun professionalisering hebben verworven;
- dat opleidingsinstellingen veel eenvoudiger kweekvijvers een plaats kunnen geven in het geheel van hun opleidingen en duidelijkheid hebben over de kwalificaties van leraren die een kweekvijver hebben afgerond;
- dat instellingen die een kweekvijver willen inrichten meer zicht hebben op een aantal belangrijke eisen dat gesteld wordt aan dergelijke professionaliseringstrajecten;

- dat een duidelijk toetsingskader voor kweekvijvertrajecten ontwikkeld kan worden, dat op zijn beurt de kwaliteit van deze trajecten zal bevorderen.

Heldere afspraken over doorstroming en nazorg van deelnemers die een kweekvijvertraject hebben afgerond kan de animo voor deelname aan kweekvijvertrajecten stimuleren. Dergelijke afspraken bevorderen ook dat deelnemers daadwerkelijk een leidinggevende functie op zich nemen en niet voortijdig een leidinggevende functie of het onderwijs verlaten.

Werken aan deze duidelijkheid en eenduidigheid van kweekvijvers betekent dat de betrokkenen het bestrijden van het dreigend tekort aan schoolleiders in het primair onderwijs als een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid op zich nemen, terwijl er veel vrijheid blijft om in de inrichting van de kweekvijvers eigen beleid en eigen benaderingen een plaats te geven.

Om bij te dragen aan deze duidelijkheid en eenduidigheid van kweekvijvers is overleg gevoerd met een aantal betrokkenen: de vijf samenwerkende opleidingen schoolleider p.o. (SAMOS); de procesmanager van de Nederlandse Schoolleidersacademie en een vertegenwoordiger van de Algemene Vereniging van Schoolleiders. Dit overleg is gevoerd op basis van een tekst waarin opgenomen een aantal stellingen over vorm en inhoud van kweekvijvers in het kader van leiderschapsontwikkeling.

Vooraleer het concept van kweekvijvers verder te verduidelijken en te situeren in een samenhangend stelsel van (permanente) professionalisering, beschrijven we kort de huidige situatie van professionalisering van schoolleiders en blikken we vooruit op de toekomst (zie ook Verbiest, 2006). Blijken zal dat, onder invloed van globale en lokale (Nederlandse) tendensen, het zwaartepunt in de professionalisering van schoolleiders verschuift naar een verplichte pre-service opleiding. De positionering van kweekvijvers dient met deze ontwikkelingen rekening te houden.

6.2 De ontwikkeling van schoolleiderschap: van *primus inter pares* tot *professional*.

Leren door te doen was gedurende veel jaren de meest gebruikte vorm van professionalisering van de schoolleider. En nog steeds speelt ervaringsleren een onmiskenbare en een onmisbare rol in de ontwikkeling van schoolleiders. 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 – thans als ontoereikende geachte – idee mee dat leiders niet zozeer gemaakt maar geboren worden.

Eind van de jaren zeventig, begin van de jaren tachtig ontstonden – mede onder invloed van de opkomende scholing van management in het bedrijfsleven – een aantal initiatieven voor veelal korte cursussen voor schoolleiders vanuit pedagogische centra, schoolbegeleidingsdiensten en nascholingsinstellingen. Ook enkele langdurige trajecten werden ontwikkeld, bijvoorbeeld een driejarig trainingsprogramma voor directeurs en een programma “Onderwijskundig leiderschap in de nieuwe basisschool”. Deze cursorische opleidingen bleken – net zoals in andere landen – niet altijd effectief: ze kwamen weinig tegemoet aan de behoeften van de directeurs, waren op korte termijn problemen in de school gericht en er was nauwelijks sprake van implementatie van het geleerde in de school (Davies & Ellison, 1994; Verbiest & te Lintelo, 1996).

Hallinger (2003:3ff) schetst een beeld van de opleiding en training van de schoolleider – buiten de VS – in de jaren 80: “...a tradition of promoting teachers into administrative positions without a preparation was the norm. (...) Overall, (...) in 1980 both pre-service and in-service training for principals and other school leaders were non-systemic, op-

tional and sparsely provided globally. (...) when training was provided (...) it focused primarily upon conveying government regulations(...) The principal was viewed as one-part manager, one-part teacher and one-part government representative at the school site. There was little or no emphasis on a leadership role for principals". Dat beeld lijkt ook op te gaan voor Nederland. De directeur was meer een primus inter pares dan een schoolleider. Scholing vond men minder noodzakelijk.

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, zoals het groeiend individualisme, de toenemende betekenis van de kennissamenleving, een dreigende tweedeling in de samenleving en een terugtrekkende overheid. (Caldwell, 1993, Chapmann, 1996, Verbiest 1998). Bureaucratisch georganiseerde scholen, geleid door de regelgeving van de overheid, passen steeds minder in een samenleving waarin kennis steeds belangrijker wordt en waarin de overheid zich meer en meer terugtrekt en ruimte laat aan de markt.

Op het eind van de jaren 80 en in het 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. Deze trends en doelen kunnen als volgt beknopt worden weergegeven (Verbiest, 1998, Hopkins, 2001, Caldwell, 2003; Bottery, 2004):

- voortdurende vernieuwingen in de organisatie van de school en de inhoud van het leren;
- relatieve autonomie voor scholen. Men kan beter spreken van autonomieverschuiving dan van autonomievergroting. Op sommige terreinen (bv. financiën, personeel, organisatie) werd de autonomie vergroot, op andere (bv. inhoud en proces van het leren, invloed op de omgeving) werd de autonomie beperkt (Hooge, 1998)
- meer verantwoording af te leggen door de school, als tegengewicht voor de vergrote autonomie.

In het transformatieproces van scholen als robuuste bureaucratieën naar lerende organisaties (OECD/CERI, 2001) versterken enkele ontwikkelingen de centrale plaats van de schoolleider in de veranderingen:

- 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. Typisch voor deze ontwikkeling was de oprichting in 1995 van de Algemene Vereniging van Schoolleiders (AVS). Meer en meer werd 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 wijst op de sleutelrol van schoolleiders in vernieuwingsprocessen en in de effectiviteit van de scholen voor wat betreft het leren van de leerlingen. In een proces van vernieuwingen zijn scholen een sleutelniveau en schoolleiders zijn daarbij sleutelfiguren (Fullan, 1991, Leithwood, 1992, Hopkins, 2001).

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 *"...the traditional role as a passive implementer of system regulations towards a leadership perspective"* (Hallinger, 2003: 8).

Deze ontwikkelingen baanden de weg voor de versterking van de school en voor de verhoging van de professionaliteit van de schoolleider. Reeds in het begin van de jaren 90 zag men een aantal initiatieven voor langdurige in-service programma's voor schoolleiders. Ook werden enkele beroepsprofielen ontwikkeld (De Wit, 1992; OCW, 1995). Een mijlpaal in de professionalisering van de schoolleiders p.o. in Nederland was de ruimhartige subsidiering door de overheid van de zogeheten tweejarige opleidingen schoolleider p.o. (de zogeheten OSPO-opleidingen) vanaf 1994. De OSPO-opleidingen verschilden in belangrijke mate in duur, structuur, inhoud en didactiek van bestaande professionaliseringstrajecten. De invloed van deze OSPO-opleidingen op de professionalisering van de schoolleiders is groot. Hoewel nog steeds niet verplicht, zijn er sinds het begin van deze opleidingen ruim 4000 schoolleiders opgeleid. De opleiding heeft ook een standaard gezet voor de professionalisering van de schoolleider. In vele personeelsadvertenties voor schoolleiders ziet men een formulering zoals: "dient in het bezit te zijn van het diploma van de schoolleiders-opleiding of bereid te zijn om deze opleiding te volgen".

In de periode tussen 1994 en nu werd de invloed van de eerder genoemde trends – vernieuwing, autonomie, verantwoording – sterker. Theorie en onderzoek naar scholen en schoolleiders 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. Dit leidt tot meer organisatorische complexiteit en de groei van (nieuwe) functies zoals bouwcoördinator en bovenschools directeur⁹.
- *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 NSA beroepsstandaard biedt mensen binnen en buiten het onderwijs duidelijkheid over de kern van het vak en de competenties die nodig zijn om professioneel leiding te kunnen geven in het primair onderwijs.
- *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 minimumcompetenties waaraan die professionals dienen te voldoen, worden beschreven. Die minimumcompetenties worden – binnen niet al te lange tijd (2008?) – voorwaarde om het beroep te mogen uitoefenen. De minimumcompetenties voor schoolleiders zullen mede richting geven aan de professionalisering van deze onderwijsprofessionals. De NSA – als vertegenwoordiging van de beroepsgroep – is belast met de formulering van voorstellen voor deze minimumcompetenties, die de Minister vervolgens vaststelt. Overigens is deze tendens naar (verplichte) beroepsstandaarden in meer landen zichtbaar. Huber & West (2002) menen dat deze ontwikkeling beantwoordt aan twee belangrijke beleidsdoelen van de overheid: decentrale (op

⁹ Tussen 1990 en 2000 nam de gemiddelde schoolgrootte toe met 20%. Meer dan 50% van de scholen werd groter, 20% van de scholen groeide met meer dan 50%. Schaalvergroting, gestimuleerd door de overheid deed het aantal besturen tussen 1999 en 2003 met bijna 20 % afnemen. Het aantal scholen daalde nauwelijks. In de periode 1992/93 tot 1997/98 steeg het percentage scholen met locatieliding van 12 naar 24; het percentage scholen met bouwcoördinatoren steeg van 10 naar 32; en het percentage scholen met een systeembeheerder steeg van 20 naar 41. Het aantal bovenschools directeurs steeg van 2002 tot 2005 met meer dan 40 % tot 994 fte. Bronnen: Onderwijsraad, 2005; OCW: Aandachtsgroepenmonitor, 2005 (<http://www.minocw.nl/werkinonderwijs/werkinonderwijs5.html>)

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 on vervulde vacature voor (adjunct-)directeur. De veroudering van de beroepsbevolking, de geringe aantrekkelijkheid van het beroep, ook in combinatie met de feminisering van het beroep van leraar, de zwaarte van het beroep en de daarmee samenhangende hoge uitstroom en het kleine verschil in beloning tussen schoolleiders van kleine scholen en leraren zijn belangrijke oorzaken voor het dreigend tekort aan schoolleiders (OCW, 2004; Inspectie van het Onderwijs, 2005; Hermanussen, Van Dartel en Van der Mooren, 2002). Eén maatregel om dit dreigend tekort 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, een relevante vooropleiding en 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, zal de overheid op termijn (in 2008?) de subsidie voor de OSPO-opleidingen overhevelen naar de scholen zelf.

Naast deze ontwikkelingen in de beleidscontext van de scholen zijn ook ontwikkelingen merkbaar, die meer de rol van de schoolleider betreffen en de wijze van professionalisering van die schoolleider.

- *Verdere transformatie van de school en van de onderwijsprofessionals.* De reeds 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 (Liebermann & Miller, 2004; zie ook Hargreaves, 2003; Van der Sanden, 2004; Vandenberghe, 2004). 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 (Murphy, 2002; Bottery 2004; Southworth, 2004; Verbiest, 2004b).
- *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. (Onstenk, 1997; Teurlings en Van de Sanden, 1999). 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 geschetste ontwikkelingen is als volgt aan te geven:

- *Diversiteit in professionaliseringstrajecten.* De toenemende functiedifferentiatie leidde tot een diversiteit in opleidingstrajecten. Ook het dreigend tekort aan leidinggevers stimuleerde de ontwikkeling van een nieuw traject. Schoolbesturen stimuleren dat talentvolle en ambitieuze leraren zich oriënteren en voorbereiden op een leidinggevende functie via zogeheten kweekvijvertrajecten.

Naast allerlei korte scholingen verzorgen thans de OSPO-opleidingen en andere instellingen een aantal langdurige opleidingen voor (aspirant-)schoolleider. Het betreft opleidingen voor:

- schoolleider (in-service; 2 jaar, 680 uur);
 - schoolleider (50 jaar en ouder) (in-service; 2 jaar, 340 uur);
 - adjunct-directeur (in-service; ca. 15 maanden, ca. 400 – 560 uur);
 - midden- management (pre- en in-service; 1 jaar, ca. 190 uur);
 - bovenschools management (in-service; ca. 2,5 jaar, 1200 uur);
 - aspirant- leidinggevende (kweekvijver) (pre-service; ca. 1 jaar, ca. 340 uur).
- *Nieuwe accenten in inhoud en methodiek.* De geschetste verschuivingen in het denken over scholen en schoolleiders leidden tot nieuwe accenten in de opleidingen. Inhoudelijk wordt onderwijskundig leiderschap, de schoolleider als leider van een professionele leergemeenschap en gedeeld leiderschap steeds belangrijker. Didactisch speelt de werkplek van de (toekomstig) leidinggevende een steeds grotere rol. Hiermee wordt de bijdrage van collegae (leidinggevers, leraren) in het professionaliseringsproces van (toekomstige) schoolleiders ook steeds belangrijker.
 - *Van vrijwillige in-service opleiding naar verplichte pre-service opleiding.* De Wet Beroepen in het Onderwijs introduceert een verplichte minimum kwalificatie voor schoolleiders. Binnen enkele jaren kan niemand meer als schoolleider benoemd worden tenzij hij, uiterlijk binnen twee jaar, competent bevonden 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 leidinggevers 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. In het kader van dit rapport is dit een belangrijke ontwikkeling: *het zwaartepunt in de professionalisering van schoolleiders verschuift daarmee van een vrijwillige in-service opleiding (de tweejarige OSPO-opleidingen) 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. Overigens blijkt dat pre-service professionalisering van schoolleiders een groeiende trend is in veel landen (Huber 2003). Voor pre-service training en ontwikkeling van schoolleiders is een aantal argumenten aan te dragen (Huber, 2003; Hermannussen, Van Dartel & van Moonen, 2002):
 - een pre-service opleiding beantwoordt aan de belangrijkheid van schoolleiderschap;
 - een goede voorbereiding kan de “practice shock” die pas benoemde schoolleiders ondergaan, verkleinen;
 - een pre-service opleiding biedt belangstellenden voor een leidinggevende functie de kans om eigen kwaliteiten en ambities te onderzoeken. Dit is in de Nederlandse situatie belangrijk. Vrouwelijke leraren – toch het belangrijkste reservoir van mogelijk nieuwe leidinggevers – aarzelen, in vergelijking met mannelijke leraren, meer om een leidinggevende functie te vervullen. In vergelijking met mannen is het voor hen nog steeds moeilijker om werk (als leidinggevende) te combineren met zorgtaken. Vrouwelijke leraren geven ook meer de voorkeur aan het werken met kinderen dan met volwassenen. Ook zou er bij vrouwelijke leraren sprake zijn van meer twijfel aan eigen kwaliteiten. Een gericht beleid dat mogelijkheden biedt voor het verkennen en uitproberen van een leidinggevende functie kan voor vrouwelijke leraren een stimulans zijn om een

dergelijke functie op zich te willen nemen. Een pre-service opleiding kan deze mogelijkheden bieden;

- deelnemers aan een pre-service opleiding die uiteindelijk geen leidinggevende functie vervullen, kunnen wel een verrijking betekenen voor de school. De opleiding draagt ook bij aan hun professionaliteit als leraar;
- tenslotte is het een onvoldoende bewezen aanname dat het volgen van alleen een in-service opleiding de meeste effectieve en efficiënte opleidingsroute is.

In de ontwikkeling van het schoolleiderschap p.o. zijn de in afgelopen twintig jaren belangrijke stappen gezet. Het beroep van schoolleider ontwikkelt zich in de richting van een professie. 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 (Freidson, 2001). Het beroep van onderwijsprofessionals zoals leraren en schoolleiders bereikt wellicht nooit deze status. In vergelijking met de klassieke voorbeelden van professies – arts en 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 professionalisering voor schoolleiders. Men kan concluderen dat in een relatief korte periode het beroep van schoolleider p.o. in Nederland een semi-professie is geworden.

In deze beknopte historische schets van de ontwikkeling van het beroep van schoolleider blijkt dat, onder invloed van globale en locale (Nederlandse) tendensen, het zwaartepunt in de professionalisering van schoolleiders verschuift naar een verplichte pre-service opleiding. Dit rapport wil onder meer een bijdrage leveren aan de plaatsbepaling van kweekvijvers in een samenhangend stelsel van professionalisering. Een dergelijke plaatsbepaling dient dan ook rekening te houden met de geschetste ontwikkelingen. In de volgende paragraaf situeren we de voorbereiding op een leidinggevende functie in een samenhangend stelsel van professionalisering.

6.3 Klein bestek van een kweekvijver

In deze paragraaf maken we een klein bestek op van de kweekvijveropleiding schoolleiders p.o. Met dit bestek beogen we verheldering en eenduidigheid aan te brengen in de diversiteit van kweekvijvertrajecten zoals die de afgelopen jaren ontwikkeld zijn, zonder de nodige variatie te beperken. Kweekvijveropleidingen, gebaseerd op dit bestek, leiden op tot startbekwame schoolleiders. Een duidelijk kwalificatieniveau biedt betrokkenen (schoolbesturen, deelnemers en opleidingen) inzicht in de kwaliteit van deelnemers die een kweekvijver hebben afgerond. Het bestek is ook bruikbaar bij de inrichting van deze opleidingen. Met dit bestek van een kweekvijveropleiding kan ook de plaats van kweekvijvers in het geheel van leiderschapsvorming bepaald worden. De afstemming tussen verschillende professionaliseringstrajecten wordt vereenvoudigd en dat kan bijdragen aan verdere professionalisering van schoolleiders. Het bestek is geen blauwdruk. Het bestek formuleert een aantal curriculaire minimeisen. De vrijheid van besturen en opleidingsinstellingen om deze opleiding in te vullen is zo groot mogelijk gelaten. Die minimeisen zijn echter wel noodzakelijk om de gewenste eenduidigheid en afstemming te bereiken.

Met de beschrijving van dit bestek proberen we tevens bij te dragen aan het verminderen van de hiervoor gesignaleerde knelpunten van bestaande kweekvijvers.

Vooraleer dit klein bestek van kweekvijveropleidingen te beschrijven, maken we nog twee opmerkingen.

