

# DE ONDERWIJSKUNDIG MANAGER IN DE TWEEDE FASE

kernredactie:

H.J.C.M. Stabel

MesoConsult B.V.

Tilburg

november 1998

© 1998 MesoConsult B.V. Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden veelevoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks  
of bestellen van losse exemplaren:**

MesoConsult  
Gounodlaan 15  
5049 AE Tilburg

Telefoon 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

## WOORD VOORAF

Er is in deze maatschappij een revolutie gaande ten aanzien van kennis: de wijze waarop kennis tot stand komt, wordt verspreid en wordt gebruikt. De voorstelling dat we de basiskennis in leerboeken kunnen verpakken, dat we docenten kunnen opleiden die deze kennis probleemloos kunnen overdragen en dat leerlingen en studenten deze kennis pas-sief kunnen consumeren om haar later te kunnen toepassen, was altijd al problematisch, maar is nu echt een illusie.

Het onderwijs, ooit gezien als een bolwerk van getoetste kennis, of zelfs van de 'waarheid', krijgt nu een andere rol. In het onderwijs leren mensen in verschillende stadia van hun ontwikkeling om (beter) te le-ren. Oude onderwijskundige concepten voldoen niet meer en de organisatie van het onderwijs, die was opgebouwd rond de leraar-leerlingrelatie, is achterhaald.

Onderwijskundige en organisatiekundige vraagstukken gaan dus hand in hand. Dit komt bijvoorbeeld tot uitdrukking in de ontwikkelingen rond tweede fase en studiehuis. Hier worden stukjes zichtbaar van een nieuw onderwijskundig én organisatiekundig paradigma, en dat binnen een context waarin oude structuren, rollen, regels en gewoonten nog dominant zijn.

Zoiets moet spanning veroorzaken en de vraag is dus hoe je met deze spanning kunt omgaan. Henk Stabel, die ons in het kader van de studie bedrijfskunde bij de Open Universiteit Nederland een kijkje gunt in de realiteit van onderwijs- en organisatievernieuwing rond de tweede fase, toont ons deze spanning. Hierbij concentreert hij zich op de schoolleider als spil in de veranderingsprocessen.

De auteur heeft zich verdiept in het denken van auteurs over nieuwe vormen van (onderwijs-)organisatie en (onderwijs)leiderschap. Daaruit komt een figuur naar voren aan wie bijzondere eisen gesteld worden. Je kunt je afvragen of hij of zij bestaat: zo iemand heeft visie, kan luisteren, maar ook leiden, kan tegen kritiek, beoordeelt zijn of haar mensen in functioneringsgesprekken, maar treedt in het team op als een coach, et cetera. Binnen de literatuur die Stabel in zijn onderzoek zeer toegankelijk op een rij heeft gezet, zien we al spanningen in de nieuwe, zich ontwikkelende rol van de schoolleider. Het gaat bijvoorbeeld om de spanning tussen de hiërarchische, bureaucratische, op controle gerichte rol enerzijds en de teamgerichte, innovatieve en ontwikkelingsgerichte rol anderzijds. Ook is er bijvoorbeeld een spanning tussen efficiency en overleg, tussen de bestaande vergadercultuur in het onderwijs en tendenzen naar bedrijfsmatig werken.

Zien we deze spanning al in de literatuur, in de interviews die de auteur hield met een zevental (con)rectoren, komen vergelijkbare spanningen heel herkenbaar naar voren. Aan de ene kant zien we hoe deze mensen een steeds sturender rol moeten gaan vervullen in de ontwikkeling van hun mensen en van de organisatie. Ze willen met visie hun organisatie een bepaalde kant op krijgen, strategisch denken en handelen. Aan de andere kant zien we een nadruk op overleg, draagvlak creëren, luisteren en niet te directief optreden. En we zien zelfs nog oeroude taken, zoals een directe rol bij leerlingen met disciplineproblemen, die helemaal niet in het plaatje passen.

Ook al kunnen we op basis van deze beperkte casus niet generaliseren naar het Nederlandse onderwijs, toch biedt de geboden casus nuttig discussiemateriaal voor anderen die met dezelfde spanningen moeten omgaan. Ook wordt de weg gewezen naar zinvolle literatuur. Dat Henk Stabel deze studie heeft gedaan vanuit de Open Universiteit Nederland, een instelling die zelf in de frontlinie meewerkt aan de vernieuwing van onderwijskunde en onderwijsorganisatie, kan geen

toeval zijn.

Dr Huibert de Man  
*universitair hoofddocent Organiseatiekunde*  
*Open Universiteit Nederland*

## INHOUD

pagina

1	Inleiding	7
2	Het werkkterrein van de onderwijskundig leider	14
3	Het onderwijskundig management in de literatuur	26
4	Interviews met rectoren	
5	Resultaten van de interviews	
6	Profiel van een onderwijskundig manager in de tweede fase	

Geraadpleegde literatuur

Bijlagen

I	Telefonische benadering rectoren/conrectoren Verzoek tot afname interviews	
II	Vragenlijst interviews	
III	Managementrollen	



## 1 INLEIDING

In dit inleidend hoofdstuk wordt een algemeen beeld van dit onderzoek geschetst. Na een uiteenzetting over het projectkader wordt een denkmodel gepresenteerd, waaromheen de beschrijving van het onderzoek is opgebouwd. De probleemstelling komt in paragraaf 1.3 aan bod, bestaande uit de onderzoekselementen, doel- en vraagstelling. Tot slot volgt er een kort overzicht van de verdere opbouw van dit Studiehuisreeksnummer.

### 1.1 Projectkader

#### *1.1.1 Netwerk Nascholingsbeleid*

Het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs<sup>1</sup> heeft een groot aantal netwerken in het leven geroepen om ontwikkelingen in het onderwijs te stimuleren. Eén daarvan is het Netwerk Nascholingsbeleid tweede fase. Dit netwerk kan worden beschouwd als een vorm van nascholing voor schoolleiders met als doel de kwaliteit van de nascholing te verbeteren.

Ons Middelbaar Onderwijs, een bestuurlijke organisatie van meer dan vijftig categorale scholen en brede scholengemeenschappen in Noord-Brabant, heeft zeven scholen aangewezen die in dit netwerk kunnen participeren. Dit betekent concreet dat zeven (con)rectoren zich onder leiding van een projectleider twee jaar lang buigen over vragen en problemen die met nascholing samenhangen. Schrijver dezes treedt op als projectleider.

#### *1.1.2 Maatschappelijke ontwikkelingen*

---

<sup>1</sup> Het pmvo heeft als onafhankelijk team tot taak het onderwijsinhoudelijke vernieuwingsproces in het voortgezet onderwijs te begeleiden door het geven van adviezen, het coördineren van activiteiten en het verzorgen van voorlichting.

De jaren negentig worden gekenmerkt door een complexe en snel veranderende wereld. Organisaties moeten het vermogen bezitten zich aan allerlei veranderingen snel aan te passen. Het management van organisaties krijgt te maken met innovatie, flexibiliteit, efficiëntie, de lerende organisatie, visie, kwaliteit, delegeren, snel reageren op vragen uit de markt. Ook van het management worden hierdoor andere vaardigheden en kwaliteiten verwacht. De gevolgen van deregulering bij de rijksoverheid, de vraag naar plattere organisatiestructuren, unitvorming, samenwerkingsverbanden en fusies zijn zaken die bij het management hoog op de agenda staan. Ook onderwijsinstellingen blijven niet verschoond van de gevolgen van deze ontwikkelingen.

### **1.1.3 Ontwikkelingen in het onderwijs**

In de afgelopen jaren is er in het onderwijs veel veranderd. Grote onderwijskundige operaties vonden er plaats, zoals de invoering van de basisvorming, enorme schaalvergrotingsoperaties, invoering van de lumpsum waardoor scholen te maken kregen met een totaal ander bekostigingssysteem. Door deregulering bij de overheid kreeg het schoolmanagement meer autonomie op verschillende terreinen. Nascholingsgelden gaan voortaan niet meer naar de nascholingsinstellingen, maar rechtstreeks naar de scholen. Van schoolleiders wordt voortaan een visie gevraagd, zij dienen oog te hebben voor kwaliteitszorg en een betere afstemming van het onderwijs op de arbeidsmarkt na te streven. De informatietechnologie doet ook op scholen zijn intrede. In de komende jaren volgt de invoering van de tweede fase.

### **1.1.4 Ontwikkelingen in de tweede fase**

Met de tweede fase worden de ontwikkelingen in 4 en 5 havo en 4, 5 en 6 vwo bedoeld. Speerpunten hierbij zijn de zelfstandig lerende leerlingen de invoering van het studiehuis. De docenten als professionals moeten zich herbezinnen op hun taak, zij moeten een nascholingsproces doorlopen om te kunnen functioneren in de totaal veranderende school. Onderwijsprogramma's zijn aan een totale herziening toe, de docent is niet meer de lesgever, maar de begeleider, de coach van de zelfstandig lerende leerling. Ook studielastbenadering en profielen zijn nieuwe begrippen in de snel veranderende onderwijswereld. De schoolleiders staan voor de enorme opgave dit veranderingsproces te sturen en te begeleiden. Nieuwe managementkwaliteiten en -vaardigheden worden van hen verwacht.

## **1.2 Denkmodel**

Het denkmodel in figuur 1 dient ter ondersteuning van de opbouw van deze brochure. Het onderwijs als organisatie bevindt zich in een snel veranderende omgeving. Het schoolmanagement maakt strategische keuzen ten opzichte van die omgeving. De omgeving stelt eisen ten aanzien van kwaliteit, flexibiliteit, efficiëntie en innovativiteit van het te geven onderwijs. Om te kunnen overleven moet de schoolorganisatie de verschillende elementen uit het model in onderlinge samenhang aanpassen.

In het traditionele onderwijs kon de docent als professional voortreffelijk functioneren binnen zijn eigen klaslokaal. Binnen de traditionele structuur en organisatie van het onderwijs paste dat ook. In het huidige onderwijs, met name in de tweede fase van het voortgezet onderwijs, is het zich opsluiten van de docent binnen de muren van het eigen klaslokaal niet meer mogelijk. De complexe en dynamische omgeving eist een docent als professional die kan werken in teamverband. De *structuur- en cultuurgebonden* hokjesgeest moet worden doorbroken.

De organisatiestructuur van de school zal zich moeten aanpassen aan de veranderende rol van de docent als professional. De docent krijgt andere en wisselende taken toebedeeld binnen teamverband. Het alleen aanpassen van de *structuur* is niet voldoende. Ook andere elementen dienen te veranderen (figuur 1).



Figuur 1 Denkmodel

(Kuipers en Van Amelsvoort, 1990; Van Hooft e.a., 1996)

De zelfstandig lerende leerling vraagt om een ander *gedrag* en een andere instelling van de professionele docenten. Zij zullen hierdoor moeten leren werken in teamverband met heldere afspraken, die niet alleen voor iedereen duidelijk zijn, maar ook door iedereen geaccepteerd dienen te worden. De *systemen* in de school als onderwijsorganisatie zullen deze cultuuromslag moeten ondersteunen en sturen. Ze moeten worden aangepast aan de andere elementen in het model. Zo



niet, dan ontstaat er het risico dat de docent zich weer terugtrekt in zijn eigen vertrouwde klaslokaal.

Dit onderzoek zal zich voornamelijk richten op de rol die de onderwijskundig manager kan spelen ter ondersteuning en sturing van zijn docenten om deze cultuuromslag te kunnen maken.

Binnen het schoolmanagement kan men een onderscheid maken in een beheersen en een onderwijskundige functie. In dit onderzoek staat de laatste functie centraal, omdat het onderwijskundig management de verantwoording draagt voor scholing en coaching van docenten.

### 1.3 Probleemstelling

#### 1.3.1 Onderzoekselementen

In dit onderzoek staat de rol van de onderwijskundig manager centraal in relatie tot de huidige ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijsbestel, met name in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Veranderingen in functie, taken

Literatuur professionele docent  
Literatuur (na)scholing professionele docent  
Literatuur implementatie en evaluatie nascholing  
Literatuur over de Tweede Fase  
Literatuur schoolmanagement

Theorie schoolleiderschap  
Theorie onderwijskundig leiderschap  
Theorie managementrollen  
Theorie rol coach bij veranderingsprocessen

Gesprekken met deskundigen

Criteria onderwijskundig management

en competenties van de schoolleider door de invoering van het studiehuis, door het centraal stellen van schoolontwikkeling bij het hanteren van nascholingsgelden voor de professionalisering van het docententeam en door de te verwachten koppeling van personeelsbeleid aan het nascholingsbeleid en de onderwijskundige ontwikkeling van de school.

### ***1.3.2 Doelstelling***

De doelstelling van dit onderzoek is via literatuurstudie te komen tot het formuleren van relevante beoordelingscriteria voor een onderwijskundig leider in de tweede fase en vervolgens na te gaan in hoeverre de onderwijskundig leider in de dagelijkse schoolpraktijk daadwerkelijk aan die criteria voldoet.

Het bereiken van deze doelstelling wordt hieronder schematisch in beeld gebracht.

### **1.3.3 Centrale vragen en deelvragen**

De probleemstelling:

- a Welke zijn de relevante beoordelingscriteria voor een onderwijskundig leider in de tweede fase van het voortgezet onderwijs?
- b In hoeverre voldoen de onderwijskundig managers in de dagelijkse schoolpraktijk aan deze criteria?

Ad a: Welke zijn de relevante beoordelingscriteria voor een onderwijskundig leider in de tweede fase van het voortgezet onderwijs?


- 1 Welke criteria kunnen we ontlelen aan recente onderwijskundige literatuur?
- 2 Welke criteria kunnen we ontlelen aan de bedrijfskundige literatuur?

Ad b: In hoeverre voldoen de onderwijskundig managers in de dagelijkse schoolpraktijk aan deze criteria?

- 1 Welke taken vervult de onderwijskundig manager?
- 2 Welke concrete interventies hanteert de onderwijskundig manager?
- 3 Welke managementvaardigheden wenst de onderwijskundig leider te beheersen?
- 4 Welke managementrollen vervult de onderwijskundig leider in de tweede fase?
- 5 Welk belang hecht de schoolleider aan de rol van coach in de tweede fase?

### **1.4 Opbouw brochure**

In hoofdstuk 2 volgt de beschrijving van het nascholingsbeleid in de tweede fase, waarbij aandacht wordt besteed aan de professionele docent, nascholingsbeleidsplannen, de organisatiestructuur en -cultuur van de school, het studiehuis met zijn noodzaak tot gedragsverandering van de professional en tot slot enige aandacht voor nascholingsinstrumenten. In hoofdstuk 3 komt de onderwijskundig manager aan de orde die in de tweede fase een veel belangrijker functie krijgt dan voorheen. Allereerst wordt vanuit de onderwijskundige en bedrijfskundige literatuur een beeld geschetst van het schoolleiderschap, de veranderende rol van de schoolleiding en mogelijke stijlen van schoolleiderschap. De taken van de schoolleider als onderwijskundig manager worden vervolgens uitvoerig beschreven, de onderwijskundig schoolleider met zijn mogelijke interventies en gewenste competenties. Vervolgens wordt de indeling in managementrollen van Quinn gebruikt als voorbeschouwing op de te verwachten managementrollen voor de onderwijskundig manager in de tweede fase. Tot slot specifieke aandacht voor de in de moderne literatuur veelbesproken rol van de onderwijskundig



leider als coach in het kader van teamcoaching bij veranderingsprocessen. De professionele docent moet in het studiehuis een verplichte metamorfose ondergaan. In hoofdstuk 4 komen interviews met deskundigen aan bod, met (con)rectoren van zeven vo-scholen, waar momenteel veel tijd wordt besteed aan de voorbereiding van de invoering van de tweede fase. Dit hoofdstuk bevat tevens een toelichting op de onderzoeksmethode en op de gehanteerde vragenlijst. In hoofdstuk 5 volgt het verslag van de resultaten van de interviews. Er wordt een vergelijking gemaakt tussen het verwachte beeld vanuit de literatuur en de beelden die schoolleiders in het heden van de toekomst hebben. In het laatste hoofdstuk volgen conclusies en aanbevelingen ten aanzien van de rol van de onderwijskundig manager in de tweede fase.

