

Voorwoord

Geachte lezer,

Voor u ligt mijn afstudeerscriptie ‘Het inwerken van beginnend schoolleiders in het voortgezet onderwijs’ voor de master Management van HR en verandering aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Na de driejarige bachelor opleiding van Pedagogische Wetenschappen richting onderwijswetenschappen te volgen, nam ik in september 2014 het besluit een master te volgen bij de opleiding Bestuurskunde. Dit deed ik om meer kennis op te doen over het management in de publieke sector en specifiek in het onderwijs. Van deze keuze heb ik geen seconde spijt gehad. Door mijn onderwijskundige kennis aan de ene kant en de geleerde bestuurskundige kennis aan de andere kant, ben ik gekomen tot deze afstudeerscriptie. Een aantal personen heeft bijgedragen aan dit succes en hen wil ik op deze manier bedanken.

Ten eerste wil ik Leonie Blom en Leonie Schouten danken, omdat zij mij de kans hebben geboden om bij de VO-academie een droom-onderzoek uit te mogen voeren. Ik was razend enthousiast toen ik op een sollicitatiegesprek werd gevraagd en dit enthousiasme is alleen toegenomen tijdens mijn stageperiode bij de VO-academie. Dit kwam o.a. door de soepele manier waarmee ik in het team van de VO-academie werd opgenomen en alle activiteiten waarin zij mij lieten participeren. En natuurlijk, Leonie en Leonie, bedankt voor alle begeleiding die jullie mij gegeven hebben bij het schrijven van deze scriptie.

Ten tweede wil ik Brenda Vermeeren bedanken die een jaar lang mijn scriptiebegeleider is geweest en mij vele uren begeleiding heeft gegeven. Door haar kreeg ik nieuwe theoretische inzichten en leerde ik vooral veel nieuwe manieren voor het uitvoeren van een kwalitatief onderzoek. Dit had ik nog nooit eerder gedaan, maar mede dankzij Brenda staat er nu wel een prachtig kwalitatief onderzoek op papier. Brenda; bedankt voor alle inhoudelijke en praktische steun.

Ik wil ook alle geïnterviewde schoolbestuurders, schoolleiders en onderwijsadviseurs bedanken voor de fijne en zeer leerzame gesprekken. Ik ben erg dankbaar dat zij deze kostbare tijd hebben willen vrij maken om een bijdrage te leveren aan dit onderzoek. Hetzelfde geldt voor de teamleiders die de vragenlijsten hebben ingevuld, bedankt.

Als laatste wil ik de belangrijkste en sterkste vrouw uit mijn leven bedanken: mijn moeder. Mijn hele studieperiode was mijn moeder mijn inspiratiebron; door haar werd ik enthousiast, raakte ik gemotiveerd en kon ik na het vallen weer opstaan. Samen met de rest van het gezin konden we uren discussiëren over allerlei sociale en politieke theorieën. Dit stimuleerde mij om verder te leren en te onderzoeken; ook Wim, Luka en Ellis bedankt hiervoor.

Hierbij wens ik u veel leesplezier.

Met vriendelijke groet,
Roos Kleijweg

Rotterdam, maart 2016

Samenvatting

In het sectorakkoord van 2014-2017, tussen Ministerie van OC&W en de VO Raad, is vastgesteld dat schoolleiders voortdurend moeten werken aan hun professionele ontwikkeling. Daarbij is als doel gesteld dat elke school, als onderdeel van zijn strategisch personeelsbeleid, een doeltreffend inwerk- en begeleidingsprogramma voor beginnende schoolleiders heeft en gebruikt. De vraag rijst hierbij wat zorgt dat een inwerkprogramma doeltreffend is en wanneer het daadwerkelijk zorgt voor betere prestatie onder schoolleiders. Het is om deze reden dat in dit onderzoek de onderzoeksvraag is gesteld: *‘Wat zijn inhouds- en methode-elementen voor een doeltreffend inwerkprogramma voor beginnende schoolleiders in het voortgezet onderwijs?’*.

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden is zowel een kwalitatief als kwantitatief onderzoek gedaan. Het kwalitatieve deel is uitgevoerd door 12 semigestructureerde interviews te houden met onderwijsmanagers, te weten schooldirecteuren, bestuurders en onderwijsadviseurs binnen het voortgezet onderwijs. In deze interviews beschreven de onderwijsmanagers positieve en negatieve voorbeelden van het inwerken van beginnend schoolleiders. Het kwantitatieve deel is uitgevoerd met een vragenlijst onder 82 teamleiders, waarin vragen stonden over hun competenties en de manier waarop ze zijn ingewerkt.

Uit het onderzoek blijkt dat de beginperiode van een schoolleider een moeilijke periode is. Dit komt doordat er bezorgdheid is bij de starter over zijn/haar nieuwe positie en rol tegenover docenten. Daarnaast is het een periode met hoge werkdruk. In de beginperiode heeft de schoolleider moeite met de competentie ‘een coherente organisatie realiseren gericht op het primaire proces’ uit het beroepsprofiel, vanwege het managen van personeel en de angst om een cruciaal gesprek te voeren. Om de beginnende schoolleider op een juiste manier te begeleiden komen er uit dit onderzoek een aantal belangrijke resultaten. Zo blijkt niet het aantal begeleidingsactiviteiten van belang, maar de kwaliteit van deze activiteiten. Daarnaast is een combinatie van formeel, non-formeel en informeel leren van belang en blijkt de selectieprocedure ook van invloed op de prestatie van de startende schoolleider.

In het onderzoek wordt geconcludeerd dat het personeelsmanagement een belangrijk inhoudselement is van een doeltreffend inwerkprogramma. Om in de beginperiode van een schoolleider dit personeelsmanagement te verbeteren, dient de inhoud van een inwerkprogramma te worden gericht op het aanleren van het effectief voeren van het cruciale gesprek en het koppelen van de gezamenlijke visie en missie van de school aan het managen van personeel. Daarnaast wordt er geconcludeerd dat er drie methode-elementen zijn voor een doeltreffend inwerkprogramma, namelijk (1) het formeel leren van de theorie door nieuwe, verrassende en interessante kennis aan te reiken, (2) het non-formeel oefenen van competenties door gedrag en ideeën te testen in de praktijk en leiderschap te observeren en (3) het informeel leren van competenties door zelfreflectie in activiteiten als intervisie, supervisie en mentoring. Waarbij de eerste twee methode-elementen vooral voor de aanstelling/benoeming effectief worden bevonden en het laatste element als de startende schoolleider in functie is. Aan scholen en schoolbesturen wordt aanbevolen hun selectieprocedure en inwerkprogramma op te stellen of aan te passen aan de hand van de gevonden inhouds- en methode-elementen.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	pag. 6
1.1 Aanleiding	pag. 6
1.2 Probleemstelling	pag. 6
1.2.1 Onderzoeksvraag	pag. 7
1.2.2 Deelvragen	pag. 7
1.3 Relevantie	pag. 8
1.3.1 Maatschappelijke relevantie	pag. 8
1.3.2 Wetenschappelijke relevantie	pag. 8
2. Theoretisch kader	pag. 9
2.1 Schoolleiderschap	pag. 9
2.1.1 Soorten leiderschap	pag. 10
2.1.2 Effectief schoolleiderschap	pag. 11
2.1.3 Leiderschapscompetenties	pag. 12
2.1.4 Beginnende schoolleiders	pag. 14
2.2 Professioneel leren	pag. 15
2.2.1 Formeel, non-formeel en informeel leren	pag. 15
2.2.2 Activiteiten voor professioneel leren	pag. 15
2.2.3 Leerstijlen	pag. 17
2.2.4 Inwerkprogramma's	pag. 18
2.3 Conceptueel model	pag. 19
3. Methode	pag. 21
3.1 Centrale concepten	pag. 21
3.2 Methode van het kwalitatieve onderzoek	pag. 22
3.2.1 Selectie respondenten	pag. 23
3.2.2 Interviewinstrumenten	pag. 23
3.2.3 Codering	pag. 24
3.2.4 Kwaliteit van het kwalitatieve onderzoek	pag. 24
3.3 Methode van het kwantitatieve onderzoek	pag. 25
3.3.1 Respondenten	pag. 25
3.3.2 Metingen	pag. 26
3.3.3 Statistische analyse	pag. 27
3.3.4 Kwaliteit van het kwantitatieve onderzoek	pag. 28
4. Resultaten van het kwalitatieve deel	pag. 30
4.1 Competenties	pag. 30
4.1.1 Leiderschapscompetenties	pag. 31
4.1.2 Algemene vaardigheden	pag. 32
4.1.3 Persoonlijkheidskenmerken	pag. 33
4.2 Transitie	pag. 34
4.3 Professioneel leren	pag. 35
4.3.1 Formeel, non-formeel en informeel leren	pag. 35
4.3.2 Activiteiten voor professioneel leren	pag. 37
4.4 Voorbereidingsprogramma	pag. 38
4.4.1 Elementen van voorbereidende inwerkprogramma's	pag. 39
4.4.2 Stappen voor ontwerpen voorbereidingsprogramma	pag. 40
4.5 Deelconclusie	pag. 40

5. Resultaten van het kwantitatieve deel	pag. 42
5.1 Beschrijvende statistieken	pag. 42
5.2 Correlaties	pag. 45
5.3 Meervoudige regressie analyse	pag. 46
5.4 Antwoorden op de open vragen	pag. 48
5.5 Deelconclusie	pag. 49
6. Analyse van de resultaten	pag. 50
6.1 Inhoudselementen: focus op personeelsmanagement	pag. 50
6.1.1 <i>De drempel van het cruciale gesprek</i>	pag. 51
6.1.2 <i>Een gezamenlijke visie en richting</i>	pag. 51
6.2 Methode-elementen van leren voor effectief inwerken	pag. 51
6.3 Voorbereiding en selectie	pag. 53
6.4 Conceptueel model herzien	pag. 54
7. Conclusie en discussie	pag. 55
7.1 Conclusie	pag. 55
7.1.1 <i>Inhoudselementen</i>	pag. 55
7.1.2 <i>Methode-elementen</i>	pag. 55
7.1.3 <i>Selectie</i>	pag. 56
7.2 Discussie	pag. 57
8. Aanbevelingen	pag. 59
8.1 Aanbevelingen voor scholen en schoolbesturen	pag. 59
8.2 Aanbevelingen voor de VO-academie	pag. 61
Literatuurlijst	pag. 62
Bijlage 1 – Leidraad focusgroep	pag. 65
Bijlage 2 – Interviewleidraad	pag. 66
Bijlage 3 – Coderingsschema	pag. 67
Bijlage 4 – Vragenlijst teamleider	pag. 72
Bijlage 5 – Tabel factoranalyse	pag. 77
Bijlage 6 – Tabel regressieanalyse	pag. 79

1. Inleiding

De inleiding is onderverdeeld in een drietal paragrafen. In de eerste paragraaf wordt de aanleiding van dit onderzoek besproken. Daarna volgt de paragraaf met de probleemstelling, afgesloten wordt met de relevantie van dit onderzoek.

1.1 Aanleiding

Gekwalificeerde schoolleiders wordt als een voorwaarde gezien voor effectief onderwijs met goed presterende leerlingen (Bush, 2008:1; Leithwood et al., 2008; Muijs & Harris, 2003). Als goede scholen goede leiders nodig hebben, dan moeten schoolleiders op de juiste manier worden voorbereid. Dat is ook vastgesteld in ‘de Nota werken in het onderwijs 2012’ waarin wordt beschreven dat professionele schoolleiders nodig zijn voor een schoolorganisatie met een ambitieus en resultaatgericht klimaat (Ministerie van OCW, 2011). Er is zelfs in het sectorakkoord 2014-2017 vastgesteld dat schoolleiders voortdurend moeten werken aan hun professionele ontwikkeling. Daarbij is als doel gesteld dat elke school, als onderdeel van zijn strategisch personeelsbeleid, een effectief inwerk- en begeleidingsprogramma voor startende schoolleiders heeft en gebruikt (Ministerie van OCW & VO Raad, 2014). Het blijkt echter dat schoolleiders nog weinig ondersteuning krijgen in de eerste jaren van hun carrière (Grinsven et al., 2013). Interessant is hierdoor om te onderzoeken welke inwerkprogramma’s wel al worden gebruikt in het voortgezet onderwijs in Nederland en welke inhoud- en methode-elementen een programma doeltreffend maakt.

Uit eerder onderzoek naar inwerkprogramma’s voor schoolleiders in Nederland is gebleken dat er verschillende factoren zijn die zorgen voor een doeltreffend inwerkprogramma. Zo is gevonden door Burgman en Van Roosmalen (2013) dat er een duidelijk startpunt moet zijn van de nieuwe leider. Dit houdt in dat het moment van benoeming wordt geëxpliciteerd en gemarkeerd zodat collega’s weten dat de beginnende leider is gestart. Daarnaast is een effectieve factor als binnen het inwerkprogramma de persoonlijke eigenschappen van de nieuwe leider centraal staan, hierbij kan gedacht worden aan zelfreflectie, durf en lef hebben, ondernemend zijn en communicatief zijn (Burgman & van Roosmalen, 2013). Tijdens een bijeenkomst van schoolbestuurders en de VO- academie zijn de resultaten van dit onderzoek aan de schoolbestuurders voorgelegd. Zij vonden de resultaten echter nog niet concreet genoeg en hebben meer kennis nodig om een doeltreffend inwerkprogramma te realiseren.

1.2 Probleemstelling

Het doel van dit onderzoek is om aanbevelingen te doen aan scholen voor het opzetten of veranderen van hun inwerk- en begeleidingsprogramma voor beginnend schoolleiders zodat dit programma doeltreffend is. Een inwerkprogramma is doeltreffend wanneer de schoolleider effectief is en zijn/haar aanstelling behoudt (Cacioppe, 1998). Hierbij wordt een effectieve schoolleider gedefinieerd als een schoolleider die de schoolleiderschapscompetenties beheerst (Burgman & van Roosmalen, 2013; Fullan, 2009). Binnen het onderzoek wordt op zoek gegaan naar de inhouds- en methode-elementen voor een doeltreffend inwerkprogramma.

Hierbij wordt er gericht op succeselementen om een positief voorbeeld te geven voor scholen. Om het doel van dit onderzoek te behalen zal de onderzoeksvraag worden beantwoord door middel van de antwoorden op de theoretische deelvragen en de empirische deelvragen. De antwoorden op de theoretische deelvragen worden verkregen uit de literatuur in het hoofdstuk ‘theoretisch kader’. De antwoorden op de empirische deelvragen worden verkregen door interviews te houden met schooldirecteuren, schoolbestuurders en onderwijsadviseurs en een vragenlijst uit te zetten onder teamleiders in het voortgezet onderwijs.

1.2.1 Onderzoeksvraag

Wat zijn inhouds- en methode-elementen voor een doeltreffend inwerkprogramma voor beginnende schoolleiders in het voortgezet onderwijs?

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn een tiental deelvragen geformuleerd. De beantwoording van deze tien vragen zal ook de beantwoording zijn van de onderzoeksvraag.

1.2.2 Deelvragen

De deelvragen zijn onderverdeeld in theoretische deelvragen en empirische deelvragen. De antwoorden op de theoretische deelvragen worden gezocht binnen de literatuur en beschreven binnen het theoretisch kader. De antwoorden op de empirische deelvragen worden beschreven bij de resultaten.

Theoretische deelvragen

- Wat is schoolleiderschap?
- Welke verschillende soorten schoolleiderschap bestaan er?
- Welke schoolleiderschapscompetenties zijn er te onderscheiden?
- Hoe kunnen deze competenties bij een schoolleider worden aangeleerd?
- Welke factoren beïnvloeden de doeltreffendheid van inwerkprogramma’s?

Empirische deelvragen

- Waar bestaan de gehanteerde inwerkprogramma’s in het voortgezet onderwijs uit?
- Welke positieve ervaringen hebben bestuurders van middelbare scholen, HR-managers en schoolleiders met de begeleiding tijdens de beginperiode en/of inwerkprogramma’s en wat maken deze ervaringen positief?
- Wat worden als succeselementen van een inwerkprogramma ervaren?
- Leiden de door schooldirecteuren, schoolbestuurders en onderwijsadviseurs als belangrijk ervaren inhouds- en methode-elementen van inwerkprogramma’s ook werkelijk tot het beter beheersen van de leiderschapscompetenties?

1.3 Relevantie

De relevantie is verdeeld in de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie.

1.3.1 Maatschappelijke relevantie

Dit onderzoek is relevant, omdat het belang van effectief leiderschap en management binnen het onderwijs wijd geaccepteerd is in de eenentwintigste eeuw (Bush, 2008:1; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Muijs & Harris, 2003). De kwaliteit van leiders en leiderschap is cruciaal als een school goede leerresultaten bij hun leerlingen wil behalen. Naast competente docenten worden competente schoolleiders ook steeds vaker belangrijk gevonden (Bush, 2008:1). Er is gevonden dat schoolleiderschap naast de manier van lesgeven de meeste invloed heeft op de schoolresultaten van leerlingen. Deze invloed is zowel direct als indirect. Onder directe invloed wordt al het contact met de leerling verstaan, door bijvoorbeeld in te vallen in de klas wanneer de docent afwezig is, en indirect door het leidinggeven aan de docent en het inrichten van het onderwijs (Leithwood et al., 2008; Muijs & Harris, 2003). Leiderschap verklaart 5-7% van de variantie in schoolresultaten, dit is ongeveer een kwart van de totale verklaarde variantie (12-20%) door alle schoolvariabelen (Leithwood et al., 2008).

In Nederland is de traditionele visie dat schoolhoofden gekwalificeerde en ervaren docenten moeten zijn. Wel wordt leiderschap gezien als een ander vak dan docentschap en wordt er gedacht dat leiderschap een eigen voorbereiding nodig heeft. Het is hierom internationaal de trend om schoolleiders een goede voorbereiding en opleiding te geven als sleuteldimensie voor schoolverbetering (Bush, 2008:33). In Nederland blijkt echter dat maar de helft van de scholen van het voortgezet onderwijs een scholingsplan heeft gericht op het opleiden en/of begeleiden van midden managers. Daarnaast heeft minder dan 60% van de schoolleiders een basisopleiding gevolgd ter voorbereiding op hun nieuwe functie (Grinsven, Mors & Elphick, 2013). Vanuit het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en vanuit de scholen zelf wordt de relevantie van doeltreffende inwerkprogramma's onderkend, maar beiden hebben nog geen antwoord op de manier waarop deze programma's moeten worden ingericht.

1.3.2 Wetenschappelijke relevantie

Binnen de wetenschappelijke literatuur is er veel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van goed leiderschap binnen het onderwijs. Zo wordt er onderzoek gedaan naar de manier waarop verschillende soorten leiderschap invloed hebben op de effectiviteit van de school (Harris, 2004; Leithwood & Jantzi, 2006; Marks & Printy, 2003). Ook wordt de relevantie van effectieve inwerkprogramma's onderkend, echter over de manier waarop is maar weinig bekend (Bush, 2008:33). Het is hierom dat het relevant is voor de wetenschap te beschrijven wat effectieve elementen en praktijken zijn voor het inwerken van effectieve schoolleiders.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader van het onderzoek geschetst. Het theoretisch kader is onderverdeeld in twee delen, namelijk het deel over leiderschap en het deel over professioneel leren. Het deel over leiderschap zal bestaan uit een deelparagraaf over soorten leiderschap, een deelparagraaf over effectief schoolleiderschap en één over leiderschapscompetenties. Het deel over professioneel leren bestaat uit een deelparagraaf over formeel, non-formeel en informeel leren, een deelparagraaf over leerstijlen, een deelparagraaf over verschillende activiteiten voor professioneel leren en een deelparagraaf over inwerkprogramma's.

2.1 Schoolleiderschap

Voordat in het deel over professioneel leren wordt ingegaan op de manier waarop beginnende schoolleiders effectief kunnen worden ingewerkt, is het belangrijk te weten wat schoolleiderschap precies inhoudt, welke soorten leiderschap er zijn, wat effectief schoolleiderschap is en welke competenties een schoolleider zou moeten hebben. Wanneer de definitie van schoolleiderschap duidelijk is, kan een inwerkprogramma zo worden ingericht dat het ook daadwerkelijk tot effectief schoolleiderschap leidt.