- Zoals eerder aangegeven gaan we er vanuit dat kweekvijvertrajecten zullen transformeren tot initiële opleidingen (pre-service opleidingen), die leiden tot een bekwaamheidsniveau, zoals vereist onder de Wet Beroepen in het Onderwijs. Vanaf het moment dat, als gevolg van de Wet BIO, een minimum kwalificatie als schoolleider (startbekwaamheid) een benoemingsvoorwaarde wordt (in ieder geval binnen twee na benoeming), wordt het verschil tussen kweekvijvers en een pre-service opleiding diffuser. Dan valt niet goed meer in te zien wat het verschil is tussen een kweekvijver die tot een startbekwaamheid voor directeur opleidt en een andere pre-service opleiding, die dezelfde kwalificatie beoogt. Kweekvijvers zullen dus transformeren naar een (verplichte) pre-service opleiding die opleidt tot startbekwame schoolleiders.
- Zeker voor leraren met geen of weinig ervaring in het geven van leiding, zal de verwerving van de vereiste kwalificaties vaak via een opleiding gebeuren. Het begrip “opleiding” dient hier niet uitsluitend in traditionele zin begrepen te worden. Meer en meer zal er in de professionalisering van beginnende en zeker ook van meer ervaren leidinggevendenden aandacht komen voor minder traditionele professionaliseringwijzen, zoals leren op de werkplek. Daarnaast dient erkend te worden dat meer en meer competenties worden verworven via andere wegen dan de traditionele opleidingsweg. Eerder verworven vaardigheden via werkervaring of zelfs via hobby, spelen steeds meer een rol in het toekennen van bekwaamheden. Lettend op de bestaande en verwachte praktijken in de professionalisering van schoolleiders (kweekvijvers en diverse andere opleidingen) blijft het verantwoord een bestek te presenteren van kweekvijveropleidingen nieuwe stijl of pre-service (initiële) opleidingen voor schoolleider. Tegelijk dient men in deze opleidingen eerder verworven competenties te erkennen en daar in de professionalisering rekening mee te houden.

6.3.1 Doelen

IN DE HUIDIGE OMSTANDIGHEDEN, MET EEN NOG STEEDS DREIGEND TEKORT AAN SCHOOLLEIDERS, DIEN EEN INITIËLE OPLEIDING DRIE BELANGRIJKE DOELEN NA TE STREVEN. DE OPLEIDING IS IN DE EERSTE PLAATS EEN VOORBEREIDING OP HET BEROEP VAN SCHOOLLEIDER. GEGEVEN HET INITIËLE KARAKTER VAN DEZE OPLEIDING ZOU DEZE VOORBEREIDING DIENEN TE MIKKEN OP

- a. een basale beheersing van een aantal algemene leidinggevende competenties;
- b. een beheersing van een aantal belangrijke concepten en bijbehorende competenties van schoolleiderschap.

Daarnaast dient de opleiding ook mogelijkheden te geven aan leraren - die enige belangstelling hebben voor de functie van schoolleider maar aarzelen of ze voldoende kwaliteiten en ambitie hebben voor het vervullen van die functie - om duidelijkheid te verkrijgen over hun leidinggevende kwaliteiten en ambities en over de vraag of ze in staat zijn om zich als een bekwaame leidinggevende te ontwikkelen. De opleiding dient dus ook te mikken op

- c. inzicht door de deelnemers in de vereiste kwaliteiten van, ambities voor en ontwikkelingsmogelijkheden in leiding geven op het niveau van de school of locatie.

Zoals in de beschrijvingen van feitelijke kweekvijvertrajecten is aangegeven, verschillen kweekvijvers op dit laatste punt. In een aantal kweekvijvers gaat men er van uit dat

de deelnemers reeds (h)erkende ambities en mogelijkheden bezitten om leiding te geven. Het doel is dan niet meer leraren te begeleiden bij het verhelderen van hun leidinggevende kwaliteiten en ambities. Voorzover dat nodig zou zijn, dient dit in een ander traject te gebeuren, bv. in een kort voortraject of een middenmanagementopleiding. Het is uiteraard aan de schoolbesturen en opleidingen om kweekvijvers in te richten zoals zij dit wenselijk achten. Schoolbesturen zullen terughoudend zijn om te investeren in professionaliseringstrajecten als zijzelf en deelnemers nog weinig duidelijkheid hebben over de competenties en ambities van de potentiële deelnemers. Tegen die achtergrond is een beperking van kweekvijvers tot de eerste twee doelen begrijpelijk. Anderzijds zijn er goede redenen om de genoemde doelstellingen (voorbereiding op de functie van schoolleider en loopbaankeuze) te combineren. Het zicht krijgen op de rollen en taken van de schoolleider is niet eenvoudig. Directeuren die een kweekvijvertraject hebben gevolgd, geven aan dat het functioneren als leraar, zelfs als men een aantal coördinerende taken heeft, geen voldoende basis is voor de ontwikkeling van een beeld van de rollen en taken van de schoolleider. Een dergelijk inzicht ontwikkelt men ook niet in een korte tijdsspanne, maar vraagt een langer durende professionalisering waarin het praktisch ervaren van die rollen en taken essentieel is. Bovendien dient in deze tijd van dreigende schaarste aan schoolleiders zoveel als mogelijk vermeden te worden dat op voorhand, op eerder gebrekkige gronden, potentiële kandidaten worden uitgesloten. Om deze redenen is het aangewezen de initiële opleiding ook open te stellen voor leraren die nog niet geheel overtuigd zijn van hun mogelijkheden en ambitie, maar deze wel verder willen verkennen. Wel verdient het aanbeveling om ergens gedurende het kweekvijvertraject, bv. op de helft, op een of andere wijze vast te stellen of de deelnemers voldoende potentieel en ambitie bezitten om verder te gaan met een opleiding die tot een leidinggevende functie op het niveau van de school (locatie).

In de initiële opleiding is dus aandacht nodig voor het proces van verheldering van leidinggevende kwaliteiten en ambities bij de deelnemers. Maar dat sluit niet uit dat voorafgaande aan deze opleiding een oriëntatie geboden wordt op leiding geven. Eveneens is het aan te bevelen om te investeren in het ontdekken van leidinggevend talent. Oriëntatie op en investeren in talentontdekking van leidinggevend talent heeft een aantal voordelen. Het biedt kandidaten al enig inzicht in de vraag wat leidinggeven is, waardoor men gemakkelijker kan beslissen of men zich daar verder in wil bekwamen. Het kan het aantal deelnemers dat met zeer vage verwachtingen en ambities aan een initiële opleiding begint, reduceren. Daarmee worden ook te grote verschillen tussen deelnemers minder. Die verschillen vormen, zoals hiervoor besproken, een knelpunt in kweekvijveropleidingen. Bovendien kunnen deze voorbereidende activiteiten ook het risico dat altijd verbonden is met het investeren in ontwikkeling van leidinggevend talent, verminderen. En een talentdetectieprogramma past bij goed werkgeverschap, dat aandacht schenkt aan het opsporen en bieden van ontwikkelingsmogelijkheden van talentvolle medewerkers (zie bijlage 3 over het talentdetectieprogramma van Platoon, openbaar onderwijs Helmond).

Samenvattend worden volgende doelen voor een pre-service opleiding aanbevolen:

- een basale beheersing van een aantal algemene leidinggevende competenties;
- een beheersing van een aantal belangrijke concepten en bijbehorende competenties van schoolleiderschap.
- inzicht door de deelnemers in de vereiste kwaliteiten van, ambities voor en ontwikkelingsmogelijkheden in leiding geven op het niveau van de school of locatie.

Tevens wordt aanbevolen om potentiële deelnemers de kans te geven zich via een korte introductie cursus te oriënteren op leiding geven. Bovendien wordt aanbevolen dat schoolbesturen in het kader van het integraal personeelsbeleid op een systematische wijze leidinggevend talent opsporen.

6.3.2 Kwalificatieniveau

De vraag naar het niveau van de opleiding is enerzijds formeel te beantwoorden. Het is een initiële opleiding tot het niveau van startbekwaamheid. De NSA heeft dit niveau beschreven in het “*Advies bekwaamheidseisen voor werkzaamheden van leidinggevende aard in het p.o.*” (NSA, 2005). In het advies worden acht domeinen van bekwaamheid beschreven. Deze domeinen komen overeen met de acht kerncompetenties uit de NSA beroepsstandaard. Ieder domein wordt uitgewerkt in een aantal indicatoren.

Toch biedt een dergelijke formulering nog weinig houvast als het gaat om het vaststellen van het niveau van de startbekwame schoolleider. Dat heeft deels te maken met het algemene karakter van de formuleringen. 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* (NSA, 2005). 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 expert schoolleider. Met andere woorden, de geformuleerde bekwaamheidseisen dienen nader geoperationaliseerd te worden in de context van opleidings- en beoordelingstrajecten. Ook de NSA wijst op de noodzaak van een vertaling van de competenties naar situatie en gebruiksdoel (NSA, 2005).

In deze uitwerking is het van belang rekening te houden met de aard van competenties en het leren ervan (zie excurs: *leren van competenties*). 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.

Excurs: **leren van competenties**

Leren van competenties is het ontwikkelen van persoonlijke bekwaamheden als resultaat van steeds verdergaande integratieprocessen.

Op een eerste niveau van integratie (kennisniveau) gaat het om het leggen van relaties tussen gecodificeerde kennis en directe en indirecte ervaringskennis: kennis wordt ge(re)organiseerd op grond van toepassingssituaties. De schoolleider weet beter hoe lump sum in elkaar steekt en kan het daarom gemakkelijker toepassen. Op het tweede niveau (regulativeniveau) gaat het om het integreren van ervaringskennis in de persoonlijke leer- en actietheorie. Dit gebeurt op basis van ervaringen en naar aanleiding daarvan uitgevoerde reflectieactiviteiten. De schoolleider kan beter omgaan met moeilijke ouders. Op het derde niveau (persoonsniveau) worden kennis, vaardigheden, attitudes en persoonskenmerken geïntegreerd tot eigen wijsheid en persoonlijke bekwaamheid. De schoolleider geeft op eigen wijze invulling aan de bekwaamheden die voor zijn beroep gelden.

Leren van competenties is dan niet het leren van “afvinkbare” vaardigheden die men na elkaar kan programmeren. Leren is niet het toepassen in de praktijk van wat men vooraf theoretisch geleerd heeft. En competenties worden niet vooral verworven op de werkplek.

Van der Sanden, 2004

De focus op competenties maakt het moeilijk het niveau van de startbekwame schoolleider te definiëren in termen van een lijst van kennis, vaardigheden en attitudes. Een startbekwame schoolleider is ook een integrale schoolleider (zij het op een minder hoog niveau van competentie dan een expert-schoolleider). Dit maakt het onwenselijk om het niveau te definiëren in termen van een selectie van competenties (wat bovendien ook de vraag oproept op welk niveau men die dient te beheersen).

Invalshoeken van waaruit bijgedragen kan worden aan de vaststelling van het niveau van de startbekwame schoolleider zijn dan bijvoorbeeld

- *het integratieniveau*. Van startbekwame schoolleiders mag verwacht worden dat ze de vereiste competenties beheersen op kennisniveau en op regulatieniveau. Met andere woorden, ze dienen in staat te zijn om ervaringskennis te integreren in een persoonlijke handelingstheorie die ze bovendien kritisch kunnen toetsen aan relevante wetenschappelijke kennis.
- *de mate van complexiteit van de context*. Toenemende beheersing van competenties impliceert ook succesvolle toepassing van die competenties in situaties die in complexiteit toenemen. De complexiteit van de context kan beschreven worden aan de hand van een aantal dimensies, zoals de meervoudigheid van de problematiek. Van startbekwame schoolleiders mag verwacht worden dat ze met problemen en situaties kunnen omgaan die een gemiddelde complexiteit vertonen: met enigszins meervoudige problemen, waarin sprake is van enkele personen, organisaties of belangen, waarbij een beroep gedaan wordt op meerdere rollen van de schoolleider, in een gemiddeld beweeglijke en een gemiddeld duidelijke omgeving (zie ook Heijmans e.a., 2005).
- *het niveau van probleemoplossing*. Leithwood, Begley & Cousins (1992) beschrijven vier niveaus van probleemoplossing: 1. building manager (laagste niveau); 2. humanitarian; 3. program manager en 4. systematische problem-solver. Deze vier niveaus van probleemoplossing verschillen in de doelen die men stelt, de factoren die men hanteert en die deze doelen beïnvloeden; de strategieën die men gebruikt om de factoren te beïnvloeden en het proces van besluitvorming dat men hanteert. Uit onderzoek blijkt dat slechts ongeveer 10 % van de schoolleiders het hoogste niveau bereikt. Tegen deze achtergrond mag aan startbekwame schoolleiders wellicht de eis gesteld worden dat ze minstens het tweede niveau beheersen.

De operationalisatie van het kwalificatieniveau van een pre-service opleiding dient bij voorkeur te geschieden door de belangrijkste betrokkenen. Te denken valt aan de NSA, de samenwerkende schoolleidersopleidingen (Samos), en het Platform Beroepen in het Onderwijs.

De uitwerking van een dergelijke operationalisatie naar een beoordelingsinstrument is hierbij een belangrijke stap. Het maakt een intersubjectieve beoordeling van het kwalificatieniveau van schoolleiders mogelijk. En het biedt mogelijkheden aan (kandidaat) schoolleiders en aan opleiders om vast te stellen in welke mate competenties al verworven zijn en waar in het professionaliseringsproces nadruk dient te liggen.

Samenvattend wordt aanbevolen dat de belangrijkste betrokkenen bij de kwalificering van schoolleiders in samenspraak met elkaar het kwalificatieniveau van een pre-service opleiding operationaliseren. Tevens wordt aanbevolen deze operationalisatie uit te werken naar een beoordelingsinstrument, zowel ten behoeve van vaststelling van het bereikte niveau als ten behoeve van de sturing van het ontwikkelproces van de deelnemers.

6.3.3 Inhoud

Deze genoemde doelstellingen hebben gevolgen voor de inhoud van het programma. De eerste doelstelling (basale beheersing van een aantal algemene leidinggevende competenties) betekent het ontwikkelen van een gereedschapskist voor leiding geven. Dit vraagt een training in vaardigheden (communicatieve vaardigheden zoals het kunnen leiden van vergaderingen, kunnen voeren van diverse soorten gesprekken met diverse groepen zoals leraren en ouders, leidinggeven aan professionals, enz.) Het vraagt ook het inleiden in een aantal basale beheersmatige taken, op het personele en financiële gebied (vaardig zijn in functioneringsgesprekken, kennis van IPB, kennis van lump sum, kunnen lezen van een begroting enz.).

Het ontwikkelen van een dergelijke gereedschapskist dient verder te gaan dan het louter leren van een aantal basale vaardigheden. Deze vaardigheden zijn facetten van competenties. Het betreft hier vooral competenties die betrekking hebben op – in de NSA-ordening – *persoonlijke effectiviteit*¹⁰:

- competent in zelfsturing vier groepen;
- intrapersoonlijk competent;
- competent in het aansturen van professionals;
- interpersoonlijk competent.

Ook hier mag een zekere mate van integratie van de competenties verlangd worden. Mede gezien het voorwaardelijke karakter van deze competenties voor het goed uitvoeren van het dagelijkse werk van de leidinggevende is aandacht voor deze basale vaardigheden in de context van competentieontwikkeling (i.c. persoonlijke effectiviteit) gewenst.

De tweede doelstelling (beheersing van een aantal belangrijke concepten en bijbehorende competenties van de schoolleider) vereist dat de aspirant schoolleider een helder beeld krijgt van het toekomstige beroep. Het gaat hier om de belangrijkste visies op schoolleiderschap en op de daarmee samenhangende kernopgaven¹¹, rollen en taken van de schoolleider en van de samenhang hiertussen. Concepten zoals integraal leiderschap, transformationeel leiderschap en “reflective practitioner”, kunnen hier goede diensten bewijzen. Naast deze brede oriëntatie en voorbereiding op het uitvoeren van de diverse samenhangende rollen en kernopgaven van de schoolleider (oriëntatie en voorbereiding in de breedte) is een zekere mate van toespitsing op één deelrol wenselijk. Het betreft hier de rol van de schoolleider als onderwijskundig leider, d.w.z. leiderschap direct gericht op het primaire proces, op het direct leiding geven aan het onderwijsleerproces zoals door leraren gerealiseerd. Enkele kernopgaven binnen dit onderwijskundig leiderschap zijn bijvoorbeeld: zorgen voor een voldoende breed, diepgaand, geïntegreerd, gedifferentieerd en relevant curriculum en zorgen voor adequate en “bewezen” pedagogisch-didactische concepten, praktijken (groeperingsvormen bijvoorbeeld) en leermiddelen. De motivatie voor deze toespitsing is als volgt te geven. Om te beginnen neemt de rol van de schoolleider als onderwijskundig leider toe. Zowel vanuit de “accountability –movement”, vanuit het denken over de school als professionele leergemeenschap als vanuit onderzoek naar effectieve scholen wordt de rol van schoolleider als onderwijskundig leider (instructional leader, leader for learning) van toenemend belang geacht. Een ander argument betreft de toekomstige werksituatie van de pas benoemde schoolleider. Deze nieuwe schoolleiders zullen vaak beginnen als schoolleider van een kleine of middelgrote school, of als locatieleider. Southworth (2004) toont overtuigend aan dat schoolleiders in kleine scholen heel sterk en direct gericht zijn op het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Ze gebruiken hiervoor strategieën als modeling, monitoring en professionele dialoog over de onderwijsactiviteiten van de leraren. Ook in middelgrote scholen blijft deze oriëntatie als onderwijskundig leider van belang, zij het dat er dan ook aandacht groeit voor het ontwikkelen van structuren en systemen in de schoolorganisatie.

¹⁰ De NSA ordent de acht domeinen van bekwaamheid in twee groepen: persoonlijke effectiviteit en organisatie-effectiviteit. Deze laatste groep omvat competenties in het ontwikkelen, aansturen en begeleiden van het primaire proces, in organisatieontwikkeling, in organisatiebeleid en –beheer en in onderwijsondernemerschap.

¹¹ Onstenk (1997, p. 76 e.v.) definieert kernproblemen (vaak ook aangeduid als kernopgaven) als kenmerkende en centrale beroepssituaties waarin complexe problemen aangepakt moeten worden en rekening gehouden moet worden met de specificiteit van de situatie. Het betreft hier de feitelijke opgave waar de beroepsbeoefenaar voor staat die keuze- en beslismomenten in de beroepsuitoefening accentueren. Daarbij kan het gaan om dilemma's of moeilijk verenigbare alternatieven die een situationeel verantwoorde keuze noodzakelijk maken. Er is sprake van onzekerheid en er is een noodzaak om verschillende, mogelijk tegenstrijdige, overwegingen en belangen af te wegen. De sociale context speelt daarbij een belangrijke rol.

Ten slotte, gezien de derde doelstelling (inzicht door de deelnemers in de vereiste kwaliteiten van en ambities voor leiding geven op het niveau van de school of locatie) dient de opleiding ook mogelijkheden te geven aan de deelnemers om duidelijkheid te verkrijgen over hun leidinggevende kwaliteiten, hun ambities en over hun mogelijkheden om zich te kunnen ontwikkelen in leiding geven op het niveau van de school of locatie. Dit vraagt aandacht voor het keuzeproces van de deelnemers en de begeleiding daarbij.

Samenvattend worden de volgende inhouden voor de pre-service opleiding aanbevolen:

- de persoonlijke effectiviteitscompetenties, met een nadrukkelijke uitwerking naar basale leidinggevende vaardigheden;
- de belangrijkste visies op schoolleiderschap en de daarmee samenhangende rollen, taken en kernopgaven;
- onderwijskundig leiderschap in de beperkte betekenis: d.w.z. leiderschap direct gericht op het primaire proces, op het direct leiding geven aan het onderwijsleerproces zoals door leraren gerealiseerd
- het afwegingsproces van de leraar rondom de vraag naar ambitie en geschiktheid als leidinggevende.