## 2 HET WERKTERREIN VAN DE ONDERWIJSKUNDIG LEIDER

Uitgaande van het denkmodel in figuur 1 zullen in dit hoofdstuk aan bod komen:

- mensen: de professionele docenten
- beleid: nascholingsbeleid
- structuur: de organisatiestructuur in het onderwijs
- cultuur: de organisatiecultuur in het onderwijs
- omgeving: het studiehuis als gevolg van de veranderende omgeving
- gedrag: het gedrag van de docent in het studiehuis
- systemen: nascholingsinstrumenten

### 2.1 De docent

#### *2.1.1 De professionele docent*

Docenten worden beschouwd als professionals. Kenmerkend voor de professionele docent is, dat hij gemotiveerd is om gezamenlijk beleid op vakinhoudelijk en vakoverstijgend niveau te ontwikkelen. Hij functioneert in al dan niet grote teams. Hierbij dient aangetekend te worden, dat met teams bedoeld wordt de personele bezetting van een schoolgebouw of -gebouwen, en niet het werken in teamverband, zoals bekend uit de bedrijfskundige literatuur. De professionele docent beheert voor een groot deel de eigen werksituatie en de te verrichten taken. Hij is bereid zich flexibel en kritisch aan te passen aan nieuwe doelen en veranderende omstandigheden.

Bergen (1996) maakt in 'Docenten scholen docenten' onderscheid tussen docenten met een uitgebreide en met een beperkte professionaliteit. De laatstgenoemde docent wordt gekenmerkt door een dominante oriëntatie op zijn werk in de klas, terwijl bovenstaande omschrijving aansluit bij de docent met een uitgebreide professionaliteit, die zijn werk in de klas relateert aan de context van de school.

#### *2.1.2 De nascholing van professionele docenten*

In de Wet<sup>2</sup> wordt nascholing als volgt gedefinieerd: 'Het geheel van onderwijsactiviteiten die tot doel hebben de kennis, vaardigheden en attitudes die de personeelsleden tijdens hun opleiding hebben verworven te verbreden of te verdiepen in functie van de verdere professionalisering.'

Docenten in het voortgezet onderwijs zijn door hun opleiding als vakdocent vooral geïnteresseerd in vakinhoudelijke nascholing, dit in tegenstelling tot docenten van het basisonderwijs, die door hun opleiding meer op algemeen pedagogisch-didactische vaardigheden georiënteerd zijn. Docenten geven de voorkeur aan nascholing in hun eigen vakgebied: samen met sectiegenoten of met docenten van andere scholen nieuw materiaal uitproberen en met collega's van het eigen vak of verwante vakken ervaringen uitwisselen.

---

<sup>2</sup> Wet op het Voortgezet Onderwijs, artikel 1

### ***2.1.3 Permanente scholing en nascholing***

Permanent leren zou voor ieder individu de gewoonste zaak van de wereld moeten zijn. Een heel leven lang leren. Voor professionals in het onderwijs zou dat betekenen dat ze ook na hun opleiding tot leraar hun leven lang doelgericht blijven leren. Permanente scholing en nascholing voor ieder mens, leerling of leraar, in een klimaat dat niet kan bestaan zonder bijleren.

De theorie van Abram (1986) over permanent leren geldt zowel voor leerling als leraar. Het doel van permanent leren is te leren zonder dat er een leraar nodig is. Abram geeft vijf vuistregels voor het leren: leer permanent, herhaal, leer individueel en collectief, leer door in de praktijk te brengen en plan het eigen leren. Verder wijst hij erop dat louter individueel leren gauw krachteloos kan worden en gemakkelijk kan leiden tot fouten, die de leerling zelf niet opmerkt en dan ook niet kan corrigeren. Daarom moet de leerling ook collectief, in een groep, leren. De theorie van Abram geeft zeer duidelijk aan in welke richting de studiehuisgedachte vorm moet worden gegeven. De organisatie van de nascholing zal gericht moeten worden op vaardigheden van docenten die uitgaan van deze gedachtengang over permanent leren.

## **2.2 Nascholingsbeleidsplannen**

### ***2.2.1 Schoolbeleid***

Het bepalen van het beleid volgt op een keuze voor een strategie, nadat de doelen voor de organisatie zijn vastgelegd. Onderwijsorganisaties hanteren het begrip missie in plaats van doelen. De missie geeft aan wat de schoolorganisatie als langetermijndoel wil bereiken en waarin ze zich wil onderscheiden van andere scholen. Bij het formuleren van de missie van de school dienen zoveel mogelijk geledingen van de schoolorganisatie betrokken te zijn, zodat de uitgangspunten door iedereen onderschreven kunnen worden. Hoe groter het draagvlak, hoe groter de kans op realisering van die missie. Vanuit de missie, de te stellen doelen, wordt de strategie bepaald en beleid vastgesteld.

In de jaren negentig ontstaat voor schoolmanagers de noodzaak meer beleidsmatig te gaan denken over personeelswerving, de inzet van het personeel en over nascholing van de medewerkers. Nascholing is te beschouwen als een instrument voor schoolbeleid.

### ***2.2.2 Nascholingsbeleid***

Op de meeste scholen ontbreekt een uitgewerkt nascholingsbeleidsplan. Het ontwikkelen van nascholingsbeleid is voor het management een moeilijke opgave. De meeste schoolleiders begeven zich niet op het ijs van de vaknascholing. Zij vinden dat vakdocenten volledig zelf verantwoordelijk zijn voor kennis en vaardigheden in hun eigen vakgebied. Beleidsmatige zaken in dezen gaan meestal niet verder dan het faciliteren van vakconferenties, excursies en trainingen. Wanneer het gaat om het verwerven van kennis en vaardigheden voor bepaalde bestaande of nieuwe functies treden zij wel sturend op. Na het invoeren van de lumpsum werken steeds meer schoolorganisaties met budgetten voor vaknascholing per sectie, voor functiegerichte nascholing, voor managementtrainingen en voor teamnascholing.

### ***2.2.3 Schoolontwikkeling***

Indien de schoolleiding een visie heeft op schoolontwikkeling, dan zijn daarin personeelsbeleid en onderwijskundig beleid aan elkaar gerelateerd. De schoolleider stimuleert de ontwikkeling van ieder personeelslid in lijn met de doelstellingen van de school. Hij streeft een gemeenschappelijke visie van de gewenste toekomst na, een visie die door iedereen gedeeld wordt en gezamenlijk in praktijk gebracht.

Er dient een duidelijk onderscheid gemaakt te worden tussen scholing ten behoeve van schoolontwikkeling en van loopbaanontwikkeling. Bij schoolontwikkeling gaat het om scholing op basis van gedeelde problemen. De begeleidende

rol bij het zelfstandig leren is een schoolprobleem en geen probleem van iemands persoonlijke ontplooiing.

Schoolontwikkeling en nascholing vinden logischerwijze tegelijkertijd plaats, de enige manier om beide te laten slagen. Op deze wijze is ook continuïteit gewaarborgd.

#### ***2.2.4 De aanbieders van nascholing***

Bij de nascholingsmarkt voor docenten in het voortgezet onderwijs zijn vier partijen betrokken, namelijk de schoolleiders, de nascholingsinstellingen, de vakinhoudelijke verenigingen en de vakbonden. Tot 1993 financierde de rijksoverheid de nascholing via de nascholingsinstellingen. Deze instellingen bepaalden zelf welk aanbod van nascholing er via folders op de markt kwam. Docenten konden zich persoonlijk inschrijven na toestemming van de schoolleiding. De financiering van de nascholing werd in 1993 door het ministerie van onderwijs en wetenschappen anders ingericht. Na een geleidelijke overgangperiode van vier jaar gingen de nascholingsgelden in 1997 rechtstreeks naar de scholen. De scholen beschikten dus vanaf dat jaar over het volledige nascholingsbudget. De nascholingsmarkt veranderde daardoor van een aanbodgestuurde in een vraaggestuurde markt. Scholen mogen hun nascholingsgelden drie jaar opsparen. Is het budget na drie jaar niet opgebruikt, dan vloeien de gelden terug in de overheidskas. Voortaan berekenen de nascholingsinstellingen alle kosten door aan de scholen, waardoor deze kosten door de schoolleiding als zeer hoog worden ervaren. Dit betekent ook dat de nascholingsinstellingen voortaan met de schoolleiding als eerste gesprekspartner te maken krijgen.

#### ***2.2.5 Eisen aan nascholing***

Nascholing dient te resulteren in concrete veranderingen in de praktijk van de docent of de functionaris. Voor schoolgerichte nascholing is een intakegesprek met de nascholingsinstelling noodzakelijk. De beginsituatie moet in beeld gebracht worden en er moeten concrete afspraken worden gemaakt over de te bereiken doelen met de cursus en/of training. Nascholing dient aan te sluiten bij de praktijk van de leraren en de schoolcultuur. Tevens dienen afspraken gemaakt te worden over de uitvoeringsfase zelf, de implementatie, de evaluatie en de effectmeting van de toepassing van het geleerde in de schoolpraktijk. Tevens moeten er goede condities zijn geschapen voor het welslagen van de cursus.

#### ***2.2.6 De implementatie van nascholing***

De systemen in de schoolorganisatie dienen de implementatie te ondersteunen. De schoolleiding speelt daarbij een zeer belangrijke rol. Zij stuurt de richting van het vernieuwingsproces aan en het tempo van de veranderingen. Betrokkenheid van de schoolleiding, het maken van beleid waarin innovatie een duidelijke plaats heeft en het gesprekspartner zijn bij problemen, zijn voorwaarden die bij ieder veranderingsproces noodzakelijk zijn.

#### ***2.2.7 Het evalueren van nascholing***

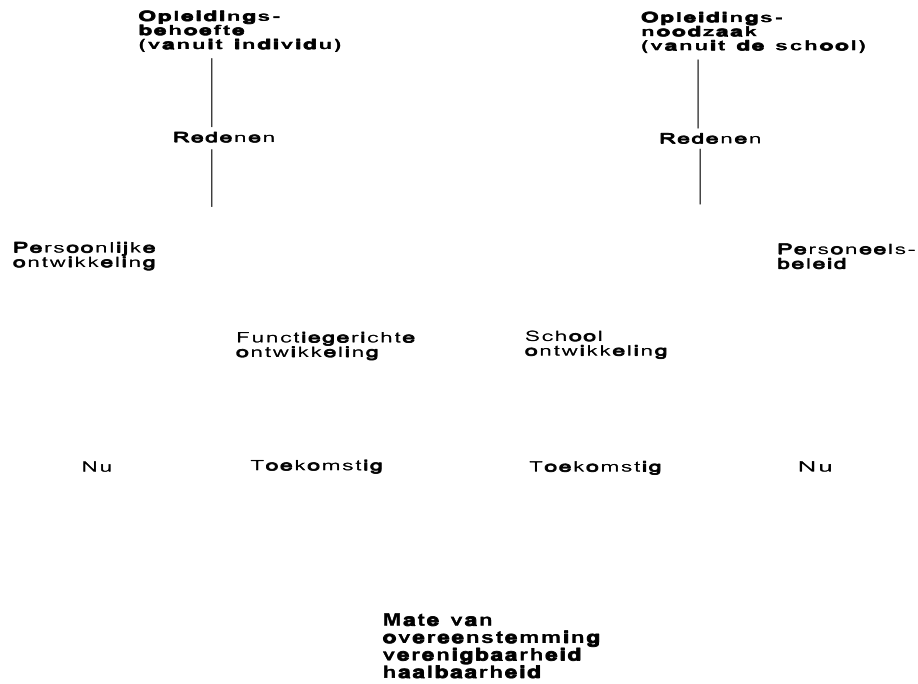
De evaluatie van de nascholing in het onderwijs heeft tot nu toe een zeer geringe betekenis gehad. Evaluatie op tevredenheidsniveau direct na afloop van een cursus of training was meestal het enige gebruikelijke. Soms was er een geïnteresseerde vraag van collega's en heel soms van de rector naar hoe het was. Bij de huidige trainingen van docenten voor het studiehuis wordt steeds meer duidelijk dat zowel het voortraject, de uitvoeringsfase als het natraject geëvalueerd dienen te worden.

#### ***2.2.8 Naar vraaggestuurd aanbod***

Nu de nascholing steeds meer vraaggestuurd aan het worden is, komen er ook nieuwetermen op de nascholingsmarkt, zoals nascholing op maat. Didactische groei en het procesgericht veranderen van docentengedrag, collegiaal ondersteund leren in veranderingsprocessen zijn de nieuwe termen die ontstaan zijn door de invoering van de tweede fase. Nascholers kregen de opdracht om het leerproces van docenten te gaan begeleiden. In het hele land nemen groepjes

docenten per school en meestal in de eigen school aan zo'n cursus deel. Individueel uitproberen in de klas, lesbezoek van een collega, nabespreken en groepsbijeenkomsten zijn sinds kort de meest gehanteerde vormen.

### 2.2.9 Opleidingsbehoefte en opleidingsnoodzaak



In figuur 3 (Fisscher, Middel en Vinke, 1990) wordt in beeld gebracht de opleidingsbehoefte vanuit de individuele docent en de opleidingsnoodzaak vanuit de school. Via een pijlendiagram worden de relaties weergegeven. Duidelijk wordt dat schoolontwikkeling en personeelsbeleid in het heden en in de toekomst los te koppelen zijn van functiegerichte ontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling van het individu. Een zeer belangrijk gegeven voor het schoolmanagement om nauwgezet te kunnen budgetteren.



Figuur 3 Opleidingsbehoefte en opleidingsnoodzaak

De verwachting is dat nascholingsgelden anno 1998 en de jaren daaropvolgend vooral zullen worden gebruikt voor teamnascholing in het belang van de schoolontwikkeling. De noodzakelijke verandering van het docentengedrag, om te kunnen functioneren in het studiehuis, is hiervan de oorzaak. De kosten van teamscholing zijn erg hoog en daardoor, zo verwacht men, zal er weinig ruimte meer zijn voor individuele nascholing of sectiegerichte nascholing alleen ten behoeve van het eigen vak. Vakinhoudelijke nascholing zal zeker voorlopig geen hoge prioriteit meer hebben.

### **2.3 Organisatiestructuur**

Mintzberg (1983) gaat uit van het gegeven dat de vorm van de organisatie situationeel bepaald is, organisaties nemen totaal verschillende gedaanten aan, afhankelijk van de omstandigheden waarin zij verkeren. Hij onderscheidt zes basisconfiguraties, twee van deze basisvormen zijn van toepassing op professionele organisaties.