Een centraal element van leiderschap in het algemeen is het proces van sociale invloed. Dit proces heeft als doel het beïnvloeden van de activiteiten en relaties van een persoon of groep binnen een organisatie. De beïnvloeding van personen is hierbij intentioneel en gericht op het behalen van de doelen (Bush, 2008:1; Pont, Nusche & Moorman, 2008:18).

Invloed kan door een ieder worden uitgeoefend, zo kan (naast het schoolhoofd) een docent ook invloed hebben op een docententeam. Dit wordt binnen algemene leiderschapsliteratuur informeel leiderschap genoemd en binnen het onderwijs heeft dit de term 'teacher leadership' (Waslander, Dückers, & van Dijk, 2012). Naast docenten met een informele leidinggevende rol, zijn er ook docenten die een formele leidinggevende rol hebben. Er wordt dan gesproken over middenmanagement waarin functies vallen als coördinator en teamleider (Waslander et al., 2012). Binnen dit onderzoek wordt bij schoolleiderschap zowel een schoolhoofd als het middenmanagement bedoeld.

Binnen leiderschapstheorieën is er een verschil tussen leiderschap en management. Leiderschap gaat namelijk over de verantwoordelijkheid over het opstellen van het beleid en, waar nodig, een organisatieverandering (Bush, 2008:1). Terwijl management juist de executieve functie is voor het uitvoeren van het overeengekomen beleid. Management wordt ook wel gezien als de handhaving en leiderschap als de verandering (Bush, 2008:1). Binnen dit onderzoek wordt onder de term schoolleiderschap zowel de uitvoerende taak als de veranderde taak verstaan.

2.1.1 Soorten leiderschap

Binnen de literatuur van schoolleiderschap wordt ook onderscheid gemaakt tussen verschillende soorten leiderschap. De meest besproken soorten leiderschap in de leiderschapsliteratuur zijn transformationeel leiderschap, onderwijskundig leiderschap en distributief leiderschap. Deze drie soorten zullen hieronder kort behandeld worden.

Transformationeel leiderschap

Transformationeel leiderschap gaat over het bouwen van een gemeenschappelijk belang tussen leiders en volgers (Bush, 2008:10). Door transformationeel leiderschap legt de leider de nadruk op emoties, waarden en gedeelde doelen (Leithwood & Jantzi, 2006). Binnen dit soort leiderschap gaat het expliciet over de ontwikkeling van een duidelijk doel en richting/visie, waarbij het doel 'een constante innovatie binnen de school' is (Marks & Printy, 2003). Drie hoofdpraktijken die leiders uitvoeren binnen dit type leiderschap zijn (1) het stellen van een richting, (2) het ontwikkelen van mensen en (3) het reorganiseren van de organisatie (Leithwood & Jantzi, 2006). De uiteindelijke resultaten die worden behaald bij het inzetten van deze praktijken zijn, een verbetering van de manier van lesgeven van docenten en een stijging van de motivatie onder docenten (Leithwood & Jantzi, 2006; Marks & Printy, 2003).

Onderwijskundig leiderschap

Onderwijskundig leiderschap is directief leiderschap waarbij de focus wordt gelegd op het curriculum en de manier van lesgeven door hierover directe coördinatie en controle te nemen (Hallinger, 2003). Drie hoofdpraktijken die leiders uitvoeren binnen onderwijskundig leiderschap zijn (1) het definiëren van de missie van de school, (2) het managen van het lesgeefprogramma en (3) het promoten van een positief schoolleerklimaat (Hallinger, 2003). De leider heeft hierbij meestal een hoge mate van expertise en charisma. Gevonden is dat deze manier van leidinggeven vooral gebeurt op arme scholen in grote steden en dat deze manier hier ook tot positieve resultaten leidt (Hallinger, 2003). Echter om het leiderschap gericht op het curriculum nog effectiever te maken is er een nieuwe vorm opgekomen: gedeeld onderwijskundig leiderschap (Marks & Printy, 2003). Binnen deze vorm gaat de leider een samenwerking aan met de docenten om samen het curriculum te verbeteren (Marks & Printy, 2003).

Distributief leiderschap

Bredere samenwerking wordt verder uitgediept binnen distributief leiderschap. In dit type leiderschap wordt het leiderschap verdeeld over meerdere personen in plaats van individueel leiderschap (Leithwood et al., 2008). Binnen het onderwijs kan het beschreven worden als collectief leiderschap waarbij docenten kennis en vaardigheden ontwikkelen door met elkaar samen te werken. De centrale taak van het schoolhoofd hierbij is een gedeelde cultuur te creëren met de verwachting dat ieder individu zijn capaciteit inbrengt (Harris, 2004). Distributief leiderschap leidt tot een gemeenschap binnen de school, maar meer onderzoek is nodig naar het effect op leerresultaten van leerlingen (Harris, 2004).

2.1.2 Effectief schoolleiderschap

Zoals al eerder genoemd heeft schoolleiderschap, na de manier van lesgeven, het grootste effect op de leerprestaties van de leerlingen (Leithwood et al., 2008). Dit betekent dat een effectieve schoolleider een sleutelfactor is voor het verbeteren van de effectiviteit van een school (Fullan, 2009: 55). Een effectieve schoolleider heeft volgens de literatuur een inclusieve en faciliterende oriëntatie, een institutionele focus op het leren van leerlingen, efficiënt beheer en een combinatie van druk en ondersteuning voor de docenten (Fullan, 2009:56). In het sectorakkoord is hierover vastgelegd dat effectieve schoolleiders en bestuurders in staat moeten zijn om (1) binnen de school een gezamenlijke visie en richting te creëren (waaronder de aansturing van het professioneel handelen van leraren; onderwijskundig leiderschap, kennis van curriculumontwikkeling in het kader van gepersonaliseerd leren, verandermanagement), (2) een coherente organisatie (o.a. financiën en bedrijfsvoering, personeelsbeleid) ten behoeve van het primaire proces te realiseren, (3) samenwerking, leren en onderzoeken te stimuleren en (4) strategisch om te gaan met de omgeving. Hierin wordt genoemd dat schoolleiderschap een vak is dat ten minste vraagt om zekere basiskennis en basisvaardigheden op al deze onderdelen. Dit zijn vastgestelde kenmerken van een schoolleider om effectief te zijn, maar de vraag blijft op welke manier beginnende leiders aan deze kenmerken komen.

In oudere studies (tot eind jaren veertig) naar leiderschap werd de meeste aandacht besteed aan de conclusie dat succesvol leiderschap is aangeboren. Deze periode wordt de traitbenadering genoemd, waarbinnen de karakteristieken van de leider centraal stonden (Van Muijen & Shaveling, 2011). Volgens deze benadering zouden de beginnende schoolleiders de basis van de bovengenoemde effectieve schoolleider kenmerken al beheersen bij hun aanstelling. Is dat niet het geval dan valt het ook niet aan te leren. In het begin ging het bij deze studies over erfelijkheid en later werden er biologische en persoonlijke leiderschap eigenschappen ontdekt (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

Binnen de traitbenadering concluderen verschillende sociale wetenschappers dat karaktertrekken van een persoon zijn/haar leiderschapsvaardigheden beïnvloeden (Pont et al., 2008). De individuele karaktertrekken zouden de basis zijn voor een aantal aspecten van effectief leiderschapsgedrag en kunnen niet worden ontwikkeld of aangeleerd. Verschillende theorieën van leiderschap geven sets van karaktertrekken met dezelfde grondslag, maar toch met aanzienlijke verschillen (Pont et al., 2008). Een voorbeeld hiervan is Yukl (2001) die verschillende persoonlijke kenmerken die van belang zijn bij leiderschap heeft geïdentificeerd, namelijk iemand zijn energieniveau, stresstolerantie, zelfverzekerdheid, interne 'locus of control', emotioneel volwassen en persoonlijke integriteit. Een ander voorbeeld is de theorie van Northouse (1997) die zelfvertrouwen, vastberadenheid, integriteit en socialiteit noemt.

In de ontwikkeling van de leiderschapstheorie werd de traitbenadering opgevolgd door de stijlbenadering tot de eind jaren zeventig (Van Muijen & Shaveling, 2011). In deze theorie stond, in plaats van de eigenschappen van de leider, het gedrag centraal. De effectiviteit van de schoolleider zal binnen deze benadering afhankelijk zijn van de leidinggevende stijl die hij

bezit (Van Muijen & Shaveling, 2011). Vanaf de jaren tachtig kwam de contingentie benadering op waarin de situatiekenmerken, onder andere taakkenmerken en kenmerken van medewerkers, centraal stonden. Er wordt binnen deze benadering beschreven dat de effectiviteit van een leider verschilt per situatie (Van Muijen & Shaveling, 2011). Dit betekent dat binnen de contingentiebenadering een effectieve schoolleider zich kan aanpassen aan de situatie die zich voordoet.

De stijlbenadering en de contingentiebenadering richten zich dus niet meer op eigenschappen van een persoon, maar op vaardigheden van een leider die kunnen worden aangeleerd. De vraag die hierdoor ontstaat is: ‘welke vaardigheden moeten worden aangeleerd om de kenmerken van een effectieve leider te bereiken?’.

2.1.3 Leiderschapscompetenties

Om de vraag welke vaardigheden er moeten worden aangeleerd te beantwoorden, zal hieronder uiteen worden gezet welke leiderschapscompetenties effectief blijken uit onderzoek en welke competenties zijn opgenomen in de landelijke beroepsstandaard voor schoolleiders.

Alle leiderschapsvaardigheden kunnen onderverdeeld worden in vier categorieën van leiderschapspraktijken (Leithwood et al., 2008). De eerste categorie is het bouwen van een visie en het stellen van de richtingen. Het gaat hierbij om het bouwen van een gemeenschappelijk doel als fundamentele stimulans voor iemand zijn werk (Leithwood et al., 2008). Bij het opstellen van een visie en een richting is het belangrijk dat docenten professionele ruimte krijgen om binnen het opgestelde schoolplan invulling te geven aan het beleid voor hun sectie/team. Daarbij moet deze invulling worden geleid en naderhand worden gecommuniceerd door de middenmanager (Leisink & Boselie, 2014). De tweede categorie is het begrijpen en ontwikkelen van mensen. Het gaat hierbij, naast het vergroten van de kennis en vaardigheden, om het vergroten van de inzet, capaciteit en veerkracht van docenten en ander personeel (Leithwood et al., 2008). Dit wordt bijvoorbeeld gedaan door professionaliseringsafspraken te maken. Deze categorie wordt ook wel het personeelsmanagement genoemd (Knies, 2012). De derde categorie is het herorganiseren van de organisatie, waarmee de inrichting van de werkcondities wordt bedoeld. De vierde categorie is het managen van het lesgeefprogramma en het leerprogramma (Leithwood, 2008).

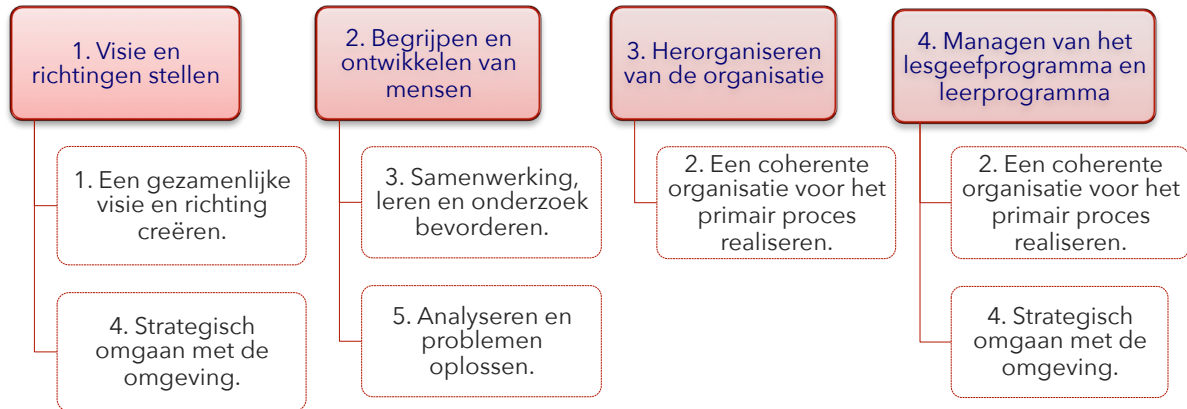
In samenwerking met verschillende wetenschappers en schoolleiders heeft de VO-academie de beroepsstandaard voor schoolleiders ontwikkeld. Het doel van deze beroepsstandaard is het bevorderen van de professionalisering van de schoolleider (VO-academie, 2015). Deze beroepsstandaard bestaat uit vijf basiscompetenties uitgewerkt in verschillende ontwikkelingsgerichte bekwaamheden. In het sectorakkoord zijn vier van deze vijf basiscompetenties opgenomen, zoals beschreven onder het kopje ‘effectief leiderschap’. De vijf basiscompetenties uit de beroepsstandaard zijn geldig voor alle schoolleiders, maar laten ruimte voor contextuele vertaling en invulling, te zien in figuur 2.1.

Competenties	Omschrijving
1 Een gezamenlijke visie en richting creëren	De schoolleider kan richting geven aan de toekomst van de organisatie. Hij creëert daarvoor commitment door leiding te geven aan het ontwikkelen, concretiseren en communiceren van een gezamenlijke inspirerende visie op leren en onderwijzen.
2 Een coherente organisatie voor het primaire proces realiseren	De schoolleider kan in dialoog met medewerkers optimale condities realiseren voor leren en onderwijzen, vanuit kennis van de onderlinge samenhang van organisatiekenmerken. Met organisatiekenmerken wordt bedoeld: structuur, cultuur, onderwijsorganisatie, personeel en faciliteiten.
3 Samenwerking, leren en onderzoek bevorderen	De schoolleider kan strategieën hanteren die gericht zijn op het stimuleren en organiseren van samenwerking en professionele ontwikkeling van leraren. Hij stimuleert onderzoek op alle niveaus binnen de organisatie om een continu proces van school- en onderwijsontwikkeling te realiseren.
4 Strategisch omgaan met de omgeving	De schoolleider kan anticiperen op ontwikkelingen in de omgeving. Hij zet de omgeving doelbewust in om onderlinge relaties, onderwijsprocessen en leerresultaten te optimaliseren.
5 Analyseren en probleem oplossen (hogere-orde denken)	De schoolleider kan problemen creatief oplossen door zaken diepgaand te analyseren. Daartoe verzamelt hij op adequate wijze informatie en gebruikt alternatieve denkmodellen. Hij is in staat om verbanden te leggen met persoonlijke waarden en met alle factoren in de bredere organisatie die een rol spelen bij het leren van leerlingen.

Figuur 2.1 Basiscompetenties Beroepsstandaard (VO-academie, 2015)

De vijf basiscompetenties zijn ook te koppelen aan de vier categorieën van Leithwood et al. (2008). Zo is de eerste basiscompetentie ‘een gezamenlijke visie en richting creëren’ letterlijk terug te vinden in de eerste categorie ‘het stellen van een visie en richtingen’. Binnen deze categorie vallen ook een aantal aspecten van het strategisch omgaan met de omgeving. Zo kan de bekwaamheid ‘kennis uit extern onderzoek en informatie uit de omgeving, inclusief beleid en regelgeving, te benutten om organisatiedoelen’, binnen het strategisch omgaan met de omgeving, leiden tot het veranderen van de richting en/of visie (VO-academie, 2015). De derde basiscompetentie ‘samenwerking, leren en onderzoek bevorderen’ komt terug in de tweede categorie namelijk het begrijpen en ontwikkelen van mensen, deze gaan beiden over het motiveren van docenten. Onder deze tweede categorie valt ook de vijfde basiscompetentie ‘analyseren en problemen oplossen’, doordat dit bijdraagt aan het vergroten van de inzet, capaciteit en veerkracht van docenten en ander personeel. Het herorganiseren van de organisatie komt terug in de competentie ‘coherente organisatie voor het primaire proces realiseren’. In deze competentie zijn er echter ook aspecten die voortkomen uit de laatste categorie, namelijk het managen van het lesgeefprogramma en leerprogramma. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de bekwaamheid ‘het gesprek over onderwijsvormgeving met leraren zo te voeren dat zij zowel richting als ruimte ervaren voor het dragen van individuele en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van leren en onderwijzen en het curriculum dat daarbij hoort’ (VO-academie, 2015). Onder de categorie ‘managen van het lesgeefprogramma en leerprogramma’ valt ook de competentie rond het omgaan met de

omgeving, hierbij kan gedacht worden aan het aanpassen van het programma aan ontwikkelingen in de maatschappij (VO-academie, 2015). De koppeling tussen de categorieën van Leithwood et al. (2008) en de basiscompetenties van de VO-academie zijn terug te vinden in figuur 2.2.



Figuur 2.2 Koppeling van de basiscompetenties aan de categorieën.

2.1.4 Beginnende schoolleiders

De beginnende schoolleider is een schoolleider in een unieke periode, namelijk de eerste twee jaar na zijn aanstelling (Burgmans & van Roosmalen, 2013). Vaak heeft een beginnende schoolleider een achtergrond als docent en hoeft niet noodzakelijk bevoegd te zijn als pedagogisch leider (Pont et al., 2008). In deze periode start daarom de professionalisering van een schoolleider aan de hand van de beroepsstandaard (VO-academie, 2015). Echter doordat het een unieke periode is, moet bij de professionalisering van deze beginnende schoolleiders rekening worden gehouden met een aantal aspecten. Ten eerste met de zorgen van een beginnend schoolleider. Zo vonden Daresh & Playko (1994) dat er drie categorieën zijn waarover beginnende schoolleiders bezorgd zijn, namelijk rolverduidelijking, tekortkomingen op technische expertise en socialisatie. Onder de categorie rolverduidelijking wordt het begrijpen wie je bent verstaan, nu je schoolleider bent en wanneer en waar je gebruik maakt van je nieuwe autoriteit. Binnen de categorie tekortkomingen op technische expertise gaat het over hoe je dingen doet gericht op formele baanbeschrijvingen. Het gaat binnen deze categorie vooral over de leiderschapscompetenties. De laatste categorie gaat over moeilijkheden met het socialiseren binnen het beroep en individuele schoolsystemen, leren om dingen te doen in een bepaalde instelling (Daresh & Playko, 1994).

Daarnaast blijkt er een verschil in perceptie te zijn tussen een beginnend schoolleider en een ervaren schoolleider. Zo is gevonden dat, wanneer onderscheid wordt gemaakt tussen technische vaardigheden, socialisatie vaardigheden en zelfkennis vaardigheden, er een verschil is in perceptie tussen ervaren en beginnende leiders over welke leiderschapsvaardigheden belangrijk zijn (Daresh & Playko, 1994). Zo vinden ervaren schoolleiders technische vaardigheden het minst belangrijk terwijl beginnende schoolleiders deze vaardigheden als het belangrijkste ervaren. Socialisatie vaardigheden worden door ervaren schoolleiders als het meest belangrijk ervaren terwijl beginnende schoolleiders dit als

gemiddeld belangrijk ervaren. Zelfkennis vaardigheden worden door beginnend schoolleiders als minst belangrijk ervaren (Daresh & Playko, 1994).

2.2 Professioneel leren

Een doeltreffend inwerkprogramma zou moeten zorgen dat alle schoolleiderschapscompetenties worden aangeleerd. De vraag is dan hoe schoolleiders sociaal, psychologisch en cognitief leren en ontwikkelen. Het aanleren van de competenties van een bepaald beroep kan geschaard worden onder het begrip professioneel leren. Professioneel leren is het organiseren en kritisch-reflectief integreren van ervaringsleren, sociaal leren en theoretisch leren om het professioneel handelen te verbeteren (Bolhuis, 2002). Dit betekent dat het hierbij gaat over het leren van competenties van een bepaald beroep. Dit expliciteren en kritisch reflecteren op impliciete gewoontes is nodig voor het inwijden van nieuwelingen (Bolhuis, 2002).

Leren binnen een organisatie gebeurt op verschillende manieren. Vaak wordt gedacht dat het meest wordt aangeleerd via formele sessies en trainingen. Echter uit onderzoek blijkt dat van alles wat een werknemer aan professioneel handelen leert, er maar 10% gebeurt via formele sessies en trainingen (Jennings, 2013). De overige 90% voor het aanleren van professioneel handelen gebeurt in de werkcontext door te doen en te leren van anderen. Dit kan ingedeeld worden in 20% door coaching, feedback en rolmodellen en 70% door het werk uit te voeren (Jennings, 2013).