6.3.4 Didactiek

Ook de didactische werkvormen dienen gericht te zijn op het bereiken van de genoemde doelstellingen van de opleiding. De didactische vormgeving van een opleiding is de professionele verantwoordelijkheid van met name opleiders. Er zijn weinig redenen om af te wijken van de beproefde methoden die in veel opleidingen voor schoolleiders terug te vinden zijn: een combinatie van theorie en praktijk, aandacht voor leren op de werkplek, verbonden met reflectie en begeleiding, vormen van leren met elkaar zoals intervisie en maatjeswerk enzovoort. Wellicht dat werkplekleren en werken met kernopgaven een nog belangrijkere rol kunnen spelen dan voorheen.

Daarnaast zal, ook meer dan nu het geval is, aandacht dienen te zijn voor didactische methoden die het keuzeproces van de aanstaande schoolleider ondersteunen. Deelnemers aan de initiële opleiding dienen de kans te krijgen om zowel theoretisch als praktisch zicht te krijgen op de rollen en taken van de schoolleider. Hiervoor is er op gewezen dat het functioneren als leraar, zelfs als men een aantal coördinerende taken heeft, geen voldoende basis is voor de ontwikkeling van een beeld van de rollen en taken van de schoolleider. Anderzijds blijkt uit onderzoek dat (vooral vrouwelijke) leraren behoefte hebben aan een duidelijker taakprofiel van de schoolleidersfunctie en aan inzicht in de competenties van de schoolleider, als voorwaarde om meer interesse in een schoolleidersfunctie te krijgen (Hermanussen, van Dartel & van der Mooren, 2002). Het kunnen functioneren als leidinggevende tijdens de opleiding is dan ook een niet-vrijblijvende vereiste. Dit is de enige mogelijkheid om de functie, taken en kernopgaven van de leidinggevende te leren kennen en leren beheersen. Hier ligt zowel een verantwoordelijkheid voor de opleiders als voor de werkgevers. Deze laatste zijn medeverantwoordelijk voor het kunnen laten functioneren van deelnemers aan de pre-service opleiding in leidinggevende taken.

Voorzover kweekvijvers transformeren naar pre-service opleidingen met een open inschrijving, blijft het van belang dat deelnemers in overleg met de werkgever afspraken maken over faciliteiten, met name over de mogelijkheden om leidinggevende taken uit te voeren op een school. Opleidingen dienen dit type afspraken als toelatingsvoorwaarde op te nemen

Samenvattend, in de didactiek van een pre-service opleiding is het belangrijk:

- a. het in de praktijk laten verwerven van inzicht in en beheersing van de kernopgaven en competenties van een schoolleider (directeur; locatieleider);

- b. het verbinden van praktische ervaringen met theoretische inzichten en de verwerking ervan op het niveau van subjectieve leiderschapstheorie;
- c. het ondersteunen van het keuzeproces inzake leidinggeven als toekomst.

6.3.5 Doelgroep

Zoals eerder gezegd, bestaan op dit punt belangrijke verschillen tussen bestaande kweekvijvers. Sommige kweekvijvertrajecten zijn slechts toelaatbaar voor degenen die erkende en herkende mogelijkheden en belangstelling hebben voor een leidinggevende functie. Andere kweekvijvertrajecten laten ook die leraren toe die nog minder overtuigd zijn van hun mogelijkheden en ambitie, maar deze wel verder willen verkennen. Dit laat onverlet dat schoolbesturen zelf mensen selecteren en stimuleren om deel te nemen aan een opleiding. Ook, omgekeerd, staat het een schoolbestuur vrij een deelnemer die via een open inschrijving participeert in een kweekvijvertraject al dan niet te ondersteunen (financieel, met vrijstelling van taken enz.) omdat ze wel of niet overtuigd zijn van potentiële leidinggevende kwaliteiten van deze deelnemer. Bij de bespreking van de doelen van de kweekvijveropleiding is gepleit voor een brede doelgroep. Met andere woorden, er is voor gepleit kweekvijvers open te stellen zowel voor leraren met erkende en herkende mogelijkheden en met belangstelling voor een leidinggevende functie als voor leraren die hun mogelijkheden en ambitie nog verder willen onderzoeken.

De vraag naar de doelgroep roept ook de vraag op of kweekvijvers uitsluitend gericht dienen te zijn op het vervullen van de functie van schoolleider (directeur of locatieleider). Dienen kweekvijvers ook op te leiden voor andere leidinggevende functies, zoals adjunct-directeur of middenmanager (zoals bouwcoördinator) of zelfs voor niet-leidinggevende maar staffuncties, zoals intern begeleider? De competentieontwikkeling – dit wil zeggen, integratie van kennis, vaardigheden en attitudes op het niveau van de leer- en actietheorie en op het niveau van de persoon – zal vooral door de eigen aard van de functie bepaald worden. Dit maakt het niet eenvoudig, maar niet onmogelijk, om deze opleiding te combineren met opleidingen voor andere functies zoals middenmanager of voor staffuncties. Of men dit doet is de verantwoordelijkheid van besturen c.q. opleidingen. Als men met de opleiding mikt op zowel leidinggevende als staffuncties, dan dient men de specifieke doelstellingen en leercontexten voor beide groepen wel duidelijk te onderscheiden en te communiceren naar de deelnemers.

Ten slotte dient men niet uit te sluiten dat – onder invloed van de Wet Beroepen in het Onderwijs – ook zittende schoolleiders de behoefte hebben of de noodzaak ervaren zich te bekwamen om aan de gestelde eisen te voldoen. Ook deze groep schoolleiders kan dan (een deel) van de pre-service opleiding volgen.

Samenvattend, een pre-service opleiding staat open voor:

- leraren met erkende en herkende mogelijkheden en belangstelling voor een leidinggevende functie.
- leraren die hun mogelijkheden en ambitie om een leidinggevende functie te vervullen op schoolniveau nog verder willen onderzoeken.
- schoolleiders die zich verder willen professionaliseren om aan de gestelde bekwaamheidseisen te voldoen.

6.3.6 Studielast en duur

Studielast en, in het verlengde daarvan, duur van de opleiding, is een belangrijke indicator voor het te bereiken niveau. Zoals eerder aangegeven lopen de diverse kweekvijvertrajecten voor wat betreft studielast en duur sterk uiteen. Bij het aangeven van een indicatie voor de studielast en duur van een pre-service opleiding spelen volgende overwegingen een rol:

- de drievoudige doelstelling en de daarmee samenhangende inhouden (basale beheersing van een aantal algemene leidinggevende competenties; een be-

- heersing van een aantal belangrijke concepten en bijbehorende competenties van schoolleiderschap, inclusief een toespitsing op onderwijskundig leiderschap; inzicht in de vereiste kwaliteiten van, ambities voor en ontwikkelingsmogelijkheden in leiding geven op het niveau van de school of locatie);
- het nagestreefde niveau. Hierbij is gewezen op een bepaald niveau van integratie, van complexiteit en van probleemoplossing. Bovendien kan het niveau ook afgezet worden tegen het niveau dat de huidige tweejarige opleiding schoolleider p.o. heeft. Deze opleiding wordt vaak als een minimumstandaard voor schoolleiders gezien. Het is niet aannemelijk dat deelnemers aan een pre-service opleiding, die nog niet in functie zijn, hetzelfde niveau kunnen halen als min of meer ervaren directeurs, die een tweejarige opleiding hebben afgerond. Dat hoeft ook niet, als men later, als functionerend directeur zich verder professionaliseert. Maar wel mag van een pre-service opleiding verwacht worden dat ze de mogelijkheden biedt een startbekwaam niveau te verwerven;
- het belang van praktijkervaring en verwerking daarvan;
- het gegeven dat een dergelijke pre-service opleiding, als gevolgd van de Wet BIO, een zwaartepunt zal worden in de professionele ontwikkeling van schoolleiders.

Tegen de achtergrond van deze overwegingen wordt voorgesteld de studielast van de kweekvijver vast te stellen op ca. 450 uur, met een duur van ca. 15 maanden.

Samenvattend, aanbevolen wordt dat een pre-service opleiding

- een studielast kent van ca. 450 uur
- en een studieduur van ca. 15 maanden.

6.3.7 Nazorg en vervolgafspraken

In een aantal kweekvijvers is specifieke nazorg nog vaak een knelpunt. En zoals eerder bleek, gaat een bestuur in de meeste gevallen geen specifieke verplichtingen aan met deelnemers aan een kweekvijvertraject. Slechts in 12 % van de gevallen is er sprake van een voorkeursbehandeling.

Uit oogpunt van zorgvuldig personeelsbeleid verdient het aanbeveling goede afspraken temaken over doorstroming naar een leidinggevende functie. Men kan hierbij denken aan langjarige afspraken tussen werknemer en werkgever, niet alleen over de faciliteiten bij het volgen van het kweekvijvertraject, maar ook over de functie vervulling, professionalisering en begeleiding daarna. Coaching van beginnende directeurs kan hier een belangrijk onderdeel van vormen. Uiteraard zal een dergelijke langlopende afspraak regelmatig geëvalueerd en, indien nodig, bijgesteld dienen te worden. Belangrijke evaluatiemomenten zijn dan in ieder geval ongeveer halverwege het kweekvijvertraject en op het einde van dat traject.

Samenvattend, duidelijke afspraken over begeleiding en doorstroming naar een leidinggevende functie dienen onderdeel te zijn van het contract tussen deelnemer aan een kweekvijvertraject en bestuur.

6.4 Naar een samenhangend stelsel voor professionalisering.

Zoals gezegd valt te verwachten dat een pre-service opleiding een nieuw zwaartepunt wordt in de professionalisering van schoolleiders p.o. Voor het overgrote deel beogen besturen en opleidingsinstellingen met kweekvijvers dat leraren zich kunnen ontwikkelen tot startbekwame schoolleiders. Startbekwaamheid is de belangrijkste eindterm van kweekvijvers. Ook de NSA stelt voor dat kweekvijvertrajecten leiden tot de (straks verplichte) kwalificatie van startbekwame schoolleider. Dit roept de vraag op naar de

plaats van deze pre-service opleiding in het geheel van opleidingen zoals die thans bestaan. 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 (ca. 2 jaar; ca. 1250 uur¹²);
- kandidaat leidinggevendenden (kweekvijvers).

Meer specifiek rijzen vragen naar de aansluiting en eventuele overlapping tussen enerzijds de pre-service opleiding en anderzijds het traject voor middenmanagers en de in-service trajecten voor schoolleider, adjunct-directeur en bovenschools management.

De plaatsbepaling van de pre-service opleiding dient ook bij te dragen aan de permanente professionalisering van schoolleiders. De ontwikkeling van de competentie tot blijvende professionalisering en goede doorstroommogelijkheden naar vervolgentrajecten zijn hierbij belangrijk. Anderzijds staat deze permanente professionele ontwikkeling ook onder druk. Een tweetal ontwikkelingen speelt hierbij een rol.

- Zoals gezegd zijn de huidige OSPO-opleidingen en gelijksoortige opleidingen, hoewel niet verplicht, een soort standaard voor professioneel schoolleiderschap. Het valt niet te verwachten dat het pre-service traject eenzelfde kwalificatie zal opleveren als de huidige tweejarige opleidingen (voor reeds functionerende directeuren). Ondanks de voordelen van een pre-service traject bestaat het gevaar dat de standaard voor professioneel leiderschap verlaagd wordt.
- De permanente professionalisering van leidinggevendenden kan ook nog op een andere wijze onder druk komen 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 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. Deze professionele ontwikkeling dient dan gerealiseerd te worden in een vraaggestuurde omgeving, waarbij scholen kunnen kiezen uit het aanbod van diverse aanbieders. Het past bij autonome scholen dat ze ook zelf beslissen over de ontwikkeling van de onderwijsprofessionals. Ervaringen in het verleden tonen echter aan dat een dergelijke verschuiving van geld niet vanzelf leidt tot eenzelfde aandacht voor professionele ontwikkeling als voorheen. Bovendien kan de zogeheten marktwerking getemperd worden door de agenda van de overheid¹³. En vooral voor zogeheten éénpitters en besturen die slechts enkele scholen besturen, is het realiseren van autonomie niet eenvoudig.

¹² Ca. 1930 uur incl. de tweejarige schoolleidersopleiding.

¹³ 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. Echter, in werkelijkheid werden de doelen en inhoud van de meeste programma's vooral bepaald door de overheidsagenda. Bovendien werden de programma's vooral uitgevoerd via korte, weinig effectieve, trainingscursussen. 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 "...het blijvend 'tekort' aan financiële middelen om nascholing aan te kopen, gekoppeld aan een tekort aan pedagogische begeleiders om met scholen ook echt mee trajecten af te leggen, tempert echter dit marktmechanisme." (VLOR, 2005: 64).

6.4.1 NSA: Een kader voor leiderschapsontwikkeling

In het kader van de discussie over startbekwaamheidseisen en de kwalificatie voor leidinggevende taken en functies in het primair onderwijs ontwikkelde de NSA een voorstel voor leiderschapsontwikkeling in het primair onderwijs (Heijmans e.a., 2005). De NSA gaat daarbij uit van de inhoud van het vak. Deze zijn als competenties beschreven in de NSA beroepsstandaard.

Het kader voor leiderschapsontwikkeling kent drie fasen met vijf loopbaanstappen. Tabel 37 maakt deze fasen en loopbaanstappen inzichtelijk.

Tabel 37: Overzicht van het NSA - kader voor leiderschapsontwikkeling

Fase en Omschrijving	Loopbaanstap	Omschrijving
Oriëntatiefase In deze fase maken professionals een bewuste afweging of 'leiding geven' in het primair onderwijs een goede loopbaankeuze is.	<i>0. bewust worden van leiderschap</i>	- Studenten maken al in hun opleiding kennis met leiderschap en loopbaanmogelijkheden (o.a. leiding geven) in het primair onderwijs. - Leraren ervaren in hun klassenmanagement dat er een beroep wordt gedaan op leiderschapscompetenties - Leraren voeren coördinerende (groepsoverstijgende) taken uit. Zij vervullen leiderschapsrollen.
	<i>1. oriënteren op 'leiderschap'</i>	- Doel: Antwoord op de vraag: "is leiderschap iets voor mij?" - Schoolverkenningstraject; door een 'leiderschapsbril' naar je school leren kijken - Afsluiting: Ontwikkelingsgericht assessment (Ben ik geschikt?)
Ontwikkelfase In deze fase gaan professionals hun leiderschapscompetenties ontwikkelen, verwerven zij de startbekwaamheid en gaan zij 'leiding geven' in het primair onderwijs.	<i>2. voorbereiden op 'leiderschap'</i>	- Doel: Verwerven van de startkwalificatie - Schoolverbeteringsproject; je vakbekwaamheid laten zien - Afsluiting: Startbekwaamheidsassessment (Ben ik startbekwaam?)
	STARTBEKWAAM	
Ontplooiingsfase Leidinggevend onderhouden in de ontwerpfasen hun vak en kunnen naar eigen behoefte hun leiderschapscompetenties verder verbreden of verdiepen.	<i>3. 'leiderschap' met de praktijk verbinden</i>	- Doel: Je handelingsbekwaamheid vergroten in de alledaagse praktijk - Implementatieproject; het geleerde uit de opleiding met de praktijk verbinden - Afsluiting: Zelfevaluatie (Is mijn handelingsbekwaamheid toegenomen?)
	<i>4A 'leiderschap' onderhouden (verplicht),</i>	- Doel: Bij blijven in je vak - Werken volgens de NSA - professionaliseringscyclus. - Afsluiting: Eens per twee jaar aantonen dat je voldoet aan de NSA herregistratiecriteria
	<i>4B 'leiderschap' verbreden en verdiepen (facultatief)</i>	- Doel: Je vakmanschap verbreden of verdiepen - Innovatie- of specialisatieproject - Afsluiting: Werkstuk en eindgesprek
	<i>5 leiderschap delen</i>	- Doel: Je vakmanschap aanwenden om professionals in het onderwijs te helpen in hun leerproces - Geschiktheidsonderzoek; als trainer, coach, assessor, curriculumontwikkelaar, interim-manager enz., - Afsluiting: Nog nader te bepalen

Na bepaalde stappen is een specifieke registratie bij de NSA mogelijk. Na stap 2 is de schoolleider startbekwaam. Het “verplichte onderhoud” in stap 4A zou eens per drie jaar aangetoond dienen te worden.

Het NSA – kader biedt op zich een heldere analytische beschrijving van de verschillende loopbaanstappen. In de feitelijke ontwikkeling van schoolleiders zullen verschillende stappen veel meer met elkaar verweven zijn. Leren van competenties is veeleer het ontwikkelen van persoonlijke bekwaamheden als resultaat van steeds verdergaande integratieprocessen. Maar vastgesteld kan worden dat dit kader weinig prikkels bevat voor verdere, permanente professionalisering. Herregistratie is verbonden met het voldoen aan de eis van onderhoud van leiderschapscompetentie. En daar waar registratie mogelijk is als startbekwame schoolleider ligt dus ook het criterium voor herregistratie op het niveau van startbekwaamheid. Met het oog op een hoog niveau van professionaliteit verdient het aanbeveling dat de standaards van de NSA naast het minimumniveau ook een hoger niveau van beroepsbekwaamheid beschrijven. Herregistratie voor directeuren die reeds enkele jaren als zodanig functioneren, zou verbonden dienen te zijn met een hoger niveau van professionaliteit dan het niveau van startbekwaamheid. 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. En aansluitend bij de eerdere opmerkingen over het verwerven van competenties dient dit hogere niveau niet begrepen te worden in termen van een aantal jaren ervaring of een aantal uren gevolgd hebben van scholing. Van meer betekenis is het definiëren van het niveau van ervaren schoolleider in termen van het op meer integrale 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 vaststelling van een niveau voor herregistratie is een taak van de beroepsgroep zelf, i.c. de NSA. De operationalisatie van dit kwalificatieniveau voor professionaliseringsdoelen en voor herregistratiedoelen kan gebeuren door belangrijke actoren, betrokken bij de formulering van competenties en bij de professionalisering van schoolleiders, in samenspraak met elkaar. Te denken valt aan de NSA, de samenwerkende schoolleidersopleidingen (Samos), en het Platform Beroepen in het Onderwijs.

Samenvattend wordt aanbevolen dat de NSA een competentieniveau voor herregistratie bepaalt. Belangrijke betrokkenen zoals NSA, samenwerkende schoolleidersopleidingen (Samos), en het Platform Beroepen in het Onderwijs, dienen dan in onderling overleg het kwalificatieniveau voor herregistratie gezamenlijk te operationaliseren en uit te werken naar een beoordelingsinstrument, zowel ten behoeve van vaststelling van het bereikte niveau als ten behoeve van de sturing van het ontwikkelproces van de deelnemers.

Tegen deze achtergrond kan dan ook een situering van de verschillende professionaliseringstrajecten worden geschetst.