#### ***2.3.1 De professionele bureaucratie***

De professionele bureaucratie kan worden gezien als een structuur van professionals waarin het gedrag van te voren is vastgelegd of voorspelbaar is. De uitvoerende kern vormt het voornaamste deel van de organisatie: professionals, professionele docenten, verrichten hun hoogwaardig werk betrekkelijk onafhankelijk van hun collega's. De coördinatie tussen de uitvoerende professionals wordt merendeels verricht door standaardisatie van vaardigheden en kennis. Daarmee is de structuur in principe bureaucratisch.

Het merendeel van de schoolorganisaties kent deze structuur vanuit het verleden, maar ook door het overheidsbeleid dat de vorming van mammoetscholen door fusies heeft gestimuleerd. De complexe en dynamische omgeving waarin deze organisaties zich bevinden en met name ook de vele vernieuwingsprocessen hebben echter de roep naar het werken in kleinere eenheden doen ontstaan.

#### ***2.3.2 De adhocratie***

Een organisatievorm die beter kan inspelen op een onvoorspelbare, dynamische omgeving is de adhocratie. Professionals worden in functionele eenheden ondergebracht en verrichten hun dagelijkse werk in kleine teams. Het voornaamste coördinatiemechanisme bestaat uit onderlinge afstemming binnen en tussen deze teams.

In grote scholengemeenschappen ziet men steeds meer de vorming van kleinere werkeenheden of afdelingen om teamvorming te bevorderen. De indelingen gaan uit van jaargroepen of schoolniveaus met het streven de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.

#### ***2.3.3 Schoolmanagement***

Binnen de managementfunctie van de schoolleiding kan men onderscheid maken tussen beheerstaken en onderwijskundige taken. De mate van betrokkenheid van het onderwijzend personeel bij onderwijskundige beleidszaken is bepalend voor de wijze waarop het onderwijskundig management een plaats heeft gekregen in de structuur van de school. Scholen met een collegiaal beleidsvoerend vermogen hebben taken naar het middenmanagement gedelegeerd, terwijl bij scholen met een hiërarchisch beleidsvoerend vermogen het onderwijskundig management door de schoolleiding zelf wordt gedomineerd.

Natuurlijk zijn er ook andere indelingen te maken voor managementfuncties, maar gezien het doel van dit onderzoek lijkt deze eenvoudige indeling het meest geschikt.

### ***2.3.4 Het delegeren van taken***

Steeds meer schoolleiders delegeren operationele taken naar een lager niveau in de organisatie. Niet alleen administratieve taken, ook taken bijvoorbeeld op het terrein van het onderwijskundig management kunnen worden gedelegeerd. Hoe meer taken terecht komen bij het middenmanagement, hoe meer ruimte er voor de schoolleiding komt voor echt beleid. Door deregulering bij de rijksoverheid en door het groter worden van de autonomie van de scholen zijn er veel taken bijgekomen. De schoolleiding wordt bijna gedwongen om veel taken uit handen te geven om nog toe te kunnen komen aan het echt maken van beleid.

## **2.4 De organisatiecultuur**

Bax (1991) geeft de volgende definitie van organisatiecultuur: "Het geheel van de door leden van de organisatie gedeelde en overdraagbare opvattingen over het reilen en zeilen van de organisatie die tot uitdrukking komen in symbolen, rituelen en gedragspatronen en die betrekking hebben op de presentatie van de organisatie naar buiten, het interne functioneren van de organisatie en de doelstellingen die de organisatie zich stelt." Een effectieve organisatiecultuur is een situatie waarin de medewerkers langdurig en intensief bezig willen zijn met het bereiken van de overeengekomen doelen. In dat geval overlappen persoonlijke doelstellingen de hogere doelen van de organisatie (Weggeman, 1992).

In de huidige schoolorganisatie is aan schoolleiders de zeer moeilijke taak voorbehouden het docententeam op één lijn te krijgen ten aanzien van het noodzakelijke veranderingsproces van het docentengedrag in het studiehuis. Het samen gaan staan achter de al dan niet democratisch ontwikkelde visie en doelstellingen voor de eigen schoolontwikkeling en de daartoe gekozen nascholingsprogramma's en communicatievormen ervaren veel schoolleiders als een dilemma. Het inleveren van een gedeelte van de autonomie van de individuele professional is daartoe een vereiste. Het zich opsluiten binnen zijn eigen klaslokaal moet doorbroken worden wil deze vereiste cultuuromslag een kans van slagen maken. De specifieke schoolstructuur en -cultuur die iedere school eigen is, is bepalend voor de te kiezen communicatiewegen, waarbij alleen papieren communicatie de vereiste open communicatie blokkeert. Iedere schooldirectie zal hiertoe op zoek moeten gaan naar nieuwe overlevingsvormen, ook al veroorzaken de vele nieuwe taken een zichtbare taakverzwaring voor zowel schoolleiding als teamleden.

## **2.5 Het studiehuis**

### ***2.5.1 Van zelfstandig werken naar zelfstandig leren***

Docenten hebben graag dat leerlingen zelfstandig kunnen werken. Als dat niet echt goed gaat, dan gaan docenten snel over tot meer instructie, wat weer tot gevolg heeft dat de leerlingen zich leraarafhankelijk opstellen. De docent kan beter autonomiebevorderend gedrag vertonen in plaats van directief gedrag. De docent heeft door zijn gedrag grote invloed op

de motivatie en dus het zelfstandig werken van de leerling. De leerling moet worden geleerd zelfverantwoordelijk te zijn voor zijn leerproces.

Zelfstandig lerende leerlingen leren leraaronafhankelijk en zijn zelfverantwoordelijk voor hun leren. De schoolorganisatie dient ervoor zorg te dragen de omstandigheden waarin geleerd moet worden, zo optimaal mogelijk in te richten. Daarnaast dient de leerstof en de programmering daarvan zelfstandig leren echt mogelijk te maken. Tevens moeten de leerlingen alle vaardigheden leren beheersen die zij bij het zelfstandig leren nodig hebben.

Alleen een leerling die de vrijheid krijgt om te kiezen bij het zelfstandig leren, is verantwoordelijk voor de keuzes die hij maakt. Heeft hij deze vrijheid niet, dan kan hij ook niet verantwoordelijk zijn voor zijn eigen zelfstandig leren.

### ***2.5.2 Het trainen van teams***

Om te kunnen functioneren in het studiehuis willen docenten het liefst nageschoold worden samen met vakgenoten of met collega's van verwante vakken: samen nieuw lesmateriaal ontwikkelen, uitproberen en ervaringen uitwisselen. Zij willen met vakcollega's praten over mogelijkheden van differentiatie van de lesstof, hoe je leerlingen kunt volgen en toetsen. Zij willen bij elkaar lessen volgen en bespreken hoe het gegaan is.

De schoolleider streeft ernaar de vaardigheden van zijn team zo in te zetten, dat er een echt team ontstaat. Gezamenlijke verantwoordelijkheid wordt erkend, naast die van het individu.

Vormen om het totale team te scholen zijn intervisie, leerlingbespreking, collegiale consultatie en werkoverleg.

### ***2.5.3 Het coachen van docenten***


In het studiehuis krijgen de professionele docenten een totaal andere functie; nieuwe kennis en vaardigheden worden van hen verwacht. Bij de nascholing speelt coachen een heel belangrijke rol. Daarom hier een korte introductie.

Een coach is iemand om mee te leren, iemand die zonder direct te instrueren en te adviseren zoveel mogelijk uit de medewerker haalt. De coach richt zich op de professionele ontwikkeling van de ander. Bij coachen staat observeren centraal, gevolgd door een gesprek. Aan de hand van harde afspraken wordt een volgende fase van de weg ter verbetering van vaardigheden ingegaan. De gecoachte zelf bepaalt wat er in die volgende fase haalbaar is.

De schoolleider als coach is de rector of conrector die schoolontwikkeling, nascholingsbeleid en personeelsbeleid aan elkaar koppelt. Via observatie en open communicatie met zijn team heeft hij een cruciale rol bij de onderwijskundige ontwikkeling van individuele professionals en van het totale onderwijsteam.

## **2.6 Het gedrag van de docent in het studiehuis**

De professionele docent heeft geleerd les te geven. Hij was in zijn eigen klaslokaal lang aan het woord, terwijl de leerlingen luisteren en aantekeningen maakten. Hij besliste over de keuze van de leerstof, de volgorde waarin die werd behandeld, de hoeveelheid op te geven huiswerk, de planning van de overhoringen en proefwerken, enzovoorts. In het studiehuis zal de docent qua tijd minstens de helft van zijn docerende rol moeten inleveren. Hij zal de begeleider moeten zijn van zijn leerlingen die via zelfstandig werken uiteindelijk tot zelfstandig leren moeten komen. Dit betekent voor de leerlingen onder andere zelf keuzes maken qua leerstof binnen het aangeboden programma, zelf plannen wanneer en waar bepaalde opdrachten uitgevoerd worden, zelf mede toetsmomenten vastleggen. De docent dient de verschillende studievaardigheden ook te beheersen om een goed begeleider van zijn leerlingen te kunnen zijn. Computervaardigheden zijn hier het meest duidelijke voorbeeld van, maar ook bijvoorbeeld leerlingen bekwamen in het maken van samenvattingen, het leren vinden van de juiste naslagwerken, enzovoorts. Natuurlijk blijft er instructietijd voor de



docent over, maar die zal wel uiterst effectief moeten zijn. Meer tijd dan voorheen zal hij gaan steken in individuele begeleiding van leerlingen, die problemen hebben met de stof of met het verwerven van de juiste studiementaliteit. Het grote probleem voor de docent is het loslaten van de leerlingen, dat wil zeggen keuzes aan hen zelf over laten, waarbij de docent echt afstand moet nemen en moet tolereren dat dingen anders lopen dan door hem verwacht.

De verwachtingen luiden dat het vele jaren duurt voor docenten zich dit andere gedrag volledig eigen hebben gemaakt. Voor de meeste professionals een lange moeizame weg.

## **2.7 Nascholingsinstrumenten**

Tot voor kort werd door de aanbodgestuurde markt onder nascholing vooral verstaan de aangeboden cursussen en trainingen van de nascholingsinstellingen. Deze cursussen en trainingen waren meestal vakinhoudelijk of functiegericht van aard. In de tweede fase zal de nascholing vooral vakoverstijgend van aard zijn. Voor het verwerven van het nieuwe docentengedrag worden instrumenten gebruikt als intervisie, observatie en collegiale consultatie. Steeds meer komen hierbij de schoolleiders tot het inzicht dat het vooral hun taak is hierbij de professionals te ondersteunen door het invullen van de noodzakelijke randvoorwaarden. Door het verlenen van faciliteiten zoals tijd, geld en andere middelen, wordt er door de schoolleider ruimte gecreëerd voor schoolspecifiek nascholingsbeleid. De ideeën over het begrip 'nascholing' zijn ook aan verandering onderhevig. Iedere vorm van gepland overleg, zowel intern als extern, kan 'scholing' inhouden. De aandacht die de onderwijskundig leider aan dit soort zaken besteedt, is bepalend voor de ontwikkeling van de professionaliteit van zijn docenten in het studiehuus.

### 3 HET ONDERWIJSKUNDIG MANAGEMENT IN DE LITERATUUR

#### 3.1 Schoolleiderschap

In de onderwijskundige en bedrijfskundige literatuur van het laatste decennium wordt erg veel aandacht geschonken aan het schoolleiderschap. De deregulering bij de rijksoverheid<sup>3</sup>, de lumpsum en de invoering van de tweede fase hebben de belangstelling voor het functioneren van de schoolleider vergroot. Men verwacht van de moderne schoolleider een heldere visie op het onderwijs en de vaardigheid om deze uit te dragen. In de tweede fase zal de schoolleider in het innovatieproces een inspirerende rol moeten spelen. Naast zijn organisatorische en administratieve werkzaamheden zal hij voortaan een leidende rol op onderwijskundig gebied moeten gaan vervullen. In plaats van deze taak zelf op zich te nemen, kan hij die ook overdragen aan één van zijn correctoren. In ieder geval zal de onderwijskundig leider zijn professionals moeten ondersteunen bij de (na)scholing tot professionele docenten in het studiehuis van de toekomst. Schoolontwikkeling, personeelsbeleid en nascholing zijn voor de schoolleider taken die sterk aan elkaar gerelateerd zijn. In dit hoofdstuk wordt het schoolleiderschap in beeld gebracht zoals dat in de meest recente literatuur te vinden is.

##### *3.1.1 Rol van de schoolleiding*

---

<sup>3</sup> Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1992, p. 8

Volgens Dalin (1989) kan men niet spreken over goede of slechte leiders, omdat verschillende leiderstypen onder verschillende omstandigheden optimaal kunnen functioneren. Hij verwijst naar Sergiovanni en Elliot (1979), die erop wijzen dat in een school een humanistische leidersstijl het meest effectief is. Dalin hanteert in deze context het begrip humanistisch perspectief, waaronder hij de invloed verstaat die de leider heeft op de persoonlijke ontwikkeling van mensen en op intermenselijke verhoudingen. Hij betoogt verder dat leiderschap niet alleen afhangt van de leider zelf, maar ook van de medewerkers, de taken, de organisatie en de omstandigheden. Hij vindt het daarom realistischer om te onderzoeken welke leidersfuncties een school nodig heeft en de teamsamenstelling hierop te laten aansluiten. In grote scholen kan een persoon als formeel leider aangewezen worden om een bepaalde functie te verrichten. In veel andere gevallen is het delegeren van taken naar teamleden veel beter en vaak ook noodzakelijk.

Dalin onderscheidt drie leidersfuncties voor de school:

- de *administratieve* functie: organisatie, het besluitvormingsproces, delegeren, representatie
- de *vernieuwende* functie op het vakgebied: duidelijk maken van waarden, ontwikkeling, begeleiding, evaluatie
- de *sociale* functie: motivering, communicatie, het oplossen van conflicten, persoonlijke aandacht

De schoolleider is dus medeverantwoordelijk voor effecten op de werkvloer. Heel veel operationele taken laat de huidige schoolleider aan individuele teamleden over, zodat hij meer ruimte heeft voor het uitdragen van een visie, het initiëren van vernieuwingen, het superviseren en stimuleren van onderwijsgevenden en het optimaliseren van het leerklimaat. Van hem wordt randvoorwaardelijke en psychosociale steun verwacht. Daarnaast heeft hij ook een controlerende rol: hij dient toezicht te houden door het bijwonen van lessen, door het aanspreken van docenten over onderwijsinhoudelijke zaken en schoolorganisatorische zaken die daarmee samenhangen. Bij vernieuwingen is hij de grote inspirator, degene die een zo breed mogelijk draagvlak creëert. Hij heeft een voorbeeldfunctie, hij dient zelf te doen wat hij van collega's verwacht. Hij dient samenwerking bij teamleden te bevorderen. Zijn beleidsvoerend vermogen is democratisch en collegiaal georiënteerd. Hij stuurt zijn team ter optimalisering van individuele competenties.

### **3.1.2 Van traditionele schoolleider naar personeelsmanager**

De traditionele schoolleider schermt als verantwoordelijke voor de school de docent af, de docent die alleen verantwoordelijk is voor hetgeen in zijn eigen klaslokaal gebeurt. Hij heeft weinig van doen met taken die behoren tot het onderwijskundig leiderschap en laat die taken dan ook over aan anderen. Hij draagt geen visie uit op onderwijskundige ontwikkelingen, maar houdt zich vooral bezig met handelingen van dag tot dag.