2.2.1 Formeel, non-formeel en informeel leren

Binnen professioneel leren wordt onderscheid gemaakt tussen formeel, non-formeel en informeel leren. Formeel bestaat het leren dat plaats vindt binnen een georganiseerde en gestructureerde context, waarbij het leren centraal staat. Dit leren kan leiden tot een formele erkenning zoals een diploma of certificaat (Colardyn & Bjornavold, 2004). Binnen het onderwijs is deze vorm terug te zien in bijvoorbeeld een masteropleiding onderwijskunde (VO-academie, 2014). Non-formeel leren lijkt op formeel leren, maar de activiteiten die binnen non-formeel leren vallen zijn niet expliciet ontworpen om van te leren. Toch is leren een belangrijk onderdeel van de activiteit (Colardyn & Bjornavold, 2004). Hierbij kan gedacht worden aan congressen, lezingen, studiereizen en coaching (VO-academie, 2014). Formeel leren kan worden geschaard onder de 10% van Jennings (2013), non-formeel leren is vergelijkbaar met de 20% en de laatste 70% van professioneel leren gebeurt dan informeel (Jennings, 2013). Informeel leren wordt gedefinieerd als: het leren veroorzaakt door dagelijkse bezigheden op het werk, met familie en in de vrije tijd. Het zijn meestal ongeorganiseerde activiteiten zonder voorbedacht leerdoel (Colardyn & Bjornavold, 2004). Binnen de school vindt informeel leren plaats door bijvoorbeeld het gesprek met collega's over een probleem of tijdens een avond met vrienden (VO-academie, 2013).

2.2.2 Activiteiten voor professioneel leren

Er zijn verschillende activiteiten om professioneel leren te realiseren. Zo kan bij non-formeel leren worden gedacht aan de activiteiten supervisie, intervisie, coaching, en mentoring (Zomer, 2009). Deze worden hieronder verder uitgewerkt.

Supervisie

Supervisie wordt gedefinieerd als het onder begeleiding leren door reflectie op eigen werkervaring (Van Rooijen, Ince & Rietveld, 2014). Reflecteren op eigen ervaringen staat dan ook centraal binnen supervisie. Het doel hierbij is dat de schoolleider inzicht krijgt in zijn eigen handelen en dit duurzaam kan verbeteren. De supervisor gaat met de schoolleider in gesprek over zijn denken, voelen, willen en handelen waardoor de schoolleider naar zichzelf kijkt en van zichzelf leert (Zomer, 2009). Supervisie is bedoeld voor mensgerichte beroepen waarbij interactie tussen personen een belangrijk aspect is van het werk (Van Rooijen et al., 2014). Daarbij is gevonden dat supervisie tot effectieve resultaten leidt zoals het langer in functie blijven van leidinggevenden in de sociale sector (Mor Barak, Travis, Pyun & Xie, 2009). Het is hierom dat supervisie wordt gezien als een onmisbaar onderdeel van de professionele ontwikkeling van schoolleiders. Dit geldt nog meer in de beginperiode van hun loopbaan (Zomer, 2009).

Intervisie

Intervisie is onderlinge ondersteuning van collega's bij werkproblemen binnen een leergroep (Van Rooijen et al., 2014). Het is een groep van ongeveer 3-6 schoolleiders die elkaar gericht feedback geven op het functioneren in de praktijk: samen probeer je 'achter' de problemen te kijken, de problemen te relativeren en elkaar te helpen (Zomer, 2009). Intervisie wordt vanwege het coachen door collega's gezien als een vorm van 'peer-coaching' (Van Rooijen et al., 2014). Uit onderzoek blijkt dat intervisie als een waardevolle manier van leren wordt ervaren door de professionals, maar dat het niet direct leidt tot gedragsverandering (De Haan & De Ridder, 2003).

Intervisie-traject Lead & Learn

Lead & Learn is een voorbeeld van een bestaand intervisie-traject voor middenmanagers van het voortgezet onderwijs, ontwikkeld door de VO-academie en School aan Zet (Visser, 2015). Het doel van dit traject is om zowel te werken aan de persoonlijke competentieontwikkeling als aan de schoolontwikkeling. Dit wordt gedaan door in een groepje van middenmanagers het gesprek aan te gaan over een leervraag van een deelnemer om gezamenlijk op zoek te gaan naar een antwoord of oplossing. Dit gesprek wordt begeleid door een deskundige intervisiebegeleider en ingeleid door een externe spreker over een onderwerp dat voor de middenmanagers relevant is. Lead & Learn wordt door de deelnemers als leerzaam ervaren, ze geven aan niet alleen praktische tips mee naar huis te nemen, maar ook meer zelfinzicht te hebben ontwikkeld (Visser, 2015).

Coaching

Coaching is een vorm van individuele begeleiding uitgevoerd door een collega die daartoe is opgeleid (Zomer, 2009). De coach, de professional en de leidinggevende stellen voor het coachingstraject specifieke doelen vast en evalueren deze doelen achteraf om het functioneren van de professional te verbeteren (Van Rooijen et al., 2014). Tijdens het traject functioneert de coach als continue praatpaal, feedback punt en raadgever. De coach luistert, motiveert en stimuleert en bevordert het nemen van initiatief en creativiteit door middel van vragen stellen en de professional zelf aan het denken te zetten (Zomer, 2009). Uit onderzoek naar het coachen van managers zijn

positieve resultaten gevonden zoals het vergoten van de kans dat de manager specifieke doelen stelt, superieuren om suggesties vraagt en hogere beoordeling kreeg van ondergeschikten (De Haan & Duckworth, 2010)

Mentoring

Mentoring is een andere vorm van individuele begeleiding en betreft de begeleiding van een jonge trainee door een ervaren vakcollega (Zomer, 2009). De jonge collega leert op deze manier van de al ervaren collega en ontwikkelt de benodigde competenties. Het doel van deze manier van begeleiden is dus het aanleren van competenties, maar daarnaast ook het wegnemen van onzekerheid en spanning doordat de beginnende schoolleider de mogelijkheid heeft bij een ervaren mentor aan te kloppen (Zomer, 2009). Bij mentoring gaat het om twee delen: zowel het deel van de voorbereiding op de bestuurlijke functie waarbij de vraag ‘hoe doe jij..?’ wordt beantwoord, als het deel waarbij de persoonlijke waarden en gevoelens van zelfvertrouwen van de nieuwe schoolleiders worden onderzocht en ontwikkeld. In dit tweede deel staat de ‘waarom doe ik..?’ centraal en moet de ervaren vakcollega voorbeelden kunnen laten zien van effectieve prestatie op werk-gerelateerde taken (Daresh & Playko, 1994). Uit onderzoek is gebleken dat het hebben van een mentor in de beginperiode zorgt voor meer creativiteit onder schoolleiders, meer kritisch denkvermogen, meer probleemoplossend denkvermogen en beter analyseren van situaties vanuit verschillende perspectieven (Casavant & Cherkowski, 2010).

2.2.3 Leerstijlen

Naast het onderscheid in formeel, non-formeel en informeel leren, kan er ook een onderscheid gemaakt worden in de manier waarop een persoon omgaat met leerstof en leeractiviteiten. Dit betreft de leerstijl van een persoon. De leerstijl is een individuele factor die samen met de ontvangen leersituatie (leerstof en leeractiviteiten) leidt tot de uiteindelijke manier van handelen ofwel leerstrategie (Berings, 2006). Dit betekent dat een leerstijl een bepaalde neiging is om op een bepaalde manier te leren waarmee een persoon elke leersituatie in stapt (Berings, 2006). Er bestaan verschillende modellen voor het beschrijven van verschillende leerstijlen. Het model dat het meest terug komt binnen de literatuur zijn de leerstijlen van Kolb (1985), deze zal hieronder kort besproken worden (Berings, 2006).

Leerstijlen van Kolb

Het model van Kolb (1985) maakt onderscheid tussen vier fasen van het leerproces, namelijk (1) concreet ervaren (voelen), (2) waarnemen en overdenken (kijken), (3) analyseren en abstract denken (denken) en (4) actief experimenteren (doen). Elk persoon begaat deze vier fasen tijdens het leerproces, maar de volgorde is verschillend. Zo start ieder persoon volgens Kolb (1985) met de fase die zijn voorkeur heeft en is daar ook het langst mee bezig. De anderen fasen worden sneller doorlopen. Uit deze vier fasen komen een aantal leerstijlen voort door middel van je voorkeursstijl. Te beginnen met de denker. De denker leert het beste uit een boek en van theorieën en modellen. Zijn favoriete fase is het verkennen van theorie (Galan, 2010). De volgende is de beslisser. De beslisser houdt van een duidelijke link tussen de leerstof en de praktijk, hij leeft op bij het experimenteren met een nieuwe techniek. Zijn favoriete

fase is dan ook actief experimenteren. De derde leerstijl is die van de doener. De doener leert iets nieuws het gemakkelijkst bij een concrete ervaring. De laatste leerstijl is dromer of de bezinner: goed in observatie en reflectie. Het liefst praat de dromer of bezinner heel lang door over eigen ervaringen of ervaringen van anderen. Zijn favoriete fase is dan ook waarnemen en overdenken (Galan, 2010).

2.2.4 Inwerkprogramma's

Professioneel leren binnen een organisatie kan worden gestructureerd door verschillende leeractiviteiten te plaatsen in een ontwikkelprogramma (Pont et al., 2008). Er zijn drie momenten waarop zo'n ontwikkelprogramma kan worden gegeven, namelijk voordat de positie is ingenomen (vooropleiding of voorbereidingsprogramma), recent nadat de nieuwe positie is aangenomen (inductie training ofwel inwerkprogramma) of langere tijd na de aanstelling (bijscholing) (Pont et al., 2008). Dit onderzoek wordt gericht op het moment recent na de nieuwe aanstelling en dus op bestaande inwerkprogramma's voor schoolleiders. Hierbij is de vraag welke elementen bij zullen dragen aan een doeltreffend inwerkprogramma voor schoolleiders.

Om een inwerkprogramma voor leiderschap op een juiste manier vorm te geven heeft Cacioppe (1998) een zeven stappenplan ontwikkeld. De eerste stap is het bepalen van de visie en belangrijkste strategische doelstellingen van de organisatie, waarbij rekening wordt gehouden met de problemen waarmee de organisatie de komende jaren te maken krijgt. De tweede stap is het stellen van duidelijke doelen van het inwerkprogramma, waarbij rekening moet worden gehouden met de achtergrond van de cursist. Stap drie is het onderzoeken welke methoden bruikbaar zijn voor het halen van de gestelde doelen. Stap vier is het kiezen van ontwerpers of consultants die het programma gaan ontwerpen. De vijfde stap is het evalueren van het programma door de reactie/tevredenheid, de leeropbrengst, het gedrag van de cursist en de resultaten van het programma te meten. De zesde stap is het integreren van het inwerkprogramma in het management en de HR systemen. Hiermee wordt bedoeld dat de HR systemen zoals beloningen en verantwoordelijkheden worden uitgelijnd met de strategische richtingen, problemen en vaardigheden die worden gedekt in het programma. De zevende en laatste stap is het nagaan van de bredere invloed van het inwerkprogramma op de gehele organisatie; dit onderzoek moet worden gedaan door een externe consultant (Cacioppe, 1998).

Naast het stappenplan om een inwerkprogramma vorm te geven, beschrijft Cacioppe (1998) een aantal inwerkonderdelen die meegenomen dienen te worden in een algemeen leiderschap inwerkprogramma. Deze elementen zijn nog niet in een schoolse context onderzocht. Volgens Cacioppe (1998) moet een inwerkprogramma zich ten eerste focussen op het verhogen van de zelfkennis en zelfwaarde van de beginnende leider. Dit gebeurt door in het programma de participant tijd te geven om te reflecteren en hun leeropbrengsten op te kunnen nemen in hun eigen wereld (werk en thuis). Activiteiten om de tijd voor reflectie te waarborgen zijn bijvoorbeeld: een brief schrijven naar jezelf, 360 graden feedback en het invullen van persoonlijkheidsvragenlijsten (Cacioppe, 1998). Ten tweede moeten leiderschap-ontwikkelingsprogramma's nieuwe, verrassende en interessante kennis bevatten waardoor perspectieven en meningen van de cursist kunnen veranderen. Een derde onderdeel is uitvoerend leren waarmee het testen van gedrag en ideeën in de praktijk wordt bedoeld, dit

kan ook in een simulatie van de praktijk. Dit onderdeel is te vergelijken met de fase ‘actief experimenten’ van Kolb (1985). Dit zorgt voor het vergroten van de mogelijkheden, vaardigheden en verbeteren van de relaties van de leider. Hierbij gaat het ook om het aanleren van de leiderschapscompetenties. Het vierde inwerkonderdeel dat wordt beschreven door Cacioppe (1998) is het observeren van leiderschapsmodellen. Dit gebeurt doordat de leider van het programma, de presentatoren en de senior uitvoerders dienen als rolmodellen. De cursist zal namelijk letten op hun manier van het overbrengen van informatie, het structuren van de leerervaringen, het beantwoorden van vragen, het inbrengen van humor en de omgang met participanten en hiervan leren. Een vijfde onderdeel is het participeren in de veranderende richting en de nieuwe cultuur van de organisatie. Dit betekent dat de nieuwe leider zijn relatie binnen het grote geheel moet gaan begrijpen en hoe de wereld van de organisatie wordt gevormd door onbekende invloeden van buitenaf. Het gaat hierbij om de kennis over strategische problemen, de visie van de organisatie, de toekomstige richting en carrière mogelijkheden (Cacioppe, 1998). Een zesde inwerkonderdeel is dat de leider moet aanleren om een wereldwijde focus te houden, denk hierbij aan welke innovaties worden in het buitenland gevonden om je school te verbeteren. Als laatst moet de nieuwe leider worden geholpen om een professioneel netwerk op te bouwen (Cacioppe, 1998). In figuur 2.4 zijn alle inwerkonderdelen nog overzichtelijk weergegeven.



Figuur 2.3 Inwerkonderdelen voor effectieve leiderschapsontwikkeling

2.3 Conceptueel model

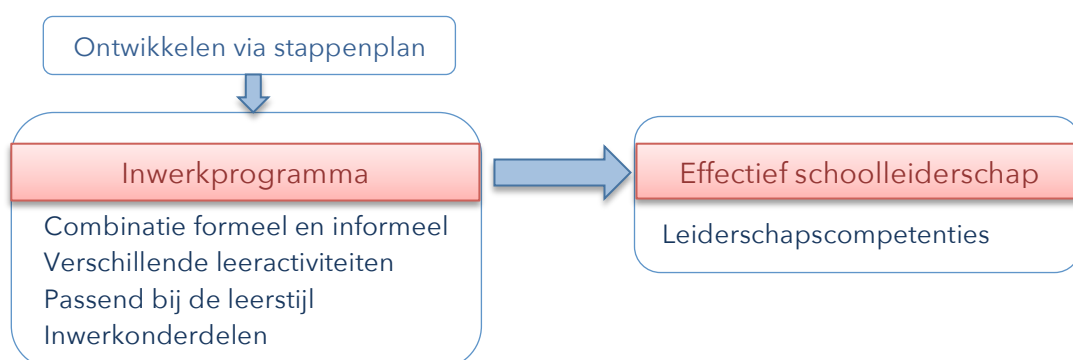
Doormiddel van de bovenstaande paragrafen zal een conceptueel model (zie figuur 2.4) worden gemaakt om visueel weer te geven welke concepten er worden onderzocht en welk verband hiertussen te zien is. Alvorens dit conceptueel wordt besproken, wordt eerst de essentie van de voorgaande paragrafen besproken door antwoord te geven op de theoretische deelvragen (deze staan beschreven onder het kopje ‘1.2 probleemstelling’).

Schoolleiderschap blijkt het beïnvloeden van de activiteiten en relaties van een groep/persoon binnen een school te zijn, waarbij wordt gericht op het behalen van doelen. Schoolleiderschap gaat hierbij om zowel het opstellen van het schoolbeleid als het uitvoeren/handhaven ervan (Bush, 2008:1). Gevonden is dat transformationeel, onderwijskundig en distributief

leiderschap de meest voorkomende types binnen het schoolleiderschap zijn. Daarnaast zijn verschillende schoolleiderschapscompetenties gevonden, die de effectiviteit van een schoolleider verklaren (Fullan, 2009). In de landelijke beroepsstandaard voor schoolleiders zijn vijf van deze competenties opgenomen te weten: (1) een gezamenlijke visie en richting creëren, (2) een coherente organisatie voor het primaire proces realiseren, (3) samenwerking, leren en onderzoek bevorderen, (4) strategisch omgaan met de omgeving en (5) analyseren en problemen oplossen (VO-academie, 2015).

Uit de theorie blijkt dat deze schoolleiderschapscompetenties kunnen worden aangeleerd door professioneel leren. Professioneel leren is het organiseren en kritisch-reflectief integreren van ervaringsleren, sociaal leren en theoretisch leren om het professioneel handelen te verbeteren (Bolhuis, 2002). Hiervoor zijn verschillende manieren (formeel, non-formeel en informeel leren) en verschillende activiteiten (supervisie, intervisie, coaching en mentoring) gevonden. Personen gaan verschillend om met deze manieren en activiteiten van leren. De neiging om op een bepaalde manier te leren wordt de leerstijl van een persoon genoemd (Berings, 2006). Als laatste zijn er factoren gevonden die de effectiviteit van inwerkprogramma's beïnvloeden. Cacioppe (1998) beschrijft namelijk een stappenplan voor het op een effectieve manier ontwikkelen van een leiderschap-inwerkprogramma en zeven effectieve inwerkonderdelen.

De antwoorden op de theoretische deelvragen die zijn gevonden binnen de theorie zijn samengevoegd tot een conceptueel model (zie figuur 2.4). In het conceptueel model is te zien dat de relatie tussen de concepten 'inwerkprogramma' en 'effectief schoolleiderschap' centraal staan. Er wordt vanuit gegaan dat een goed ingericht inwerkprogramma zal zorgen voor effectief schoolleiderschap bij de beginnende schoolleider. Onder effectief schoolleiderschap wordt het beheersen van de schoolleiderschapscompetenties verstaan. De vraag blijft dan wanneer een inwerkprogramma doeltreffend is ingericht en leidt tot effectief schoolleiderschap. De methode van het inwerkprogramma moet daarvoor volgens de literatuur voldoen aan de volgende punten: combinatie tussen formeel, non-formeel en informeel leren, een combinatie van verschillende activiteiten om te leren, de manier van leren moet passen bij de leerstijl van de beginnende leider en de inwerkonderdelen van Cacioppe (1998) moeten binnen het programma terug komen. Daarbij komt dat het programma effectief kan worden ontwikkeld door middel van het zeven stappenplan van Cacioppe (1998).



Figuur 2.4 Conceptueel model

3. Methode

Nu de theoretische deelvragen zijn beantwoord, zal worden gezocht naar de antwoorden op de empirische deelvragen, te weten: (1) waar bestaan de gehanteerde inwerkprogramma's in het voortgezet onderwijs uit? (2) welke positieve ervaringen hebben bestuurders van middelbare scholen, HR-managers en schoolleiders met de begeleiding tijdens de beginperiode en/of inwerkprogramma's en wat maken deze ervaringen positief? (3) wat worden als succeselementen van een inwerkprogramma ervaren? en (4) leiden de door schooldirecteuren, schoolbestuurders en onderwijsadviseurs als belangrijk ervaren inhouds- en methode-elementen van inwerkprogramma's ook werkelijk tot het beter beheersen van de leiderschapscompetenties?

Om deze empirische deelvragen te beantwoorden is zowel een kwalitatief als kwantitatief onderzoek gedaan. Het kwalitatieve deel is uitgevoerd door middel van semigestructureerde interviews met schooldirecteuren, bestuurders en onderwijsadviseurs (verder *onderwijsmanagers* genoemd) binnen het voortgezet onderwijs en geeft antwoord op de eerste drie empirische deelvragen. Terwijl het kwalitatieve deel zich hiermee richt op ervaringen van onderwijsmanagers, richt het kwantitatieve deel zich, met een digitale vragenlijst, op de ervaringen van de middenmanagers (ook wel teamleiders genoemd) uit het voortgezet onderwijs. Resultaten die in het kwalitatieve deel worden gevonden zullen worden meegenomen in de digitale vragenlijst aan de teamleiders. Op deze manier geldt het kwantitatieve deel van het onderzoek als een toets voor de bevindingen die verkregen zijn binnen het kwalitatieve deel. Deze kwantitatieve toets kan dan de laatste empirische deelvraag beantwoorden, namelijk: 'leiden de ervaren inhouds- en methode-elementen van inwerkprogramma's ook werkelijk tot het beter beheersen van de leiderschapscompetenties?' Dit hoofdstuk wordt hierdoor logischerwijs verdeeld in de methode voor het kwalitatieve deel gevolgd door de methode voor het kwantitatieve deel. Voordat de methode van het kwalitatieve onderzoek wordt behandeld zal, eerst ingegaan worden op de centrale concepten van het onderzoek.