- Vooraf wordt opgemerkt dat thans aan de *lerarenopleidingen* meer en meer aandacht komt voor de leidinggevende taken in het onderwijs. Dit vindt bijvoorbeeld plaats door het ontwikkelen en aanbieden van een zogeheten minor op het terrein van leidinggeven. Het is nog te vroeg om vast te stellen of en in welke mate het volgen van een dergelijke *minor in de initiële opleiding* gevolgen heeft voor de huidige professionaliseringstrajecten inzake leidinggeven in het p.o.
- *Opleiding middenmanagement*. Voorgesteld wordt om dit traject te laten bestaan (ca. 1 jaar, ca. 180-200 uur studielast, in-service en pre-service). Het leidt op tot de bekwaamheid als middenmanager. Het kan tot vrijstelling te leiden op basis van een assessment – in de pre-service opleiding. Met het oog hierop is een herbezinning op de inhoud van de opleiding middenmanagement wenselijk. Dit traject is

te situeren op het einde van de oriëntatiefase in het NSA-kader voor leiderschapsontwikkeling.

- *Pre-service opleiding schoolleider*: dit traject met een studielast van ca. 450 uur en een studieduur van ca. 15 maanden leidt op tot een startbekwaam schoolleider. Het traject is te situeren in de tweede fase (voorbereiding op leiderschap) in het NSA-kader voor leiderschapsontwikkeling.
- *Permanente professionalisering tot ervaren schoolleider*: ter vervanging van de huidige opleiding schoolleider p.o. (tweejarige opleiding). Dit traject zal, op basis van een assessment, veel meer een maattraject zijn, met een mix van werkplekleren, cursorische activiteiten en coaching. Voorgesteld wordt dat vijf jaar na verwerving van de startbekwaamheid en functioneren als schoolleider het niveau van ervaren schoolleider dient bereikt te worden, als voorwaarde voor herregistratie. Het traject is te situeren in de fase 4A (Leiderschap onderhouden), met dien verstande dat hier dus een ander, hoger, niveau van bekwaamheid wordt bereikt, dan beschreven in de notitie van de NSA.
- *Eénjarige opleiding voor schoolleiders (van 50 jaar of ouder)*: als de startbekwaamheidseisen verplicht worden, zou deze opleiding afgebouwd kunnen worden. Toch moet niet worden uitgesloten dat voor de wat oudere (kandidaat-)schoolleider die via een opleiding wil voldoen aan de vereiste bekwaamheden, een apart traject (geheel of gedeeltelijk) zinvol blijft. Gegeven de lange ervaring blijkt, volgens de schoolleidersopleidingen, het samen leren met leeftijdsgenoten zeer belangrijk te zijn.
- *Opleiding voor adjunct-directeuren* (ca. 15 maanden, ca. 400 tot 560 uur, in-service). In principe kan de functie van adjunct-directeur vervuld worden op basis van de pre-service opleiding. Onduidelijk is of in de toekomst voldoende vraag is naar een professionaliseringstraject, specifiek voor adjunct-directeuren. Vooralsnog wordt voorgesteld een aparte opleiding voor adjuncten te laten bestaan, waarbij men aandacht schenkt aan dezelfde doelen, inhouden e.d. als de pre-service opleiding, maar dan vanuit het perspectief van een adjunct-directeursfunctie.
- *Bovenschools management*: deze opleiding kan in deze structuur als masteropleiding blijven bestaan, waarbij het instroomniveau de pre-service opleiding is en enkele jaren ervaring. Het voldoen aan de eisen van herregistratie, zoals hier voorgesteld, kan tot vrijstelling leiden van delen van de masteropleiding, voorzover dat in overeenstemming is met de voorwaarden die golden bij de accreditatie van de opleiding tot master. Het traject is te situeren in de fase B (Leiderschap verbreden en verdiepen).

7 **SAMENVATTING**

Tot slot van dit rapport vatten we hierna de belangrijkste bevindingen, knelpunten en aanbevelingen samen.

7.1 De huidige kweekvijvers

7.1.1 Motieven en doelen

De belangrijkste twee redenen om met een kweekvijvertraject te beginnen zijn:

- het bieden van ontwikkelingsmogelijkheden aan de eigen medewerkers en
- het voorkomen van tekorten aan leidinggevenden.

De doelen van kweekvijvertrajecten sluiten bij deze motieven aan. De belangrijkste doelen zijn:

- de deelnemers inzicht bieden in wat het betekent leiding te geven en hen een bewuste keuze laten maken om wel of niet door te gaan in een leidinggevende functie/taak;
- het helpen ontwikkelen van de deelnemers zodat ze als leidinggevende kunnen functioneren.

In een klein aantal gevallen richt een kweekvijver zich ook op de voorbereiding op het vervullen van andere taken, zoals intern egeleider.

Niet alle kweekvijvertrajecten schenken even veel aandacht aan de ontwikkeling van de belangstelling voor leidinggevende functies. De meeste doen dat wel, maar een minderheid gaat er vanuit dat deelnemers reeds beschikken over de ambities en basisbekwaamheden om als leidinggevende te functioneren.

7.1.2 De deelnemers

In de deelnemersgroep kan men een drietal categorieën onderscheiden:

- leraren die belangstelling hebben om in de toekomst een leidinggevende functie te vervullen, maar zich ook nog nadrukkelijk de vraag stellen of leiding geven in de toekomst iets voor hen is;
- leraren die beschikken over (h)erkende ambities en mogelijkheden om leiding te geven en die verder willen ontwikkelen;
- leraren die een staffunctie ambiëren (zoals IB-ers). Dit is een minderheid.

Kweekvijvers verschillen soms naargelang de aanwezigheid van deze drie groepen in de kweekvijver.

Het aantal vrouwen in de respondentengroep bedraagt ruim zeventig procent. Dat is veel hoger dan het deelnamepercentage van vrouwen aan de tweejarige schoolleidersopleiding (thans ca. 30%). En het blijft iets achter bij het aantal vrouwelijke leraren in het primair onderwijs (ca. 80%).

De gemiddelde leeftijd, zowel van mannen als van vrouwen bedraagt ruim 40 jaren. De gemiddelde leeftijd van vrouwen die deelnemen aan een kweekvijver is nauwelijks verschillend met de gemiddelde leeftijd van vrouwen die deelnamen aan een tweejarige opleiding. Mannen in het kweekvijvertraject zijn gemiddeld ruim 5 jaar jonger dan mannen in de tweejarige opleiding. Het aantal deelnemers in de jongste-leeftijdscategorieën is hoger in de kweekvijvertrajecten dan in de tweejarige opleiding. Maar ook is de helft van de deelnemers ouder dan 40 jaar en nog altijd 15 % is ouder

dan 50 jaar. Leeftijd speelt blijkbaar geen grote rol bij de selectie van deelnemers voor kweekvijvers.

Bijna iedereen heeft de pabo of voorlopers daarvan gevolgd. Daarnaast geeft bijna twee derden van de deelnemers aan cursussen of trainingen te hebben gevolgd, gericht op het vervullen van een leidinggevende functie of op het vervullen van een IB-functie.

Bij aanvang van het kweekvijvertraject heeft bijna de helft van de deelnemers al een leidinggevende taak of functie. Verondersteld mag worden dat deze deelnemers via de kweekvijver verdieping zoeken als leidinggevende, eventueel ter voorbereiding op een zwaardere leidinggevende functie, zoals directeur. Voor anderen – leraren zonder leidinggevende taak – is het wellicht ook van belang verder te verkennen of leidinggeven iets voor hen is.

Op het moment van onderzoek was bijna 80% van de deelnemers werkzaam als leidinggevende. De overigen waren werkzaam als leraar of als IB-er.

De meeste deelnemers zijn sinds kort in hun huidige functie werkzaam. Blijkbaar krijgen de meeste deelnemers kort voor, tijdens of kort na deelname aan een kweekvijvertraject een leidinggevende functie of taak. Gemiddeld geeft men aan 19 personen leiding, maar de spreiding is groot (van 0 tot 50).

Ongeveer 80% van de deelnemers heeft een aanstelling van 0,8 tot en met 1 fte.

7.1.3 De scholen

De gemiddelde schoolgrootte bedroeg 243, met een spreiding van 84 tot 450 leerlingen. Gemiddeld telde een school 9 voltijders en 12 deeltijders. Meestal hadden de scholen van de deelnemers één locatie. En gemiddeld vielen 7 scholen onder hetzelfde bestuur, zij het ook met een grote spreiding (van 1 school tot meer dan 80). In de onderzoeksgroep kwam slechts één zogeheten éénpitter voor. De overige betrokken besturen telden alle tien scholen of meer.

7.1.4 Werving en selectie

In alle gevallen is er sprake van een of ander vorm van intake en of selectie. Vaak speelt de directeur van de potentiële deelnemers een belangrijke rol in de selectie: kandidaten stimuleren om zich aan te melden, kandidaten voordragen of – soms – zelfs een aanmelding tegenhouden.

In de werving- en selectieprocedures is een zeker patroon herkenbaar: het informeren van mogelijke deelnemers; het verzamelen van informatie over die deelnemers en het selecteren van de deelnemers. Maar de wijze waarop dit patroon wordt ingevuld is zeer divers.

In kweekvijvertrajecten die zich ook richten op talentvolle en belangstellende deelnemers, is er minder sprake van selectie dan wel van het stimuleren van een kritische bezinning van de potentiële deelnemer op ambities en competenties. Waar men zich richt op deelnemers die al (h)erkende ambities en mogelijkheden om leiding te geven hebben, heeft de selectie in feite in een voortraject plaatsgevonden en vindt er in deze situatie nog een intakegesprek plaats.

De meest voorkomende manieren waarop men in aanraking komt met het kweekvijvertraject zijn: gevraagd worden door de leidinggevende of bestuur en via brochures, personeelsbladen of vergaderingen.

Gesprekken en assessments zijn de meest gebruikte methoden voor selectie. Vooral de combinatie van assessment en gesprekken komt nogal eens voor.

Het meest gebruikte selectiecriteria is *“de mate waarin men over enkele van tevoren geformuleerde competenties beschikt”*. Ook de *“kwaliteit van functioneren zoals blijkt uit functionerings- en of beoordelingsgesprekken”* wordt nogal eens gebruikt.

Slechts in een beperkt aantal gevallen (ca. 20%) werden door het schoolbestuur of de directie voorwaarden gesteld voor deelname aan het kweekvijvertraject. Het betreft dan meestal financiële voorwaarden (terugbetaling bij vertrek binnen een bepaalde tijd). Eén iemand kreeg de opdracht om het geleerde aan collega's over te dragen. Ook in een beperkt aantal gevallen (ca. 20%) werden er toezeggingen gedaan door schoolbestuur / directie aan de deelnemers. Meestal waren deze toezeggingen conditioneel: *"mits men geschikt werd bevonden kon men doorstromen naar een leidinggevende functie"*. Soms werden ook verwachtingen uitgesproken door schoolbestuur / directie over de aard en of invloed van het traject: *"jullie gaan de kweekvijver anders uit dan jullie er in komen. Jullie gaan veranderen"*.

De verwachtingen van de deelnemers zijn zeer divers. Een aantal soorten verwachtingen kan onderscheiden worden. Het betreft verwachtingen over:

- de aard en de kwaliteit van de opleiding;
- leren over school en schoolleiderschap;
- leren over jezelf;
- de eigen loopbaan;
- andere zaken.

Het merendeel van de verwachtingen valt in de tweede en de derde categorie

7.1.5 Curricula

De organisatie van de inhoud van de verschillende curricula is zeer divers. Soms is een curriculum vooral gebaseerd op ervarend leren en dient men zelf te bepalen wat men wil leren. Soms wordt een waaier van onderwerpen behandeld, terwijl in andere kweekvijvers de inhoud georganiseerd wordt rondom een aantal basisrollen van de schoolleider, waarbij accentverschillen in de gehanteerde rollen merkbaar zijn. In nog andere gevallen vormen de beroepsstandaard en kerncompetenties onderwijskundig leiderschap de leidraden in het curriculum. Ondanks deze diversiteit in organisatie van de inhoud, is er wel een redelijke mate van overeenstemming over de inhoud zelf. *Persoonlijke ontwikkeling, leidinggevende vaardigheden en vaardigheden op het gebied van samenwerking en communicatie* komen meestal aan bod. In bijna alle gevallen wordt nadruk gelegd op kennis, op vaardigheden, op ervaringen opdoen en op reflectie en persoonlijke verwerking van (leer)ervaringen.

Ook alle onderscheiden dimensies van professionele ontwikkeling (de *technische, morele, politieke* en *emotionele* dimensies) komen aan bod. Maar in vergelijking met een tweejarige opleiding wordt er significant minder aandacht besteed aan kennis en vaardigheden, terwijl ook de morele en politieke dimensie minder aandacht krijgen.

7.1.6 Uitvoering

De helft van de onderzochte kweekvijvers werd verzorgd door een extern instituut (vooral schoolleidersopleidingen). In de andere helft werd de kweekvijver verzorgd door een combinatie van het eigen schoolbestuur met een extern instituut.

Uit ander onderzoek blijkt dat het merendeel (71%) van de kweekvijvers uitgevoerd wordt voor het eigen personeel. In een vijfde van de gevallen is de kweekvijver georganiseerd voor het personeel van meerdere besturen.

De deelnemersgroepen variëren tussen de ca.15 en 22 personen.

De studiebelasting en duur van de diverse trajecten lopen sterk uiteen. Uit de bestudeerde documentatie blijkt de *totale studiebelasting* te variëren tussen ca. 50 uur en ca. 420 uur. De *ervaren studielast* loopt ver uiteen, ook binnen eenzelfde kweekvijver,

en ligt meestal veel hoger dan de opleiding aangeeft. De duur van de in het vragenlijst-onderzoek betrokken kweekvijvers varieert tussen de 12 en 22 maanden.

In alle onderzochte kweekvijvers wordt een diversiteit aan werkvormen toegepast. In de meeste kweekvijvers gebruikt men veel verschillende werkvormen. In veel trajecten is sprake van een cursorisch gedeelte, een trainingsgedeelte en een deel gewijd aan werkplekleren en of stage als leidinggevende. In de meeste gevallen, maar in verschillende mate, is er sprake van enig maatwerk, bijvoorbeeld via opdrachten.

Tijdens het volgen van het kweekvijvertraject is bij de meerderheid (bijna 60%) sprake van begeleiding of coaching vanuit de school. In de uitvoering, vooral in kweekvijvertrajecten die door of vanwege een bestuur worden georganiseerd, is een belangrijke rol weggelegd voor de directeur van de deelnemer. De directeur speelt dan namelijk een begeleidende rol en – in sommige gevallen – ook een (mede-) beoordelende rol. Maar ook een bovenschoolse directeur, een directeur die binnen de organisatie speciaal belast was met deze taak, een externe coach of een adjunct-directeur functioneerden als coach.

7.1.7 Faciliteiten

Een meerderheid van de deelnemers ontving faciliteiten (bijvoorbeeld bekostiging van de studie en of roostervrije tijd voor het volgen van de opleiding). Het verkrijgen van faciliteiten was soms afhankelijk van de school(directeur). De tevredenheid met de verstrekte faciliteiten is wisselend. Deelnemers met weinig faciliteiten zijn soms meer tevreden dan deelnemers met meer faciliteiten. In een enkel geval leidt het gebrek aan faciliteiten tot het stoppen met de opleiding.

7.1.8 Loopbaanontwikkeling tijdens of na afronding van het kweekvijvertraject

Specifieke maatregelen, zoals het toewijzen van leidinggevende taken of een voorrangspositie bij vacatures, kunnen de doorstroming naar een leidinggevende functie bevorderen.

Uit ander onderzoek blijkt dat besturen meestal geen specifieke verplichtingen aangaan met deelnemers die een kweekvijvertraject hebben afgerond. Slechts in 12 % van de gevallen is er sprake van een voorkeursbehandeling. Maar feitelijk, zo blijkt uit het vragenlijstonderzoek, krijgt bijna de helft van de medewerkers een leidinggevende taak of functie om de doorstroming te bevorderen.

Vanuit de schoolbesturen wordt dan ook gesteld dat deelnemers die een kweekvijver succesvol afronden, een grote kans maken op een leidinggevende taak of functie. Feitelijk blijkt dat ook het geval te zijn, zij het dat het merendeel van de deelnemers aan de onderzochte kweekvijvers al een leidinggevende functie of taak hebben bij aanvang van het traject. Maar ook de deelnemers die begonnen aan een kweekvijver zonder leidinggevende taak of functie, hebben voor het overgrote deel tijdens of kort na afsluiting van het traject een dergelijke functie of taak gekregen.

In een beperkt aantal gevallen bleef men na afronding van de kweekvijver functioneren als leraar of gaf men de functie van bouwcoördinator op en bleef men leraar. In een derde van de gevallen belemmerden bijzondere omstandigheden, zoals eigen gezondheid of reorganisatie maar ook de directie van de school waarop men werkte, een promotie naar een leidinggevende functie of taak.

Kweekvijvers functioneren dus zowel als toeleiding (soms op termijn) naar een leidinggevende functie of leidinggevende taken en als verdieping van het functioneren als leidinggevende. Kweekvijvers functioneren ook in het verhelderen van de ambitie en mogelijkheden die men heeft om een leidinggevende taak of functie te vervullen.

7.1.9 Begeleiding direct na afronding van de kweekvijver.

Afgaande op de vertegenwoordigers van de besturen is er in veel gevallen sprake van een natraject. De invulling van deze natrajecten is zeer divers. Soms wordt iets georganiseerd afhankelijk van de vragen van de deelnemers, soms is er een doorstroomtraject dat opleidt tot het diploma schoolleider p.o. en soms is er (daarnaast) sprake van coaching. In andere gevallen bestaat het traject vooral uit individuele gesprekken en of intervisie. Een tweetal besturen ziet nazorg vooral als taak van de directeuren. Van de deelnemers zelf zegt 37% geen begeleiding te hebben ontvangen na afronding van de kweekvijver. Degenen die wel begeleiding kregen, noemen onder meer een doorstroomtraject en coaching als vorm van begeleiding.

Blijkbaar sluiten de opvattingen over nazorg van besturen c.q. leidinggevend en deelnemers niet volledig op elkaar aan. In enkele gevallen merkten geïnterviewde deelnemers op dat men die nazorg wel miste.

7.1.10 Doorstroming naar vervoltrajecten

Alle schoolleidersopleidingen hebben regelingen voor wat betreft de doorstroming naar vervoltrajecten. Maar de aard van deze doorstroming is zeer verschillend.

7.1.11 Beoordeling van de kweekvijver door de leidinggevenden

Over het algemeen waren de leidinggevenden tevreden over de organisatie, uitvoering en resultaten van de kweekvijvertrajecten. Slechts één leidinggevende was minder te spreken over een deel van de in eigen beheer opgezette kweekvijver. Als positieve aspecten werden met name genoemd: de nadruk op verantwoordelijkheid en autonomie in het leertraject; de aanwezigheid van leerrijke situaties; de kwaliteit van de docent; de aandacht voor de relatie tussen theorie en praktijk; de nadruk op het integrale karakter van schoolleiderschap en de versterking van de betrokkenheid van de deelnemers bij de organisatie(cultuur). De toepassing van het geleerde in de praktijk verschilt per domein en per deelnemer, terwijl ook de min of meer beschikbare ondersteuning vanuit de organisatie hier een rol speelt. Strategisch leiderschap vanuit een schoolvisie en het scheppen van een cultuur van samenwerking gaat meestal goed. Deelnemers zijn competentier geworden op het vlak van communicatie, organisatieontwikkeling en zelfsturing.