Giesbers (1996) en Bergen (1996) maken gebruik van de indeling van Van der Krogt (1989), die drie varianten geeft van de personeelsfunctie in schoolorganisaties. Deze varianten hangen nauw samen met de schoolstructuur, zo betoogt hij. In scholen met een sterke scheiding tussen het beheersmatige en het onderwijskundige domein treft men de personeelsbeheerder aan. Het beheersmatige domein is het terrein van de schoolleiding en het onderwijskundige domein is het terrein van de docenten. Er vindt in dergelijke schoolorganisaties weinig overleg plaats tussen de beide domeinen. De docent is autonoom op zijn gebied. De personeelsfunctie heeft betrekking op personeelsformatie en arbeidsvoorwaarden en houdt zich niet bezig met het functioneren van docenten, met nascholingsbehoeften of met het bevorderen van de deskundigheid van het team. Scholen waarin meer overleg plaatsvindt, omdat aan docenten ook andere dan alleen lesgevende taken zijn opgedragen, hebben een andere personeelsfunctie. Door het scheppen van een middenkamer en van staforganen met specialisten uit het personeel heeft de schoolleiding organen ontwikkeld die haar ondersteunen bij het te voeren beleid. In een dergelijke schoolorganisatie spreekt Van der Krogt van personeelsbeleid. De variant personeelsmanagement gaat nog een stapje verder. Deze variant treft men aan in schoolorganisaties waarin onderwijsbeleid, financieel beleid, materieel beleid en personeelsbeleid op elkaar zijn afgestemd. In dergelijke scholen

vindt veel overleg plaats tussen directie en team. Het onderwijskundige domein en het beheersmatige domein zijn op elkaar afgestemd. De schoolleiding is niet directief, maar tracht initiatieven bij het personeel los te weken. In dergelijke scholen is er een groot draagvlak voor de visie en de doelstellingen van de school.

De drie varianten van de personeelsfunctie binnen schoolorganisaties kan men beschouwen als een ontwikkelingslijn waarop scholen zich bevinden: personeelsbeheer - personeelsbeleid - personeelsmanagement. Bij personeelsbeheer is nog geen sprake van echt eigen beleid voeren, er wordt pas gehandeld als er zich problemen voordoen. Personeelsbeleid kent meer gebieden dan personeelsbeheer. Naast rechtspositie en werkomstandigheden zijn beoordeling, nascholing en begeleiding van het personeel van belang. Taakverdeling en communicatie krijgen de nodige aandacht. Personeelsmanagement vormt een onderdeel van een algehele strategie voor de organisatie, waarbij het sociale, het personeel en de organisatie sterk op elkaar zijn afgestemd.

### **3.1.3 De taken van de schoolleider**

In de literatuur wordt een onderscheid gemaakt in taken voor sterke managers en taken voor sterke onderwijskundig leiders. Sterke managers gaan gecoördineerd en volhardend om met problemen, onderhouden relaties met de omgeving en voorzien de organisatie van de nodige middelen. Sterke onderwijskundig leiders dienen een visie uit te dragen, stimuleren een gedeeld ownership en zorgen voor een op schoolontwikkeling gerichte planning.

Giesbers en Bergen (1966) schenken ruim aandacht aan de indeling van Hoyle (1975) qua taakopvatting van docenten en daaraan gerelateerd de taakopvatting van de schoolleider. Hoyle maakt onderscheid tussen docenten met een beperkte professionaliteit en docenten met een uitgebreide professionaliteit. De eerstgenoemde heeft erg veel vertrouwen in eigen ervaringen, is sterk gericht op de eigen klas, is overtuigd van de juistheid van zijn eigen didactisch werken, leest weinig onderwijskundige literatuur, doet weinig aan nascholing, stelt zich autonoom op, is zeer beperkt betrokken bij niet-lesgevendende taken en vindt dat onderwijs vooral op intuïtie is gebaseerd. De docent met een uitgebreide professionaliteit wenst te werken in een organisatie waar wordt gekozen voor gezamenlijk beleid en besluitvorming op vakinhoudelijk en vakoverstijgend niveau, waar professioneel wordt samengewerkt, waar op zeer grote betrokkenheid bij vakoverstijgende zaken prijs wordt gesteld. Hij wil zijn eigen ervaringen spiegelen aan die van anderen en houdt zijn onderwijskundige literatuur goed bij.

Volgens Giesbers en Bergen zal de schoolleider met een beperkte professionaliteit zich op de eerste plaats richten op organisatorisch-administratieve taken. Hij beschouwt het als zijn taak om vooral doelgericht en doelmatig te organiseren, te administreren en huishoudelijke en financiële zaken te beheren. De schoolleider met een uitgebreide professionaliteit vertoont onderwijskundig leiderschap en laat zich dus in met het primaire proces van de school.

### **3.1.4 Schoolleiderschapsstijlen**

In de literatuur treft men verschillende indelingen aan van schoolleiderschapsstijlen of schoolleiderschapstypen. Van der Grift (1987) geeft de volgende driedeling:

- a *Responders*: zij leggen zware nadruk op de teamleden om de gelegenheid waar te nemen om de leiding ergens over te nemen. De primaire rol van de schoolleider is administratief. Zijn professionele docenten hebben weinig begeleiding nodig. De schoolleider draagt geen visie uit over de toekomstige ontwikkelingen. Zij vinden de persoonlijke relatie met leerkrachten echter wel zeer belangrijk. Alvorens de schoolleider beslissingen neemt, is er alle ruimte voor persoonlijke inbreng van de teamleden. Tevens is er voldoende ruimte voor het team om zelf beslissingen te nemen. Beslissingen zijn echter vooral gericht op directe omstandigheden.
- b *Managers*: managers geven informatie over beslissingen en zijn gevoelig voor de behoeften van leerkrachten. Zij voeren de plannen uit die door hogere instanties worden opgelegd, maar echt niet meer. Zij geven aan bepaalde vernieuwingen prioriteit en zijn dan erg betrokken bij de docenten.

- c *Initiators*: zij nemen de leiding en laten dingen gebeuren. Zij ventileren een uitgesproken visie over goed onderwijs en over wat goede scholen zouden moeten doen. Beslissingen worden genomen in relatie tot wat goed is voor de school en dus voor de leerling. Zij stellen hoge eisen aan zichzelf, aan de leerkrachten en aan de leerlingen.

Een andere indeling is die tussen een directieve en non-directieve stijl. De directieve stijl is sturend, controlerend en is gericht op taken. De non-directieve stijl is procesgericht, op een goede werksfeer en op de teamleden. De schoolleider staat open voor de afzonderlijke teamleden door het stellen van open vragen, door te vragen en door feedback te geven. Hij heeft persoonlijke aandacht voor de leden van zijn team. Deze stijl komt men vooral tegen in die organisaties waar medewerkers hoog scoren op motivatie en ambitie.

Van Borrendam (1997) hanteert het begrip situationeel leiderschap. De leiders van een organisatie bevinden zich in dezelfde fase van ontwikkeling als de organisatie. Van een leider wordt daarom regelmatig de rolwisseling gevraagd van leider in volger. Want een leider die zich niet kan verplaatsen in de rol van de volger kan nooit een goed leider zijn.

Een andere term die men in de literatuur aantreft is die van faciliterend leider (Stone, 1996). Deze schoolleider vervult een voorbeeldrol. Hij vindt het zeer belangrijk zijn teamleden duidelijk te maken dat zij van uitermate groot belang zijn voor het functioneren van de schoolorganisatie. De zelfontplooiing van de individuele docent staat centraal. De manager dient hierbij te zorgen voor het invullen van de randvoorwaarden, zodat het individu ook alle ruimte heeft zichzelf verder te ontwikkelen.

### ***3.15 Rol van de schoolleiding in effectieve scholen***

Schoolleiders in effectieve scholen hebben hoge verwachtingen ten aanzien van de prestaties van leerlingen. Zij hebben de zorg voor een schoolklimaat dat in een ordelijke sfeer op leren is gericht. Zij dragen mede de verantwoordelijkheid voor de wijze waarop in de school aan onderwijs vorm wordt gegeven. Belangrijke taken als coördineren, ondersteunen en begeleiden van het team gaan zij niet uit de weg en geven zij hoge prioriteit. Kennis van en visie op onderwijsinhoudelijke zaken dragen zij veelvuldig uit. Deze schoolleider inspireert het docententeam tot het vermeerderen van kennis en het constant verbeteren van vaardigheden, noodzakelijk voor effectief onderwijs. De schoolleider houdt zich vooral bezig met het primaire onderwijsproces. Algemeenonderwijskundige en onderwijsinhoudelijke kennis zijn voor hem daarom onmisbaar. Het belangrijkste is zijn kennis over effectief onderwijs en effectieve instructie.

Brandsma e.a. (1995) stellen dat de effectieve schoolleider een aantal gedragingen bezit die via cultuurbeïnvloeding en besluitvormingsprocedures en het instructiegedrag van docenten een positieve uitwerking kunnen hebben op leerprestaties. Hij bevordert de professionalisering van zijn leerkrachten door te wijzen op nascholingscursussen, door nascholingsactiviteiten af te stemmen op schooldoelstellingen, docenten te ondersteunen bij de implementatie en door op te treden als facilitator. De schoolleider krijgt meer zeggenschap over het functioneren van de docenten, die een gedeelte van hun autonomie moeten prijsgeven. Deze schoolleider is extern gericht en zijn beleidsvorming is op evaluatie gebaseerd. Hij evalueert niet de individuele docent, maar de kwaliteit van het onderwijs.

### ***3.16 Samenvattend beeld***

Het ideale beeld van de schoolleider kort samengevat: de schoolleider

- 1 delegeert veel operationele taken aan individuele teamleden;
- 2 scheidt een middenkader en staforganen ter ondersteuning van het schoolbeleid;
- 3 draagt zorg voor veel overlegmomenten met het team;



- 4 vindt beoordeling, nascholing en begeleiding van het personeel van groot belang;
- 5 draagt een visie uit, initieert vernieuwingen, superviseert en stimuleert de onderwijsgevenden;
- 6 laat zich in met het primaire proces van de school;
- 7 ventileert een uitgesproken visie over goed onderwijs;
- 8 zorgt voor een op schoolontwikkeling gerichte planning;
- 9 woont binnen zijn controlerende rol lessen bij van docenten;
- 10 spreekt docenten aan op onderwijsinhoudelijke zaken;
- 11 stelt de zelfontplooiing van docenten centraal en zorgt voor het invullen van de randvoorwaarden;
- 12 inspireert het team tot het vermeerderen van kennis en het constant verbeteren van vaardigheden;
- 13 tracht een zo breed mogelijk draagvlak te creëren bij vernieuwingen.

### **3.2 Onderwijskundig leiderschap**

Na een beeld te hebben geschetst van de schoolleider die zich bezighoudt met het primaire proces in de school, wordt in dit hoofdstuk aandacht besteed aan taken die men in de literatuur specifiek aan de onderwijskundig leider toebedeelt. Daar het in de tweede fase om vernieuwingsprocessen gaat, zijn er in de recente literatuur over schoolmanagement en in onderwijsdocumenten veel artikelen verschenen over de mogelijke interventies van de schoolleiders en zijn noodzakelijke competenties.

#### ***3.2.1 Taken van de onderwijskundig leider***

In vele onderwijskundige artikelen wordt gewag gemaakt van een groot aantal rollen en taken van de schoolleider in de school van de toekomst. De aandacht in de literatuur richt zich bijna uitsluitend op taken van de schoolleider als onderwijskundig manager.

Brandsma en Matthijssen (1993) noemen de volgende taken:

- a voorbereiden van onderwijskundige vernieuwing
- b uitvoeren van onderwijskundige vernieuwing
- c systematisch evalueren van de school
- d evalueren van de vorderingen van de leerlingen
- e begeleiden van het team
- f ontwikkelen van een visie
- g begeleiden van individuele docenten
- h bevorderen van een positief leerklimaat

#### ***3.2.2 Interventies van een onderwijskundig leider***

Van de Grift (1987) geeft een groepering van schoolleiderinterventies:

- ontwikkelen van organisatorische maatregelen bij de vernieuwing
- zorgen voor faciliteiten
- begeleiden van individuele docenten
- begeleiden op teamniveau
- controleren en evalueren van voortgang van het vernieuwingsproces
- bijhouden van leerlingresultaten
- geven van informatie en raad bij de vernieuwing
- extern communiceren over de vernieuwing, bijvoorbeeld met onderwijskundigen en met schoolleiders van andere scholen

- verzorgen van of zorgen voor training van docenten

In de onderwijskundige literatuur (Van de Grift) worden er veel voorbeelden van mogelijke interventies gegeven. Met betrekking tot de tweede fase ten aanzien van een ander docentengedrag zijn met name van belang:

- met docenten individueel praten over problemen met de nieuwe rol in de klas
- nabespreken met de individuele docent van hetgeen de schoolleider na observatie met betrekking tot gedragsverandering van de docent in de klas gezien heeft
- ervoor zorgen dat docenten over vorderingen bij vernieuwingen rapporteren
- met docenten praten over weerstanden of bezwaren tegen de vernieuwingen
- duidelijk laten weten aan docenten wanneer zij niet voldoende vorderingen maken met hun nieuwe rol
- complimenteren van docenten die vooruitgang boeken
- helpen en ondersteunen van docenten
- beleid maken om de gedragsverandering te optimaliseren
- met docenten over leerlingresultaten praten
- klaar staan om belemmeringen die docenten bij de vernieuwingen ervaren weg te nemen
- instellen van een voorbereidingsgroep en zelf deelnemen aan die voorbereidingsgroep
- vooral interesse tonen en laten merken dat gedragsverandering belangrijk is
- uitdragen van een heldere visie op de vernieuwing en laten merken dat het echt ook een persoonlijke visie is

### ***3.2.3 Competenties van een onderwijskundig leider***

Het kunnen formuleren en uitdragen van een duidelijke visie op het onderwijs wordt in de recente onderwijskundige literatuur (Van Esch, 1996) gezien als de meest cruciale competentie van de onderwijskundig manager. Daarnaast worden van hem zeer grote sociale vaardigheden, het vermogen om te kunnen incasseren en te kunnen relativeren verwacht. Hij spant zich in om een samenwerkingscultuur te bevorderen, stimuleert een experimentele houding bij onderwijsgeevenden en ondersteunt docenten, daar waar het primaire proces daar om vraagt. Hij is in staat managementinstrumenten, zoals het houden van functioneringsgesprekken, het observeren in de klas en het enquêteren van leerlingen, in te zetten. Ook dient de onderwijskundig manager onderwijsprogramma's in samenhang te kunnen coördineren.

In onderwijskundige tijdschriften zoals Meso magazine (Van Esch) treft men de volgende instrumenten aan voor het ontwikkelen en vervolmaken van de vaardigheden van de onderwijskundig manager:

- volgen van cursussen en/of scholingsdagen
- inschakelen van externe deskundigen
- participeren in een netwerk van schoolleiders
- doen aan zelfstudie
- lopen van stages in binnen- en buitenland
- uitwisselen met andere schoolleiders

## **3.3 Managementrollen**

Bij de beschrijving en indeling van managementvaardigheden heb ik gebruik gemaakt van het model van Robert E. Quinn (1997). Het model treft u aan in de bijlagen van deze scriptie. In het voorafgaande hoofdstuk kwamen de taken en de daartoe vereiste vaardigheden van de onderwijskundig manager vanuit de literatuur duidelijk aan bod. Deze vaardigheden hangen nauw samen met de nieuwe rol die de effectieve schoolleider bij veranderingsprocessen zou

behoren te spelen. In tegenstelling tot de traditionele schoolleider worden er van de onderwijskundig schoolleider van de toekomst meer competenties vereist dan voorheen. Quinn beschrijft acht managementrollen. In dit onderzoek wil ik nagaan welke managementrollen passen bij de onderwijskundig schoolleider in de tweede fase.