3.1 Centrale concepten

In het conceptueel model (figuur 2.5) is te zien dat er twee centrale concepten zijn in dit onderzoek namelijk het inwerkprogramma en effectief leiderschap. Onder het concept inwerkprogramma vallen vier aspecten die de doeltreffendheid beïnvloeden, namelijk de zeven inwerkonderdelen van Cacioppe (1998), verschillende manieren van leren, verschillende activiteiten en het rekening houden met verschillende leerstijlen. Het tweede centrale concept is effectief leiderschap, waarmee in dit onderzoek het beheersen van schoolleiderschapscompetenties wordt bedoeld. Schoolleiderschapscompetenties kunnen onderverdeeld worden in vijf categorieën, namelijk (1) een gezamenlijke visie en richting creëren, (2) een coherente organisatie voor het primaire proces realiseren, (3) samenwerking, leren en onderzoeken bevorderen, (4) strategisch omgaan met de omgeving en (5) analyseren en probleem oplossen (VO-academie, 2015). De centrale concepten en de bijbehorende aspecten worden in het operationaliseringsschema verder uitgewerkt.

Tabel 3.1 Operationaliseringsschema

Centraal concept en aspecten	Definitie	Indicatoren
Inwerkprogramma	Een ontwikkelprogramma wat recent nadat de nieuwe positie is aangenomen wordt gegeven.	
Inwerkonderdelen	Ciaciophe (1998) omschreef zeven onderdelen die meegenomen dienen te worden bij het inwerken van leiders.	Participeren in visie; verbeteren van skills; observeren van leiderschap; verhogen van zelfkennis; nieuwe kennis; netwerken en globale focus.
Manieren van leren	Leren binnen een organisatie gebeurt op verschillende manieren.	Formeel, non-formeel en informeel
Activiteiten voor leren	De manier waarop non-formeel leren wordt gerealiseerd.	Supervisie, intervisie, mentoring en coaching
Leerstijlen	De wijze waarop een persoon omgaat met leerstof en leeractiviteiten.	Denker, beslisser, doener en bezinner
Leiderschapscompetenties	Onder leiderschapscompetenties wordt verstaan dat een schoolleider geschikt is voor leidinggeven. Competenties kunnen zowel aangeboren als aangeleerde vaardigheden zijn.	
Een gezamenlijke visie en richting creëren	De schoolleider kan richting geven aan de toekomst van de organisatie en creëert hiervoor commitment.	
Een coherente organisatie realiseren	De schoolleider is bekwaam om in dialoog met medewerkers optimale condities te realiseren voor leren en onderwijzen.	
Samenwerking, leren en onderzoek bevorderen	De schoolleider kan strategieën hanteren die gericht zijn op het stimuleren en organiseren van samenwerking en professionele ontwikkeling van leraren. Ook kan hij onderzoek stimuleren.	
Strategisch omgaan met de omgeving	De schoolleider kan anticiperen op ontwikkelingen in de omgeving. Hij zet de omgeving in om onderling relaties en leerresultaten te optimaliseren.	
Analyseren en probleem oplossen	De schoolleider kan problemen creatief oplossen door zaken diepgaand te analyseren.	

3.2 Methode van het kwalitatieve onderzoek

Het kwalitatieve deel van het onderzoek moet antwoord geven op de vraag wat succeselementen zijn van een schoolleiderschap-inwerkprogramma door te vragen naar de ervaringen van schooldirecteuren, bestuurders en onderwijsadviseurs. Een kwalitatief interview, zoals een semigestructureerd interview of een focus groep, is een geschikt instrument om achter deze ervaringen te komen. Voor het verdere bespreken van de methode van het kwalitatief onderzoek zal eerst worden ingegaan op de selectie van de respondenten, gevolgd door het bespreken van het interviewinstrument, de manier van coderen en geëindigd wordt met de kwaliteit van het onderzoek.

3.2.1 Selectie respondenten

Om te beginnen is een focusgroep gehouden met vijf teamleiders binnen het voortgezet onderwijs. Deze focusgroep is gehouden tijdens een bijeenkomst van schoolleiders uit regio Zuid-Holland. De schoolleiders konden tijdens de bijeenkomst kiezen uit vijf verschillende thema's waaronder 'inwerkprogramma's voor schoolleiders'. De teamleiders hebben er dus zelf voor gekozen hun ervaringen rond het inwerken te delen.

Vervolgens zijn er vijf schoolbestuurders, vijf directeuren en twee onderwijsadviseurs uit het voortgezet onderwijs vanuit geheel Nederland geïnterviewd. De respondenten voor de interviews zijn benaderd via de mail en konden op deze wijze zelf beslissen of zij mee wilden werken aan het onderzoek. De mailadressen van de benaderde onderwijsmanagers waren bekend bij de VO-academie, dit is een landelijke organisatie die zich bezig houdt met het professionaliseren van schoolleiders. Daarnaast is aan mailadressen gekomen via de sneeuwbalmethode: er is aan geïnterviewde personen gevraagd naar contactgegevens van onderwijsmanagers die open zouden staan voor een interview. Dat de mailadressen van de respondenten bekend waren bij de VO-academie of verkregen zijn door de sneeuwbalmethode kan betekenen dat vooral de onderwijsmanagers zijn benaderd die zich bezig houden met de professionalisering van schoolleiders. Dit duidt op een niet random geselecteerde steekproef en heeft als nadelig effect dat er geen conclusies getrokken kunnen worden voor de gehele onderwijspopulatie. Echter in dit onderzoek is dit nadelige effect niet van belang, omdat het kwalitatieve onderzoek wordt gedaan om iets van de goede voorbeelden te leren. Hiervoor zijn dus schooldirecteuren, schoolbestuurders en onderwijsadviseurs nodig die bezig zijn met het inwerken van hun beginnende schoolleiders. Het kwantitatieve deel zal uiteindelijk toetsen of de bevonden succeselementen voor de gehele populatie werken.

3.2.2 Interviewinstrumenten

Ten eerste is een focusgroep gehouden met vijf teamleiders uit het voortgezet onderwijs waarbij de onderzoeker het gesprek aanging over hun ervaringen rondom het inwerken van schoolleiders. Het doel van deze focusgroep was een eerste kennismaking van de onderzoeker met het gedeelde gedachtegoed rondom beginnend schoolleiderschap. Tijdens de focusgroep is gebruik gemaakt van de vooraf opgestelde leidraad die terug te vinden is in bijlage 1. Het gesprek is opgenomen en naderhand getranscribeerd om vervolgens te kunnen coderen. Deze coderingen worden meegenomen in de resultaten van de interviews en vormen hiermee onderdeel van de analyse van het kwalitatieve deel.

Ten tweede zijn een twaalfal semigestructureerde interviews gehouden met onderwijsmanagers met als doel inzicht te krijgen in effectieve manieren van het inwerken van beginnend schoolleiders. Er is in deze interviews gevraagd naar de eigen opinie, maar ook naar goede en minder goede voorbeelden uit de praktijk. Er is van te voren een interviewleidraad opgesteld aan de hand van theoretische inzichten (zie bijlage 2) om in ieder interview dezelfde onderwerpen aan bod te laten komen. Van deze leidraad werd echter afgeweken wanneer de respondent een ander relevant onderwerp aanhaalde, de onderzoeker vroeg hier dan op door of veranderde de volgorde van vraagstelling. De semigestructureerde

interviews zijn opgenomen (met toestemming van de respondent) en later uitgewerkt in transcripten om te kunnen coderen.

3.2.3 *Codering*

In dit onderzoek staan de concepten ‘inwerkprogramma voor beginnend schoolleiders’ en ‘competenties van een effectieve schoolleider’ centraal. Onderzocht wordt wat succeselementen zijn van een inwerkprogramma en wat cruciale competenties zijn voor schoolleiders. Dit wordt onderzocht door middel van semigestructureerde interviews die gecodeerd dienen te worden. De codering wordt uitgevoerd door middel van een coderingsschema met hierin ook de operationalisatie van enkele belangrijke indicatoren. Het coderingsschema is opgesteld vanuit de eerder besproken literatuur en te zien in bijlage 3. Tijdens het coderen van de transcripten is het schema aangevuld met onderwerpen die niet zijn gevonden in de literatuur, deze codes staan *schuingedrukt*. Er zijn ook enkele codes toegevoegd vanuit de interviews die gaan over het concept effectief leiderschap. Hierbij moet gerealiseerd worden dat onderwijsmanagers deze leiderschapsvaardigheden als effectief hebben ervaren, dit betekent echter niet dat deze vaardigheden ook bewezen effectief zijn.

3.2.4 *Kwaliteit van het kwalitatieve onderzoek*

Het is belangrijk dat de kwaliteit van het onderzoek hoog is. Hier wordt voor gezorgd door zowel de betrouwbaarheid van het onderzoek als de validiteit te waarborgen. De betrouwbaarheid gaat over de nauwkeurigheid en de herhaalbaarheid van het onderzoek. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een coderingsschema waarin duidelijk is welke variabelen zijn gemeten en op welke manier. Een coderingsschema inclusief operationalisatie zorgt voor meer transparantie in het onderzoek hetgeen vervolgens leidt tot een hogere betrouwbaarheid. Een andere manier, waarop voor meer transparantie in het onderzoek is gezorgd, is dat de interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. Naast een hoge transparantie binnen het onderzoek, waardoor het mogelijk is het onderzoek te herhalen, is het belangrijk dat er binnen het onderzoek op dezelfde wijze wordt gehandeld om de betrouwbaarheid te verhogen. Door voorafgaand een interviewleidraad op te stellen en deze vervolgens bij elke respondent af te nemen, wordt binnen ieder interview op dezelfde wijze gehandeld.

Validiteit gaat over de vraag of het onderzoeksinstrument werkelijk meet wat het dient te meten. In dit onderzoek wordt de validiteit gewaarborgd door van te voren een operationalisatie te maken van bepaalde begrippen aan de hand van de literatuur en deze vervolgens voor te leggen aan de stagebegeleider, de scriptiebegeleider en een medestudent. Deze wijze van operationaliseren is vervolgens bevraagd in open vragen aan onderwijsmanagers, hierdoor konden zij antwoorden met de realiteit en eventueel een andere manier van operationalisatie van het begrip. Op deze manier kan er vanuit gegaan worden dat deze manier van onderzoeken leidt tot het uiteindelijke doel.

3.3 Methode van het kwantitatieve onderzoek

Het kwantitatieve deel van het onderzoek moet antwoord geven op de vraag wat succeselementen zijn van een schoolleiderschap-inwerkprogramma door te testen of er een samenhang is tussen de competenties van teamleiders en verschillende aspecten van hun inwerkperiode. Dit deel geldt als toets voor de bevindingen uit het kwalitatieve deel. Dit deel van het onderzoek wordt uitgevoerd door middel van een digitale vragenlijst waarin teamleiders wordt gevraagd naar hun leiderschapscompetenties en de manier waarop ze zijn ingewerkt. Voor het verdere bespreken van de methode van het kwantitatief onderzoek zal eerst worden ingegaan op de selectie en de karakteristieken van de respondenten, gevolgd door het bespreken van de vragenlijst en geëindigd wordt met de kwaliteit van het onderzoek.

3.3.1 Respondenten

De digitale vragenlijst voor teamleiders was in te vullen via een internetlink. Deze internetlink is onder zoveel mogelijk teamleiders uit het voortgezet onderwijs over het gehele land verspreid. Dit is gedaan door schoolleiders en schoolbestuurders bij een bijeenkomst van de VO-academie te vragen of zij hun teamleiders wilden vragen de lijst in te vullen. Ook is aan deelnemers van cursussen voor teamleiders bij de VO-academie gevraagd of zij mee wilden werken aan het onderzoek. Ten derde is aan de geïnterviewde onderwijsmanagers gevraagd of zij de vragenlijst door hun teamleiders wilden laten invullen. Ook stond er een oproep met de internetlink in de nieuwsbrief van de VO-academie die onder alle voortgezet onderwijsscholen in Nederland werd verspreid. Tot slot is de internetlink verspreid via de sociale media van de VO-academie en verschillende onderwijsmanagers om zo meer respondenten te krijgen. Uiteindelijk is de vragenlijst door 84 middenmanagers ingevuld waarvan 82 vragenlijsten volledig ingevuld waren. De uiteindelijke steekproef bestaat uit 82 middenmanagers.

De 82 middenmanagers die participeerde in het onderzoek zijn werkzaam in het voortgezet onderwijs op scholen uit heel Nederland. In tabel 3.2 is te zien dat van de respondenten zestig procent man is ($N=49$) en veertig procent vrouw ($N=33$). De middenmanagers zijn allemaal hoogopgeleid met 58% ($N=48$) die HBO hebben behaald, 38% ($N=31$) die een universitaire master hebben en 4% ($N=3$) hun bachelor aan de universiteit. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 48 jaar (range=30-64) en ze zijn gemiddeld 8 jaar werkzaam in hun functie (range=0-40). Deze verhoudingen en gemiddelden zijn vergelijkbaar met de populatie middenmanagers (Heemskerk et al., 2014). Alle respondenten zijn middenmanagers waar van 89% zich de naam teamleider gaf, 4% coördinator en 7% conrector. De meerderheid is in deze functie gekomen vanuit een docentenrol (91%). Van de 82 middenmanagers heeft bijna de helft 'de doener' als favoriete leerstijl met 49% ($N=40$). Er zijn verder twintig bezinners (24%), vijftien beslissers (18%) en zeven denkers (9%) in de steekproef.

Tabel 3.3 Demografische karakteristieken

	Steekproef ($N=82$)
<hr/>	
<i>Demografische variabele N (%)</i>	
Geslacht	

Man	49 (60%)
Vrouw	33 (40%)
Hoogst behaalde opleiding	
Hbo	48 (58%)
WO bachelor	3 (4%)
WO master	31 (38%)
Functie	
Teamleider	73 (89%)
Coördinator	3 (4%)
Conrector	6 (7%)
Vanuit een docentenrol	
Ja, vanuit een docentenrol	75 (91%)
Nee, vanuit een leidinggevende rol	7 (9%)
Favoriete leerstijl	
Denker	7 (9%)
Beslisser	15 (18%)
Doener	40 (49%)
Bezinner	20 (24%)
<i>Demografische variabele gemiddelde (min-max)</i>	
Leeftijd	48 (30-64)
Aantal werkzaam in de functie	8 (0-40)

3.3.2 Metingen

Een vragenlijst (zie bijlage 4) werd gebruikt om via zelfrapportage informatie te krijgen over schoolleiderschap van de middenmanagers. Informatie werd gewonnen over de zes categorieën van schoolleiderschapscompetentie als afhankelijke variabele en van de begeleiding voor en na de aanstelling/benoeming als onafhankelijke variabele. De vragenlijst is door de onderzoeker zelfstandig opgesteld door middel van bestaande literatuur en de resultaten vanuit het kwalitatieve deel van het onderzoek. Dit betekent dat niet alle concepten uit het conceptueel model zijn opgenomen in de vragenlijst. Zo kwam het stappenplan beschreven door Cacioppe (1998) nauwelijks ter sprake in de interviews, dit concept is daarom niet meegenomen in het kwantitatieve deel.

De competenties van de teamleiders wordt gemeten door gebruik te maken van de competenties die worden omschreven in de BC-scan van de VO-academie (Andersen & Krüger, 2013). De BC-scan is een digitaal instrument voor schoolleiders om inzicht te krijgen in hun eigen prestaties op de vijf basiscompetenties. Op deze manier kan een schoolleider uiteindelijk een actieplan opstellen om gericht te werken aan zijn eigen professionele ontwikkeling. De vijf basiscompetenties die hierin terug komen zijn de competenties van het beroepsprofiel voor de schoolleider. De stellingen uit de BC-scan zijn overgenomen in de vragenlijst voor teamleiders. Daarnaast zijn er vijf stellingen toegevoegd die vallen binnen de categorie 'technische vaardigheden'. Deze categorie is toegevoegd aan de bestaande vijf schoolleiderschapscompetenties, omdat deze in het kwalitatieve deel belangrijk werden bevonden door de onderwijsmanagers. Daarnaast beschrijven ook Daresh & Playko (1994)

het belang van deze technische vaardigheden (zie ook paragraaf 2.1.5). Gekozen is om de technische vaardigheden die zij beschrijven in het onderzoek toe te voegen, omdat deze vaardigheden door hen als betrouwbaar zijn getoetst (Daresh & Playko, 1994). Uiteindelijk bestaat de vragenlijst voor middenmanagers uit 45 stellingen over hun leiderschapscompetenties die op een vijf puntschaal beoordeeld dient te worden (zwak; onvoldoende; voldoende; goed; uitstekend).

Het inwerkprogramma van de schoolleiders wordt op verschillende manieren gemeten. Ten eerste moeten de middenmanagers aangeven op welke manier zij zijn geselecteerd voor hun functie. Om dit te beoordelen zijn verschillende selectieactiviteiten, die in de interviews als positief werden ervaren, opgenomen in de vragenlijst. Voorbeelden van deze selectieactiviteiten zijn het voeren van een sollicitatiegesprek en het doen van een assessment. De middenmanagers kunnen aangeven welke van deze activiteiten zij hadden gedaan en kunnen eventueel een overige activiteit zelf invullen. Dit wordt op dezelfde manier gedaan voor begeleidingsactiviteiten, voorbeelden hiervan zijn een intervisiegroep of regelmatig feedback van de leidinggevende. Uiteindelijk kan er een totaalscore worden berekend voor het aantal selectieactiviteiten en het aantal begeleidingsactiviteiten. Ten tweede worden er in de vragenlijst zeven stellingen gegeven over de aanwezigheid van de inwerkonderdelen van Cacioppe (1998). Voor elk onderdeel wordt een stelling gegeven, waarbij op een vijf puntschaal moet worden beoordeeld in hoeverre dit naar voren kwam in hun inwerkperiode (helemaal onjuist; onjuist; geen mening; juist; helemaal juist). Een voorbeeld van zo'n stelling is: 'Ik heb genoeg kennis verkregen over de visie van de organisatie en de toekomstige richting van de school'. Ten derde bevat de vragenlijst een gedeelte met open vragen over de inwerkperiode. Vragen die hierbij worden gesteld zijn bijvoorbeeld 'in hoeverre heeft het inwerkprogramma bijgedragen aan de beheersing van uw competenties en waarom?' en 'wat ik nog kwijt wil over mijn begeleiding in de beginperiode'. De antwoorden die op deze vragen komen worden gecodeerd via het coderingsschema uit het kwalitatieve deel (zoals beschreven in bijlage 3) en deze resultaten worden in een aparte deelparagraaf behandeld.

In de vragenlijst zijn ook vijf items meegenomen die als controlevariabelen dienen. Het gaat over individuele karakteristieken namelijk het geslacht, de leeftijd, hoogst behaalde opleiding (mbo, hbo, wo bachelor of wo master), functie (docent, decaan, teamleider, sectieleider, conrector of rector) en het aantal jaren in deze functie. In bijlage 4 is de gehele vragenlijst te vinden.

3.3.3 Statistische analyse

Ten eerste worden de scores van de vragenlijsten geanalyseerd door schaalcores te berekenen. Hierover zullen beschrijvende statistieken worden weergegeven zoals de gemiddelden en standaarddeviaties. Om de samenhang tussen de beheersing van competenties en kwaliteit van het inwerkprogramma en demografische karakteristieken weer te geven wordt in IBM SPSS statistics 21 een correlatie (bivariate) toets uitgevoerd. Daarna zal worden onderzocht of de kwaliteit van een inwerkprogramma de variantie binnen de beheersing van schoolleiderschap competenties verklaart, dit wordt gedaan door een meervoudige regressie analyse.

3.3.4 Kwaliteit van het kwantitatieve onderzoek

De kwaliteit van het kwantitatieve onderzoek wordt beoordeeld door de betrouwbaarheid en de validiteit van deze studie te onderzoeken. Betrouwbaar gaat hierbij om de mate waarin er zorgvuldig is gemeten om te voorkomen dat er toevalfouten in de data zijn. Terwijl een goede validiteit ervoor moet zorgen dat er geen systematische fouten in de data zitten. Validiteit gaat hiermee over de mate waarin wordt gemeten wat er gemeten dient te worden.