Nogal wat leidinggevenden merken wel op dat het realiseren van een aantal competenties in de praktijk nog meer ervaring vraagt. Een kweekvijver kan slechts een basis leggen, aldus een leidinggevende. In enkele gevallen werd ook gewezen op zwakke onderdelen, zoals een module financieel beleid. Verder werd ook door enkele leidinggevenden de coaching te vrijblijvend ervaren. Coaching vraagt ook aandacht voor de kwaliteit en scholing van de coaches zelf.

7.1.12 Beoordeling van de kweekvijver door de deelnemers

Ook de deelnemers waren over het algemeen tevreden over de kweekvijver die ze gevolgd hebben. Het algemeen rapportcijfer van de deelnemers is 7,9. De waardering voor de docenten is het hoogst; voor de organisatie wordt een wat lager cijfer gegeven. Volgens een aantal geïnterviewde deelnemers heeft een kweekvijvertraject een grote invloed. Men voelt zich als persoon veranderen. Positieve onderdelen of kenmerken die genoemd werden waren een goede relatie tussen theorie en praktijk, de nadruk op reflectie, het leren verbanden zien en de school kunnen analyseren vanuit verschillende perspectieven en onderwijskundig leiderschap.

Onderwerpen die verbetering verdienden waren: een module financieel beleid, coaching en communicatie. Ook het werken met portfolio kon beter.

De coaching vanuit opleidingsinstituten is over het algemeen als goed ervaren. De ervaring van deelnemers met begeleiders vanuit school of bestuur is wisselend. Bij een aantal trajecten geven de respondenten aan dat de coaching en begeleiding vanuit de school tegenviel. De drempel om hulp te vragen blijkt toch hoger dan men dacht. Daarnaast sluiten de competenties en kennis van de begeleiders niet altijd aan op de inhoud van de cursus en de deelnemers.

Deelnemers konden ook de opbrengst van het gevolgde kweekvijvertraject beoordelen. Enkele resultaten konden vergeleken worden met de resultaten van eenzelfde onderzoek onder deelnemers aan een tweejarige opleiding schoolleider p.o. Op de vraag of men zich voldoende bekwaam voelde om als leidinggevende te functioneren, scoort men in het algemeen redelijk hoog. Maar men scoort significant lager dan de deelnemers die een tweejarige opleiding schoolleider p.o. hebben afgesloten. Ook de bijdrage van de opleiding wordt redelijk hoog gescoord maar lager dan in het geval van de tweejarige opleiding schoolleider p.o.

Eenzelfde constatering geldt de vraag in welke mate de deelnemers zich vaardig achten in een aantal taken (bv. efficiënt plannen van taken). De deelnemers aan kweekvijvertrajecten scoren op alle groepen van taken redelijk hoog, maar steeds significant lager dan de deelnemers aan de tweejarige opleiding schoolleider p.o.

Dat geldt ook voor de scores op de vragenlijst *'Effecten van nascholing'*. Hierbij is nagegaan welke effecten de gevolgde nascholing heeft op de professionele ontwikkeling van de deelnemers. De deelnemers aan de kweekvijvertrajecten scoren op deze vragenlijst gemiddeld 3,81 (maximumscore is 6). Dit is een punt lager dan de gemiddelde score van de deelnemers aan de opleiding schoolleider p.o. Het verschil is significant. Men kan dus stellen dat deelnemers aan kweekvijvertrajecten wel een redelijke professionele ontwikkeling als leidinggevende hebben bereikt. Maar daarmee hebben ze nog niet het niveau bereikt hebben van de afgestudeerde deelnemers aan een tweejarige opleiding schoolleider p.o. Hoewel men bij de interpretatie van deze gegevens rekening dient te houden met de beperking van de steekproef van kweekvijverdeelnemers en met het gegeven dat verschillende kweekvijvers zijn betrokken in de steekproef, ligt de constatering voor de hand. Kweekvijverdeelnemers volgen een korter traject, hebben geen of weinig ervaring als leidinggevende en zijn meestal niet werkzaam als schoolleider, terwijl de deelnemers aan de tweejarige opleiding schoolleider p.o. functionerende directeurs zijn met gemiddeld al enige jaren ervaring als directeur.

De deelnemers die reeds een leidinggevende functie vervullen is gevraagd aan te geven in welke mate hun functioneren voldoet aan de eisen die aan de functie van leidinggevende gesteld worden. Ze beoordelen zichzelf gemiddeld met een 3,64 op een vijf puntsschaal. Het hoogst scoort men op het aspect *begeleiden van leraren*, het laagst op het aspect *organisatorische en beheersmatige aangelegenheden*.

De overgrote meerderheid van de deelnemers gaf aan dat men het geleerde tijdens het kweekvijvertraject heeft toegepast op de eigen werkplek. De terreinen waarop men het geleerde toepast verschillen per deelnemer.

7.1.13 Beoordeling van de natrajecten.

De leidinggevendens van de deelnemers waarvoor een doorstroomtraject werd georganiseerd waren hierover positief. Men ziet dit als een noodzakelijke aanvulling op het kweekvijvertraject. In een geval werd door een leidinggevende een te grote overlapping geconstateerd met het kweekvijvertraject.

Ook de deelnemers zelf beoordelen de natrajecten meestal positief. Men acht zich meestal nog niet voldoende toegerust als leidinggevende en dan wordt ondersteuning en verder leren gewenst of zelfs noodzakelijk geacht.

7.1.14 Evaluatie van de trajecten

Het is niet geheel duidelijk of en hoe er sprake is geweest van evaluatie van de kweekvijvertrajecten door het bestuur of de leiding van scholen die kweekvijvers hebben ingericht. Deelnemers aan dezelfde trajecten geven hier soms verschillende antwoorden. In enkele gevallen zijn er weinig aanwijzingen dat er sprake is geweest van evaluatie door de opdrachtgevers (bestuur). Uit de interviews kan afgeleid worden dat er in een aantal gevallen ook evaluaties plaatsvonden vanuit de cursusleiding (bv. per module). Voorzover er sprake was van evaluaties leidde dit ook soms tot bijstellingen. Sommige deelnemers pleiten voor een gezamenlijke evaluatie door bestuur en deelnemers of voor een evaluatie van het functioneren van de deelnemers als leidinggevende in de school.

Geconcludeerd kan worden dat de variëteit tussen de kweekvijvers groot is. Op praktisch alle aspecten van kweekvijvers zijn die verschillen merkbaar. Dat neemt niet weg dat leidinggevend en deelnemers over het algemeen tevreden zijn over de kweekvijvers.

7.2 Knelpunten en suggesties ter verbetering

Op grond van het onderzoek kon ook een aantal knelpunten in kweekvijvers benoemd worden. Tevens zijn suggesties gedaan om deze knelpunten op te lossen. De belangrijkste knelpunten hadden betrekking op:

- de gebrekkige verbinding van het strategisch beleid met het opleidingsbeleid;
- onduidelijke of tegenstrijdige verwachtingen in de doelgroep;
- onduidelijke selectie;
- afstemming werving en selectie op plaatsingsmogelijkheden;
- te weinig aandacht voor de beheersmatige aspecten van schoolleiderschap;
- te weinig mogelijkheden voor het opdoen van praktische ervaringen;
- te laag leerpotentieel op de werkplek;
- gebrekkige of onvoldoende begeleiding op de werkplek;
- onvoldoende communicatie naar de collega's in de school;
- onduidelijke natrajecten;
- gebrekkige evaluatie.

De belangrijkste suggesties om deze knelpunten aan te pakken zijn:

- het verder uitwerken van het strategisch beleid van de instelling en dit verbinden met het opleidingsbeleid;
- het inrichten van een oriëntatie op leidinggeven als voortraject voor die deelnemers die nog twifelen aan hun ambitie om een leidinggevende taak te vervullen en die verder geen ervaring hebben met leidinggevende taken;
- het zo duidelijk mogelijk te formuleren van de belangrijke inhoudelijke en vormgevingsaspecten van de kweekvijver;
- voorzover men met betrekking tot kweekvijvers samenwerkt met andere besturen en of met een opleidingsinstituut: overeenstemming hebben over de belangrijke inhoudelijke en vormgevingsaspecten van de kweekvijver;
- als bestuur en, in voorkomende gevallen, samen met het opleidingsinstituut, goed communiceren over belangrijke aspecten van die kweekvijver naar de belangrijkste betrokkenen zoals deelnemers, directeuren, collega-leraren van de deelnemers (die niet meedoen aan de kweekvijver) en opleiders;
- zorgvuldig selecteren op het ontwikkelpotentieel van medewerkers op basis van een combinatie van betrouwbare methoden;
- gebruik maken van adequate selectiecriteria;
- het systematisch opsporen van talenten in de organisatie;

- het versterken van de regionale samenwerking met het oog op het inrichten van kweekvijvers;
- deelnemers op praktische wijze en onder begeleiding al werkend laten leren over belangrijke financiële thema's zoals het opstellen van een begroting;
- het zorgvuldig en vooraf plannen van voldoende ruimte voor het werkplekleren;
- het ontwikkelen van het leerpotentieel van de werkplekken en werkplekken voor deelnemers beoordelen en selecteren op dit leerpotentieel;
- het faciliteren van dit werkplekleren door het geven van leidinggevende taken
- het versterken van het mobiliteitsbeleid;
- begeleiding op de werkplek als een noodzakelijk iets zien en als verantwoordelijkheid van het bestuur;
- het inzetten van competente begeleiders en, voorzover nodig, deze scholen.
- het geven van opdrachten aan deelnemers, die direct en zichtbaar ten goede komen aan de school en aan de leraren;
- nazorg en een natraject als noodzakelijk zien en als verantwoordelijkheid van het bestuur;
- kweekvijvertrajecten systematisch evalueren en de gegevens van de evaluatie gebruiken als aanknopingspunten ter verbetering.

7.3 *Plaatsbepaling van kweekvijvers in een stelsel van opleiding en professionalisering*

Tot slot van deze studie werd een plaatsbepaling gegeven van kweekvijvers in een (toekomstig) samenhangend stelsel van opleiding en professionalisering van schoolleiders.

Kweekvijvers verschillen onderling sterk van elkaar voor wat betreft vormgeving en inhoud. De variëteit in kweekvijvers heeft een aantal voordelen: schoolbesturen nemen verantwoordelijkheid voor de professionalisering van hun medewerkers, oplossingen sluiten aan bij de ervaren behoeften en er valt iets te kiezen. Tegelijk is er een aantal goede redenen om te streven naar meer duidelijkheid en eenvormigheid in kweekvijvers voor wat betreft het niveau van competentieontwikkeling en voor wat betreft de plaats van kweekvijvers in het geheel van leiderschapsontwikkeling. Dit maakt het kwalificatieniveau van degenen die kweekvijvers hebben afgerond, transparanter en vergemakkelijkt de doorstroming naar vervoltrajecten.

In overleg met een aantal betrokkenen is deze plaatsbepaling tot stand gekomen. In deze plaatsbepaling speelt ook mee dat, onder invloed van globale en lokale (Nederlandse) tendensen, het zwaartepunt in de professionalisering van schoolleiders verschuift naar een verplichte pre-service opleiding.

Een dergelijke pre-service opleiding zou volgende doelen dienen na te streven:

- een basale beheersing van een aantal algemene leidinggevende competenties;
- een beheersing van een aantal belangrijke concepten en bijbehorende competenties van schoolleiderschap;
- inzicht door de deelnemers in de vereiste kwaliteiten van, ambities voor en ontwikkelingsmogelijkheden in leiding geven op het niveau van de school of locatie.

Belangrijk is om aan potentiële deelnemers de kans te geven zich via een korte introductiecursus te oriënteren op leiding geven. Bovendien wordt aanbevolen dat schoolbesturen in het kader van het integraal personeelsbeleid op een systematische wijze leidinggevend talent opsporen.

We achten het verder van belang dat de belangrijkste betrokkenen bij de kwalificering van schoolleiders in samenspraak met elkaar het kwalificatieniveau van een pre-service opleiding operationaliseren. Deze operationalisatie zou uitgewerkt dienen te worden naar een beoordelingsinstrument, zowel ten behoeve van vaststelling van het

bereikte niveau als ten behoeve van de sturing van het ontwikkelproces van de deelnemers.

Belangrijke inhoud van deze opleiding zijn:

- de persoonlijke effectiviteitscompetenties (NSA), met een nadrukkelijke uitwerking naar basale leidinggevende vaardigheden;
- de belangrijkste visies op schoolleiderschap en de daarmee samenhangende rollen, taken en kernopgaven;
- onderwijskundig leiderschap in de beperkte betekenis: d.w.z. leiderschap direct gericht op het primaire proces, op het direct leiding geven aan het onderwijsleerproces zoals door leraren gerealiseerd;
- het afwegingsproces van de leraar rondom de vraag naar ambitie en geschiktheid als schoolleider.

In de didactiek van deze pre-service opleiding is belangrijk:

- het in de praktijk verwerven van inzicht in en beheersing van de kernopgaven en competenties van een schoolleider (directeur; locatieleider);
- het verbinden van praktische ervaringen met theoretische inzichten en de verwerking ervan op het niveau van subjectieve leiderschapstheorie;
- het ondersteunen van het keuzeprocess inzake leidinggeven als toekomst.

Deze pre-service opleiding dient open te staan voor:

- leraren met erkende en herkende mogelijkheden en belangstelling voor een leidinggevende functie;
- leraren die hun mogelijkheden en ambitie om een leidinggevende functie te vervullen op schoolniveau nog verder willen onderzoeken;
- schoolleiders die zich verder willen professionaliseren om aan de gestelde bekwaamheidseisen te voldoen.

Aanbevolen wordt dat een pre-service opleiding een studielast kent van ca. 450 uur en een studieduur van ca. 15 maanden.

Duidelijke afspraken over begeleiding en doorstroming naar een leidinggevende functie dienen onderdeel te zijn van het contract tussen deelnemer aan een kweekvijvertraject en bestuur.

Naast de formulering van het competentieniveau voor registratie wordt ook gepleit voor de formulering van het competentieniveau voor herregistratie. Ook hier kunnen belangrijke betrokkenen, in onderling overleg, dit kwalificatieniveau gezamenlijk operationaliseren en uitwerken naar een beoordelingsinstrument, zowel ten behoeve van vaststelling van het bereikte niveau als ten behoeve van de sturing van het ontwikkelproces van de deelnemers.

Tegen deze achtergrond kan een situering van de verschillende professionaliseringstrajecten worden geschetst.

- In de *lerarenopleidingen* (minoren) komt meer en meer aandacht komt voor de leidinggevende taken in het onderwijs.
- Een *opleiding middenmanagement* (ca. 1 jaar, ca. 180-200 uur studielast, in-service en pre-service) leidt op tot de bekwaamheid als middenmanager. Het kan tot vrijstelling te leiden- op basis van een assessment – in de pre-service opleiding.
- Een *pre-service opleiding schoolleider* (ca. 15 maanden, ca. 450 uur studielast) leidt op tot een startbekwame schoolleider.
- *Permanente professionalisering tot ervaren schoolleider*: ter vervanging van de huidige opleiding schoolleider p.o. (tweejarige opleiding). Een in hoge mate op maat gemaakt traject, met een mix van werkplekleren, cursorische activiteiten en coaching. Voorgesteld wordt dat vijf jaar na verwerving van de startbekwaamheid en functioneren als schoolleider het niveau van ervaren schoolleider dient bereikt te worden als voorwaarde voor herregistratie.
- *Eénjarige opleiding voor schoolleiders* (van 50 jaar of ouder): kan als zodanig worden afgebouwd. Maar een apart traject, gericht op het verwerven van de startbe-

kwaamheidseisen, voor de wat oudere (kandidaat-)schoolleider, moet niet worden uitgesloten.

- Onduidelijk is of in de toekomst voldoende vraag is naar een professionaliseringstraject, specifiek voor *adjunct-directeuren*. De functie van adjunct-directeur zou in principe vervuld kunnen worden op basis van de pre-service opleiding. Vooralsnog wordt voorgesteld een aparte opleiding voor adjuncten te laten bestaan.
- *Bovenschools management*: deze opleiding kan in deze structuur als masteropleiding blijven bestaan, waarbij het instroomniveau de pre-service opleiding is en enkele jaren ervaring. Het voldoen aan de eisen van herregistratie, zoals hier voorgesteld, kan tot vrijstelling leiden van delen van de masteropleiding.

Literatuur:

- Aerts, A. (2003): "Voor mij heeft het een verrassende draai gekregen." *Kader primair*, november.
- 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.
- Caldwell, B. (2003): A blueprint for successful leadership in an era of globalization in learning. In: Hallinger, Ph. (ed.) (2003): *Reshaping the landscape of school leadership development*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 23-41.
- OECD/CERI (2001): *Education policy analysis 2001*. OECD, Paris.
- Chapman, J. (1996): A new agenda for a new society. In: Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, Ph. & Hart, A. (ed.) (1996): *International Handbook of Educational Leadership and Administration I*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 27-59.
- Davies, B. & Ellison, L. (1994): New perspectives on developing school leaders. *British Journal of in-service education*, (20) nr. 3
- De Wit, C. (1992): Het beroep van schoolleider: beroepsprofiel schoolleider in het katholiek basisonderwijs. *Schoolmanagement*, (3), nr. 2.
- Freidson, E. (2001): *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Fullan, M. (1991): *The new meaning of educational change*. London: Cassell, (2nd ed.).
- Hallinger, Ph. (ed.) (2003): Introduction. Reshaping the landscape of school leadership development. A global perspective. In: Hallinger, Ph. (ed.) (2003): *Reshaping the landscape of school leadership development*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 2-22.
- Hargreaves, A. (1995): Development and desire: a postmodern perspective. In: Guskey, Th. & Huberman, M. (eds.) (1995): *Professional Development in Education. New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the knowledge society*. London: Open University Press
- Heijmans, J., Sleegers, P., Redder, B., Visser, M. & Engbers, R. (NSA, 2004): *Schoolleiders: bekwaam, betrokken, bewogen en bevlogen*. NSA-beroepsstandaard 2004 – 2005, Utrecht: NSA/ESO.
- Heijmans, J., Sleegers, P. & Redder, B. (2005): *Bekwaam zijn en bekwaam blijven; een aanvulling op de NSA-beroepsstandaard 2004 – 2005*, Utrecht: NSA/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Hermanussen, R., Van Dartel N. & van der Moeren, A. (2002): *Duobanen voor schoolleiders in het primair onderwijs: met zijn tweeën meer dan een*. Tilburg: IVA.
- Hooge, E.: *Ruimte voor beleid. Autonomievergroting en beleidsuitvoering door basisscholen*. Amsterdam, 1998.
- Hopkins, D. (2001): *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- 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.
- Huber, S. (2003): School leader development. Current trends from a global perspective. In: Hallinger, Ph. (ed.) (2003): *Reshaping the landscape of school leadership development*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 273-288.
- Inspectie van het Onderwijs, 2005: *Onderwijsverslag Utrecht: Inspectie van het onderwijs*.
- Leithwood, K. (1992): The move towards transformational leadership. *Educational leadership* (49), 5, p.8-12.
- Leithwood, K., Begley, P., Cousins, B. (1992): *Developing expert leadership for future schools*. London: Falmer press.
- Liebermann, A. & Miller, L. (2004): *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Murphy, J. (2002): Reculterring 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.
- Naisbitt, J., Aburdene, P.: *Megatrends 2000*, Utrecht, 1990.
- OCW (1995) (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap): Commissie beroepsprofiel schoolleiders primair onderwijs: *De schoolleider van aannemer tot architect*. Den Haag: O.C.W.
- OCW (2004) (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap): *Een goed werkende onderwijsarbeidsmarkt. Beleidsplan Onderwijspersoneel*. Den Haag: O.C.W.