### **3.3.1 De mentor**

De belangrijkste vaardigheden van de mentor zijn:

- a zichzelf en anderen kunnen begrijpen;
- b effectief kunnen communiceren met als doel teamleden te informeren, te coördineren, feedback te geven en te motiveren (met feedback kun je docenten informatie geven, corrigeren of bekrachtigen);
- c gericht zijn op de ontwikkeling van de teamleden onder andere door te beoordelen en feedback te geven.

De manager als mentor is de behulpzame en zorgzame leider. Hij ondersteunt verzoeken die rechtvaardig zijn, laat waardering merken voor het individu en geeft complimenten aan degenen die ze verdienen. Hij helpt bij de individuele ontwikkeling van de teamleden en zorgt voor de nascholing.

### **3.3.2 De stimulator**

De belangrijkste vaardigheden van de stimulator zijn:

- a gericht zijn op het werken in groepsverband. De groepsleden zetten zich in voor gemeenschappelijke doelstellingen en hebben duidelijk omschreven rollen en verantwoordelijkheden die onderling samenhangen. Zij maken gebruik van elkaars ervaring en kunde. Een goede communicatiestructuur in de groep is essentieel. Het team moet zich regelmatig afvragen of wel de goede dingen worden gedaan en daarna of de goede dingen wel goed gedaan worden;
- b gericht zijn op het betrekken van medewerkers in de besluitvorming om zo tot betere beslissingen te komen;
- c kunnen managen van conflicten. Conflicten over beslissingen zijn onvermijdelijk en kunnen leiden tot betere prestaties van de organisatie.

De Engelse benaming voor de rol van stimulator is *facilitator*. Hij moedigt collectieve inspanning aan en richt zich op onderlinge samenhang en moreel. De stimulator gebruikt voor een groot deel dezelfde vaardigheden als de mentor, maar zijn rol speelt hij hoofdzakelijk in groepen.

### **3.3.3 De controleur**

De belangrijkste vaardigheden van de controleur zijn:

- a het eigen functioneren kunnen controleren door uit een grote hoeveelheid gegevens de juiste informatie te halen en door naar feedback te vragen;
- b het functioneren van het team kunnen controleren, niet door te trachten docenten op fouten te betrappen, maar door te proberen zwakke plekken in het systeem op de werkvloer te vinden;
- c het functioneren van de eigen schoolorganisatie kunnen onderzoeken. Het gaat hierbij niet om onderzoek naar tevredenheid van leerlingen en ouders, aan de hand waarvan de schoolorganisatie haar klantwaarde zou kunnen bepalen. Het gaat veeleer om de huidige klantwaarde te vergelijken met die van andere scholen. Het hierbij systematisch vastleggen van het waarom van instroom en uitstroom is van essentieel belang.

De manager heeft een controlerende functie om de prestaties van de docenten, het team en de schoolorganisatie op peil te houden.

### **3.3.4 De coördinator**

De belangrijkste vaardigheden van de coördinator zijn:

- a kunnen managen van projecten, waarbij projectteams worden gezien als een ideale oplossing om snel op veranderingen in de omgeving te kunnen reageren;
- b kunnen ontwerpen van taken, waarbij blijvende ontwikkeling en training van docenten en teams gericht moeten zijn op toekomstige functies of rollen;
- c kunnen managen van crossfunctionele teams.

De coördinator is verantwoordelijk voor de werkstroom en is tevens de controleur van de informatiestroom. Hij coördineert het werk van meerdere docenten of werkgroepen. Hij draagt er zorg voor dat de werkstroom soepel verloopt en tracht fricties tussen werkverbanden te voorkomen. Hij verzorgt de noodzakelijke materiële zaken of laat daar voor zorgen. De rol van coördinator is van fundamenteel belang voor het dagelijks functioneren van de schoolorganisatie.

### ***3.3.5 De bestuurder***

De belangrijkste vaardigheden van de bestuurder zijn:

- a een visie hebben, kunnen plannen en doelen stellen;
- b de juiste organisatiestructuur kunnen (her)ontwerpen en kunnen organiseren;
- c effectief kunnen delegeren, kunnen inschatten bepaalde taken wel of niet te delegeren.

De visie van de bestuurder moet helder, geloofwaardig, motiverend en dus uitdagend voor de toekomst zijn. Voor het team moet die toekomst te prefereren zijn boven het heden.

Delegeren kan zowel naar boven, horizontaal als naar beneden. Belangrijke aspecten daarbij zijn: verantwoordelijkheid, gezag en aansprakelijkheid.

### ***3.3.6 De producent***

De belangrijkste vaardigheden van de producent zijn:

- a zelf productief kunnen werken, dat wil zeggen gemotiveerd zijn, bevoegd zijn en inzet vertonen;
- b een productieve werkomgeving kunnen scheppen waarin teamleden gemotiveerd kunnen worden;
- c evenwicht kunnen bereiken en handhaven tussen het streven naar productiviteit en het in stand houden van de algehele gezondheid voor eenieder: tijd- en stressmanagement.

Twee belangrijke managementvaardigheden bij productief werken zijn: anderen kunnen motiveren en coachen.

### ***3.3.7 De bemiddelaar***

De belangrijkste vaardigheden van de bemiddelaar zijn:

- a een machtsbasis kunnen opbouwen en handhaven;
- b kunnen onderhandelen over inzet en overeenstemming;
- c effectief mondeling kunnen presenteren.

Macht kan worden uitgeoefend op organisatie-, team- en individueel niveau. Op het hoogste niveau kan de bemiddelaar de inzet van hulpmiddelen voor de organisatie beïnvloeden. Op teamniveau kan hij zijn deskundigheid en ervaring doen gelden en op het laagste niveau kan hij het gedrag van individuele teamleden beïnvloeden.

### ***3.3.8 De innovator***

De belangrijkste vaardigheden van de innovator zijn:

- a kunnen leven met geplande, maar vooral met ongeplande verandering; kunnen gebruik maken van de organisatiecultuur bij ongeplande veranderingen en om kunnen gaan met weerstanden tegen veranderingen;
- b creatief kunnen denken en creatief denken kunnen ontwikkelen bij anderen;
- c kunnen managen van geplande veranderingen.

Veranderingen worden gezien als een nieuwe kans voor de organisatie en het team. De innovator is flexibel en staat open voor nieuwe ideeën.

### **3.4 De onderwijskundig leider als coach**

Daar het in de tweede fase gaat om een vernieuwingsproces c.q. om een proces van gedragsverandering van docenten, dat vele jaren in beslag zal nemen, groeit in de onder-wijswereld de belangstelling voor de rol van de schoolleider als coach. Hij heeft de taak zijn docenten zowel individueel als in teamverband te coachen en hij zal om deze nieuwe rol te kunnen vervullen over bepaalde competenties en vaardigheden moeten kunnen beschikken. De keuze als schoolleider om de rol van coach op zich te nemen hangt nauw samen met de schoolstructuur en schoolcultuur van de specifieke school.

#### ***3.4.1 Teamcoaching***

De Jong e.a. (1989) noemen een aantal voorwaarden voor effectieve coaching. Coaching moet regelmatig geschieden over een langere periode, dient zowel psychologisch als technisch te zijn en dient rekening te houden met de individualiteit van de docent. De coaching is erop gericht duidelijk te maken wat er veranderd moet worden en hoe dat moet gebeuren. De doelen moeten realistisch zijn.

De Jong e.a. geven in hun onderzoeksrapport een aantal fasen van Staff Development volgens Sparks e.a. (1985), fasen voor zelfprofessionalisering van teams en docenten:

- a ontwikkelen van bewustzijn, bereidheid en betrokkenheid
- b bepalen van een beperkt aantal doelen voor de professionalisering
- c opstellen van de planning (concrete doelen, activiteiten, verantwoordelijke personen, evaluatie, enzovoorts)
- d de uitvoering
- e onderzoeken of er vooruitgang is
- f vaststellen wat er is bereikt
- g doelen voor het vervolg bepalen

#### ***3.4.2 Rol bij gedragsverandering***

In de literatuur (Van de Grift e.a., 1987) treft men drie voorwaarden aan voor het welslagen van de implementatie:

- a een gedeelde visie
- b een homogeen collegiaal team
- c draagkracht van het team

Visie kan worden gedefinieerd als een idee van een waardevol doel, als een richtinggevende en motiverende kracht. De leider moet ervoor openstaan zijn visie bij te stellen en hij moet de teamleden de mogelijkheid geven hun eigen ideeën in te brengen. Hij moet respect voor hun ideeën voelen, ook al zijn hun opvattingen zeer afwijkend. Daarom moet de leider over goede communicatieve vaardigheden beschikken, hij moet een discussie aan durven gaan ook op informele momenten.

Het ideale team zou men in dit verband kunnen beschrijven als een groep docenten die gekarakteriseerd kunnen worden door een hoge mate van betrokkenheid bij hun werk, die in onderlinge afhankelijkheid een gemeenschappelijk doel nastreven in wederzijdsvertrouwen en respect. Kritiek en feedback zijn in een dergelijk team niet weg te denken.

De Vereniging voor het management in het voortgezet onderwijs (1995) wijst erop, dat het van groot belang is zich bij het verwerven van draagvlak in het team vooral te richten op sleutelpersonen in de organisatie. Vervolgens geeft zij aan hoe men zeker niet te werk moet gaan bij het verwerven van draagvlak, c.q. draagkracht: het kiezen voor een pure top-down-benadering, bijna uitsluitend schriftelijke communicatie over beleidsontwikkeling, grote tijdsdruk en het klemtoon leggen op verplichtingen.

Bovenstaande vereniging betoogt in dezelfde brochure dat docenten als professionals prijs stellen op horizontaal leren, leren van elkaar door het uitwisselen van ervaringen en ideeën.

### ***3.4.3 Mogelijke instrumenten***

Taggenbrock (1993) stelt dat managers niet altijd over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om professionals met hun hoge opleiding en specialisatie te coachen. De managers hebben instrumenten nodig die hen daarbij helpen, bijvoorbeeld instrumenten die een zelfevaluerende werking hebben. In onderwijsorganisaties wordt steeds meer gebruik gemaakt van functioneringsgesprekken, observaties in de klas en zeer recentelijk heeft een beroepsstandaard als coachingsinstrument zijn intrede gedaan.

Brandsma e.a. (1995) vinden dat effectieve schoolleiders zowel met ieder teamlid persoonlijk als met het hele team functioneringsgesprekken moeten kunnen voeren. Zij krijgen de rol van interne begeleider van het team. Als instrumenten gebruiken zij het geven van positieve feedback, observatie van het gedrag van de docent in de klas, het geven van aanwijzingen en het houden van functioneringsgesprekken.

## 4 INTERVIEWS MET RECTOREN

### 4.1 Vragenlijst

#### 4.1.1 Van probleemstelling naar vragenlijst voor de interviews

In hoeverre voldoet de schoolleider in de dagelijkse schoolpraktijk aan de relevante beoordelingscriteria voor een onderwijskundig manager in de tweede fase van het voortgezet onderwijs, die gevonden werden in onderwijskundige en bedrijfskundige literatuur?

In hoofdstuk twee werd een beeld geschetst van het werkterrein en de taken van de onderwijskundig leider. Zaken, die daarbij aan de orde kwamen, waren:

- nascholing van professionele docenten
- schoolontwikkeling en nascholingsbeleid
- organisatiestructuur en -cultuur gerelateerd aan het delegeren van taken
- trainen en coachen van teams bij het veranderingsproces 'van doceren naar het begeleiden van het zelfstandig leren'

Hieruit kan men de volgende vragen afleiden voor het interview:

- 1 Welke taken vervult de onderwijskundig leider?
- 2 Welke taken heeft hij gedelegeerd of wenst hij alsnog te delegeren?

In hoofdstuk drie werd in 3.1.6 'Samenvattend beeld' het ideale beeld van een schoolleider geschetst. De vragen die hieruit kunnen worden afgeleid zijn:

- 1 Worden er veel taken gedelegeerd naar het middenkader en naar individuele docenten?
- 2 Op welke wijze communiceert hij met het team over zijn visie op het onderwijs en hoe stimuleert hij vernieuwingen?
- 3 In hoeverre bemoeit hij zich met het primaire onderwijsproces?
- 4 Welk belang hecht hij aan scholing van zijn team en op welke wijze wordt er gefaciliteerd?

In paragraaf 3.2 'Onderwijskundig leiderschap' worden een groot aantal interventies en competenties van een schoolleider opgesomd. Hieruit kan men de volgende vragen destilleren:

- 1 Welke concrete interventies hanteert de onderwijskundig leider?
- 2 Welke vaardigheden wenst de onderwijskundig leider te beheersen voor een optimaal functioneren?

In paragraaf 3.3 'Managementrollen' komen Quinn e.a. aan het woord. De gewenste vaardigheden worden er per mogelijke managementrol opgesomd. Via het interview wordt nagegaan welk gewicht toegekend wordt door de onderwijskundig leider aan een bepaalde managementrol in de tweede fase als veranderingsproces. In paragraaf 3.4 'De onderwijskundig leider als coach' wordt het belang, dat in recente literatuur aan de rol van coach bij veranderingsprocessen gehecht wordt, uitvoerig geschetst. Via het interview wordt nagegaan of dit ook met de perceptie en de vaardigheden van de schoolleider overeenkomt.

#### 4.1.2 Verantwoording samenstelling vragenlijst

De keuze voor het gebruik van het interview als onderzoeksmethode heeft zijn consequenties voor het samenstellen van de vragenlijst. Om door te kunnen vragen naar de interventies en competenties van een onderwijskundig leider is het

noodzakelijk om uit te gaan van zijn werkterrein. Eerst moet van de geïnterviewde bekend zijn welke taken hij in zijn portefeuille heeft op onderwijskundig terrein en welke taken het schoolmanagement niet aan een ander heeft toebedeeld of gedelegeerd. Nadat er een beeld is gevormd van de aan de geïnterviewde toegewezen taken wordt met behulp van de

**Het werkterrein van de onderwijskundig leider**  
**De taken van de onderwijskundig leider.**

**De interventies van de onderwijskundig leider.**

**De competenties van de onderwijskundig leider.**

**De managementrollen van de onderwijskundig leider.**

**De onderwijskundig leider als coach.**

vragenlijst nagegaan welke interventies hij hanteert en welke competenties daarbij noodzakelijk c.q. gewenst zijn. Taken, interventies en competenties monden uit in de rol/rollen die deze manager vervult. Deze rollen dienen gezien te worden in het kader van de tweede fase van het heden en de toekomst, een veelomvattend vernieuwingsproces. Het noodzakelijke nascholingsbeleid vormt het kader waarbinnen de onderwijskundig leider functioneert.

#### ***4.13 Opbouw vragenlijst***

De opbouw van de vragenlijst kan schematisch (figuur 4) in beeld worden gebracht:



## **4.2 Interviewmethode**

### ***4.2.1 Het interview***

Als methode voor informatieverzameling wordt het interview gebruikt, in de gestandaardiseerde of voorgestructureerde vorm. Om vergelijkbare informatie te kunnen verkrijgen is de vraagformulering en de volgorde van de vragen van tevoren vastgelegd. Voor het verzamelen van informatie over situaties, gedrag, meningen, verwachtingen en voornemens is deze methode zeer geschikt. Tevens bestaat de mogelijkheid om vragen te verduidelijken en vooral bij gegeven antwoorden door te vragen.