Een eerste manier om de betrouwbaarheid in een kwantitatief onderzoek te testen is door een factoranalyse uit te voeren. Een factoranalyse kijkt of er onderliggende patronen en correlaties zijn tussen verschillende items die vergelijkbare patronen hebben bij elkaar. Als de factoranalyse dergelijke patronen vindt, is er sprake van een factor. In bijlage 5 zijn de resultaten van de factoranalyse te zien, hierbij staan de items die beginnen met een C voor competentie en items die beginnen met een E voor inwerkelementen. Te vinden is dat bijna alle competentie items laden op de eerste factor. Dit valt te verklaren doordat alle competentie items hoog aan elkaar gecorreleerd zijn en de analyse herkent de competenties hierdoor als een enkele factor. Het zou kunnen betekenen dat de verschillende categorieën binnen de competenties niet apart van elkaar mogen worden genomen in het vervolg van de studie. Echter uit eerder onderzoek blijken de vijf categorieën van competenties wel degelijk betrouwbaar zijn (Andersen & Krüger, 2013). Daarbij komt het argument dat deze categorieën, met daaronder de gebruikte items, horen bij de landelijke beroepsstandaard en hiermee is het onderscheid belangrijk voor het vervolg van de studie.

Er is een tweede manier om de betrouwbaarheid in een kwantitatief onderzoek te testen, namelijk door de interne consistentie van het instrument te controleren. Een instrument bestaat uit verschillende items die allemaal hetzelfde construct dienen te meten. Een maat die gebruikt kan worden voor het meten van de interne consistentie is Cronbach's Alpha. Hierbij geldt hoe dichter de α -waarde bij 1.0 ligt hoe hoger de interne consistentie.

In de vragenlijst die in deze studie is gebruikt staan twee constructen centraal, namelijk schoolleiderschap competenties en een inwerkprogramma. De interne betrouwbaarheden van de verschillende categorieën leiderschapscompetenties uit de beroepsstandaard zijn goed en hiermee wordt het argument om de losse categorieën mee te nemen in de studie versterkt. De eerste categorie is het *creëren van een gezamenlijke visie* en bestaat uit zeven items met $\alpha = .79$. De tweede categorie is het *realiseren van een coherente organisatie gericht op het primaire proces* en bestaat uit tien items met $\alpha = .75$. De derde categorie is het *bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken* en bestaat uit zes items met $\alpha = .74$. De vierde categorie is het *strategisch omgaan met de omgeving* en bestaat uit zeven items met $\alpha = .78$. De vijfde categorie van de leiderschapscompetenties is het *analyseren en problemen oplossen* en bestaat uit tien items met ook een goede interne consistentie van $\alpha = .82$.

Bij de categorie *technische vaardigheden*, die bestaat uit vijf items, werd een te lage interne consistentie gevonden van $\alpha = .41$. Dit betekent dat de vijf verschillende items niet hetzelfde construct meten. Dat kan verklaard worden doordat de technische vaardigheden losse leiderschapsvaardigheden zijn die niet met elkaar samenhangen, denk bijvoorbeeld aan het

faciliteren van een teamvergadering en het opstellen van een begroting. Wel is gevonden dat de vijf losse items een positieve bijdrage leveren aan de algehele betrouwbaarheid van het construct ‘schoolleiderschap competenties’. Zij meten dus wel degelijk leiderschapscompetenties en hierom is besloten om de technische vaardigheden als losse items mee te nemen in de studie.

Binnen het centrale concept inwerkprogramma valt het construct *de zeven inwerkonderdelen van Cacioppe (1998)*. Dit construct bestaat uit 7 items en heeft een goede interne consistentie met $\alpha = .72$.

Voor de validiteit moet de construct validiteit worden beoordeeld. Dit betekent dat er wordt gekeken of de gebruikte instrumenten valide zijn. Dit kan worden gedaan door de inhoudsvaliditeit te beoordelen, hiermee wordt bedoeld dat de constructen werkelijk meten wat ze te beogen te meten. Doordat de items uit de vragenlijst voortkomen uit de literatuur mag ervanuit gegaan worden dat zij daadwerkelijk leiderschapscompetenties en de kwaliteit van een inwerkprogramma meten.

4. Resultaten van kwalitatieve deel

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zullen in deze paragraaf de resultaten worden weergegeven om zo de antwoorden op de empirische deelvragen te kunnen krijgen. Eerst zullen de, volgens schoolleiders, schoolbestuurders en onderwijs-adviseurs, belangrijke competenties voor een beginnend schoolleider worden weergegeven. Daarna zal onder het kopje ‘transitie’ worden uitgelegd wat er volgens de respondenten uniek is aan de beginperiode van een schoolleider. Onder de kopjes ‘professioneel leren’ en ‘voorbereidingsprogramma’s’ zullen antwoorden gegeven worden op empirische deelvragen als ‘waar bestaan bestaande inwerkprogramma’s uit?’ en ‘wat zijn positieve ervaringen met inwerkprogramma’s en wat maken deze ervaringen positief?’.

4.1 Competenties

Om te onderzoeken op welke competenties inwerkprogramma’s voor beginnend schoolleiders zich moeten richten is in de interviews de vraag gesteld ‘Wat zijn naar uw mening de belangrijkste factoren voor een beginnend schoolleider om in positie te komen en te blijven?’. Hierop zijn veel verschillende eigenschappen van een beginnende schoolleider als antwoord gegeven. Het blijkt dat verschillende leiderschapscompetenties, verschillende algemene vaardigheden en bepaalde persoonlijkheidskenmerken bijdrage aan het feit dat een schoolleider in positie komt en blijft. Door middel van het aantal bronnen en referenties is in tabel 4.1 terug te zien welke competenties het meest worden genoemd. Deze zullen onder de kopjes leiderschapscompetenties, algemene vaardigheden en persoonlijkheidskenmerken verder worden uitgewerkt.

Tabel 4.1 Aantal referenties naar competenties

Competentie	Bronnen	Referenties
Coherente organisatie realiseren	10	33
Personeelsmanagement	9	16
Leidinggeven aan het onderwijsproces	5	8
Een gezamenlijke visie en richting creëren	10	21
Focus op visie en waarden bewaren	7	10
Richting geven voor de toekomst	5	5
Algemene vaardigheden	12	76
Het professionele gesprek	9	29
Delegeren	7	14
Prioriteiten stellen	5	9
Technische vaardigheden	5	9
Persoonlijkheidskenmerken	8	19
Hard werken	4	5
Kalm blijven	2	3
Vasthoudendheid	2	2

4.1.1 Leiderschapscompetenties

De basiscompetenties van leiderschap ‘het realiseren van een coherente organisatie voor het primaire proces’ en ‘het creëren van een gezamenlijke visie en richting’ worden als belangrijkste competenties voor een startende schoolleider genoemd. Dit zijn basiscompetenties waarin een schoolleider goed moet presteren om in zijn positie te blijven. Het blijken daarnaast ook competenties te zijn die een middenmanager lastig vindt en waarop hij/zij kan falen.

Binnen de basiscompetentie ‘het realiseren van een coherente organisatie’ wordt het personeelsmanagement en het leiding geven aan het onderwijsproces het meest genoemd door de respondenten en als belangrijk ervaren. Onder personeelsmanagement valt bijvoorbeeld het bevorderen en zicht houden op de kwaliteit van het functioneren en het samen met de docenten komen tot duidelijke werkafspraken. Door de respondenten wordt dit aangegeven als een moeilijke, maar erg belangrijke bekwaamheid voor een startende schoolleider.

‘Wat je moet doen is: je zorgt ervoor dat de school goed loopt. De driehoek van een klaslokaal, een docent en een groep dat moet goed zijn. Niemand moet daarover na hoeven te denken.’

‘Bij onderwijsgevende is dat gewoon lastig en ga je ook gesprekken aan van hoe ze hun lesgeven en dan moet je ook beoordelen. Dat maakt het wel lastiger. Hoe zeg je tegen een professional terwijl je het vak niet geeft dat hij het niet goed doet en hoe kleeft je dat in en durf je helder te zijn in wat je ziet. Dat is heel lastig.’

Een tweede basiscompetentie die vaak genoemd wordt door de respondenten is ‘het creëren van een gezamenlijke visie en richting’. Bekwaamheden die onder deze basiscompetentie genoemd worden zijn het ‘focus bewaren op de visie en doelen’ en het ‘richting geven voor de toekomst’. Vaak wordt het hebben van een visie en hier met je team naar toe werken als voorwaarde gezien van goed leiderschap. Verschillende leiderschapscompetenties en algemene vaardigheden zouden volgen op het hebben van een visie.

‘Die grenzen kun je alleen maar aangeven als je een duidelijke visie hebt, een duidelijk beeld hebt van waar je met je school naar toe wilt. Dat betekent dus dat je op een hoger plan moet gaan denken en vanuit een hoger plan ook mensen moet motiveren om zich te bekwamen en zich te verbeteren.’

‘Belangrijk is dat je toch ook een sterkere visie moet hebben of met jouw team in staat moet zijn om een visie te maken over de inrichting van je school, hoe je die organiseert, welke kant je op gaat en wat je goed onderwijs vindt. Ik denk dat dat een hele belangrijke rol van schoolleiders is. Dat is ook een hele lastige, want je moet hem zelf hebben maar je moet hem ook samen met andere mensen maken en uitvoeren.’

4.1.2 Algemene vaardigheden

Naast de leiderschapscompetenties waren er ook een aantal vaardigheden die niet binnen de beroepsstandaard terug kwamen, maar die de respondenten wel als belangrijke vaardigheden voor beginnende schoolleiders ervaren.

Een algemene vaardigheid die in negen van de twaalf interviews terug komt, is het op een juiste manier voeren van het professionele gesprek. Dit gaat vaak samen met het feedback geven aan docenten. De voornaamste onderdelen van het professionele gesprek die worden genoemd, zijn vooral het luisteren naar de ander, kennis hebben van het gespreksonderwerp en de toon waarop gesproken wordt. Daarnaast noemde een respondent dat een schoolleider voor aanvang van het gesprek duidelijk moet hebben wat zijn doelen zijn van het gesprek en wat de grenzen zijn.

‘Tijd voor het gesprek, misschien is dat nog wel de belangrijkste functie van een schoolleider; het tijd maken voor het gesprek. Ga voortdurend het gesprek aan met je medewerkers. Dat moet je kunnen, als je dat niet kan.. Je moet openstaan voor de ander en ruimte geven voor dat de ander zijn of haar verhaal kan doen.’

‘Je moet goede gesprekken kunnen voeren en een goed gesprek voeren daar kun je in getraind worden. Het heeft te maken met de ruimte nemen binnen het gesprek en de regie houden over het gesprek. Van te voren heel goed weten wat je wilt bereiken en waar de grenzen liggen. Hoe veel vrijheid je iemand wilt geven, je moet ook goed luisteren wat iemand nou wel en niet zegt. Maar om leiding te kunnen geven is het gesprek met een medewerker eigenlijk het voornaamste instrument. Het loopt eigenlijk via gesprekken, want je kunt wel een email sturen of beleidsdocumenten publiceren, maar het echte wel of niet uitvoeren van beleid wordt toch bereikt via gesprekken. Dus je moet professionele gesprekken goed kunnen voeren.’

‘Soms is het ook de toon of voice-over overigens hoor. Je kunt dingen op verschillende manieren zeggen. Als je de verkeerde toon aanslaat, ook al heb je gelijk, ja dan escaleert het en dan krijg je het niet voor elkaar’

Twee algemene vaardigheden die vaak genoemd worden, zijn het kunnen delegeren (in zeven interviews van de dertien) en het kunnen stellen van prioriteiten (in vijf interviews). Beide vaardigheden worden genoemd in de context van ‘het verdwalen in de waan van de dag’. De respondenten geven aan dat middenmanagers veel te maken hebben met dingen die in het moment gebeuren op de school. Dit kunnen dingen zijn als een woedende ouder die belt of een leerling die de klas uit is gestuurd. Door prioriteiten te stellen en te delegeren moeten de middenmanagers, volgens de respondenten, zorgen dat ze niet alleen bezig zijn met de dingen die op dat moment gebeuren, maar ook het grotere geheel blijven zien.

‘Ze vallen vaak op het bezig houden met de dagelijkse probleempjes en de details. In plaats van dat je bijvoorbeeld vanuit een beleidsmatige visie ook processen echt gaat veranderen. Dan blijf je maar achter de zaken aanlopen en brandjes blussen in plaats

van dat je ook op een hele andere manier probeert te werken waardoor je bijvoorbeeld ook meer verantwoordelijkheden bij docenten neerlegt. Nou dan gaan ze zoveel mogelijk oplossen voor wat er op dat moment speelt. Terwijl je eigenlijk er veel meer verantwoordelijkheden op een andere plek in de organisatie zou moeten leggen.'

'Voor je het weet loopt je agenda helemaal vol op een dag en word je geregeerd door de waan van de dag. Dat is het grote probleem waar heel veel teamleiders, maar ook schoolleiders: dat ze niet kunnen ontsnappen aan de waan van de dag.'

'Je eigen werk organiseren, dat kunnen ze ook vaak niet. Van zo'n teamleider komt heel veel op het bureau en wat doen mensen? Waar ze goed in zijn en wat ze makkelijk vinden doen ze het eerst. (...) Een goede notitie schrijven en met je team zeggen zo gaan we het doen dat is niet urgent, maar dit is wel belangrijk. Dat schuiven ze dan naar achteren toe en daardoor blijf je in het kringetje zitten waarbij je constant emmers water onder het lekkende dak aan het zetten bent. Terwijl je gewoon dat dak moet repareren.'

Als algemene vaardigheid wordt ook het hebben van verschillende technische vaardigheden genoemd. Voorbeelden die genoemd worden, zijn: het schrijven van een verslag, het beantwoorden van e-mails, het schrijven van een begroting en het organiseren van activiteiten. Het hebben van technische vaardigheden wordt gezien als een voorwaarde om leiding te kunnen geven, maar het zijn vaardigheden die je makkelijk kunt leren of uitbesteden.

'Technisch vind ik wel dat je dat goed moet beheersen om er zo min mogelijk tijd mee kwijt te zijn.'

'Die technische vaardigheden ga ik even vanuit dat een schoolleider enigszins daar al in slagen. (...) En dat je bijna alle technische vaardigheden dan wel kunt uitbesteden of zelf kunt leren.'

'Dat is natuurlijk wel een belangrijke factor dat je goed kunt organiseren. (...) In principe zeg ik dat zijn dingen die je heel makkelijk kunt leren: organiseren of een vergadering leiden.'

4.1.3 Persoonlijkheidskenmerken

Naast leiderschapscompetenties en de algemene vaardigheden wordt ook door negen respondenten, zie tabel 4.1, aangehaald dat het slagen of falen van een schoolleider ook kan liggen aan zijn persoonlijkheid. Belangrijke persoonlijkheidskenmerken die genoemd worden, zijn: hard kunnen werken, kalm blijven en vasthoudend zijn.

'Wat ik heel belangrijk vind is de persoonlijkheid van iemand, de persoonlijkheidskenmerken die iemand heeft.'

‘Persoonlijkheid is denk ik doorslaggevend of je een goede schoolleider, bestuurder of teamleider bent. In feite zit in al die profielen de persoonlijkheid er eigenlijk nauwelijks in. Maar je persoonlijke kwaliteiten: ben je reflectief, zie je in dat je zelf ook verkeerde dingen doet, ben je leerbaar, sta je open voor dingen, kijk je naar buiten of zit je vooral naar binnen gericht, ben je offensief of defensief. Dat zijn allemaal dingen die daar een rol in spelen en persoonlijkheid is moeilijk te vangen, maar die is wel van belang.’

Onder persoonlijkheid wordt vaak genoemd dat een schoolleider hard moet werken en dat hij dit ook moet willen en kunnen. Wel wordt hierbij genoemd dat een hard werkende schoolleider ook moet oppassen en niet al het werk op zich moet nemen. De link met het delegeren en prioriteiten stellen wordt hier gelegd.

‘Mensen houden er niet van om te zeggen dat hard werken er iets mee te maken heeft, maar die zeggen nou hard werken dat kan iedereen. Maar dat is niet waar. Sommige mensen kunnen echt veel harder werken dan anderen. (...) Als je echt in de leiding wil zitten dan moet je niet iemand zijn die voortdurend vakantie nodig heeft.’

‘Op het moment dat je zegt van ik ben een schoolleider die van acht tot vijf werkt en die ken ik ook wel, helaas, dan ga je het gewoon niet redden. Kijk wat je dan overdag niet afkrijgt dat moet je dan maar ’s avonds doen. Dat moet je beseffen dat je vaak moet overwerken.’

4.2 Transitie

Om schoolleiders op de juiste manier te kunnen begeleiden in hun beginperiode moet duidelijk zijn wat de transitie van docent naar schoolleider uniek maakt. Respondenten gaven hierover aan dat het een moeilijke periode is. Dit komt doordat de startende schoolleider zich zorgen maakt over zijn/haar nieuwe positie en rol ten opzichte van het docententeam. Daarnaast wordt er aangegeven dat het een drukke periode is met een hoge werkdruk. Er wordt echter wel aangegeven dat de beginperiode van een schoolleider een geschikte periode is om te leren en dus begeleiding te geven. Dit omdat iemand in een nieuwe functie tegen moeilijke dingen aanloopt (rolverduidelijking), maar ook omdat een startende schoolleider gemotiveerd is om te leren (leerbaar).

Tabel 4.2 Aantal referenties naar transitie

	Bronnen	Referenties
Uitspraken over transitie	11	24
Rolverduidelijking	8	11
Leerbaar door nieuwe functie	4	4

‘Stress. Ja, stress. Ze krijgen stress van door de nieuwe rol die ze krijgen tegenover voormalig collega’s. (...) Je bent opeens onderdeel van de schoolleiding, zo wordt het gezien.’

'Zittende schoolleiders en dan heb ik het over het niveau van teamleider, waar die heel erg tegenaan lopen dat is dat ze ineens vanuit een heel erg collegiale rol in een hiërarchische rol komen te staan. Dus ze worden ineens van collega worden ze baas.'

'Kan je wel als docent leiding gaan geven aan je eigen team. Ik vind dat een beetje een onmogelijk opgave voor mensen, want dan ben je ineens de baas van de mensen die vroeger je collega's waren. Volgens mij is het ook helemaal niet goed.'

'Juist die beginnende teamleiders. Voor hen is het allemaal nieuw en die denken niet van dat weten we allemaal al. Die willen juist leren, want er komen heel veel nuttige dingen in. Hoe langer je iets doet, hoe minder leerbaar je bent.'

'Op het moment dat jij een nieuwe schoolleider aanstelt zet hem altijd een leertraject.'

4.3 Professioneel leren

Met schoolleiders, schoolbestuurder en onderwijsadviseurs is besproken welke manieren van professioneel leren effectief zijn voor het vak van schoolleider. Als er wordt gekeken naar verschillende types van professioneel leren is gebleken dat formeel leren vooral effectief is voor het verkrijgen van een theoretische achtergrond over leiderschap. Bij het inwerken van een schoolleider wordt echter gestructureerd informeel leren als meest effectief beoordeeld. Hiervoor worden verschillende positieve leeractiviteiten genoemd, namelijk: intervisie, supervisie, mentoring door een mede-teamleider en mentoring door de leidinggevende. De bevindingen rondom professioneel leren zullen verder uiteen worden gezet onder de kopjes 'formeel, non-formeel en informeel leren', en 'activiteiten'.

Tabel 4.3 Aantal referenties naar professioneel leren

Professioneel leren	Bronnen	Referenties
Formeel, non-formeel en informeel	10	39
Formeel	6	14
Non-formeel	6	18
Informeel	5	7
Activiteiten	13	50
Supervisie	4	6
Intervisies	9	15
Mentoring: mede-teamleider	7	13
Mentoring: leidinggevende	11	16

4.3.1 Formeel, non-formeel en informeel leren

Alle verschillende manieren van leren worden genoemd door de respondenten, maar ieder met een ander doel. Zo worden onder formeel leren vooral de onderwijsmanagement opleidingen genoemd als de Nederlandse School voor Onderwijsmanagement en de TiasNimbas Business

School. Als doel hierbij wordt vooral het leren van theorieën genoemd om hiermee een theoretische achtergrond te vormen, ook wel theoretische kapstok genoemd.