- OCW (2005) (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap): Aandachtsgroepenmonitor, 2005. Zie <http://www.minocw.nl/werkinonderwijs/werkinonderwijs5.html>
- Onderwijsraad (2005): *Variëteit in schaal*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (1997): *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*, Eburon, Delft.
- Southworth, G. (2004): *Primary schools leadership in context. Leading small, medium and large sized schools*. London: Routledge Falmer.
- Teurlings, C. & van der Sanden, J. (1999): De werkplek als leeromgeving: het leren in stages. In: Lodewijks, J. & J. van der Sanden (red.) (1999): *Op de student gericht. Een bundel opstellen over leren en studeren, opgedragen aan Prof. Dr. Len F.W. de Klerk*. TUP, Tilburg, pp 171-187.
- Vandenbergh, R. (2004): Over stuurbaarheid van het onderwijs. Een analyse van 'sturend beleid', resultaten en niet-bedoelde effecten. In: Kelchtermans, G. (red.) (2004): *De stuurbaarheid van het onderwijs Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. Leuven: Universitaire Pers, pp. 89-120.
- Van der Linde, A (2004a): *Resultaten scholenpanel. Investeren in kweekvijvers is investeren in de toekomst*. AVS. Intern document.
- Van der Linde, A (2004b): Met kweekvijver investeren in nieuw managementtalent. *Kader-nieuws Extra*, september.
- Van der Sanden, J. (2004): *Ergens goed in worden. Naar leerzame loopbanen in het beroeps-onderwijs*. Oratie: Fontys Hogescholen.
- Van Oort, M., Vermeulen, M., Wiersma, H. & Verbiest, E. (2006): *Professionele Kweekvijvers in het primair en voortgezet onderwijs*. Kortlopend Onderwijsonderzoek. Tilburg: IVA,
- Verbiest, E. (1998): *De schoolleider in beweging. Veranderingen in visie en praktijk in het primair onderwijs*. Alphen aan de Rijn: Samsom,
- Verbiest, E. (2004a): *Professionalisering van schoolleiders. Evaluatie Magistrum opleidingen schoolleider p.o.* Intern verslag. Den Bosch: Magistrum.
- Verbiest, E. (2004b): *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E. (2006): Nieuwe uitdagingen voor de professionalisering van schoolleiders. Te verschijnen in *Basisschoolmanagement*. Maart.
- Verbiest, E. & Te Lintelo, H. (1996): Walking through the learning cycle. Content and didactics of a curriculum for educational management. In: Kalous, J. & van Wieringen, A.M.L. (ed): *Improving educational management*. De Lier: ABC, pp.117 - 132.
- Vermeulen, M. (2005): *Werkplaats Onderwijs. Handleiding bij de toekomstverkenning voor onderwijsorganisaties*. Assen: Koninklijke van Gorcum
- VLOR (2005) (Vlaamse Onderwijsraad): *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Bijlage 1: Bronnen

documentatie over kweekvijvers van:

- AVS, Utrecht
- Driestar educatief, Gouda
- ESAN, Amsterdam
- Innovo, Heerlen
- Interstudie, Arnhem
- Magistrum, de Bosch
- NES, Emmen
- Octaaf, Zwolle.
- OnderwijsAdvies (oA), Delft, Leiden en Zoetermeer
- Openbaar Onderwijs Zwolle
- PCO Alblasserdam – Zwijndrecht
- Platform p.o. Gelderland
- ROC Onderwijsgroep A 12, Ede
- Stichting Prisma, Helden, Stichting Katholiek Basisonderwijs Meijel en Stichting Katholiek Basisonderwijs Maasbree
- Stichting Voortgezet Onderwijs Limburg (i.s.m. vijf andere Limburgse besturen)

Instellingen betrokken in het vragenlijstonderzoek en de interviews:

- Bestuur Openbaar Onderwijs Rotterdam.
- Innovo, Heerlen.
- Kaprion, Alkmaar.
- Openbaar Onderwijs Zwolle.
- Stichting Katholiek Onderwijs Tilburg.
- Veldvest, Veldhoven.

Verder zijn gesprekken gevoerd met:

- Mevr. Th. Aarts (NES)
- Dhr. J. Beenen (ESAN)
- Dhr. J. van Dijk (Magistrum)
- Mevr. I. Elkerbout (NES)
- Mevr. L. Gielen (Interstudie)
- Dhr. J. Heijmans (NSA)
- Mevr. J. Heynen (Interstudie)
- Mevr. A. van der Linde (AVS)
- Mevr. M.J. van Voorst tot Voorst (Octaaf)
- Dhr. W. Uphoff (Magistrum)

Bijlage 2: Aandachtspunten voor het ontwikkelen van kweekvijvers.

1. Behoeften	
Welke strategische ontwikkelingen zijn van invloed op onze behoeften aan leidinggevende functies? (zie ook bijlage 4: Delphi-Onderzoek)	
Welke organisatorische ontwikkelingen zijn van invloed op onze behoeften aan leidinggevende functies?	
Hoe zien onze behoeften inzake leidinggevende functies en de invulling ervan op termijn uit?	
Welke eisen stellen we aan die leidinggevende functies?	
..... 	
..... 	

2. Potentieel	
Over welk potentieel aan leidinggevende medewerkers beschikken we?	
Hoe kunnen we binnen ons medewerkersbestand dat potentieel vinden? (zie ook bijlage 3: Ontdekken Van Leiderschapspotentieel)	
.....	
.....	

3. Strategische keuzes (kweekvijver als optie)	
Welke mogelijkheden zijn er om in onze behoefte aan leidinggevende functies te voorzien vanuit eigen potentieel?	
Op welke wijze gaan we dit potentieel voorbereiden op het vervullen van leidinggevende functies? Is een kweekvijvertraject hiertoe een juiste optie?	
.....	
.....	

4. Strategische keuzes (doelen; doelgroep; samenwerking)	
4.1 Welke doelen willen we bereiken met het kweekvij-vertraject ?	
▪ Het bieden van ontwikkelingsmogelijkheden aan medewerkers?	
▪ Het voorkomen van tekorten aan leidinggevenden in de organisatie?	
▪ De voorbereiding van medewerkers op het vervullen van leidinggevende functies? Welke functies (schoolleider, bouwcoördinator..)?	
▪ De voorbereiding van medewerkers op het vervullen van staffuncties (zoals IB-er)?	
▪ De medewerkers inzicht bieden in wat het betekent leiding te geven en hen een bewuste keuze laten maken om wel of niet door te gaan in een leidinggevende functie en of staf-functie?	
▪	
▪	
▪	

4.2 Welke doelgroep willen we bereiken met het kweekvijvertraject ?	
▪ Medewerkers die (h)erkende talenten en ambities hebben voor een leidinggevende functie?	
▪ Medewerkers die belangstelling hebben om in de toekomst een leidinggevende functie te vervullen, maar zich nog nadrukkelijk de vraag stellen of leiding geven in de toekomst iets voor hen is?	
▪ Medewerkers die een staffunctie ambiëren (zoals IB-ers)?	
▪	
▪	
4.3 Welke samenwerking gaan we aan met andere besturen?	
▪ Kunnen we als bestuur alleen een kweekvijver opzetten?	
▪ Is het om strategische redenen zinvol om samen met andere besturen een kweekvijver op te zetten?	
▪ Willen we een opleidingsfunctie voor de regio ontwikkelen?	
▪ Als we samenwerken met anderen, zijn we het dan eens over de gemaakte keuzes en beslissingen?	

▪ Hoe zorgen we dat de deelnemers van de verschillende instellingen geen al te afwijkende verwachtingen hebben over de opleiding?	
▪	
▪	
4.4 Welke samenwerking gaan we aan met een opleidingsinstelling?	
▪ Kunnen we zelf de kweekvijver ontwikkelen en uitvoeren?	
▪ Laten we een opleidingsinstituut voor ons de kweekvijver ontwikkelen en uitvoeren?	
▪ In welke mate besteden we delen van het traject uit aan een opleidingsinstituut?	
▪	
▪	

5. Faciliteiten en randvoorwaarden	
Welke faciliteiten stellen we op instellingsniveau ter beschikking (geld, tijd, begeleiding..)?	
Hoe zorgen we dat deelnemers tijdens de opleiding in staat zijn om te leren van leiding geven en dus leidinggevende taken kunnen uitvoeren tijdens de opleiding?	
Zijn de condities om te leren op iedere school waar de deelnemer terecht komt, voldoende? (taakvariatie, begeleiding, mogelijkheden tot leiding geven)?	
Zijn er nog consequenties voor het mobiliteitsbeleid van de instelling?	
.....	
.....	

6. Werving en selectie	
6.1 Welke selectiecriteria worden gehanteerd?	
Criteria zoals ambities voor leiding geven; aantoonbare leiderschapskwaliteiten?	
Criteria afgeleid van de NSA-competenties?	
Aanbeveling door directeur?	
Stellen we nog aanvullende voorwaarden, door de betrokken school te realiseren (zoals het beschikbaar stellen van faciliteiten – bv. tijd en mogelijkheden voor opdrachten; coaching door de directeur door de school)?	
Stellen we nog financiële condities) voorwaarden aan de deelnemer (zoals het beschikbaar stellen van tijd en bijdrage in de kosten door de deelnemer? – terugbetalingsregeling..)	
.....	
.....	

6.2 Welke selectieprocedure wordt gehanteerd?	
Welke methodes worden gebruikt (assessment; gesprekken; beoordelingen door (bv. directeur, ...); informatie uit functionerings- en beoordelingsgesprekken)?	
Wie voert de selectie uit? Intern (bestuur, anderen); extern?	
Hoe gaan we om met de deelnemers die afgewezen worden?	
Is er nog een intakegesprek met de opleiding (opleider)? Wat dient daarin aan de orde te komen? Is dat selecterend?	
.....	
.....	
6.3 Werving	
Hoe worden de medewerkers geïnformeerd? (zelf benaderen, schriftelijk, in een informatiebijeenkomst?...)	
Wat wordt gezegd over de procedure; de opleiding; de begeleiding; de nazorg; het perspectief van afgestudeerden?	
Wie (bestuur, schooldirecteur) heeft daarbij welke rol?	

▪ Via welke procedure kan men zich aanmelden (rechtstreeks bij bestuur, via directeur...)?	
▪ Welke toezeggingen worden gedaan aan belangstellenden, als men het kweekvijver met succes afsluit? (leidinggeven- de functie, voorrang bij vacatures...)	
▪ Wordt er nog een apart voortraject georganiseerd voor be- langstellenden om kennis te laten nemen van het fenomeen “leiding geven”? Hoe ziet dat er uit? Wie verzorgt dat?	
▪ Hoe worden de overige medewerkers - die geen belangstel- ling hebben voor dit traject – geïnformeerd? Door wie? Wat dienen ze te weten over dit traject?	
▪	
▪	

7. Inhoud van de opleiding	
7.1 Integraal leiderschap	
▪ Welke inhouden dienen in de opleiding zeker aan de orde te komen, gezien het strategische beleid van de instelling?	
▪ Welke NSA-competenties dienen in de opleiding zeker aan de orde te komen?	
▪ Aan welke rollen van de schoolleider (als integraal leider) dient de opleiding aandacht te schenken?	
○ beheerder: ▪ welke kernopgave(n) staat hierbij centraal? ▪ welke theorie is hierbij ondersteunend? ▪ welke vaardigheden zijn hierbij van belang?	
○ begeleider: ▪ welke kernopgave(n) staat hierbij centraal? ▪ welke theorie is hierbij ondersteunend? ▪ welke vaardigheden zijn hierbij van belang?	
○ strateeg: ▪ welke kernopgave(n) staat hierbij centraal? ▪ welke theorie is hierbij ondersteunend? ▪ welke vaardigheden zijn hierbij van belang?	
○ onderwijskundig leider: ▪ welke kernopgave(n) staat hierbij centraal? ▪ welke theorie is hierbij ondersteunend? ▪ welke vaardigheden zijn hierbij van belang?	
▪ Besteedt de opleiding specifieke aandacht aan de rol van onderwijskundig leider? Op welke wijze?	

▪ Worden er opdrachten geformuleerd die direct ten goede komen aan de school waarin de deelnemer functioneert?	
▪	
▪	
7.2 Het keuzeproces	
▪ Is in de inhoud van het programma aandacht voor het keuzeproces (m.b.t. het vervullen van een leidinggevende functie) van belangstellende leraren?	
▪ Welke ondersteuning wordt door de opleiding hier geboden?	
▪	

8. Didactische vormgeving	
▪ Welke belangrijke opleidingsmethoden worden gebruikt? (leren op de werkplek; theorieverwerking; vaardigheden training; reflecteren; leren met elkaar; begeleiding...). In welke mate zijn deze methoden op elkaar afgestemd?	
▪ Wordt in de didactische vormgeving aandacht gegeven aan het keuzeproces (m.b.t. het vervullen van een leidinggevende functie) van belangstellende leraren? Hoe?	
▪ Welke begeleiding vindt plaats bij het leren op de werkplek? Wie verzorgt deze begeleiding? Is de begeleider hiervoor voldoende toegerust?	
▪	
▪	

9. Studielast, duur en planning van de opleiding?	
▪ Wat is de totale studielast van de opleiding?	
▪ Hoe is deze studielast verdeeld over leren in de praktijk, zelfstudie, instructie en training?	
▪ Hoeveel tijd aan begeleiding is voorzien?	
▪ Hoeveel maanden neemt de opleiding in beslag?	
▪ Wanneer zijn de bijeenkomsten voor de deelnemers gepland?	
▪	
▪	

10. Doorstroming, nazorg en vervolgafspraken	
Welke maatregelen worden genomen om te bevorderen dat de deelnemers na de afronding van de opleiding een leidinggevende functie kunnen vervullen? (benoeming in en functie, leidinggevende taken laten uitvoeren, voorrangspositie bij vacatures)	
Welke begeleiding is voorzien voor deelnemers die na afronding van de opleiding in een leidinggevende functie geplaatst worden?	
Welke begeleiding is voorzien voor andere deelnemers?	
Op welke wijze wordt de doorstroming naar vervolgetrajecten (bv. tweejarige opleiding schoolleider p.o.) geregeld? Welke afspraken worden gemaakt over aansluiting, vrijstelling enz.?	
.....	
.....	

11. Evaluatie	
▪ Wat wilt u evalueren?	
▪ Welke informatie dient er verzameld te worden met het oog op de evaluatie? Door wie? Wanneer?	
▪ Hoe wordt de evaluatie van het kweekvijvertraject georganiseerd?	
▪ Wie voert deze evaluatie uit?	
▪ Met wie worden de gegevens van de evaluatie besproken (opleiding, deelnemers, directeuren..)	
▪ Wie beslist over wijzingen als gevolg van de evaluatie?	
▪	
▪	

Bijlage 3: Ontdekken van leiderschapspotentieel (A. Martens)

Een instrument voor **talentdetectie**, ontwikkeld door mevr. A. Martens, algemeen directeur Plato, openbaar onderwijs Helmond e.o.

In het kader van haar studie Bovenschools Management (master of education) heeft mevr. A. Martens een onderzoek verricht over hoe men leiderschapstalent binnen het primair onderwijs detecteert en welke elementen van belang zijn voor talenten om de stap te maken naar een leidinggevende functie in het onderwijs; wat beweegt hen, wat inspireert hen. Mevrouw Martens schreef ten behoeve van dit praktijkkatern volgende bijdrage.

Algemeen

Het doel dat ik hierbij voor ogen had was:

- zicht krijgen op het gebruik van een instrument dat ambities meet en potentiële talenten in kaart brengt;
- zicht krijgen op de voor talenten wezenlijke aspecten van de functie directeur primair onderwijs;
- zicht krijgen op factoren die de keuze voor het werken in een leidinggevende functie bevorderen.

Opzet van het onderzoek

1. de talentgroep binnen de organisatie van primair onderwijs detecteren;
2. toetsing van het instrument "Quick Scan leiderschapspotentieel". Is het instrument een valide middel om de talenten te detecteren;
3. inzicht in de bevorderende en belemmerende factoren bij de talenten om de stap te maken in de richting van een leidinggevende functie.

Achterliggende gedachten

De belangstelling voor een directeursfunctie in het primair onderwijs is de laatste jaren flink terug gelopen, terwijl de vraag vanwege de vergrijzing steeds groter wordt. De landelijke cijfers laten een terugloop in de belangstelling van directiefuncties zien. Er zijn te weinig vrouwen in leidinggevende posities; zeker ten opzichte van het aantal vrouwelijke personeelsleden binnen het primair onderwijs. Het imago van directeur primair onderwijs is niet positief.

Het gesignaleerde tekort aan bekwame schoolleiders in het primair onderwijs nu en in de toekomst is

een risico voor de continuïteit en kwaliteit van veel individuele scholen. Het vergroten van het aantal leidinggevend en de ontwikkeling daarvan hebben hoge prioriteit.

De organisatie vraagt talenten. Ook talenten die nodig zijn in de leiding, het management, van de scholen. Talenten, waardoor de mogelijkheden van de school ten volle benut worden, waardoor de school verder kan werken aan kwaliteit, aan innovatie, aan profilering en aan personeelsbeleid.

Dit vraagt andere competenties van leidinggevend dan voorheen. Dit vraagt directeurs met talenten. Versterking van het management is hiervoor noodzakelijk.

Koers Primair Onderwijs van OCW heeft als titel "Ruimte voor de school".

Scholen krijgen meer ruimte om eigen keuzes te maken, een eigen aanpak te kiezen en eigen ambities waar te maken. Centraal hierbij staan het verdelen van verantwoordelijkheden en het afleggen van verantwoording.