### ***4.2.2 Verantwoording steekproef***

Bij het opzetten van het onderzoek stond in eerste instantie de keuze van de te interviewen schoolleiders reeds vast: de schoolleiders die participeren in het netwerk 'Nascholingsbeleid Tweede Fase' waar schrijver dezes de projectleider van is. Later bleek dit geen goede keuze te zijn, omdat de participerende schoolleiders mede voor beeldvorming hebben gezorgd van de schoolleider in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Daarom heb ik zeven andere schoolleiders binnen het OMO-bestand benaderd en wel zodanig dat zij een goede vervanging vormen van de schoolleiders uit het project. Zoals in het netwerk 'Nascholingsbeleid Tweede Fase' zijn deze onderwijskundig leiders reeds geruime tijd bezig met de voorbereiding van de invoering van de tweede fase en met planning en/of uitvoering van de nascholing die daarvoor noodzakelijk is.


### ***4.2.3 Wijze van benadering van de schoolleiders***

Er werden voor de af te nemen interviews zeven schoolleiders telefonisch benaderd. De tekst die hierbij gebruikt werd is in de bijlagen opgenomen. Alle zeven schoolleiders reageerden positief op mijn verzoek hen te mogen interviewen als onderwijskundig leider van hun school. Datum en tijdstip van het voorgenomen interview werden in hetzelfde gesprek vastgelegd. Het verzoek een cassetterecorder te mogen gebruiken werd door allen meteen ingewilligd.

## **4.3 Werkwijze tijdens het interviewen**

Voordat een interview een aanvang nam, werd aan de schoolleiders de gelegenheid geboden om nog enkele informatieve vragen te stellen. Daarna werd de vragenlijst door mij ter hand genomen en de recorder aangezet. Bij de meeste vragen werd er doorgevraagd, vooral daar waar het mogelijk was om te vragen naar concrete interventies van de schoolleider. Elk interview duurde ruim een uur. Na afloop van het interview kregen de schoolleiders de vragenlijst overhandigd.

## **4.4 Werkwijze verwerking van de gegevens**



De bandopnames werden door mij afgeluisterd en volledig in de volgorde van de vragen op papier uitgetypt. Dit werd vervolgens aan de geïnterviewde schoolleiders toegezonden. In een begeleidend schrijven werd hen gevraagd of zij akkoord konden gaan met de hen toegezonden uitwerking. Natuurlijk was er de mogelijkheid voor eventuele aanvullingen.

## 5 RESULTATEN VAN DE INTERVIEWS

### 5.1 Inleiding

Bij het weergeven van de resultaten van de interviews zal de indeling geschetst in 4.1.3 als leidraad dienen. Uitgaande van het werkterrein van de onderwijskundig leider worden diens taken opgesomd. Vervolgens komen de concrete interventies ter sprake die hij bij het uitvoeren van zijn taak hanteert. De competenties die hij daarvoor nodig acht worden vervolgens besproken. De vergelijking van de vervulde managementrollen met de grafieken van Quinn en of de rol van coach door de schoolleiders wordt vervuld en/of wordt nagestreefd, vormen de afsluiting van dit hoofdstuk.

### 5.2 De taken van de onderwijskundig leider

De geïnterviewde schoolleiders zijn allen werkzaam op een school die per 1-8-1998 of 1999 start met de invoering van de tweede fase. Twee scholen hebben juist een fusie achter de rug en hebben de structuur van de schoolleiding gereorganiseerd. Ook bij drie andere scholen zijn de functies binnen de schoolleiding recentelijk herzien.

De bij de interviews betrokken schoolleiders vervullen de volgende functies:

- A rector: personele en algemene zaken, onderwijsontwikkeling
- B directie 3: onderwijs
- C plaatsvervangend rector: onderwijs en begeleiding
- D conrector: personeel, nascholingsbeleid en speciale leerlingbegeleiding
- E sectordirecteur: onderwijskundig leider tweede fase
- F rector: algemene zaken, personeel en financiën, onderwijskundig beleid
- G conrector: onderwijskundig beleid

Op onderwijskundig terrein geven de schoolleiders aan de volgende taken te vervullen:

- verantwoordelijkheid voor het onderwijskundig beleid;
- aansturen en ontwikkelen van nieuw beleid;
- zorgen voor scholing;
- onderhouden van contacten met externe ondersteuners;
- ervoor zorgen dat er in de verschillende teams binnen het kader van de school gewerkt wordt.

Als specifiek voor de tweede fase worden verder nog genoemd:

- aangeven van hoofdlijnen voor de uit te voeren werkwijze;
- mensen enthousiast maken;
- mensen proberen in een gekozen richting mee te krijgen;
- mee ontwikkelen van een gevoel van veiligheid bij de docenten, met als doel de vorming van een echt team;
- mensen helpen die tegen de invoering van de tweede fase opzien;
- allerlei pedagogische en didactische klussen die met de tweede fase te maken hebben.

De taken waaraan de geïnterviewde personen zeggen de meeste tijd te besteden:

- onderwijskundig beleid
- voorbereiding tweede fase

- overleg met beleidsvoorbereiders
- in een bepaalde periode van het schooljaar: het maken van een uitgebreide inventarisatieronde als de nieuwe hoofdlijnennotitie uitgezet moet worden (de vele activiteiten met betrekking tot het nascholingsplan sluiten daarop aan)

De schoolleiders noemen de volgende taken die gedelegeerd zijn naar het team:

- leerlingbegeleiding
- decanaat
- advisering voor onderwijskundige ontwikkelingen
- voorzitten sectiehoofdenoverleg
- buitenschoolse activiteiten
- informatie- en communicatietechnologie
- internationalisering
- remediale hulp
- externe en interne communicatie
- samenstellen van de schoolgids
- organiseren van festiviteiten
- maken van het rooster
- leerlingvolgsysteem

Taken die de schoolleiders nog graag zouden willen delegeren:

- onderwijskundige beleidsvoorbereiding
- operationele, uitvoerende taken
- zoveel mogelijk, behalve op strategisch niveau sturing geven aan de school
- onderhoudszaken
- uitvoerende zaken om het examen
- zaken die met rechtspositie te maken hebben
- het zich melden van uit de les verwijderde leerlingen

Het delegeren van taken heeft voor de schoolleiders een tweeledig doel, namelijk het voor zichzelf zoveel mogelijk ruimte creëren voor onderwijskundige beleidsvoering en het verhogen van de betrokkenheid van de teamleden. Enkele schoolleiders wijzen op de verantwoordelijkheid van de totale directie voor het onderwijskundig beleid van de school.

### **5.3 De interventies van een onderwijskundig leider**

Op de vraag welke overlegmomenten en -vormen de schoolleider voor zijn team bezigt, worden de volgende antwoorden gegeven:

- plenaire vergaderingen met het totale team, echter zo weinig mogelijk
- vergaderingen met vaksecties, met groepen vaksecties of met de sectievoorzitters
- vergaderingen met de onderwijscommissie
- overleg met ontwikkel- of werkgroepen
- interne bulletins
- functioneringsgesprekken
- een vast spreekuur of de deur van de directiekamer die altijd open staat

De schoolleiders geven aan op de volgende wijzen en/of momenten met het team te communiceren over hun visie op goed onderwijs, de missie van de school en over de tweede fase:

- schrijven van een hoofdlijnennotitie voor het hele team;
- discussies met het hele team tijdens een verplichte plenaire vergadering, tijdens bijeenkomsten met vrijwillige aanwezigheid en/of het bespreken van de missie van de school in werkgroepen;
- bij heel veel gelegenheden op de schoolvisie terugkomen;
- schrijven van nota's;
- overal uitdragen van de visie, de denkwijze over goed onderwijs;
- gesprekken met individuele personen, informeel en tijdens functioneringsgesprekken.

De verantwoording voor de deskundigheidsbevordering van de docent ligt volgens de schoolleiders bij:

- a de docent zelf
- b de schoolleider en de docent zelf
- c de schoolleider

Dat de autonomie van de docent niet meer zo vanzelfsprekend is, geven de schoolleiders als volgt aan:

- het wordt minder vrijblijvend: 'de docenten moeten een gedeelte van hun autonomie inleveren; de deur van de klas moet open';
- de schoolleiding bepaalt of een bepaalde deskundigheid of vaardigheid bij een persoon gewenst is, bepaalt tevens of hiervoor nageschoold moet worden.

De schoolleiders geven aan op de volgende wijzen tot beeldvorming van de deskundigheid van de docenten te komen of te willen gaan komen:

- wat leerlingen vertellen
- je hebt zelf een idee van iemand
- via leerlingenenquêtes
- via leerlingresonansgroepen
- via functioneringsgesprekken met of zonder vragenlijst
- via gesprekken met secties
- via een kwaliteitsanalyse-instrument
- via het bezoeken van lessen
- via enquêtes bij ouders

Als wijzen waarop het team en individuele docenten worden gefaciliteerd ten aanzien van nascholing noemen de schoolleiders:

- geld:
  - a budgetten voor secties
  - b reiskostenvergoeding
- tijd:
  - a toestaan van het uitvallen van lessen
  - b extra klokuren voor de mensen die de kar trekken
  - c vrijroosteren van iedereen op een bepaalde middag voor overleg
- aankleding:
  - a lunch
  - b aangeklede borrel
- een jaartje geen surveillance

De geïnterviewde personen noemen de volgende interventies met betrekking tot de tweede fase:

- voeren van functioneringsgesprekken met individuele docenten
- voeren van functioneringsgesprekken met secties
- overleg voeren met secties
- discussies voeren over methodekeuzen
- bijwonen van en/of leiden van vergaderingen met ontwikkel- of werkgroepen
- voeren van sollicitatiegesprekken
- persoonlijke gesprekken voeren met teamleden in de directiekamer
- persoonlijke gesprekken voeren met teamleden in de docentenkamer
- dagelijks praten met docenten in het informele circuit
- bij bepaalde praktijkvakken een minuut of tien gaan kijken
- bekijken van werkstukken van leerlingen bij de praktijkvakken
- bijwonen van lessen

De interventies die de schoolleiders in de toekomst wensen te gaan hanteren:

- meer bijwonen van lessen
- evalueren van zaken die je toetsbaar hebt gemaakt door het stellen van doelen
- meer gesprekken voeren om de HRM-kant beter te kunnen behartigen

De geïnterviewde personen wensen meer tijd te kunnen besteden aan:

- met groepjes en met individuele docenten praten
- met secties praten om meer invloed uit te kunnen oefenen op de secties ten aanzien van nieuwe ontwikkelingen
- ook buiten de functioneringsgesprekken om met mensen praten om zoveel mogelijk uit de teamleden te kunnen halen
- gesprekken voeren met mensen om helder te krijgen wat er leeft

De schoolleiders geven aan bepaalde interventies om de volgende redenen te gebruiken:

- teamleden te enthousiasmeren voor nieuwe zaken
- aangeven van richtlijnen voor prioriteiten
- belemmeringen uit de weg ruimen
- duidelijk maken dat er een bepaalde scholingsbehoefte dient te zijn
- naast elkaar leggen van elkaars visie bij een nieuwe taak
- het proces van langzame verandering proberen aan te wakkeren
- uitoefenen van invloed op de gang van zaken binnen de secties
- bevorderen van de samenwerking tussen de secties
- vervullen van een voorbeeldfunctie
- houden van de vinger aan de pols
- bevorderen van de teamgeest om samen problemen op te lossen
- kunnen praten met mensen die door de tweede fase in de problemen komen
- als totale directie bij het onderwijs betrokken willen zijn

#### **5.4 De competenties van een onderwijskundig leider**

De geïnterviewde personen noemen de volgende vaardigheden noodzakelijk voor een schoolleider in de tweede fase:

- creativiteit voor het aandragen van nieuwe oplossingen

- flexibiliteit
- geloof in hetgeen je zegt te willen
- communicatieve vaardigheden: luisteren, sturen, met mensen kunnen overleggen
- inlevingsvermogen: begrip hebben voor weerstand van mensen
- strategisch kunnen denken
- besluitvaardigheid en standvastigheid
- met een open mind in de school kunnen staan
- zich kwetsbaar durven opstellen, het niet bang zijn voor kritiek
- kennis van zaken hebben, weten waar men over praat
- zelf ook dingen in de praktijk kunnen

De wijzen waarop de schoolleiders zelf aangeven hun eigen deskundigheid te bevorderen:

- cursussen, bijvoorbeeld over leerstijlen, ziekteverzuim, signaleren van stress en stresspreventie, functioneringsgesprekken, allochtonenbeleid
- overleg met collega-schoonleiders, collegiale ondersteuning
- ondersteuning van de pedagogische centra en van andere extern deskundigen
- zelfstudie, zeer veel lezen
- zelf geven van lezingen en dergelijke
- ieder jaar deelnemen aan een cursus in het buitenland
- cursus zelfstandig leren

Enkele hierbij gemaakte opmerkingen:

- “Je hoeft niet voor elke vaardigheid een cursus te volgen. Je kunt ook op een abstracter niveau leren. Ik heb niet meegedaan aan de cursus zelfstandig leren. Docenten zijn hier wel voor, het geeft hen een vertrouwd gevoel.”
- “Ik geef zelf ook les. Het is moeilijk over zaken als zelfstandig leren te praten als je zelf niet aan de cursus daarvoor hebt deelgenomen. Een schoolleider die geen lessen geeft, zal dit niet nodig vinden.”

### 5.5 De managementrollen van een onderwijskundig leider

De geïnterviewde schoolleiders gaven op een lijst de volgorde van belangrijkheid van de managementrollen van Quinn aan, voor een schoolleider in de tweede fase. Wat zij het belangrijkste vonden kreeg het cijfer één, het minst belangrijke het cijfer acht.

	A	B	C	D	E	F	G
Mentor	5	6	3	2	4	4	3
Stimulator	3	2	1	1	1	2	2

Controleur	8	7	5	7	5	8	8
Coördinator	6	4	7	3	3	7	7
Bestuurder	1	8	4	6	8	3	4
Producent	7	3	8	5	6	5	5
Bemiddelaar	4	5	6	8	7	6	6
Innovator	2	1	2	4	2	1	1

Als we deze rollen rangschikken naar belangrijkheid van de score voor de totale groep, ontstaat onderstaande prioriteitenlijst:

	Gemiddelde score
1 Stimulator	1,71
2 Innovator	1,86
3 Mentor	3,86
4 Bestuurder	4,86
5 Coördinator	5,29
6 Producent	5,58
7 Bemiddelaar	6,00
8 Controleur	6,86

Het door de geïnterviewde schoolleiders gewenste profiel zou er dan als volgt uitzien.