'We hebben ook hier jonge schoolleiders die dan zo'n Tias of NSO of een dergelijke opleiding hebben gevolgd om ook wat meer een theoretische achtergrond en referentie op te bouwen.'

'Ik vind dat de Tias je echt kapstok geeft een brede kijk geeft naar alle facetten van management in het onderwijs. En dat je daarin wel echt de kennis in vrije korte tijd, anderhalf jaar, heel goed krijgt.'

Non-formeel leren wordt het meeste genoemd. Dit zijn activiteiten die worden georganiseerd, vaak door het bestuur, om van te leren. Dit kunnen bijvoorbeeld praktijkopdrachten, bezoeken aan andere scholen of een eenjarige managementcursus zijn. Doelen hiervan zijn zowel het opdoen van kennis als het verbeteren van competenties, als ook het vergroten van het netwerk.

'Vooral van elkaar te leren. Mensen mochten hier bij mij een project aanvraag indienen voor een onderwijskundig project, maar één van de voorwaarden was dat je het moest delen met je collega's. Dat betekent dat je het of presenteert bij een studiemiddag of dat je er een verhaaltje over schrijft zodat anderen het kunnen lezen wat je aan het doen bent.'

'De teamleiders gaan ook meelopen met een teamleider van een andere vestiging. Ook daar waren er scholen waar ze nog nooit binnen waren geweest en ook die hadden hele positieve ervaringen: waarom wist ik dat niet?'

Het informele leren en het leren met elkaar gaat vaak samen met de leercultuur die er op de school is. Zodra er een leercultuur is en er fouten gemaakt mogen worden, kan er ook informeel geleerd worden. Daarnaast wordt genoemd dat het hebben van een maatje (coaching) of een intervisiegroepje leidt tot leren op de werkvloer. Dit gebeurt doordat het gesprek met een ander(en) zorgt voor het reflecteren op jezelf.

'Teamleiders die functioneren in één team, zitten ook bij elkaar in een gebouw: die lopen bij elkaar binnen.'

'Maatje heb je ook altijd nodig. Dan is het de vraag of je dat moet organiseren of laten ontstaan. Ik denk dat iedereen die goed is dat heeft. Dat zie je gewoon.'

'Ja door voorbeeldgedrag en leren gebeurt natuurlijk wel heel vaak informeel.'

'Ja. Het is wel een lerende organisatie. In die zin wel alleen informeel en impliciet. Er is te weinig formeel en te weinig expliciet.'

4.3.2 Activiteiten voor professioneel leren

Over de verschillende activiteiten voor professioneel leren wordt vaak en zeer positief gesproken. Het gaat het meest over intervisie, supervisie en mentoring die allen als doel hebben om de competenties van een schoolleider te verbeteren. Bij het verbeteren van competenties via intervisie, supervisie of mentoring speelt de competentie ‘zelfsturing’ een tussenliggende factor. Veel respondenten geven namelijk aan dat een schoolleider in een intervisiegroep of samen met een mentor reflecteert op je eigen presteren om zijn/haar presteren te verbeteren.

Onder intervisie wordt als groot voordeel genoemd dat men van elkaar leert en meerdere ervaringen met elkaar kan uitwisselen. Hierop wordt als toevoeging gegeven dat het nog voordeliger kan zijn om over te gaan naar supervisie, omdat de schoolleiders anders niet de leerstap maken en blijven haken op het vertellen van ervaringen of moeilijkheden. Intervisie en supervisie hebben als doel, naast het verbeteren van competenties, het opbouwen van een netwerk.

‘Er moet ook een intervisie gedeelte inzitten. Je moet echt met lotgenoten kunnen praten over problemen, je moet je met een netwerk kunnen bekleden ook.’

‘Het moet een groep zijn waarbij meerdere mensen dingen inbrengen en je toch kunt kiezen van nou dat trekt mij meer aan dan dat.’

‘Dat gaat in drie leerkringen onder begeleiding van een certificeert supervisor die ook echt in staat is om met mensen een laagje dieper te komen en daar ook bepaalde leerthema’s boven tafel krijgt.’

‘Teamleiders zitten één keer in de week bij elkaar van wat is me deze week overkomen en hoe moet ik het anders doen, waar moet ik nog meer aan denken, als dit het probleem is waar kan dat dan aan liggen en volgende week ga ik dat en dat allemaal krijgen kunnen we dat eventjes doorspreken.’

Een tweede activiteit die wordt genoemd is het hebben van een collega, binnen of buiten je school, waarbij je kunt aankloppen met problemen waar je tegen aanloopt. Sommige respondenten noemen het hebben van een mentor zelfs als voorwaarde om te slagen in de nieuwe functie als schoolleider. Er wordt hierbij een onderscheid gemaakt tussen een collega uit dezelfde functie en de leidinggevende zoals de directeur van de school. Beide worden als positief ervaren, maar er moet wel een vertrouwde relatie zijn tussen de starter en de mentor.

‘Elke persoon had ook een persoonlijke mentor op school. Dat was dan een zittende teamleider. Dat was dan diegene bij wie die altijd kon aankloppen. Waarbij die met vragen terecht kon.’

‘Wat van belang is iemand die in de schoolleiding begint is dat die een partner in de school heeft waar hij voortdurend terecht kan en met openheid kan spreken over zijn

of haar dilemma's. Die kom je voortdurend tegen en de acties die je onderneemt, die je dan open op tafel kunt leggen.'

'Ik geef nog wat richting van wat ik wil van de rector, maar die mag ook alle problemen met mij delen. Hoe hij dat op kan lossen en dan kun je een reflectief gesprek daarover voeren met elkaar, hoe hij dat kan doen. (...) Ze maken er graag gebruik van.'

'Dat ligt ook wel een beetje aan de verhoudingen of zo. Ik zou me daar niet veilig bij voelen. Ik zou dan echt iemand van buiten af willen hebben. (...) Je moet je toch veilig voelen bij je leidinggevende en als dat niet zo is dan leg je dat daar niet neer.'

4.4 Voorbereidingsprogramma

Binnen deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de empirische deelvraag 'waar bestaan inwerkprogramma's uit?'. Gevonden is dat de inwerkprogramma's, die op zeven van de twaalf scholen/besturen worden gegeven, voorbereidingsprogramma's zijn die ook wel kweekvijvers worden genoemd. Deze kweekvijvers hebben als doel om docenten ervaring op te laten doen met leiderschap, zodat zij kunnen onderzoeken of leidinggeven iets voor hen is. De voorbereidingsprogramma's bestaan uit verschillende elementen als zelfkennis en waarde centraal en het veranderen van het perspectief, zie tabel 4.4. Daarnaast worden deze voorbereidingsprogramma's ontwikkeld via twee stappen namelijk het selecteren van ontwerpers en het stellen van doelen van het programma. De elementen en het stappenplan worden in verschillende kopjes verder uitgewerkt.

'In zo'n kweekvijver is er nog niks aan de hand he, dan zijn de mensen nog niet bekleed met verantwoordelijkheden. Dat is de mogelijkheid om een beetje te oefenen en te ruiken aan wat het is om teamleider te zijn.'

'Gedurende dat traject waren er een aantal mensen die dat heel goed hebben opgepakt en ook erachter kwamen: 'ja, dit past mij. Ik moet misschien nog wel heel veel leren, maar ik merk dat het wel bij me past om dit te gaan doen.'

Tabel 4.4 Aantal referenties naar voorbereidingsprogramma

	Bronnen	Referenties
Elementen	13	88
Zelfkennis en waarde centraal	12	40
Functioneringsgesprek	6	9
Assessment	3	5
Veranderen perspectief	11	23
Uitvoerend leren	10	14
Praktijkopdracht	3	4
Meelopen of stage	3	3
Verbeteren skills	5	5

Netwerken	3	4
Ontwikkelen via stappenplan	6	8
Ontwerpers of consultants selecteren	5	6
Doelen stellen van het programma	2	2

4.4.1 Elementen van voorbereidende inwerkprogramma's

Het voornaamste element dat wordt genoemd is dat zelfkennis en waarde centraal staan. Hiermee wordt bedoeld dat de participant tijd moet krijgen om te reflecteren op zijn leeropbrengsten, maar ook nagaat wat hij/zij al kan en wat hij/zij nog wil of moet leren. Activiteiten die hierbij genoemd worden zijn weer de intervisie-groepen en mentoring, maar ook functioneringsgesprekken, om te bespreken welke competenties de startende schoolleider al bezit en wat hij nog moet leren. Een andere activiteit die hieronder valt is het afnemen van een assessment om de competenties van een schoolleider te onderzoeken.

'Het is veel meer dat je gaat nadenken over wat dat leiderschap nou eigenlijk is. Het is veel meer persoonlijke reflectie. Vanuit de theorie wel gevoed maar het liefst vanuit meerdere theorieën, want je moet het toch jezelf eigen maken.'

'Dan na die aanstelling dan zal toch vrij snel een gesprek volgen als een soort POP-gesprek van wat wordt het doel van de komende twee jaar. Eigenlijk even zelf inschatten, samen inschatten van waar liggen je sterke kanten en waar liggen je ontwikkelpunten.'

'Je ziet ook dat assessment geeft een inzicht in wie je bent, in wat je kunt en ook of je instaat bent om op dat hogere plan te functioneren.'

Een tweede element dat genoemd wordt, is het veranderen van perspectief van een aanstaande schoolleider door interessante kennis aan te bieden. Hierbij wordt genoemd dat de participant verschillende leiderschapstheorieën aangeboden moet krijgen.

'Het verschil tussen verschillende leiderschapsstijlen werd doorgenomen en dat werd dan ook altijd vertaald in concrete casuïstiek. Waar men vervolgens dan mee aan de slag moest gaan. (...) In die groepstraining krijg je zeg maar aangereikt wat die theorie daaronder is, zodat je tenminste altijd een theoretisch handvat als basiskennis.'

Een derde element dat aan de orde is gekomen, is het uitvoerend leren door gedrag en ideeën in de praktijk uit te voeren. Men ervaart dit als zeer positief, omdat een participant dan echt een idee krijgt van wat leiderschap nu inhoudt. Activiteiten die hierbij genoemd worden, zijn het uitvoeren van een opdracht in de praktijk en het meelopen met een schoolleider.

'Daarnaast denk ik dat er uitvoeringselementen in moeten zitten van ga maar eens proberen. Ga met een vraag de praktijk in en maak daar maar een werkstuk of een presentatie: maakt niet uit wat is, maar zorg er voor dat je erover rapporteert. Dat je echt een keer met iets de diepte ingaat.'

‘Effectief was dat ze dit jaar, doordat het ook gekoppeld was een opdracht, zoveel ervaring hebben opgedaan. Dat ze ook echt bij zichzelf hebben gezien dit is een richting die ook echt op wil. Het mooie van deze opdracht is dat ze en veel theorie hebben geleerd en te gelijk gewoon dat wat ze in theorie hebben meegekregen ook in de praktijk komen opdoen.’

‘Daar zit ook een soort stage onderdeel in dat je eens even kijkt. Daardoor hebben mensen een veel beter beeld wat er uiteindelijk verwacht wordt.’

Ook de elementen ‘verbeteren van skills’ en ‘netwerken’ worden enkele keren genoemd. Skills die worden genoemd zijn presenteren, communiceren en gesprekstechnieken. Activiteiten die worden genoemd voor het verbeteren van skills zijn intervisie en mentoring. Netwerken wordt gedaan door de startende schoolleider kennis te laten maken met het bestuur en andere schoolleiders.

4.4.2 Stappen voor het ontwerpen van voorbereidende inwerkprogramma’s

De meest genoemde stap voor het ontwerpen van een programma is het selecteren van ontwerpers of consultants. De meeste voorbereidingsprogramma’s worden dan ook niet door de bestuurder of directeur zelf ontworpen, maar door een consultant. Vaak wordt door de directeur of bestuurder wel van te voren bedacht hoe het programma er ongeveer uit moet gaan zien en soms is er al een doel voor het programma uitgedacht (stap ‘formuleren doelen van het programma’).

‘Door twee partijen offertes te laten maken en aan te geven van ik verwacht dit of dat. Er zijn een aantal mensen die hebben aangegeven dat ze misschien wel de leiding in willen, dus ze we willen dat er een breed pakket aangeboden wordt rondom leiderschap. Hoe wordt er in de wereld gedaan over leiderschap en wat heb je nodig als leider, maar ook als schoolleider. Toen hebben die twee bureaus een voorstel gedaan en hebben we gekozen voor één bureau.’

4.5 Deelconclusie

Een deelconclusie uit de resultaten van het kwalitatieve deel wordt gegeven door een korte beschrijving te geven van de unieke periode als beginnende schoolleider en de schoolleiderschapscompetenties die hierbij als belangrijk worden ervaren. Hierna wordt gericht op de kenmerken van een doeltreffend inwerkprogramma door antwoord te geven op de eerste drie empirische deelvragen. Deze vragen zijn: (1) waar bestaan de gehanteerde inwerkprogramma’s in het voortgezet onderwijs uit? (2) welke positieve ervaringen hebben bestuurders van middelbare scholen, HR-managers en schoolleiders met de begeleiding tijdens de beginperiode en/of inwerkprogramma’s en wat maken deze ervaringen positief? en (3) wat worden als succeselementen van een inwerkprogramma ervaren?

De beginperiode als startende schoolleider blijkt een moeilijke periode te zijn. Dit wordt veroorzaakt door de nieuwe rol waarin de starter leiding moet gaan geven aan voormalig collega's. Het blijkt dat er in deze periode bepaalde leiderschapscompetenties en verschillende algemene vaardigheden extra van belang zijn om in de nieuwe positie te blijven. De belangrijkste leiderschapscompetenties blijken het realiseren van een coherente organisatie en een gezamenlijke visie en richting creëren te zijn. De algemene vaardigheden die als belangrijk worden bevonden zijn het kunnen voeren van het professionele gesprek en het kunnen delegeren en prioriteiten stellen.

Gevonden is dat gehanteerde inwerkprogramma's in het voortgezet onderwijs vooral voorbereidingsprogramma's zijn. Dit betekent dat de startende schoolleiders professioneel leren voordat zij aangesteld of benoemd zijn in de nieuwe functie. Binnen dergelijke inwerkprogramma's worden verschillende activiteiten uitgevoerd, zoals het volgen van theorielessen, het uitvoeren van een praktijkopdracht of het meelopen met een schoolleider. Voor de periode die na de aanstelling of benoeming volgt noemen de onderwijsmanagers een aantal positieve ervaringen. Een eerste positieve ervaring bij het begeleiden van beginnende schoolleiders is dat starters die regelmatig in gesprek zijn over hun functioneren beter presteren. Hierbij worden activiteiten genoemd als supervisie, intervisie, mentoring door een mede-teamleider en mentoring door de leidinggevende. Daarnaast hebben verschillende onderwijsmanagers positieve ervaringen met het uitvoeren van een praktijkopdracht of het meelopen met een schoolleider. Uit deze ervaringen worden een aantal aspecten als succeselementen van een inwerkprogramma onderschreven, te weten: het combineren van formeel, non-formeel en informeel leren, het centraal hebben staan van zelfkennis en zelfreflectie, het veranderen van het perspectief en het uitvoerend leren. Hierbij worden verschillende activiteiten genoemd die kunnen zorgen voor de succeselementen, namelijk: theorielessen, praktijkopdracht, meelopen met een schoolleider en supervisie, intervisie en mentoring.

5. Resultaten van het kwantitatieve deel

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden worden in deze paragraaf de resultaten van het kwantitatieve onderzoek weergegeven om zo een antwoord te kunnen geven op de laatste empirische deelvraag, namelijk ‘leiden de ervaren succeselementen van inwerkprogramma’s ook werkelijk tot het beter beheersen van de leiderschapscompetenties?’. Eerst zullen er beschrijvende statistieken worden weergegeven met betrekking tot de leiderschapscompetenties en het inwerkprogramma. Gevolgd door de correlaties tussen verschillende constructen van deze centrale concepten. Ten derde worden de resultaten van de meervoudige regressie analyse weergegeven en er wordt afgesloten met de resultaten van de open vragen.

5.1 Beschrijvende statistieken

Voordat de empirische deelvraag kan worden beantwoord wordt eerst gekeken naar de beschrijvende statistieken van de schaalwaardes op de verschillende competentie categorieën. Hierbij worden de verschillende technische vaardigheden als losse items benoemd, aangezien zij niet onder dezelfde categorie vallen. In tabel 5.1 is te zien dat het gemiddelde van de schaalwaarde op de 5e categorie (strategisch omgaan met de omgeving) het hoogst is ($M=4.05$ met $SD=.41$). De andere categorieën hebben namelijk een lagere gemiddelde schaalwaarde. Zo heeft de categorie creëren van een gezamenlijke visie een gemiddelde schaalwaarde van $M=3.99$, gevolgd door de 4^e categorie (bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken) met een gemiddelde van $M=.81$. De zesde categorie namelijk analyseren en problemen oplossen heeft een schaalwaarde van $M=3.67$ en het realiseren van een coherente organisatie heeft de laagste gemiddelde schaalwaarde met $M=3.42$. Hieruit wordt geconcludeerd dat middenmanagers binnen deze steekproef over het algemeen het meest vaardig zijn in het creëren van een gezamenlijke visie en het minst vaardig zijn in het realiseren van een coherente organisatie.

Als wordt gekeken naar de items binnen de eerste categorie (technische vaardigheden) is het opvallend dat er grote verschillen zijn tussen de middenmanagers; de standaard deviaties lopen namelijk van $SD=.60$ tot en met $SD=1.20$ binnen deze items. In tabel 5.1 is te zien dat het organiseren van een conferentie de hoogste gemiddelde score heeft met $M=4.35$ en relatief gezien ook een lage standaard deviatie met $SD=.60$. De laagste gemiddelde score is die van de vaardigheid een begroting faciliteren met $M=3.09$. Echter hierbij is het verschil tussen de middenmanagers ook groot met $SD=1.18$.

Tabel 5.1 Gemiddelden en standaarddeviaties voor de schaalwaardes

Variabele	Steekproef (N=82)	
	M	SD
Leiderschapscompetenties		
1. Technische vaardigheden		
Teamvergadering faciliteren	4.10	.60
Begroting opstellen	3.09	1.18

Conferentie organiseren	4.35	.60
Rooster maken	3.73	1.20
Kennis van rechten en plichten	3.95	.83
2. Creëren van een gezamenlijke visie (7)	3.99	.46
3. Realiseren van een coherente organisatie (10)	3.42	.42
4. Bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken (6)	3.81	.45
5. Strategisch omgaan met de omgeving (7)	4.05	.41
6. Analyseren en problemen oplossen (10)	3.67	.48
Inwerkwerkprogramma		
Totaalscore aantal selectieactiviteiten (7)	1.90	1.17
Totaalscore aantal begeleidingsactiviteiten (6)	1.56	.81
Onderdelen voor inwerkprogramma (7)	3.01	.63

Gevonden is dus dat de middenmanagers in de steekproef het minst vaardig zijn in het realiseren van een coherente organisatie die gericht is op het primaire proces. Echter doordat een inwerkprogramma bedoeld is voor beginnende schoolleiders is het interessant om te onderzoeken of er een verschil is in vaardigheid tussen beginnende schoolleiders en zittende schoolleiders. In tabel 5.2 zijn de gemiddelden en de standaard deviaties van deze twee verschillende groepen weergegeven. Te zien is dat de zittende schoolleiders over het algemeen een hoger gemiddelde hebben op de verschillende competenties. Om te onderzoeken of dit verschil generaliseerbaar is naar de gehele populatie zal een T-toets voor onafhankelijke variabelen moeten worden uitgevoerd.