Om de hieruit afgeleide doelen zoals verwoord in de Koers PO te realiseren is een cultuuromslag nodig. Een cultuuromslag die vooral door het personeel werkzaam in het primair onderwijs gerealiseerd moet worden. Personeel als kapitaal van de organisatie, dat binnen een veranderende omgeving en een veranderende kijk op onderwijsorganisaties, zich moet waarmaken om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen. Dit vraagt bekwame personeelsleden die deze bekwaamheid onderhouden.

Dit vraagt om talenten in de breedste zin van het woord.

Steeds meer zullen de schoolorganisaties zelf op zoek gaan naar ontwikkeling van de benodigde leidinggevers. Door de veranderende functie en de specifiekere eisen worden steeds meer externe maatstaven gehanteerd voor het beroep van schoolleider.

Zo heeft de NSA een beroepsstandaard voor directeurs PO vastgesteld en dit is inmiddels in de wet BIO verankerd.

Meer dan genoeg redenen voor mij om de vraag te stellen welke elementen er voor personeelsleden toe doen om zich verder te bekwamen naar een leidinggevende functie in het primair onderwijs.

A. Het gebruik van een instrument

Waarom een instrument?

Om op zoek te kunnen gaan naar motieven van personeelsleden om wel/geen leidinggevende positie te ambiëren, is het van belang om op het spoor te komen van potentiële kandidaten, kortom het leiderschapspotentieel.

Om zicht te krijgen op de mensen met leiderschapspotentieel die binnen een organisatie werkzaam zijn is een inventarisatie nodig. Deze inventarisatie heeft plaats gevonden middels een instrument “*Quick scan leiderschapspotentieel*”.

Het resultaat van de inzet van het instrument is het vaststellen van het leiderschapspotentieel.

Doel van een instrument is:

- zicht krijgen op het gebruik van een instrument dat ambities meet en potentiële talenten in kaart brengt;
- de talentgroep binnen onze organisatie detecteren;
- toetsing van het instrument “*Quick Scan leiderschapspotentieel*”. Is het instrument een valide middel om de talenten te detecteren;
- zicht krijgen op de acties die ondernomen moeten worden om het gedetecteerde talent een eerste stap in het actief ontwikkelen van dit talent te doen zetten?

Het instrument “Quick scan leiderschapspotentieel”

Voor het detecteren en vervolgens vaststellen van het leiderschapspotentieel is het instrument “*Quick scan leiderschapspotentieel primair onderwijs*” gebruikt. Dit instrument moet ingevuld worden door de directeur cq leidinggevende van de school. De kern van het instrument is dat alle onderwijspersoneelsleden worden ingerasterd op basis van huidig functioneren en het te verwachte ontwikkelniveau.

Het instrument geeft hiermee een indicatie van het potentieel dat binnen de organisatie werkzaam.

Met dit potentieel kunnen gesprekken gevoerd worden om verdere ontwikkelstappen mogelijk te maken.

Hoe werkt het instrument?

Het instrument “*Quick scan leiderschapspotentieel*” bestaat uit 3 delen (zie bijlage):

1. Positioneren van leerkrachten in leiderschapsraster op basis van bevindingen en verwachtingen.
2. Valideren van gepositioneerde leerkrachten als leiderschapspotentieel middels een competentiescan.
3. Vaststellen van het leiderschapspotentieel.

Het instrument dient gevolgd te worden door een ambitiegesprek; het interview.

Dit ambitiegesprek dient voor het vaststellen van bevorderende en belemmerende factoren bij het ambiëren van een leidinggevende functie.

ad 1 Positioneren van leerkrachten in leiderschapsraster

Directeuren vullen het raster voor het eigen team in (alleen, met een collega of met het team).

	Positioneren van leerkrachten		
	zeer goed functioneren	goed functioneren	onvoldoende functioneren
veranderpotentieel			
groeipotentieel			
functioneel			
potentieel			

ad 2 Valideren van gepositioneerde leerkrachten als leiderschapspotentieel

De bevindingen van het raster kunnen middels de leiderschapscompetentiescan gevalideerd worden. De directeur, leidinggevende en/of de potential kan dit invullen.

ad 3 Vaststellen van het leiderschapspotentieel.

Aan de hand van de bevindingen in 1 en 2 wordt de definitieve selectie vastgesteld.

Aansluitend hierop vindt een interview plaats met het vastgestelde leiderschapspotentieel:

- worden talenten aangesproken op hun talent ontwikkeling;
- wat hebben talenten nodig om ontwikkelstappen te maken of te kunnen maken.
- wat hebben ze voor beelden, wat zijn de mentale modellen,
- hoe zien zij hun ontwikkelingsmogelijkheden;
- zijn personeelsleden zich bewust van hun aanwezige talent;
- mogen en durven huidige talenten risico's te nemen;
- mogen en durven we naar onszelf te kijken, met als doel meer leren en meer ervaringen opdoen?
- het binden en boeien van werknemers. Worden personeelsleden hierop aangesproken?

B. De bevindingen van het gebruik van het instrument

Algemeen:

1. Leiderschapstalent in kaart brengen met behulp van het instrument "quick scan leiderschapspotentieel" blijkt goed te kunnen.
2. Het is een helder instrument, mensen kunnen gepositioneerd worden. De toelichting kan meer toegespitst worden op de functies in het onderwijs.
3. De kracht van het instrument is dat het mensen tot denken aanzet. Het levert concrete handvatten op om ontwikkeling te sturen.
4. Het roept procesvragen op.
5. Directeuren gaan op een andere manier naar hun team kijken.
6. Het instrument dwingt je om op een analytische manier naar gedrag te kijken. Het maakt je bewust dat je taken moet afstemmen op de ontwikkelingsvragen en dat je kansen moet bieden.
7. Het functioneren van mensen komt als gesprekspunt veel sterker naar voren.
8. De rol van het management (algemeen directeur en directeuren) is van belang voor het welslagen van een proces.

Bevindingen bij fase 1:

Positioneren van leerkrachten in leiderschapsraster op basis van bevindingen en verwachtingen.

- Directeuren vinden het moeilijk om personeelsleden in het leiderschapsraster te plaatsen.

- Er is bij directeuren geen sprake van een eenduidig normgevoel in het beoordelen van gedrag c.q. prestatie. Naarmate er meer discussie plaatsvindt, ontstaat er een meer gedeelde mening. De discussie verheldert dat ieder heel anders beoordeelt.
- Directeuren zijn niet gewend om personeelsleden te beoordelen / te waarderen.
- Directeuren zijn angstig om hun personeelsleden te beoordelen / te waarderen.
- Sommige directeuren gaan erg ver in het transparant willen zijn van hun eigen activiteiten
- Het lijkt alsof niet iedereen gemakkelijk met instrumenten wil/kan werken; er is weerstand bij directeuren. Er is een heel divers beeld t.a.v. het invullen van een instrument.
- Oefenen van het plaatsen van een personeelslid in het ontwikkelraster.
- Men wil de ervaringen met het toepassen van de "Quick scan leiderschapspotentieel" delen
- Het ingevulde leiderschapspraster kan verfijnd worden door analyses te maken en ervaringen te delen.

Bevindingen bij fase 2:

Valideren van gepositioneerde leerkrachten als leiderschapspotentieel middels een competentiescan.

- De competentiescan is heel duidelijk. Deze is ter verheldering goed te gebruiken.
- De norm moet vooraf bepaald worden; hoe moet je scoren om een potential te zijn..

Bevindingen bij fase 3:

- "Vaststellen van het leiderschapspotentieel" geen specifieke bevindingen.

C. Condities

Om het rendement van het instrument "Quick scan leiderschapspotentieel" zo groot mogelijk te laten zijn, zijn een aantal condities wenselijk/noodzakelijk.

Deze condities staan hieronder aangegeven.

Algemeen:

Door het gebruik van het instrument kunnen we meer bewust naar gedrag van mensen kijken om vervolgens een relatie te leggen tussen het ontwikkelen van leiderschapscompetenties en de kansen die de organisatie te bieden heeft.

Condities om het instrument in te kunnen vullen:

- het is van belang een werkdefinitie van "Talent" en van "onvoldoende functioneren" te maken.
- talentontwikkeling moet structureel binnen de organisatie een onderwerp van gesprek zijn.
- het is van belang dat de organisatie als beleid heeft dat men met elkaar gaat kijken naar uitvoering van taken die leidinggevende componenten in zich hebben.
- de organisatie moet kijken en bewust op zoek gaan naar personeelsleden die talenten zijn en/of zich tot talent kunnen ontwikkelen.
- gesprekken om in de leiding van de organisatie te willen komen, moeten (meer) plaats vinden. Gesprekken moeten worden geplaatst in een structuur met regelmatige terugkoppelmomenten.
- men moet een zelfde begrippenkader hebben.
- enerzijds om de vragen / het instrument goed in te kunnen vullen, anderzijds om het gesprek met elkaar op hetzelfde niveau te kunnen voeren / hetzelfde mentale model te hebben.
- de betrokkenheid van het management van de scholen en van de organisatie is essentieel. Als het management zich niet wil/kan betrekken mis je de inspiratie, de ondersteuning, de drive om naar een doel te werken. Het detecteren van talent moet gedragen worden door het management, te beginnen bij het bovenschools management.
- doordat "talent" heel divers wordt geïnterpreteerd zal een talent bij de ene directeur een ander beeld geven dan het talent bij een andere directeur. Door de directeuren te be-

trekken bij het in kaart brengen van talentpotentieel, krijg ik geen eenduidig beeld, geen eenduidig begrippenkader.

- men moet dezelfde taal spreken.
- een helder functiehuis; welke functies zijn mogelijk, wat zijn de bijbehorende functieprofielen
- het is van belang dat directeuren hun gevoelens kunnen verwoorden, dat ze kritisch naar zichzelf en de ander kunnen en willen kijken.

Conditie om het instrument als managementtool in een organisatie te gebruiken

- deelname aan het onderzoek moet je als totale organisatie willen. Dit voorkomt een vrijere hantering van het instrument.
- rol van de directeur is cruciaal. Je bent als organisatie afhankelijk van de directeur. Hij heeft en geeft de input. Hij geeft en neemt de kansen.
- rol van de algemeen directeur is cruciaal; stimulator, motivator, regisseur, facilitator
- het is moeilijk om de argumenten van de directeuren te staven. Het is dus erg van belang dat directeuren getraind zijn/worden in het interpreteren van informatie, van gedrag en van kennis.
- er dient sprake te zijn van een eenduidig normgevoel bij directeuren in het beoordelen van gedrag c.q. prestatie.
- maak afspraken over het invullen van het instrument; sommigen vullen het instrument zonder overleg en/of mededeling in, anderen willen volledig transparant zijn
- de betrokkenheid van het management van de scholen en van de organisatie is van groot belang. Als het management zich niet wil/kan betrekken, mis je de inspiratie, de ondersteuning, de drive om naar een doel te werken op bovenscholse niveau.
- indien niet het gehele management, inclusief het bovenscholse, meedoet, verliest het proces aan waarde; het lijkt niet gedragen te worden het is niet van belang of je wel/niet meedoet. Van een gezamenlijk proces kan dan ook moeilijk sprake zijn.
- een helder functiehuis is vereist.

Conditie om het ingevulde instrument te kunnen beoordelen op de waarde:

- er kan tussen de directeuren een groot verschil in waardetoekenningen zitten.
- het is van belang dat directeuren met elkaar praten en zoeken naar gemeenschappelijke taal en gezamenlijke kaders. Een helder functiehuis is voorwaardelijk.

Conditie voor de competenties van het management van de organisatie:

- directeuren moeten personeelsleden in het leiderschapsraster kunnen plaatsen.
- de directeuren moeten hun personeelsleden beoordelen / waarderen.
- directeuren moeten hun personeelsleden kunnen beoordelen / waarderen.
- directeuren moeten met instrumenten kunnen / willen werken.
- directeuren dienen met elkaar over het functioneren van het team te praten. ze moeten dit kunnen benoemen in concreet waarneembaar gedrag.
- directeuren moeten hun keuzen kunnen onderbouwen en beargumenteren. het is dus erg van belang dat directeuren getraind zijn/worden in het interpreteren van informatie, van gedrag, van kennis enz.
- zoveel mogelijk de zelfde taal spreken.
- directeuren worden gedwongen transparant te zijn.
- het is van belang dat directeuren hun gevoelens kunnen verwoorden, dat ze kritisch naar zichzelf en de ander kunnen en willen kijken.
- directeuren moeten het functioneren van personeel in beeld hebben om het raster goed in te vullen.

Noodzakelijke condities voortkomend uit het onderzoek zijn:

- transparante, helder en positieve professionele organisatie; mede als voorbeeldfunctie;
- directeuren, het huidige management, moeten committent uitstralen; het huidige management moet gericht zijn op competentieontwikkeling, op doelmatige taaktoedeling, op het stellen van eisen, het geven van feedback en het vragen van reflecties;
- de organisatie dient heldere personeelsprocessen (gesprekscyclus) uit te voeren;

Conditie voor het management om gedetecteerde talenten te ondersteunen zich te ontwikkelen:

- laat mensen niet zwemmen; motiveer, anticipeer, reageer;
- bespreek de passie, de drive. bespreek de potentie;
- ga op zoek naar de ambities: 3 P's: passie – potentie – persoonlijkheid en de 3 V's: visie – volharding – vervulling;
- maak van leiderschapsontwikkeling een structureel proces van maken ; speciale taken bewaren voor talent;
- de organisatie moet op zoek gaan naar vergroten van kansen;
- het management moet veranderingen kunnen managen;
- de organisatie moet tolerantie voor fouten hebben; talenten worden uitgedaagd, je geeft ze dus ruimte voor fouten;
- het management moet doortastend zijn;
- het management moet kennis hebben van teamprocessen en van ontwikkeling van mensen;
- een cultuur creëren waarin het gewoon is dat mensen begeleiding krijgen, ook leiders.

Conditie voor het gedetecteerde talent om zich verder te kunnen/willen ontwikkelen:

- de leerkracht moet op zoek gaan naar de ambitie, de verantwoordelijkheid en de dynamiek.;
- leerkrachten moeten zicht kunnen krijgen op eigen capaciteiten, positief zijn en een reëel zelfbeeld is van belang;

Algemene condities voor de organisatie om de ontwikkeling van leiderschapspotentieel te bevorderen en te stimuleren:

- sfeer/stimulus binnen de organisatie creëren;
- veiligheid bieden;
- op zoek gaan naar kansen;
- voldoende faciliteren;
- volop complimenteren.

D. Wat zijn de resultaten / wat levert het gebruik van het instrument op?

Resultaten naar de organisatie toe

- Het geeft inzicht in de talentgroep van een organisatie.
- Inzicht in de procesmatige kant van het ontwikkelen van leiderschapspotentieel en het gegeven dat je dit samen opakt.
- Door het gebruik van het instrument kunnen we meer bewust naar gedrag van mensen kijken om vervolgens een relatie te leggen tussen het ontwikkelen van leiderschapscompetenties en de kansen die de organisatie te bieden heeft.
- Doordat de personeelsleden in een raster zijn geplaatst kun je bewuster in kaart brengen wat de organisatie op het gebied van binden en boeien van medewerkers kan organiseren;
- Je krijgt zicht op het aantal talenten binnen je organisatie
- Je kunt scherper in beeld brengen wat leiderschapsontwikkeling betekent voor het huidige management van de scholen. Je krijgt ook scherper wat het huidige management nodig heeft in de vorm van begeleiden, scholen en ondersteunen ten behoeve van een kwalitatief goede uitvoering van leiderschapsontwikkeling-processen.;
- Het opzetten van talentontwikkelingsprogramma's helpt de talenten en helpt de organisatie om de talenten te detecteren, om de talenten zich te laten ontwikkelen, om het management de juiste dingen te laten doen. Het instrument "quick scan leiderschapspotentieel" helpt hierbij.

Resultaten naar de directie toe

- Door de inzet van het instrument kan een professioneel gesprek gevoerd worden over het functioneren van mensen, het delen van informatie aan elkaar, het kritisch bevragen van elkaar.
- Het instrument maakt directie bewuster van hun rol als leidinggevende.
- Het instrument maakt directie bewuster over de rollen in de school.

- Directeuren gaan bewuster kijken naar potentiële leidinggevendenden
- Directeuren voeren vaker en kritischer het gesprek over het onderwerp potentials
- Door het invullen ontdekken sommige directeuren dat ze anders naar personeelsleden gaan kijken; de positionering in het raster verandert.
- De constatering dat directeuren niet gewend zijn om met elkaar over het functioneren van het team te praten. Temeer als er gevraagd wordt naar concreet waarneembaar gedrag, lukt het veel mensen niet om dit te benoemen.
- De constatering dat er tussen de directeuren een groot verschil in waardetoekenningen zit.
- Directeuren kunnen blinde vlekken hebben. Door bewust met de directeuren in gesprek te gaan over talenten, door de kwaliteiten of de ontbrekende zaken te laten benoemen in concreet waarneembaar gedrag, heb je kans op het spoor te komen van de blinde vlekken.
- Directeuren noemen veel zaken als relevante voorwaarden om een leidinggevende positie te bekleden. Opvallend vind ik dat er geen kennis wordt genoemd. Men vindt dat je dit het meest kunt leren.
- De vraag "Waarom plaats je daar de mensen? Wat zijn de argumenten?" heeft heel veel reacties opgeleverd. Directeuren worden aan het denken gezet. Directeuren worden gedwongen transparant te zijn en hun reactie te beargumenteren.
- Het plaatsen van personeelsleden in een raster heeft een toegevoegde waarde; bewustwording van mentale modellen en van veranderingen.
- Het brengt de discussie op gang hoe je mensen kunt stimuleren om zich te ontwikkelen
- Het instrument creëert bewustwording:

Resultaten naar de potential toe

- Er wordt pijnlijk duidelijk dat er personeelsleden niet goed in hun functie zitten, temeer als dit medewerkers zijn die reeds in een leidinggevende positie zitten.
- Je kunt met het instrument bepalen in welke fase de persoon zich tav zijn persoonlijke

Algemeen:

- Ontwikkelingen moeten kunnen worden gevolgd. Instrumenten moeten hierbij gezocht worden.
- Mensen kunnen ontdekken waar hun ontwikkeling zit.
- Mensen moeten kunnen middels het instrument laten zien dat ze groeien in hun ontwikkeling.
- Je krijgt scheper in beeld dat het in leiderschap gaat om ontwikkeling.
- Het raster kan visueel duidelijk maken in welke fase/ontwikkeling mensen zitten en waar ze naar toe willen gaan. Het behalen van successen kan hierbij aansluiten.