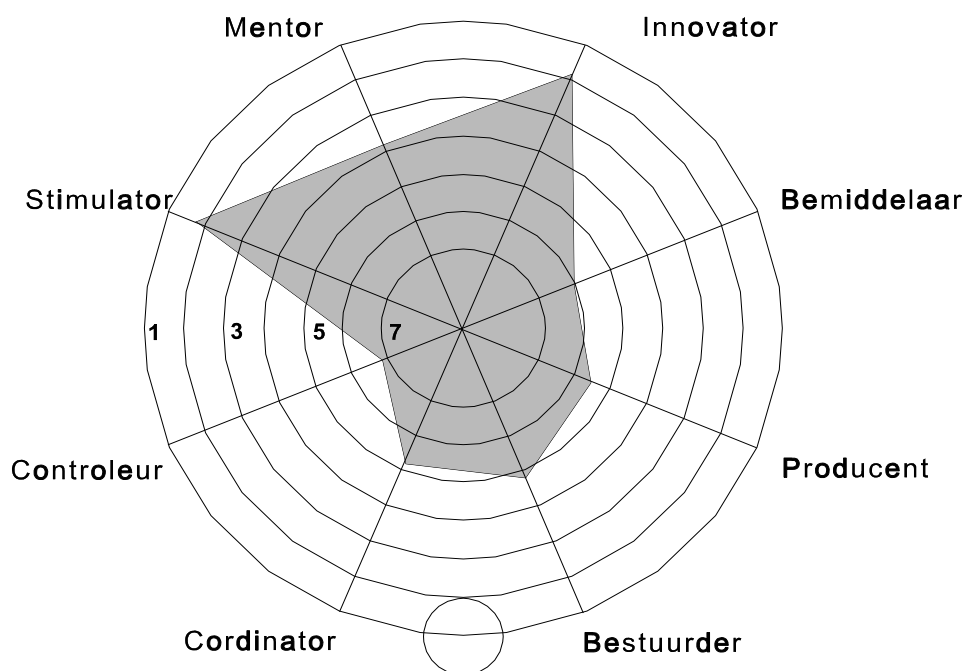
Bij de eerste twee managementrollen werden als toelichting de volgende begrippen vermeld:

Stimulator:           teambuilding  
                           participerende besluitvorming  
                           conflictmanagement

Innovator:            leven met verandering  
                           creatief denken  
                           management van verandering

De schoolleiders gaven op dezelfde lijst ook aan voor welke rollen zij zelf geschoold wensten te worden om als onderwijskundig leider optimaal te kunnen functioneren.

	A	B	C	D	E	F	G
--	---	---	---	---	---	---	---



Mentor							*
Stimulator	*		*				*
Controleur					*	*	
Coördinator		*					
Bestuurder				*			
Producent	*						
Bemiddelaar						*	
Innovator		*	*	*	*		

De prioriteitenlijst voor de schoolleiders, gezien het aantal voorkeurssterretjes, is dan als volgt:

- 1 innovator
  - 2 stimulator
  - 3 controleur
  - 4 mentor
- coördinator  
bestuurder  
producent  
bemiddelaar

#### 5.6 De onderwijskundig leider als coach

Op de vraag of de onderwijskundig leider in de tweede fase een coach moet zijn, antwoorden de schoolleiders:

- “Ja, door de veranderende rol van de docent in de klas. Er is een groot spanningsveld. Er vindt voor hem een moeilijk proces plaats. Van groot belang voor hem is de voorbeeldfunctie.”
- “Ja, een coach heeft een beeld van hetgeen er moet gebeuren. Hij heeft een beeld van de mensen. Hij bepaalt de doelen, stuurt de docenten aan. Hij werkt met een team waarin iedereen zijn waarde moet hebben.”
- “Ja, de leraar moet enthousiast zijn en ik moet hem daarbij helpen.”
- “Ja, omdat het belangrijk is mensen wat vertrouwen te geven in zichzelf. Door te stimuleren, samen met de ander realistische doelen te stellen. Op basis daarvan verder gaan, gekoppeld aan hetgeen waar men als school naar toe wil en naar toe moet.”
- “Ja, als men de coach ziet als de initiatiefnemer, de stimulator en de innovator.”
- “Ja zeker. De onderwijskundige ontwikkelingen vallen of staan met de inzet van de mensen.”

De schoolleiders schrijven de volgende vaardigheden toe aan een coach:

- vertrouwen kunnen geven aan mensen
  - het vertrouwen van mensen hebben
  - durven erkennen dat het fout kan gaan en er samen proberen uit te komen
  - kunnen zien dat het fout gaat
  - duidelijk zijn in hetgeen men wil teweeg wil brengen
  - besluitvaardigheid
  - kunnen stimuleren; aanzetten kunnen geven om de mensen mee te krijgen
  - inlevingsvermogen; kunnen begrijpen hoe mensen in elkaar steken
- “Als men dat kan, dan communiceert men ook goed. Dan communiceert men ook over dingen die aankomen en niet over stapels papier.”
- communicatief vaardig zijn
  - weten waar men over praat, veel kennis hebben
  - een totaaloverzicht hebben
  - goed kunnen luisteren; helder kunnen krijgen wat het echte probleem is
  - niet directief zijn
  - eerlijk zijn

Op de vraag of de schoolleider de rol van coach voor zijn team vervult en welke instrumenten hij daarbij hanteert, worden de volgende antwoorden gegeven:

- “Ja. Ik heb met mijn docenten gesprekken gevoerd. Daarbij hebben wij elkaars visie naast doelstellingen bij een nieuwe taak gelegd.”
- “Ten dele. Als coach moet men de mensen van te voren zeggen waar men naar gaat kijken, vervolgens hen observeren en evalueren. Een permanent proces waar men tijd voor nodig heeft.”
- “Ja. We moeten toetsbaar gedrag gaan formuleren. Men moet van te voren duidelijk maken waar men naar gaat kijken en wat men gaat beoordelen. Een coach moet ook conditioneren. Hij moet duidelijk zijn en iemand begeleiden naar de volgende fase. Een docent moet leren het zelf te doen.”
- “Ja, maar ik zou meer over onconventionele vaardigheden willen beschikken. Ik zou meer willen weten over veranderingsmanagement en over creatieve technieken willen beschikken, om mensen meer los te kunnen weken.”
- “Ik ben coach voor de schoolleiding en voor het middenmanagement. Ik voer twee keer per week gesprekken met de schoolleiding en op gezette tijden met het middenmanagement. Veel praten en weinig stukken schrijven.”
- “Ik probeer het te zijn. Ik luister veel, er is zoveel deskundigheid binnen de organisatie. Men moet mensen de ruimte geven en de mogelijkheid bieden echt creatief te zijn.”

## 6 PROFIEL VAN EEN ONDERWIJSKUNDIG MANAGER IN DE TWEEDE FASE

### 6.1 Inleiding

In dit laatste hoofdstuk worden eerst de interviewresultaten vergeleken met de literatuurstudie. De indeling geschetst in 4.1.3 zal ook hier weer als leidraad dienen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een profielschets van de onderwijskundig manager in de tweede fase.

### 6.2 Conclusies

#### *De taken van de onderwijskundig leider*

De schoolleiders houden zich op onderwijskundig terrein vooral bezig met het voorbereiden van onderwijskundige vernieuwingen en met het begeleiden van de uitvoering ervan. Het ontwikkelen en uitdragen van een visie op goed onderwijs behoort tot het takenpakket van de onderwijskundig leider. Het begeleiden van het totale team en van individuele teamleden bij onderwijsvernieuwingen behoort tot zijn kerntaken. Het delegeren van taken naar het team is tevens een middel om ruimte te creëren voor het voorbereiden en uitvoeren van onderwijskundig beleid door de schoolleider. Operationele en uitvoerende taken komen daarvoor als eerste in aanmerking. Bij het gericht zijn van de schoolleider op het primaire onderwijsproces wordt het evalueren van leerlingresultaten niet expliciet als taak genoemd door de geïnterviewde schoolleiders. Dit zou verband kunnen houden met de geringe belangstelling van deze schoolleiders voor de rol van controleur.

#### *De interventies van een onderwijskundig leider*

De interventies van de schoolleider bestaan op de eerste plaats uit de vele overlegmomenten met geledingen binnen de school, die als taak hebben onderwijskundige vernieuwingen voor te bereiden en/of uit te voeren. De schoolleider preferereert overleg met de verschillende geledingen boven het vergaderen met het hele team en het schrijven van nota's. De deskundigheidsbevordering van de docent behoort ook tot de verantwoordelijkheid van de schoolleider. Er worden verschillende middelen gehanteerd om nascholing te faciliteren. De schoolleider wil een steeds beter zicht krijgen op de deskundigheid van de individuele docenten en wenst daarom ook andere interventies in de toekomst te hanteren. Duidelijk blijkt dat de rol van de docent minder autonoom wordt. Zijn visie op onderwijs wil de onderwijskundig leider op vele momenten uitdragen, zowel naar het team als naar individuele docenten. Het instrument lesbezoek wordt nog zeer zelden door de schoolleider gehanteerd. Dit instrument vormt echter wel een wezenlijk onderdeel van collegiale nascholing bij de voorbereiding van de tweede fase.

#### *De competenties van een onderwijskundig leider*

Het kunnen formuleren en uitdragen van een duidelijke visie wordt door de schoolleiders als een zeer belangrijke competentie gezien. Daarnaast vinden zij een groot aantal sociale vaardigheden onontbeerlijk voor de onderwijskundig manager. Vaardigheden zoals inlevingsvermogen, incasseringsvermogen en een open vorm van communicatie met het team over vernieuwingsprocessen zijn noodzakelijk in de school van de toekomst. De schoolleiders verwerven hun deskundigheid via vele vormen van scholing, waartoe onder andere behoren collegiale nascholing en externe ondersteuning. Het zelf deelnemen als schoolleider aan trainingen voor docenten om adequaat te kunnen functioneren in het studiehuis wordt door schoolleiders niet zonder meer alsoos noodzaak gezien. Nader onderzoek zal erop gericht moeten zijn om na te gaan of voor de onderwijskundig leider het volgen van dergelijke trainingen een voorwaarde is om

optimaal te kunnen functioneren als schoolleider in de tweede fase.

*De managementrollen van een onderwijskundig leider*

De rol van stimulator en de rol van innovator zijn de belangrijkste managementrollen voor een onderwijskundig leider in de tweede fase. Teambuilding, participerende besluitvorming, conflictmanagement, leven met verandering, creatief denken en management van verandering zijn de begrippen die bij deze managementrollen passen. De geïnterviewde schoolleiders wensen op de eerste plaats hun rol als innovator en stimulator via scholing te optimaliseren. De rol van controleur wordt door hen nog niet als erg belangrijk gezien voor een onderwijskundig schoolleider in de tweede fase. Zij wensen echter wel in deze rol geschoold te worden. Verder onderzoek zal moeten uitwijzen in hoeverre het niet belangrijk achten van een bepaalde rol samenhangt met de mate van deskundigheid in deze rol van de geïnterviewde schoolleiders.

*De onderwijskundig leider als coach*

Schoolleiders vinden dat een onderwijskundig leider in de tweede fase een coach moet zijn, gelet op het feit dat deze fase een langdurig traject van vernieuwingen en gedragsverandering van de docent met zich mee brengt. Zij vinden dat zij deze rol reeds vervullen voor het team, op het niveau van het middenmanagement en/of op individueel niveau. Indien zij deze rol alleen voor het middenmanagement vervullen, dan is de coachende rol voor de individuele docenten naar het middenmanagement gedelegeerd. De geïnterviewde schoolleiders hechten erg veel waarde aan het creëren van een breed draagvlak. Tevens wensen zij instrumenten te ontwikkelen of te optimaliseren om de individuele docenten beter te kunnen beoordelen. Functioneringsgesprekken worden hiervoor reeds volop gebezigd. Nader onderzoek zal moeten uitwijzen welke andere instrumenten onontbeerlijk zijn voor de onderwijskundig leider als coach in de tweede fase en welke instrumenten wel/niet passen binnen een bepaalde schoolcultuur.

### **6.3 Profiel van de onderwijskundig manager in de tweede fase**

In paragraaf 3.1.6 werd het ideale beeld van de onderwijskundig leider geschetst. Als we dit ideale beeld vergelijken met de interviewresultaten dan zou het profiel van de onderwijskundig manager in de tweede fase als volgt kunnen worden samengevat.

De onderwijskundig manager:

- 1 delegeert veel taken naar het team;
- 2 draagt zorg voor veel overlegmomenten met het team;
- 3 vindt beoordeling, nascholing en begeleiding van het personeel van groot belang;
- 4 draagt een visie uit, initieert vernieuwingen, superviseert en stimuleert de onderwijsgeveden;
- 5 ventileert een uitgesproken visie over goed onderwijs;
- 6 spreekt docenten aan over onderwijsinhoudelijke zaken;
- 7 tracht een zo breed mogelijk draagvlak te creëren bij vernieuwingen.

## GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Abram, I.B.H., *Joodse traditie als permanent leren*, Kampen, Kok, cop. 1986
- Asperen, J.G.M. van, Raupp, G.H.M., Ebbinge, M.P., *Leiden naar verandering*, in: Sigma, nr. 4, 1997
- Auer, C., *Leiding geven aan professionals*, M&O, nr. 3, 1994
- Auer, S., Boekel, E. van, Zuylen, J., *Planmatig werken bij onderwijsinnovatie*, Studiehuisreeks nr 17, november 1997, Tilburg: MesoConsult
- Berg, R. van den, Heuvel, K. van den, Slegers, P., Geijsel, F., *Transformatie in het onderwijs*, Mesofocus nr. 29, 1997
- Bergen, Th.C.M., *Docenten scholen docenten*, inaugurele rede KUN, Nijmegen 1996
- Bergenhouwer, G., *Motivatie en loopbaanontwikkeling*, in: Opleiding en ontwikkeling, nr. 4, 1996
- Boekaerts, M. van, Lodewijks, J.G.L.C., Simons, P.R.J., Wijnen, W.H.F.W., Zuylen, J.G.G., *Het studiehuis*, Studiehuisreeks nr. 1, april 1995, Tilburg: MesoConsult
- Borrendam, A. van, *Motivatie grote succesfactor bij invoering kwaliteitszorg*, in: Sigma, nr. 2, 1997
- Bosman, H., Vries, F. de, *Veranderingsmanagement bij ABN Amro*, in: Managers Clout, september 1996
- Brand Flu, M., Wijngaarden, P. van, *De facilitator als leider van morgen*, in: Managers Clout, december 1996
- Brande, M. van de, *Vlaamse onderwijsverzorging naar nieuwe wegen*, in: School & Begeleiding, april 1997
- Brandsma, H.P., Edelenbos, P., Creemers, B.P.M., Bosker, R.J., *Effecten van trainingen voor docenten en schoolleiders*, OCTO Twente/GION Groningen, 1995
- Dalin, P., *Organisatieontwikkeling in school en onderwijs*, Samson Uitgeverij Alphen aan den Rijn 1989, p. 296 - 341
- Deckers, J., Klaassen, T., Peters, H., *Scholen tot professionaliteit*, in: Meso focus nr.26, 1996
- Dellen, T. van, Wal, G. van der, Tillema, H.H., *Instrumentering behoeftendiagnose*, RION Groningen, 1988
- Driesen, G., Hemels, H., *Van manager naar coach*, in: Personeelsbeleid, nr. 10, 1997
- Esch, W. van, *Schoolleiders in het voortgezet onderwijs op weg naar leider schap*, in: Meso magazine nr. 86, 1996
- Fisscher, O.A.M., Middel, H., Vinke, R.H.W., *Strategisch opleidingsbeleid*, in: Thema cahiers HRM, nr. 11, 1990
- Fisscher, O.A.M., Vinke, R.H.W., Ykema, J.S.L., *De manager als coach*, in: Thema cahiers HRM, nr. 21, 1993
- Free, C., *Leiding geven aan een veranderingsproces van professionals*, in: Meso magazine nr. 94, 1997
- Galesloot, L., *Collegiale netwerken van ervaren docenten en schoolleiders*, Academisch Boeken Centrum, De Lier 1994, p. 112 - 136, 249 - 256
- Galesloot, L.J., Koetsier, C.P., Wubbels, T., *Handelingsaspecten bij het we derzijds leren van ervaren docenten*, in: Pedagogische Studiën, nr. 74, 1997
- Giesbers, J., Bergen, Th., *Professionaliteit en professionalisering van leraren*, Mesofocus nr.8, 1996
- Giesbers, J.H.G.I., *Waarde(n)vaste schoolorganisatie en schoolleiding*, afscheidscollege, KUN, juni 1997
- Graaff, C. de, *Activerende leraren motiveren leerlingen*, in: KS, nr. 3, 1995
- Grift, W. van de, Houtveen, T., *Onderzoek naar fasen van betrokkenheid van onderwijsgeevenden bij onderwijsvernieuwingen*, in: Het Betrokkenheidsmodel in ontwikkeling, Katholiek Pedagogisch Centrum, Den Bosch 1987, p. 91 - 103
- Grift, W. van de, *Schoolleider en schoolverbetering*, in: Hoe verbeteren we onderwijs?, Academisch Boeken Centrum, De Lier 1988, p. 93 - 106
- Grift, W. van de, *Implementatie van vernieuwingen: de rol van de schoolleider*, 1987, Rijksuniversiteit Leiden, p. 103 - 147
- Groothuis, M., Melief, K., Tigchelaar, A., *Veranderende nascholing: activeren de didactiek en begeleide intervisie*, in: Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders, nr. 17
- Hogervorst, P.A., *Leiderschapsstijlen voor succesvolle organisaties*, in: Managers Clout, december 1996
- Imants, J., *Leiding geven aan onderwijs I*, 1996, DSWO PRESS, Rijksuniversiteit Leiden
- Jansen, H., Mevissen, L., *Stichting De Baak leert leiders leren*, in: Managers Clout, december 1996
- Jong, R. de, Matthijssen, C., Tillema, H.H., *Effectiviteit van nascholingstrainingen voor leerkrachten*, RION Groningen,