Tabel 5.2 Gemiddelden en standaard deviaties voor de schaalwaarden in groepen

Variabele	Beginnend schoolleiders (N=27)		Zittende schoolleiders (N=54)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Technische vaardigheden				
Teamvergadering faciliteren	4.04	.58	4.13	.61
Begroting opstellen	2.82	1.18	3.20	1.17
Conferentie organiseren	4.37	.63	4.35	0.59
Rooster maken	3.19	1.30	3.98	1.05
Kennis van rechten en plichten	3.70	.91	4.06	.76
2. Creëren van een gezamenlijke visie (7)	3.88	.53	4.03	.41
3. Realiseren van een coherente organisatie (10)	3.22	.45	3.51	.36
4. Bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken (6)	3.74	.47	3.84	.44
5. Strategisch omgaan met de omgeving (7)	3.55	.41	3.70	.48
6. Analyseren en problemen oplossen (10)	4.03	.44	4.04	.38

In tabel 5.3 zijn de resultaten van de T-toets voor onafhankelijke variabelen te zien. De Levene's Test is op geen enkele competentie categorie significant, wat betekent dat de varianties binnen de twee groepen (beginnende en zittende schoolleiders) gelijk zijn. Hierdoor kunnen de gemiddelden met behulp van een t-test met elkaar worden vergeleken. Te zien is

dat het verschil in gemiddelden tussen de twee groepen significant is bij het maken van een rooster met $t=2.96$, $p<.01$. Ook het verschil tussen de gemiddelden bij de categorie ‘het realiseren van een coherente organisatie’ is een significant verschil, zo blijkt uit $t=3.17$, $p<.01$. Eerder was in tabel 5.2 te zien dat de gemiddelden van de zittende schoolleiders op de competenties hoger waren dan de beginnende schoolleiders. Hiermee kan worden geconcludeerd dat beginnende schoolleiders minder vaardig zijn in het maken van een rooster voor leerlingen/docenten en minder vaardig zijn in het realiseren van een coherente organisatie gericht op het primaire proces dan langer zittende schoolleiders.

Tabel 5.3 T-toets voor onafhankelijke steekproeven

	Levene's Test voor gelijke variantie		t-test voor gelijkheid van gemiddelden	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Technische vaardigheden				
Teamvergadering faciliteren	.87	.35	.65	.52
Begroting opstellen	.20	.66	1.41	.16
Conferentie organiseren	.28	.60	-.13	.90
Rooster maken	1.91	.10	2.96	<.01**
Kennis van de rechten en plichten	2.17	.14	1.83	.07
2. Creëren van een gezamenlijke visie	.98	.33	1.41	.64
3. Realiseren van een coherente organisatie	3.03	.09	3.17	<.01**
4. Bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken	.11	.75	.93	.35
5. Strategisch omgaan met de omgeving	1.00	.31	1.39	.17
6. Analyseren en problemen oplossen	.47	.50	.078	.94

Naast de scores op de competenties hebben de middenmanagers ook scores ingevuld over de begeleiding die ze hebben gehad tijdens de eerste twee jaar als middenmanager. Hiervan is ten eerste in tabel 5.1 te zien dat de gemiddelde schaalscore voor de zeven onderdelen voor inwerkprogramma ligt op $M=3.01$ met $SD=.63$. Ten tweede is in tabel 5.1 het gemiddelde aantal selectieactiviteiten en begeleidingsactiviteiten te zien. De middenmanagers scoren bij het aantal selectieactiviteiten, gemiddeld $M=1.90$ met $SD=1.17$ en voor de begeleidingsactiviteiten ligt dit op $M=1.56$ met $SD=.81$. Het gemiddelde van de verschillende soorten activiteiten ligt hiermee niet erg hoog. Dit maakt het interessant om te kijken naar welke activiteiten er het meeste voorkomen in de steekproef en welke het minst vaak. In tabel 5.4 is te lezen dat het sollicitatiegesprek ($N=52$, 63%) en de sollicitatiebrief ($N=51$, 62%) de meest voorkomende selectieactiviteiten zijn. Het meelopen met een ervaren schoolleider ($N=4$, 5%) en het uitvoeren van een praktijkopdracht ($N=2$, 2%) komt het minst vaak voor. De meest voorkomende begeleidingsactiviteit is het regelmatig in gesprek gaan met een leidinggevende ($N=69$, 84%) en de minst voorkomende begeleidingsactiviteit is het gestructureerd voeren van een supervisie groep ($N=4$, 5%).

Tabel 5.4 Percentages van de activiteiten

Steekproef (N=82)	
<i>Inwerkprogramma variabelen N (%)</i>	
Selectieactiviteiten	
Sollicitatiegesprek	52 (63%)
Sollicitatiebrief	51 (62%)
Assessment	23 (28%)
Competentieprofiel	15 (18%)
Leiderschapstheorie geleerd	5 (6%)
Meelooperperiode ervaren schoolleider	4 (5%)
Praktijkopdracht uitgevoerd	2 (2%)
Begeleidingsactiviteiten	
Regelmatig gesprek leidinggevende	69 (84%)
Leiderschapstheorie geleerd	22 (27%)
Mentor/coach van buiten de school	15 (18%)
Intervisiegroep	12 (15%)
Mentor/coach vanuit de school	6 (7%)
Supervisiegroep	4 (5%)

5.2 Correlaties

Om te onderzoeken wat het verband is tussen een inwerkprogramma en het niveau van leiderschapscompetenties wordt ten eerste de Pearson correlatie tussen beide berekend. Het gaat hierbij om de variabelen totale selectieactiviteiten, totale begeleidingsactiviteiten en de inwerkonderdelen die in een correlatie zouden kunnen hebben met de vijf categorieën en de vijf technische vaardigheden.

In tabel 5.5 is te zien dat de zeven onderdelen van een inwerkprogramma zoals Cacioppe (1998) beschreef een significante relatie heeft met het creëren van een gezamenlijke visie ($r=.25, p<.05$), het realiseren van een coherente organisatie ($r=.31, p<.01$), het bevorderen van samenwerken, leren en onderzoek ($r=.24, p<.05$), de omgang met de omgeving ($r=.27, p<.05$), het schrijven van een begroting ($r=.31, p<.01$) en het kennen van de rechten en plichten van de school ($r=.31, p<.01$). Dit betekent dat hoe meer deze zeven onderdelen terug komen in een inwerkprogramma, hoe meer vaardig teamleiders zijn in de verschillende categorieën van competenties (behalve bij de categorie analyseren en probleem oplossen). Ook het aantal selectieactiviteiten van een inwerkprogramma heeft een significant positieve relatie met twee categorieën van competenties, namelijk met de omgang met de omgeving ($r=.30, p<.01$) en het analyseren en problemen oplossen ($r=.31, p<.01$). Dit betekent dat hoe meer selectieactiviteiten, hoe meer vaardig teamleiders zijn in het omgaan met de omgeving en het analyseren en probleem oplossen. Dit zou kunnen betekenen dat teamleiders op deze competenties worden geselecteerd.

Tabel 5.5 Correlaties

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
(1) Leerstijl	-													
(2) Creëren van visie	.07	-												
(3) Coherente organisatie realiseren	.05	.65**	-											
(4) Samenwerken en leren bevorderen	.01	.63**	.65**	-										
(5) Omgang met de omgeving	.17	.42**	.48**	.48**	-									
(6) Analyseren en problemen oplossen	-.06	.49**	.42**	.52**	.47**	-								
(7) Teamvergadering faciliteren	-.10	.21	.23*	.13	.18	.38**	-							
(8) Begroting	.01	.24*	.33**	.21	.20	.15	.11	-						
(9) Conferentie	-.02	.33**	.10	.18	.17	.37**	.35**	-.15	-					
(10) Rooster maken	-.11	-.07	-.02	.04	.06	.15	.05	.21	.07	-				
(11) Rechten en plichten kennen	-.02	.30**	.34**	.16	.39**	.37**	.13	.32**	-.02	.12	-			
(12) Totaal selectie activiteiten	-.13	.16	.19	.15	.30**	.31**	.16	.08	.08	-.10	.29**	-		
(13) Totaal begeleiding activiteiten	.10	.13	.13	-.01	.17	.17	.01	-.14	.04	-.05	.08	.14	-	
(14) Onderdelen	.09	.25*	.31**	.24*	.27*	.19	.12	.31**	-.02	.11	.31**	.04	.24*	-

5.3 Meervoudige regressie analyse

Om te onderzoeken of de manier van inwerken werkelijk variantie verklaart van het verschil in competentie tussen middenmanagers wordt een meervoudige regressie analyse uitgevoerd. Hierbij wordt gekeken naar de verklaarde variantie door de verschillende kenmerken van een inwerkprogramma (aantal activiteiten en mate van aanwezigheid van de zeven inwerkonderdelen) voor de zes categorieën van schoolleiderschapscompetenties. Op deze wijze wordt getest door welke variabele de verschillende uitkomsten in mate van schoolleiderschapscompetenties onder verschillende teamleiders verklaard kan worden. Eerst worden de verschillende individuele eigenschappen aan het model toegevoegd, namelijk geslacht, de leeftijd, hoogst behaalde opleiding, aantal jaren in de functie. Hierna wordt het totaal aantal activiteiten toegevoegd en de totaalscore van de zeven inwerkonderdelen wordt als laatste variabele toegevoegd. Op deze manier wordt gekeken naar de unieke bijdrage van deze variabele. In bijlage 6 is de tabel te vinden met de gestandaardiseerde coëfficiënten van de regressieanalyse.

In tabel 5.6 is te zien dat de zeven onderdelen van een inwerkprogramma een unieke bijdrage leveren aan het verklaren van de variantie binnen de totaal score van alle competenties ($R^2=.17, p<.01$), het realiseren van een coherente organisatie ($R^2=.05, p<.05$), het bevorderen van samenwerken ($R^2=.05, p<.05$), leren en onderzoeken ($R^2=.05, p<.05$) en het omgaan met de omgeving ($R^2=.07, p<.05$). Dit betekent dat de verschillende uitkomsten in mate van competentie bij de verschillende middenmanagers verklaard kan worden door de aanwezigheid van de zeven inwerkonderdelen. Daarnaast is in tabel 5.6 te vinden dat het totaal aantal activiteiten een significant gedeelte van de variantie verklaart in de competentie

omgaan met de omgeving ($R^2=.12$, $p<.01$) en in de competentie analyseren en problemen oplossen ($R^2=.11$, $p<.05$). Uit tabel 5.5 was te lezen dat het ging om het aantal selectieactiviteiten. Dit betekent dat het verschil in vaardigheid bij het omgaan met de omgeving en het analyseren en problemen oplossen wordt verklaard door het aantal selectieactiviteiten.

Tabel 5.6 De verklaarde varianties door kenmerken van het inwerkprogramma

Onafhankelijke variabele		Categorieën van competenties					Totaal competenties
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
Model 1: Controle variabelen	R^2	.12	.13	.12	.04	.04	.10
	R^2 change	.12	.13	.12	.04	.04	.10
Model 2: Totaal activiteiten	R^2	.17	.20	.14	.16	.15	.16
	R^2 change	.05	.06	.02	.12**	.11*	.06
Model 3: Zeven inwerkonderdelen	R^2	.20	.25	.18	.23	.19	.26
	R^2 change	.03	.05*	.05*	.07*	.03	.17**

** De veranderde verklaarde variantie is significant bij een niveau van .01 (tweezijdig)

* De veranderde verklaarde variantie is significant bij een niveau van .05 (tweezijdig)

Categorieën: (1) creëren van een gezamenlijke visie; (2) realiseren van een coherente organisatie; (3) bevorderen van samenwerken/leren; (4) omgaan met de omgeving en (5) analyseren en probleem oplossen

De verschillen op de totaalscore op de competenties tussen teamleiders kan dus worden verklaard door de aanwezigheid van de zeven inwerkonderdelen van Cacioppe (1998). Naast deze onderdelen en de combinatie van verschillende methodes en activiteiten, bleek uit de literatuur dat het rekening houden met verschillende leerstijlen in een inwerkprogramma ook zal leiden tot betere beheersing van competenties. Om dit te onderzoeken wordt een enkelvoudige lineaire regressie analyse uitgevoerd met hierin als afhankelijke variabele de relatie tussen de variabele ‘totaalscore competenties’ en de variabele ‘zeven inwerkonderdelen’ en als onafhankelijke variabele de leerstijl van de middenmanagers.

In tabel 5.7 is te zien dat de leerstijl geen significante invloed heeft op de relatie tussen de beheersing van competenties en de manier van inwerken ($F=.30$, $p=.82$), er hoeft hierdoor niet gecontroleerd te worden op controle variabelen. Dat er geen significante invloed is gevonden, betekent dat de invloed van de zeven onderdelen op de beheersing van de competenties niet verschilt per teamleider gebaseerd op zijn/haar leerstijl.

Tabel 5.7 Regressie analyse

Onafhankelijke variabele	Totaalscore competenties *	
	F	p
Leerstijl	.30	.82

5.4 Antwoorden op de open vragen

Op de open vragen benoemt een groot deel van de teamleiders dat ze geen inwerkperiode hebben gehad. Dit betekent niet dat ze geen begeleiding hebben gehad in de eerste twee jaar als middenmanager, het geeft echter wel aan dat er geen georganiseerde inwerkperiode was. Het kan ook dat de beginperiode erg hectisch is verlopen, waardoor de begeleiding niet als een inwerkperiode is ervaren. Er wordt bijvoorbeeld geschreven dat ze na hun aanstelling direct aan het werk zijn gegaan en de competenties hebben geleerd door het te doen.

‘Geen echte inwerkperiode. Meteen aan de slag in een mij bekende omgeving.’

‘Voor goed inwerken was geen aandacht en ook weinig tijd. Je moet het zelf moeten uitzoeken of er gericht zelf om vragen. Het wordt niet in duidelijk traject geplaatst.’

‘Veel door "trial and error" geleerd. Soms denk ik wel eens dat ik in mijn beginperiode veel geluk gehad heb en dat bij een "minder functionerend" team vrijwel zeker een andere functie geambieerd zou hebben.’

‘Moest het zelf uitzoeken. Gelukkig is dat gelukt. Als ik terug kijk kan het veel beter.’

Bij het leren op de werkvloer wordt opgemerkt dat de juiste begeleiding tijdens de beginperiode hier een positieve bijdrage aan kan leveren. Bij begeleiding in de beginperiode worden een aantal voorbeelden genoemd, namelijk de begeleiding van je leidinggevende, het regelmatig in overleg zijn met medecollega's en coaching van buitenaf.

‘Ik werk nu voor een zeer ervaren directeur die mij regelmatig mee neemt in bepaalde processen. Dat is leerzaam.’

‘Gesprekken met collega-afdelingsleider hebben bijgedragen aan de beheersing van mijn competenties.’

‘Coaching van buiten af (met regelmatig overleg tussen coach en mijn leidinggevende) was een zeer goede aanvulling!!!’

Een enkeling geeft aan veel te hebben gehad aan een opleiding of cursus rondom schoolleiderschap en/of management.

‘Vanuit de school ben ik nauwelijks begeleid. De opleiding bij de NSO was nuttig en behulpzaam, mede door het contact met medecursisten.’

‘Ik heb veel geleerd van mijn deelname aan de leergang middenmanagement, omdat ik het gebruik om te reflecteren op mijn eigen ontwikkeling.’

5.5 Deelconclusie

Uit het kwantitatieve deel van het onderzoek valt ten eerste te concluderen dat beginnende middenmanagers minder vaardig zijn in het realiseren van een coherente organisatie dan langer zittende middenmanagers. Daarna werd onderzocht of de methode-elementen voor een inwerkprogramma, die door de onderwijsmanagers zijn beschreven, werkelijk tot effectievere schoolleiders leiden. Hieruit blijkt dat de mate van aanwezigheid van de zeven inwerkonderdelen een belangrijk methode-element is van een inwerkprogramma voor effectief leiderschap. Op dit verband heeft de leerstijl van de schoolleider geen invloed. Daarnaast wordt gevonden dat ook de hoeveelheid activiteiten voor de aanstelling/benoeming in relatie staat met de beheersing van leiderschapscompetenties.

Uit het kwantitatieve deel van het onderzoek is op te merken dat veel middenmanagers het gevoel hebben dat zij niet of nauwelijks zijn ingewerkt. Dit blijkt uit het open gedeelte van de vragenlijst. Dit is ook te zien aan de redelijk lage percentages van begeleidingsactiviteiten (te zien in tabel 5.4). Zo heeft maar 25% van de startende middenmanagers een mentor/coach gehad en maar 16% een intervisie- of supervisiegroep gehad.

6. Analyse van de resultaten

In de voorgaande hoofdstukken is duidelijk geworden welke competenties de onderwijsmanagers als belangrijkste ervaren voor beginnende schoolleiders, wat de transitie van docent naar schoolleider ingewikkeld maakt, op welke manier zij professioneel leren zien en waar de gehanteerde inwerkprogramma's op scholen uit bestaan. Ook is uit de resultaten van de vragenlijsten duidelijk geworden welke onderdelen van het inwerkprogramma in relatie staan met de beheersing van de competenties onder beginnend schoolleiders. In dit hoofdstuk zullen deze resultaten met behulp van de literatuur uit het theoretische kader worden geanalyseerd naar belangrijke inhouds- en methode-elementen van effectieve inwerkprogramma's. Daarnaast zal verder ingegaan worden op het onderscheid tussen voorbereiding en inwerken van schoolleiders. Daar waar nodig is, worden nieuwe inzichten uit de analyse uitgebreid met nog niet eerder aangehaalde literatuur.

6.1 Inhoudselementen: focus op personeelsmanagement

Door de resultaten van het kwalitatieve deel te analyseren, is te vinden dat de eerste twee jaar van een schoolleider als een heftige periode wordt ervaren vanwege de verandering in positie. Beginnende schoolleiders ondervinden stress vanwege de rolonduidelijkheid, dit onderschrijven ook Daresh & Playko (1994). Een beginnend schoolleider moet leiding geven aan voormalig collega docenten en dit betekent dat hij/zij deze docenten moet gaan beoordelen en feedback moet geven. Dit kwam ook naar voren in de interviews doordat personeelsmanagement als belangrijkste leiderschapscompetentie voor een beginnend middenmanager wordt gezien. Uit de vragenlijsten blijkt daarnaast dat beginnende schoolleiders het minst vaardig zijn in het realiseren van een coherente organisatie gericht op het primaire proces, zij zijn hierin zelfs minder vaardig dan zittende schoolleiders. Onder het realiseren van een coherente organisatie valt ook het managen van personeel. Dit betekent dat de focus personeelsmanagement een inhoudselement is die belangrijk blijkt te zijn voor een effectief inwerkprogramma. Personeelsmanagement gaat over het managen van docenten door het bevorderen van de kwaliteit en het functioneren van docenten door professionaliseringsafspraken te maken. Dit wordt door Knies (2012) beschreven als de HR activiteiten van een 'people manager' dat bestaat uit het managen van mensen door middel van werving, selectie, socialisatie, training, opleiding, beoordeling en beloning. Hierbij is de lijnmanager verantwoordelijk voor het ontwikkelen, motiveren en presteren van medewerkers en voor het welzijn en de duurzame inzetbaarheid van medewerkers (Leisink & Boselie, 2014). Het blijkt voor de middenmanagers lastig te zijn om te zorgen voor een goede management van hun personeel. Hiervoor zijn twee oorzaken gevonden namelijk (1) de drempel voor het voeren van het cruciale gesprek en (2) de samenhang van personeelsmanagement met het hebben van een gezamenlijke visie en richting. Deze oorzaken zijn tevens de inhoudselementen waar tijdens een inwerkprogramma aan moet worden gedacht. De inhoudselementen 'het cruciale gesprek' en 'een gezamenlijke visie en richting' zullen hieronder verder worden uitgewerkt.

6.1.1 De drempel van het cruciale gesprek

De eerste oorzaak voor de moeilijkheid van het goed managen van personeel door een beginnende middenmanager is terug te vinden in de verandering van positie. Veel schooldirecteuren, schoolbestuurders en adviseurs geven aan dat een middenmanager doorgroeit van een docentenfunctie naar een leidinggevende functie. Dit betekent dat hij/zij voormalig collega's moet aansturen en met hen ook cruciale gesprekken moet gaan voeren. Een cruciaal gesprek is een gesprek dat wordt gevoerd met het doel om iets aan de situatie te verbeteren (Manschot, 2014). Bij het voeren van een cruciaal gesprek, in de onderwijscontext vaak een beoordelings- of functioneringsgesprek, zijn er twee bijzondere soorten mensen te onderscheiden, namelijk de vluchter en de vechter. De vluchter is een persoon die in het gesprek om de moeilijke onderwerpen heen draait, een verhullend grapje maakt of een verzachtende opmerking plaatst. Hier tegenover staat de vechter die in het gesprek zijn zin doordrijft of zijn gelijk probeert te halen (Manschot, 2014). Uit de interviews blijkt dat een middenmanager vaak de vluchtersrol aanneemt in het gesprek vanwege de rolonduidelijkheid. Volgens Manschot (2014) wordt deze vluchtersrol aangenomen door innerlijke angsten als 'ik wil mijn vriendschap niet verliezen' of 'straks zien ze mij als de boze heks'. Een geïnterviewde noemde het voorbeeld dat teamleiders de innerlijke angst hebben niet genoeg kennis te hebben van een bepaald vak om een docent van dat vak te beoordelen. Uiteindelijk kan deze angst zorgen dat het cruciale gesprek niet/slecht wordt gevoerd, waardoor het managen van de docenten niet effectief gebeurt.