Aanvullende relevante bevindingen:

- We zijn niet of niet voldoende gefocust op de ontwikkeling van talent; niet vanuit de organisatie en niet vanuit het talent zelf.
- Uit onderzoek blijkt dat we te weinig gericht zijn op het ontwikkelen van leiderschapstalent.
- Met name door het gebruik van het instrument is gebleken dat er onvoldoende aandacht is voor onze opvolgers in de leiding. Het vraagt specifieke vaardigheden en competenties van het huidige, zittende management.
- Door kennis te nemen van bevorderende en belemmerende factoren kun je talent gericht ondersteunen en begeleiden naar een leidinggevende functie;
- De bevindingen uit de interviews sterken me in deze aanname. Door het uitwerken van gericht beleid en de praktische uitvoering daarvan te realiseren, zal blijken of de talenten gericht ondersteund en begeleid worden.
- Om leiderschapstalent in kaart te brengen moet je weten wat "leiderschapstalent" is.
- Het blijkt dat er geen eenduidige begrippenomschrijving is.
- Talenten worden binnen de organisatie niet expliciet in kaart gebracht.
- Het management van de scholen is niet gericht op het ontwikkelen van toekomstige leiders.
- Door besturen worden geen specifieke acties opgezet om talenten op te sporen.
- "Talentontwikkeling" of "leiderschapsdetectie" is nauwelijks onderwerp van gesprek.

Bijlage: Het Instrument “Quick Scan Leiderschapspotentieel”**Instrument 1: POSITIONEREN VAN LEERKRACHTEN IN LEIDERSCHAPSRASTER OP BASIS VAN BEVINDINGEN EN VERWACHTINGEN.**

Door het team van leerkrachten in het leiderschapsraster te plaatsen zoals hieronder afgebeeld, wordt een eerste analyse gemaakt welke leerkrachten het goed functioneren combineren met het hebben van ontwikkelpotentieel. Dit ontwikkelpotentieel wordt hier nog breed gedefinieerd en omvat zowel leiderschap als rolmodel van vakinhoudelijke leerkrachten

1. Positioneren

De namen van de leerkrachten worden geplaatst in het juiste veld in onderstaand overzicht gebaseerd op concrete ervaringen die deze positionering onderbouwen. Andere betrokkenen worden gevraagd zoals bijvoorbeeld een adjunct directeur, een bouwcoördinator of een intern begeleider om hetzelfde te doen.

Vervolgens een afspraak maken om dit samen te bespreken.

		Beoordeling van het functioneren		
		← Zeer goed	Goed	→ onvoldoende
Verander potentieel (Zijn nu klaar om op een hoger niveau te functioneren in een andere functie)		1	3	6
		2	5	8
Functioneel potentieel (verder ontwikkelen in huidige functie)	↑	4	7	9
Ontwikkelpotentieel		Zie voor nadere toelichting volgende pagina!		

2. Kritische vragen

Als u de namen in het overzicht hebt gezet, vraag u zichzelf dan nogmaals het volgende af:

- Ben ik zo objectief mogelijk geweest? Hoe heb ik dat dan gedaan?
- Maak ik voldoende gebruik van alle beschikbare informatie of personen die hier een goed beeld over hebben?
- Heb ik me laten leiden door vooroordelen?
- Vergeet ik iemand?

3. Eerste selectie leiderschapspotentieel

De leerkrachten die u heeft gepositioneerd in vak 1,2 en 3 in het overzicht zijn degene die ontwikkelpotentieel combineren met goed of zeer goed functioneren en deel uitmaken van een eerste selectie leiderschapspotentieel. Om dit beeld te valideren of ze daadwerkelijk leiderschapspotentieel hebben, kunt u voor hen een competentiescan uitvoeren.

Ad A Hoe kun je leerkrachten positioneren? Een nadere toelichting

1	3	6
2	5	8
4	7	9

- 4 Zeer goede leerkrachten die uitblinken in hun eigen functie.
Leerkracht is een rolmodel in het functionele gebied
Deze leerkrachten zijn zeer belangrijk voor inhoudelijke ontwikkeling en kwaliteit van het vakgebied.
- 7 Solide leerkrachten die consistent goed functioneren. Deze leerkrachten vormen de basis van een school.
Ze moeten uitgedaagd worden om hun functioneren te verbeteren.
Ze moeten investeren in het opdoen van kennis om hun functionele expertise te behouden.
- 9 Leerkrachten die niet voldoen aan de verwachtingen, functioneren is onvoldoende.
Moeten intensief begeleid worden om naar vak 7 te kunnen ontwikkelen.

1	3	6
2	5	8
4	7	9

- 2 Zeer goede leerkrachten die uitblinken in hun eigen functie.
Deze leerkrachten vertonen duidelijk vaardigheden en capaciteiten om zwaardere verantwoordelijkheden aan te kunnen binnen hun eigen vakgebied.
Deze leerkrachten zijn actief betrokken bij activiteiten buiten hun eigen verantwoordelijkheden (bijvoorbeeld extra taken).
- 5 Leerkrachten die consistent goed functioneren.
Deze leerkrachten hebben speciale taken/ opdrachten gekregen om te checken of ze naar vak 2 kunnen groeien.
Als ze de uitdaging niet aangaan worden het waarschijnlijk solide leerkrachten (vak 7)
- 8 Deze leerkrachten functioneren niet en hebben begeleiding nodig.

Kunnen ze solide goed functionerende leerkrachten worden (vak 7)?

1	3	6
2	5	8
4	7	9

- 1 Zeer goede leerkrachten die uitblinken in hun eigen functie
Deze leerkrachten demonstreren duidelijk vaardigheden en capaciteiten voor toekomstige functioneren in een significante andere functie, mogelijk buiten het eigen functiegebied (bijvoorbeeld leidinggevende rol).
Ondersteun deze leerkrachten actief in het zoeken naar een andere functie.
- 3 Leerkrachten die consistent goed functioneren.
Deze leerkrachten hebben speciale taken/ opdrachten gekregen om te checken of ze naar vak 1 kunnen groeien.
- 6 Leerkrachten die minder dan 6 maanden nieuw in hun functie zijn.
Deze leerkrachten zullen in hun functioneren worden begeleid.

Instrument 2: VALIDEREN VAN LEIDERSCHAPSPOTENTIEEL MIDDELS EEN COMPETENTIESCAN

Naam:
Functie:
Datum:
Uitgevoerd door:

SCORE COMPETENTIES (*per regel*)

- I Toont dit gedrag **vaak**
II Toont dit gedrag **soms** maar vereist nog ontwikkeling
III Toont dit gedrag **zelden of nooit**

Leiderschap competentiescan – NSA Beroepsstandaard

ONDERWIJS	I	II	III	Gemiddelde score leerkracht
Kan achterhaalde concepten, praktijken en leermiddelen uitbannen	☐	☐	☐	
Kan nieuwe concepten, praktijken en leermiddelen introduceren en borgen	☐	☐	☐	
Kan het pedagogisch (school)klimaat bewaken	☐	☐	☐	
Kan een uitdagende en stimulerende leer- en werkomgeving organiseren	☐	☐	☐	
Houdt rekening met de belangen, positie en verantwoordelijkheid van ouders	☐	☐	☐	
Ziet erop toe dat ouders/verzorgers tijdig en duidelijk geïnformeerd worden over de ontwikkeling van hun kind	☐	☐	☐	
Kan de balans tussen leerstof- en kindgerichtheid bewaken	☐	☐	☐	
Kan de mate waarin het onderwijs tegemoet komt aan verschillen tussen leerlingen bewaken	☐	☐	☐	
Kan de (on)mogelijkheden van de school aangeven	☐	☐	☐	
Kan behaalde resultaten verantwoorden	☐	☐	☐	
Kan de kwaliteit van het systeem van interne leerlingenzorg bewaken	☐	☐	☐	
Kan de klassenconsultatie uitvoeren	☐	☐	☐	
Geef argumenten die dit gedrag onderbouwen				

ORGANISATIE ONTWIKKELING	I	II	III	Gemiddelde score leerkracht
Visiegericht Leiderschap	☐	☐	☐	
Ziet visieontwikkeling als een dynamisch cyclisch proces	☐	☐	☐	
Kan een visie op onderwijs en opvoeding ontwikkelen en levend houden	☐	☐	☐	
Kan op basis van visie organisatieveranderingen vormgeven	☐	☐	☐	
Kan een visie of streefbeeld inspirerend overbrengen en/of mee uitdragen	☐	☐	☐	
Kan draagvlak voor organisatiedoelen ontwikkelen	☐	☐	☐	
Doelgericht Leiderschap	☐	☐	☐	
Kan doelen stellen, prioriteiten, planning en werkprocedures (vast)stellen	☐	☐	☐	
Kan de voortgang van processen bewaken en controleert of gemaakte afspraken worden nagekomen	☐	☐	☐	
Kan bij (complexe) problemen hoofd- en bijzaken onderscheiden	☐	☐	☐	
Durft keuzes te maken en besluiten te nemen	☐	☐	☐	
Geef argumenten die dit gedrag onderbouwen				

ORGANISATIEBELEID EN-BEHEER	I	II	III	Gemiddelde score leerkracht
Kan organiseren	☐	☐	☐	
Kan een (meerjaren)planning opstellen en bewaken	☐	☐	☐	
Koppelt de inzet van middelen aan visie en doelen en verantwoordt deze	☐	☐	☐	
Kan een efficiënte inzet van tijd, mensen en middelen realiseren	☐	☐	☐	
Kan werken met management informatiesystemen	☐	☐	☐	
Kan een passende organisatie- en functiestructuur ontwerpen	☐	☐	☐	
Kan de juiste medewerkers werven	☐	☐	☐	
Kan onderwijs ondersteuning realiseren	☐	☐	☐	
Kan professioneel handelen op basis van relevante wet-en regelgeving	☐	☐	☐	
Kan hulpbronnen en middelen organiseren (vergoedingen, fondsen, vermogen, subsidies)	☐	☐	☐	
Kan taakstellend budgetteren en beheren	☐	☐	☐	
Kan kwaliteitskaders en normen opstellen en/of hanteren	☐	☐	☐	
Kan zelfevaluatie organiseren op basis van kwaliteitsinstrumenten	☐	☐	☐	
Kan een veilige en schone school (omgeving) organiseren	☐	☐	☐	
Geef argumenten die dit gedrag onderbouwen				

OMGEVING	I	II	III	Gemiddelde score leerkracht
Ondernemerschap				
Is ambitieus, ondernemend en betrokken bij het werk	☐	☐	☐	
Is zich bewust van zijn/haar maatschappelijke positie en verantwoorde- lijkheid	☐	☐	☐	
Kan bestaande aannames loslaten en staat open voor nieuwe ideeën	☐	☐	☐	
Kan kansen en bedreigingen voor de organisatie onderscheiden	☐	☐	☐	
Kan op verantwoorde wijze omgaan met risico's				
Kan opereren in een krachtenveld van verschillende opvattingen en belangen	☐	☐	☐	
Kan de positieve beeldvorming van de organisatie bevorderen				
Kan netwerkrelaties opbouwen en onderhouden	☐	☐	☐	
Kan omgaan met de media	☐	☐	☐	
Kan de samenwerkingsmogelijkheden tussen school, gezin en ge- meenschap (mede)vormgeven	☐	☐	☐	
Kan inspraak en medezeggenschap organiseren	☐	☐	☐	
Geef argumenten die dit gedrag onderbouwen				

DENKKRACHT	I	II	III	Gemiddelde score leerkracht
Zelfsturing				
Kan de grondslag van de organisatie bewaken	☐	☐	☐	
Kan moreel verantwoord handelen	☐	☐	☐	
Verantwoordt het professioneel handelen	☐	☐	☐	
Wil bijdragen aan de ontwikkeling van de beroepsgroep	☐	☐	☐	
Werkt voortdurend aan de eigen ontwikkeling	☐	☐	☐	
Kan effect(en) van eigen handelen evalueren	☐	☐	☐	
Intra-persoonlijke competenties				
Kan gebruik maken van diverse bronnen en informatiekanalen	☐	☐	☐	
Kan bij (complexe)problemen hoofd-en bijzaken onderscheiden	☐	☐	☐	
Kan verbanden, trends en patronen zien	☐	☐	☐	
Kan werken met prognoses en sturen op kengetallen	☐	☐	☐	
Kan (mogelijke) problemen in een vroeg stadium herkennen	☐	☐	☐	
Kan een probleem vanuit meerdere invalshoeken analyseren en verschillende oplossingsrichtingen verkennen	☐	☐	☐	
Kan inschatten wanneer er (onmiddellijke) actie gevraagd wordt	☐	☐	☐	
Kan anderen (mede)verantwoordelijk voor de oplossing maken	☐	☐	☐	
Geef argumenten die dit gedrag onderbouwen				

DAADKRACHT	I	II	III	Gemiddelde score leerkracht
Interpersoonlijke competenties	☐	☐	☐	
Kan een positieve sfeer opbouwen en bevorderen	☐	☐	☐	
Is bereikbaar en aanspreekbaar en neemt de tijd om te luisteren	☐	☐	☐	
Inspireert, motiveert en stimuleert	☐	☐	☐	
Geeft anderen verantwoordelijkheid en vertrouwen en deelt leiderschap	☐	☐	☐	
Is geïnteresseerd en toont oprechte belangstelling voor de ander	☐	☐	☐	
Durft stelling te nemen en kan omgaan met kritiek en weerstand	☐	☐	☐	
Kan effectief communiceren en presenteren	☐	☐	☐	
Kan confronteren, bemiddelen en geeft en vraagt feedback	☐	☐	☐	
Aansturen van Professionals	☐	☐	☐	
Kan een klimaat scheppen waarin medewerkers zich gemotiveerd en gestimuleerd voelen	☐	☐	☐	
Durft (een groep) medewerkers aan te spreken op het functioneren en de verantwoordelijkheden	☐	☐	☐	
Kan competentiegericht werken	-	-	-	
Kan duidelijke eisen stellen en grenzen stellen	-	-	-	
Kan resultaatgericht werken van (een groep) medewerkers bevorderen	☐	☐	☐	
Kan teamgeest en samenwerkingsbereidheid bevorderen	☐	☐	☐	
Kan de ontwikkeling van personeel en organisatie stimuleren	-	-	-	
Stimuleert een professionele dialoog op basis van beelden, verwachtingen en ervaringen	☐	☐	☐	
Moedigt initiatief en experiment aan en faciliteert dit	☐	☐	☐	
Geef argumenten die dit gedrag onderbouwen				

Competentiegebied	Gemiddelde score per competentie	Gemiddelde eindscore
Onderwijs		
Daadkracht		
Omgeving		
Organisatiebeleid en -beheer		
Denkkracht		
Organisatie ontwikkeling		

Toelichting instrument 2 VASTSTELLEN VAN HET LEIDERSCHAPSPOTENTIEEL

Door het uitvoeren van een competentiescan voor de eerste selectie, gebaseerd op de NSA Leiderschapscompetenties kunt u een beeld krijgen in hoeverre ze al voldoen aan de leiderschapscompetenties en wat ze nog moeten ontwikkelen om startbekwaam te worden voor een leidinggevende positie in het Primaire Onderwijs.

1. Competentiescan

Maak een competentiescan voor alle leerkrachten uit uw eerste selectie. Maak hierbij gebruik van het overzicht op de volgende pagina.

2. Bevestiging Leiderschapspotentieel

Bekijk de gemiddelde eindscores van de competentiescan.

I of I/II:	Er sprake van veel leiderschapspotentieel.
II en II/III	Er kan sprake zijn van leiderschapspotentieel. Dit is afhankelijk van de fase in de ontwikkeling waarin de leerkracht zich nu bevindt. Sommige leerkrachten zijn misschien talentvol maar zijn nog minder ver in hun ontwikkeling. Met behulp van deze competentiescan kunt u ook aangeven aan zo'n talent op welke gebieden hij/zij zich nog kan ontwikkelen. <i>Bij een leerkracht die veel ervaring heeft is dit een minder goede score.</i>
III	Er is geen sprake van leiderschapspotentieel

U heeft nu een tweede selectie van leerkrachten die leiderschapspotentieel hebben. Nu is het belangrijk om inzicht te verkrijgen in de persoonlijke ambities van deze leerkrachten.

Bijlage 4: Delphi-onderzoek

Bron: Vermeulen, M. (2005): *Werkplaats Onderwijs. Handleiding bij de toekomstverkenning voor onderwijsorganisaties*. Assen: Koninklijke van Gorcum

In het onderzoek naar kweekvijvers bleek dat schoolbesturen invloed willen hebben op de kweekvijveropleiding. Maar in nogal wat trajecten is een specifiek bestuursbeleid weinig of niet herkenbaar. Schoolbesturen missen zo de kans om het strategische beleid van de instelling en het opleidingsbeleid met elkaar te verbinden. Deels kan dit te maken hebben met het onvoldoende uitgekristalliseerd zijn van het strategisch beleid zelf. Vermeulen (2005) beschrijft een aantal werkwijzen voor het ontwikkelen van strategisch beleid. Voorbeelden zijn *backcasting*, *netwerkanalyse*, *SWOT analyse*, *Delphi-onderzoek* en *werken met scenario's*. Hier volgt een beknopte beschrijving van het *Delphi-onderzoek*, gebaseerd op de genoemde studie van Vermeulen.

Delphi-onderzoek verloopt in een aantal stappen.

- De eerste stap is het formuleren van een goed startdocument met daarin een heldere, niet al te open, vraagstelling die aan experts kan worden voorgelegd. Vb.: Zal de introductie van lumpsumfinanciering leiden tot een verdere schaalvergroting in het basisonderwijs die over de grenzen van de denominaties heen zal gaan?
- In deze stap selecteert men ook de experts die ervaring hebben met de materie (en die hoeven niet altijd uit het onderwijs te komen). Ook dient men er voor te zorgen dat een zekere mate van tegengestelde meningen in het expertpanel vertegenwoordigd is.
- Belangrijk is dat de deelnemers in eerste instantie hun opvattingen kunnen geven, onafhankelijk van elkaar. Dit kan bijvoorbeeld door het afnemen van interviews, door het laten invullen van schriftelijke vragenlijsten of door de experts te vragen een schriftelijk antwoord te formuleren op de gestelde vragen. Concrete en waar mogelijk gekwantificeerde antwoorden zijn gewenst.
- Op basis van de antwoorden wordt een anoniem verslag gemaakt, waarin de gemiddelde of meest genoemde antwoorden en de onderbouwing ervan staan. Ook de meer extreme antwoorden worden opgenomen.
- In de volgende ronde wordt het verslag voorgelegd aan de deelnemers met de vraag of men zich hierin kan vinden. Deelnemers met een afwijkende mening dienen sterke argumenten te geven voor hun afwijkend standpunt.
- Vervolgens worden de reacties opnieuw verwerkt en wordt bekeken welke verschuivingen zich hebben voorgedaan. Ook de argumenten voor meer afwijkende standpunten worden samengevat.
- Het forum van experts kan dan opnieuw reageren. Gevraagd wordt ook of men het eens is over de onderwerpen waarover men het niet eens is.
- Na drie ronden wordt de procedure afgesloten en een slotverslag opgesteld. Daarin is expliciet sprake van de mate van consensus tussen de experts.

In het schema op de volgende bladzijde vindt men de diverse stappen weergegeven.

Voordelen van een Delphi-procedure zijn o.m. dat men een heldere onderbouwing dient te geven voor standpunten en een expliciete discussie kan voeren. Het kan ook tot nuttige netwerkcontacten leiden. Nadelen zijn de bewerkelijkheid. Een Delphi-procedure vraagt een goed getrainde voorzitter die ook goed de standpunten kan samenvatten en weergeven.