- 1989
- Jongmans, C., Beijaard, D., *De professionele oriëntatie van leraren en hun betrokkenheid bij het schoolbeleid*, in: Pedagogische Studiën 1997
- Jonker, J., Hagenaars, P., *Spelen met kwaliteiten*, in: Sigma nr. 4, augustus 1997
- Kessel, N. van, *Aan de top*, in: Meso magazine nr. 91, 1997
- Klaassen, H., *Systeem kwaliteitszorg CPS*, in: School & Begeleiding, maart 1997
- Koster, B., *Individuele begeleiding van gevorderde leraren: een nieuw terrein*, in: Meso magazine nr. 88, 1996
- Koster, J., *Communicatie als middel in veranderstrategie*, in: Meso magazine 1995
- Kruiswijk, R., *Coachen in paradoxale situaties*, in: Gids voor Personeelsmanagement, nr. 9, 1997
- Lap, H.H.M., *Leiderschap: Kenmerken en ontwikkeling*, in: Sigma nr. 4, augustus 1997
- Leenheer, P., *Een papieren tijger in het paradijs*, in: Meso magazine nr. 84, 1995
- Leenheer, P., *Vaknascholing en schoolbeleid*, in: Meso magazine, nr. 64, 1992
- Leenheer, P., Stawski, S., Jansen, A., *Nascholing in de markt*, Educaboek Culemborg
- Leenheer, P., *Ervaringen in netwerken*, Studiehuisreeks nr. 5, 1995, Tilburg: Meso-Consult
- Leenheer, P., *Netwerken: een nuttige hulpstructuur voor schoolontwikkeling*, september 1997 in: Handboek Studiehuis Basisvorming, begeleiders, in: Schoolmanagement nr. 8, 1997
- Leewens, H.A.J., Boddy, D., *De vierde dimensie*, in: Sigma, nr. 4, 1997
- Leeuw-Schellekens, T. de, *Supervisie als individueel leerproces voor interne Tilburg: MesoConsult*
- Lodewijks, J., *En nu de docent nog ... !*, Studiehuisreeks nr 8, april 1996, 1997
- Mastenbroek, W.F.G., *Sturen op eigen verantwoordelijkheid*, in: Sigma, nr. 4, 1997
- Mok, A., Vrieze, G., Warmerdam, J., *Beroepsstandaarden leraren in het buitenland*, in: Meso magazine nr. 95, 1997
- Olthof, A., *Alice in Wonderland*, in: Meso magazine nr. 91, 1997
- Oosterveld, D., *Leiding geven aan een school als lerende organisatie is een uitdaging*, in: Schoolmanagement nr. 9, 1997
- Oudshoorn, T., *Zelfstandig leren en de Mattheus Passion*, in: Meso magazine nr. 82, 1995
- Peters, K., Cauwenberghe, A. van, Schollaert, R., *Spiegeleffecten. De Vlaamse se decretale navorming doorgelicht.*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1996, Uitgeverij Garant
- Peters, C., *De professionaliteit van schoolleiders, een taakspecifieke benadering*, 1997 KUN
- Prick, L., *Seniorenbeleid, studiehuis en teambuilding*, in: Meso magazine nr. 87, 1996
- Procesmanagement Voortgezet Onderwijs, *Eerst denken, dan roosteren. Het studiehuis in ontwikkeling*, PMVO 's-Gravenhage, 1997
- Pruissen, S. van, Vrieze, G., *De invloed van managers op het onderwijskundig domein van leraren*, in: Meso magazine nr. 85, 1996
- Quinn, T.E., Faerman, S.R., Thompson, M.P., McGraft, M.R., *Handboek Managementvaardigheden*, Academic Service, Schoonhoven, 1997
- Remmers, J., *Kwalificatie: behoud en ontwikkeling*, in: Transformatie van schoolorganisaties, Samson H.D., Tjeenk Willink, Open Universiteit, 1993, p. 78 - 91
- Rhebergen, B., Wognum, I., *Een opleidingskundige visie op loopbaanontwikkeling van oudere medewerkers*, in: Opleiding en ontwikkeling, nr. 4, 1996
- Roosendaal, A., Vermunt, J., *Leerstijlen en zelfstandig leren in het voorportaal van het studiehuis*, in: Tijdschrift voor Onderwijsresearch nr. 4, 1996
- Sanders, H., *Interne begeleider pedagogische rechterhand van de directie*, in: School & Begeleiding, februari 1997
- Schoemaker, M., Heijden, H. van der, *Van beoordelen naar contracteren en coachen*, in: Schoolmanagement nr. 8, 1997
- Schollaert, R., *Spiegeleffecten. De Vlaamse wettelijke navorming geanalyseerd*, in: School & Begeleiding, juni 1997
- Schollaert, R., Peeters, K., Cauwenberghe, A. van, *De navorming voor de spiegel*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, februari 1994
- Schoor, C., *Een goed leider weet de kennis van zijn team aan te boren*, in: Didaktief, mei 1994
- Smets, P., *Onderwijsmanagers: de moed en de wapens*, in: Meso magazine nr. 91, 1997
- Steensma, H., *Organisatorische innovatie en de rol van leiderschap*, in: Managers Clout, december 1996

- Stuurgroep Profiel tweede fase Voortgezet Onderwijs, tweede fase. *Scharnier uitwerking op hoofdlijnen*, Den Haag
- Stuurgroep Profiel tweede fase Voortgezet Onderwijs, tweede fase. *De twee basisvorming en hoger onderwijs*, deel 2, Den Haag, oktober 1994
- Stuurgroep Profiel tweede fase VO, *2<sup>e</sup> Fase Berichten*, nr. 26, januari 1996
- Timmers, J.G., Mennes, M.A., *Een onderzoek naar succesvolle veranderingen*, in: Managers Clout, december 1996
- Tulder, M. van, *Nascholing en onderwijsvernieuwing*, 1992, Katholieke Universiteit Nijmegen, p.85 - 120, 137 - 159
- Verbiest, E., *Schoolleidersopleiding succesvol*, in: Schoolmanagement nr. 1, 1997
- Vereniging voor het management in het Voortgezet Onderwijs, *Kwaliteitszorg*, Utrecht 1995
- Vermeulen, P., Hooft, M. van, *Beïnvloedingsfactoren voor het functioneren van teams*, in: M&O, nr. 4, 1997
- Visser, S., *Eerst denken, dan leren. Nascholingsbeleid op v.o.-scholen*, in: Basisvorming in de praktijk, mei 1996
- Visser, Y., *Coachen van beginnende leerkracht*, in: Schoolmanagement nr. 5, 1997
- Vries, R.E. de, *Behoeftes aan leiderschap*, in: Sigma, nr. 4, 1997
- Vroomen, A. de, *Een kijkje in de supervisiekeuken*, in: Meso magazine nr. 95, 1997
- Westerop, H., *Teamliden en hun directie*, in: Schoolmanagement nr. 4, 1997
- Wijnen, W.H.F.W., Zuylen, J.G.G., *Werken in netwerken - een blauwdruk*, MesoConsult
- Wolffgram, P., *Interne begeleiding: een gat in de markt dat snel werd gevuld*, in: Schoolmanagement nr. 8, 1997
- Wubbels, T., *Leren in de praktijk*, in: Vernieuwing. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding nr. 56, 1997
- tussen basisvorming en hoger onderwijs. Een de fase vernieuwt. Scharnier tussen*



## Bijlage I TELEFONISCHE BENADERING RECTOREN/CONRECTOREN VERZOEK TOT AFNAME INTERVIEW

### *Contact met rector*

U spreekt met Henk Stabel, projectleider Netwerk Nascholingsbeleid. Aan dit netwerk nemen zeven OMO-scholen deel. Iedere school is vertegenwoordigd door de rector of conrector die de nascholingsportefeuille beheert en/of die het onderwijskundig beleid van zijn school in zijn takenpakket heeft. Dit netwerk is gestart in september 1997 in opdracht van het pmvo.

Bent u op de hoogte van het bestaan van dit netwerk?

### *Aan dit netwerk nemen de volgende scholen deel:*

Cobbenhagencollege	Tilburg
Jeroen Boschcollege	's-Hertogenbosch
Mill Hill College	Goirle
Rodenborchcollege	Rosmalen
Roncalli SG	Bergen op Zoom
Sondervick College	Veldhoven
Van Maerlantlyceum	Eindhoven

Mijn taak als projectleider combineer ik met het schrijven van een doctoraalscriptie met als onderwerp het onderwijskundig management in de tweede fase. Mijn opdracht is het vergelijken van recente onderwijskundige literatuur met de praktijk van heden. Het vergelijken zal gaan gebeuren via interviews met schoolleiders. Interviews die ongeveer één klokuur in beslag zullen nemen van hun kostbare tijd.

Enkele deelnemers uit het netwerk hebben mij geholpen een lijst samen te stellen van te benaderen schoolleiders.

Als u de portefeuille nascholingsbeleid beheert en/of het onderwijskundig beleid tot uw taak binnen uw school behoort, dan is dus het verzoek tot het mogen afnemen van een interview aan u gericht. Zo niet, dan zou ik graag van u willen vernemen tot wie ik me dan mag richten?

Om geen gegevens verloren te laten gaan, die overigens verder anoniem zijn, zou ik u willen vragen of ik het interview op band mag opnemen?

## Bijlage II VRAGENLIJST INTERVIEWS

- 1 Hoe is de taakverdeling binnen de schoolleiding?
- 2 Zijn er taken gedelegeerd naar het team?  
Zo ja, welke?
- 3 Zou u nog meer taken willen delegeren?  
Zo ja, welke?
- 4 Welke taken hebt u op onderwijskundig terrein?
- 5 Zijn er taken op onderwijskundig terrein toebedeeld aan een ander?  
Zo ja, welke en aan wie?
- 6 Aan welke taken besteedt u de meeste tijd?
- 7 Aan welke taken zou u meer tijd willen besteden?
- 8 Heeft de schoolleiding een missie voor de school geformuleerd?  
Zo ja, welke?
- 9 Is deze missie bij het volledige team bekend?  
Zo ja, hoe hebt u daarvoor gezorgd?
- 10 Welke rol speelt u als schoolleider in de tweede fase?  
Hoe doet u dat?
- 11 Hoe is de organisatiestructuur van de communicatie met het team?  
Kunt u een aantal overlegmomenten noemen?
- 12 Kunt u een aantal interventies noemen, die u gebruikt om met het team en met de individuele teamleden over onderwijskundige zaken ten aanzien van de tweede fase te communiceren?
- 13 Welke vaardigheden acht u noodzakelijk voor een schoolleider in de tweede fase?
- 14 Bij wie ligt de verantwoordelijkheid voor de deskundigheidsbevordering van de docent?
- 15 Wordt de deskundigheid van individuele docenten beoordeeld?  
Zo ja, door wie?  
Welk instrument wordt daarvoor gebruikt?  
Zou de schoolleiding nog andere instrumenten willen hanteren?  
Zo ja, welke en waarom?
- 16 Hoe is de verhouding qua ruimte die de schoolleiding biedt tussen teamnascholing en vakinhoudelijke nascholing?  
Wat is daar de oorzaak van of reden voor?
- 17 Wat is de stand van zaken betreffende de nascholing van uw docenten voor het functioneren in het studiehuis?
- 18 Wat moet er nog meer gebeuren op dit terrein en hoe wilt u dat bereiken?
- 19 Welke rol vervult u hierbij?
- 20 Heeft u zelf ook actief deelgenomen aan de nascholing?  
Waarom wel/waarom niet?
- 21 Welke faciliteiten hebt u daarbij geboden?
- 22 Hoe evalueert u of de nascholing effect heeft gehad op gedragsverandering in de klas?
- 23 Ik noem u acht mogelijke managementrollen met een korte toelichting.  
Wilt u aangeven welke rol u het belangrijkste vindt in de tweede fase?  
Welke daarna, enzovoorts.
- 24 In welke rol/rollen zou u verder geschoold willen worden om als onderwijskundig leider optimaal te kunnen functioneren?
- 25 Vindt u dat de onderwijskundig leider in de tweede fase een coach moet zijn?  
Zo ja, waarom?  
Zo nee, waarom niet?
- 26 Welke vaardigheden moet een schoolleider als coach beheersen?

- 27 Vervult u de rol van coach voor uw team?  
Zo ja, welke instrumenten hanteert u?  
Zo nee, waarom niet?
- 28 Zou u graag nascholing willen volgen voor de rol van coach?  
Zo ja, waarom wel?  
Zo nee, waarom niet?
- 29 Welke stijl van leiding geven past het beste bij uw school?  
Wilt u een nadere toelichting geven?
- 30 Volgt u zelf als schoolleiding cursussen, trainingen e.d.?  
Zo ja, welke en hoe vaak?

## Bijlage III MANAGEMENTROLLEN

Mentor:	inzicht in zichzelf en anderen intermenselijke communicatie ontwikkeling van ondergeschikten
Stimulator:	teambuilding participerende besluitvorming conflictmanagement
Controleur:	reduceren van een grote informatiestroom informatie analyseren door kritisch te denken informatie presenteren en effectief kunnen schrijven
Coördinator:	plannen organiseren controleren
Bestuurder:	initiatieven nemen doelen bepalen effectief delegeren
Producent:	persoonlijke productiviteit en motivatie motiveren van anderen tijd- en stressmanagement
Bemiddelaar:	opbouwen van machtsbasis onderhandelen over inzet en overeenstemming presenteren van ideeën: effectief mondeling presenteren
Innovator:	leven met verandering creatief denken management van veranderingen