6.1.2 Een gezamenlijke visie en richting

Een tweede drempel voor het beoordelen van het personeel, kan het niet hebben van een duidelijke gezamenlijke visie en richting zijn. Het creëren van een gezamenlijke visie en richting is volgens de onderwijsmanagers, na het realiseren van een coherente organisatie, namelijk de belangrijkste competentie voor een beginnend schoolleider. Daarnaast schrijven Leisink en Boselie (2014) hierover dat het samen met betrokkenen een visie bepalen en deze communiceren om mensen te inspireren en te motiveren, betekenis geeft aan de professionele ontwikkeling en bijdraagt aan het onderling afstemmen van professioneel handelen. Dit betekent dat wanneer er een gezamenlijke visie is, dit helpt om het personeel te managen. Wanneer er een duidelijke visie is en een richting waar de organisatie naar toe wilt kan een middenmanager het functioneren van een docent koppelen aan de visie en de richting. Uit de vragenlijst onder de middenmanagers blijkt echter dat zij zich het meest competent voelen in het creëren van een gezamenlijke visie, hierin is geen verschil gevonden tussen beginnende en langer zittende middenmanagers. Dit zou betekenen dat zij deze drempel niet ervaren. Toch voelen de beginnende middenmanagers zich het minst competent in het managen van personeel. Het zou kunnen zijn dat deze middenmanagers de koppeling tussen het stellen van een visie en het creëren van een coherente organisatie nog niet maken, waardoor het managen van de docenten niet effectief gebeurt.

6.2 Methode-elementen van leren voor effectief inwerken

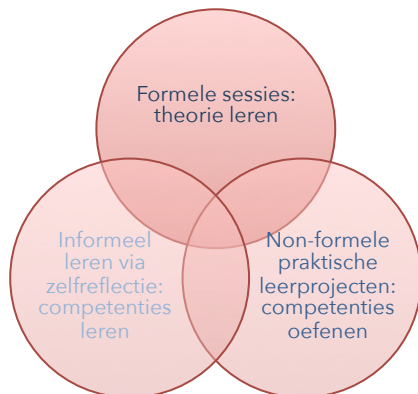
Door resultaten te analyseren, kunnen een aantal methode-elementen van leren worden onderscheiden, zie figuur 6.2. Het eerste element dat is gevonden, uit de interviews met

onderwijsmanagers, is het formeel aanleren van leiderschapstheorieën in sessies of trainingen. Hierin worden verschillende leiderschapsstijlen behandeld en visies die komen uit de wetenschappelijke literatuur. Uit de vragenlijsten blijkt dat een enkele teamleider een sessie of training heeft gevolgd gericht op leiderschapstheorie en deze als zeer leerzaam heeft ervaren. Deze theorieën zorgen namelijk voor een kapstok of een basis om vervolgens de leiderschapscompetenties aan te leren. Uit de resultaten van het kwantitatieve deel komt daarnaast heel duidelijk naar voren dat de inwerkonderdelen die Cacioppe (1998) beschrijft invloed hebben op de competentie van middenmanagers. Eén van deze onderdelen is het aanreiken van nieuwe, verrassende en interessante kennis, die terug komt in dit eerste methode-element.

Een tweede methode-element, die gevonden wordt in de resultaten van het kwalitatieve deel, is het non-formeel leren door georganiseerde leerprojecten op de werkvloer met als doel het praktisch aanleren van leiderschapscompetenties. Verschillende georganiseerde projecten worden uitgevoerd door startende schoolleiders om te oefenen met het vak, zoals een het uitvoeren van een praktische opdracht of het meelopen met een ervaren schoolleider. Dit tweede methode-element is ook terug te vinden in de effectieve inwerkonderdelen van Cacioppe (1998), hij beschreef namelijk het belang van het testen van gedrag en ideeën in de praktijk (eventueel in een simulatie) en het observeren van leiderschapsmodellen. Voor het observeren van leiderschapsmodellen noemen de onderwijsmanagers als goed voorbeeld het meelopen met een ervaren schoolleider.

Jennings (2013) geeft bij het eerste en tweede methode-element aan dat deze theoretische basis en praktisch leren van leiderschapscompetenties 10% van organisatieleren verklaart. De overige 90% van organisatieleren wordt verklaard door informeel leren dat gebeurt door zelfreflectie in de functie. Zelfkennis (ofwel zelfreflectie) wordt ook door Cacioppe (1998) beschreven als een belangrijk inwerkonderdeel beschreven en deze belangrijke manier van leren wordt dan ook vertegenwoordigd in het derde element, namelijk informeel leren. Informeel leren wordt gedefinieerd als het leren veroorzaakt door dagelijkse bezigheden op het werk (Colardyn & Bjornavold, 2004). Gevonden is hierbij dat deze manier van leren pas plaatst vindt na zelfreflectie. Manieren om deze zelfreflectie te vergroten en te structureren zijn intervisie, supervisie en mentoring. Deze activiteiten werden zowel door de onderwijsmanagers als door de middenmanagers belangrijk ervaren voor het slagen in een schoolleiderschap functie. Uit de vragenlijsten blijkt echter dat de hoeveelheid van deze begeleidingsactiviteiten geen invloed heeft op de beheersing van de competenties bij teamleiders. Wel bleken de zeven inwerkonderdelen zoals Cacioppe (1998) beschrijft erg belangrijk te zijn. Onder het methode-element informeel leren vallen dan ook de volgende inwerkonderdelen van Cacioppe (1998): (1) het participeren in de veranderde richting en de nieuwe cultuur van de organisatie, (2) het tijd geven om te reflecteren op leeropbrengsten, (3) het aanleren van een wereldwijde focus en (4) het helpen om een sociaal netwerk op te bouwen. Deze onderdelen kunnen worden toegepast in de begeleidingsactiviteiten als intervisie, supervisie en mentoring. Doordat niet het aantal begeleidingsactiviteiten, maar juist de aanwezigheid van de inwerkonderdelen binnen deze activiteiten invloed heeft op het

aanleren van de schoolleiderschapscompetenties, kan worden geconcludeerd dat niet de kwantiteit, maar de kwaliteit van de begeleidingsactiviteiten bepalend is.



Figuur 6.2 Methode-elementen

6.3 Voorbereiding en selectie

Naast het inwerken na de aanstelling/benoeming van een beginnend schoolleider wordt in de interviews ook veel gesproken over de periode hiervoor. Op welke manier wordt een nieuwe schoolleider geselecteerd, welke vaardigheden moet iemand bezitten en hoe kom je te weten welke kandidaat deze vaardigheden bezit. Uit de vragenlijsten onder teamleiders blijkt dat het aantal uitgevoerde selectieactiviteiten voor de aanstelling/benoeming (denk hierbij aan een sollicitatiegesprek, een sollicitatiebrief, een competentieprofiel of het meelopen met een ervaren schoolleider) invloed heeft op de vaardigheid van teamleiders op de competentie het omgaan met de omgeving en de competentie analyseren en problemen oplossen. Dit zou kunnen betekenen dat door effectieve selectie de docenten worden geselecteerd die goed zijn of de potentie hebben goed te worden in deze twee competenties.

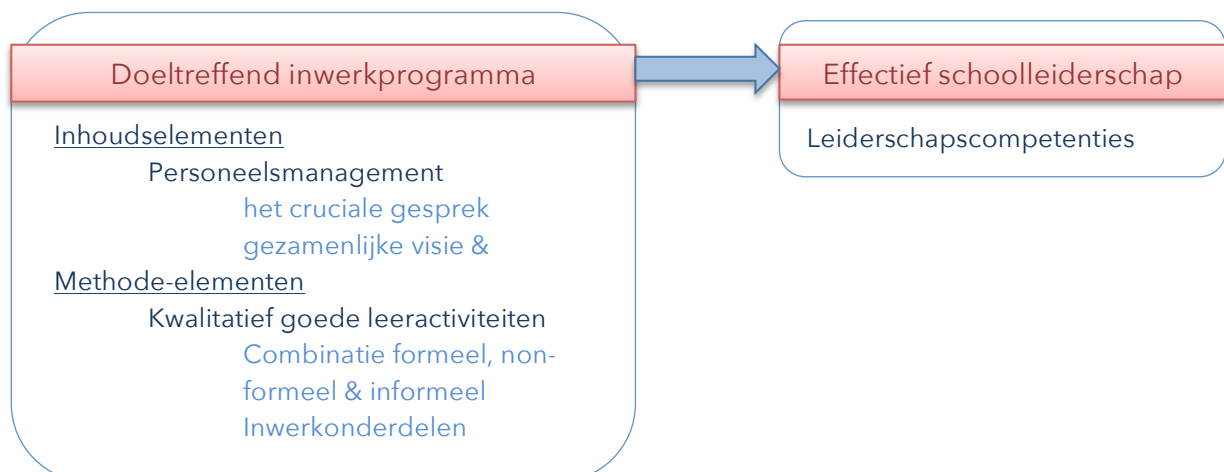
Uit de interviews blijkt daarnaast dat veel nieuwe schoolleiders worden geselecteerd uit het interne docententeam en dit veroorzaakt vaak rolonduidelijkheid. Het is hierom belangrijk dat een beginnend schoolleider voor aanvang van de functie weet waar hij/zij aan begint. Er moet duidelijk worden gemaakt dat de beginnend schoolleider leider wordt van het team en personeelsmanagement een onderdeel hiervan is. Een manier om dit te doen is om het inwerkprogramma voor de aanstelling/benoeming te geven, dit wordt een vooropleiding of voorbereidingsprogramma genoemd (Pont et al., 2008). Ook binnen een voorbereidingsprogramma moeten de bovengenoemde inhoud- en methode-elementen worden toegepast om op deze manier de beginnend schoolleider kennis te laten maken met het vak. Echter van de methode-elementen kunnen alleen het formele en non-formele leren worden toegepast in deze periode, want het gestructureerde informele leren kan pas na de aanstelling/benoeming. Een voordeel van een voorbereidingsprogramma is dat zowel een leidinggevende als de aankomende schoolleider kunnen besluiten dat het niet de juiste keuze is voor de kandidaat om schoolleider te worden voordat deze de functie bekleedt. Op deze wijze zorg je voor de juiste verwachtingen bij de beginnende schoolleider en kan een juiste selectie worden toegepast.

6.4 Conceptueel model herzien

Doormiddel van de geanalyseerde resultaten uit het onderzoek, kan nu worden gekeken of de verwachtingen uit het conceptueel model kloppend zijn. In het conceptueel model (te zien in figuur 2.4) wordt verondersteld dat de kwaliteit van een inwerkprogramma voor beginnend schoolleiders invloed heeft op de effectiviteit van schoolleiderschap van deze managers. Uit het onderzoek blijkt deze relatie juist te zijn. In het conceptueel model werd de methode van een hoog kwalitatief inwerkprogramma beschreven als een combinatie van formeel en informeel, een combinatie van verschillende activiteiten om te leren, een passende manier van leren bij de leerstijl van de beginnende leider en de inwerkonderdelen van Cacioppe (1998) moeten binnen het programma terug komen. Daarbij komt dat het programma effectief kan worden ontwikkeld door middel van het zeven stappenplan van Cacioppe (1998).

Uit het kwalitatieve deel van dit onderzoek blijkt ten eerste dat niet of nauwelijks wordt gewerkt met een stappenplan voor het ontwikkelen van een inwerkprogramma. Deze is hierdoor niet bevraagd in het kwantitatieve deel en over de effectiviteit van het werken met een stappenplan kan dus geen uitspraken gedaan worden. Uit het onderzoek kan wel worden geconcludeerd dat de methode van een inwerkprogramma moet voldoen aan een combinatie van formeel, non-formeel en informeel. Ook is gevonden dat de kwaliteit van het inwerkprogramma vergroot wanneer de inwerkonderdelen van Cacioppe (1998) erin terug komen. Voor een combinatie van formeel/non-formeel/informeel leren en voor het verwerken van de inwerkonderdelen kunnen verschillende leeractiviteiten worden gebruikt, hierbij is wel op te merken dat het aantal leeractiviteiten de kwaliteit van het inwerkprogramma niet verhoogt. Er is geen invloed gevonden van de leerstijl op de relatie tussen de kwaliteit van een inwerkprogramma en de effectiviteit van het schoolleiderschap. Dit houdt in dat er geen rekening gehouden hoeft te worden met de leerstijl van de beginnend schoolleider.

Naast de methode van het inwerkprogramma richt het onderzoek zich ook op de inhoud van een doeltreffend inwerkprogramma. Hierbij is gevonden dat een doeltreffend inwerkprogramma zich dient te richten op het personeelsmanagement. Dit kan gedaan worden door begeleiding te geven op het voeren van een cruciaal gesprek of door te leren de visie van de school te koppelen aan het managen van personeel. In figuur 6.3 is weergegeven hoe de relatie tussen een doeltreffend inwerkprogramma en effectief leiderschap verloopt.



Figuur 6.3 Conceptueel model herzien

7. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk zal de conclusie van dit onderzoek worden gegeven door de onderzoeksvraag te beantwoorden en vooraf gestelde verwachtingen te bevestigingen of te ontcrachten. Hierna volgt de discussie waarin het onderzoek wordt geëvalueerd. Hier zullen mogelijke oorzaken van de resultaten worden besproken, eventuele beperkingen worden gepresenteerd en suggesties worden gedaan voor vervolgonderzoek.

7.1 Conclusie

Gekwalificeerde schoolleiders wordt als voorwaarde gezien voor effectief onderwijs en in een periode dat de professionalisering van deze schoolleider als steeds belangrijker wordt gezien door het ministerie van Onderwijs, kan ook de beginperiode niet achterblijven. Veel beginnende schoolleiders ervaren deze beginperiode als hectisch en effectieve begeleiding is hierin van groot belang. Deze begeleiding blijkt op veel scholen nog niet gegeven te worden en dit onderzoek is dan ook ingezet om een goede manier te vinden voor het inwerken van startende leiders in het onderwijs. In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksvraag beantwoord, namelijk: *‘wat zijn inhouds- en methode-elementen voor een doeltreffend inwerkprogramma voor beginnende schoolleiders in het voortgezet onderwijs?’*

7.1.1 Inhoudselementen

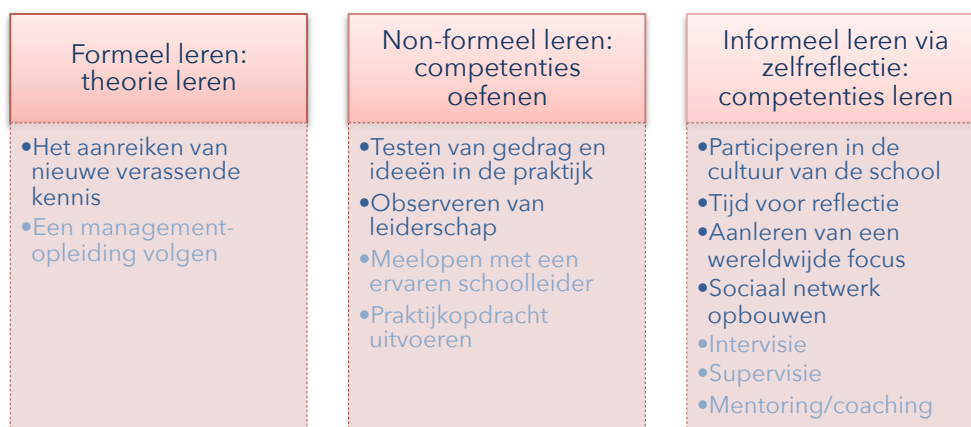
Uit het onderzoek blijkt dat het creëren van een coherente organisatie gericht op het primaire proces, waaronder ook personeelsmanager, een competentie uit het beroepsprofiel is die veel startende schoolleiders moeilijk vinden. Dit door rolonduidelijkheid vanwege het leiding geven aan voormalig collega's. Deze moeilijkheid wordt veroorzaakt door de angst die een beginnende middenmanager ervaart met het aangaan van het cruciale gesprek. Hiermee wordt een gesprek bedoeld die als doel heeft om iets aan de situatie van het personeel te verbeteren. Een tweede oorzaak is dat het hebben van een gezamenlijke visie nog niet wordt gekoppeld aan het managen van personeel. Hiermee wordt bedoeld dat de middenmanager het functioneren van een docent nog niet koppelt aan de visie en richting van de school. Concluderend kan worden gesteld dat personeelsmanagement met hierbij het cruciale gesprek en het koppelen van een gezamenlijke visie inhoudselementen zijn, waar binnen een inwerkprogramma aandacht aan moet worden besteed om de competenties van een beginnend schoolleider te kunnen vergroten.

7.1.2 Methode-elementen

Door middel van bestaande onderzoeken werd verwacht dat de methode van een inwerkprogramma moet voldoen aan een combinatie van formeel, non-formeel en informeel leren, een combinatie van verschillende activiteiten om te leren, dat de manier van leren moet passen bij de leerstijl van de beginnende leider en dat de inwerkonderdelen van Cacioppe (1998) erin terug moeten komen. Uit dit onderzoek blijkt dat het rekening houden met verschillende leerstijlen en een combinatie van verschillende activiteiten om te leren, zoals het combineren van intervisie, supervisie en mentoring, niet direct leidt tot een betere methode van een inwerkprogramma voor effectief schoolleiderschap. Het blijkt dat juist de kwaliteit van deze verschillende leeractiviteiten van belang is. De kwaliteit van deze leeractiviteiten kan bepaald worden door de aanwezigheid of afwezigheid van de

inwerkonderdelen die Cacioppe (1998) beschreef. Voorbeelden van deze inwerkonderdelen zijn het hebben van een goed rolmodel en het helpen om een sociaal netwerk op te bouwen. De inwerkonderdelen van Cacioppe (1998) blijken, zoals verwacht, een effectieve bijdrage te leveren aan een inwerkprogramma.

Uit dit onderzoek blijkt ook dat een combinatie van formeel, non-formeel en informeel leren belangrijk is voor het aanleren van leiderschapscompetenties. Deze verschillende manieren van leren worden als de drie centrale methode-elementen gezien waaronder de inwerkonderdelen van Cacioppe (1998) en verschillende leeractiviteiten worden geschaard, zie figuur 7.1. Het eerste centrale methode-element is het formeel leren van theoretische kennis over leiderschap en dit blijkt een basis te geven voor het aanleren van schoolleiderschapscompetenties. Het inwerkonderdeel dat hieronder valt is ‘het aanreiken van nieuwe, verrassende en interessante kennis’ en een leeractiviteit bij dit element is het volgen van een managementopleiding. Het tweede methode-element is het non-formeel leren met als doel het oefenen van de leiderschapscompetenties. Inwerkonderdelen die hieronder vallen zijn het testen van gedrag en ideeën in de praktijk en het observeren van leiderschapsmodellen. Leeractiviteiten die hierbij zijn gevonden zijn het meelopen met een ervaren schoolleider of een praktijkopdracht uitvoeren op de school. Het derde methode-element is het informeel leren via zelfreflectie met als doel het aanleren van competenties. Dit blijkt de meest effectieve manier te zijn voor het aanleren van de competenties bij beginnend schoolleiders. Er vallen ook de meeste inwerkonderdelen onder, namelijk het participeren in de cultuur van de organisatie, het tijd geven om te reflecteren op leeropbrengsten, het aanleren van een wereldwijde focus en het helpen om een sociaal netwerk op te bouwen. Deze onderdelen kunnen worden toegepast in informele leeractiviteiten als supervisie, intervisie en mentoring/coaching.



Figuur 7.1 Centrale methode-elementen met onderdelen en activiteiten

7.1.3 Selectie

Uit dit onderzoek blijkt dat zowel de periode voor de aanstelling/benoeming als de periode erna erg belangrijk zijn voor het verbeteren van de leiderschapscompetenties onder beginnend schoolleiders. Zo is gevonden dat hoe meer selectieactiviteiten er plaats vinden, hoe beter de beginnende schoolleiders omgaan met de omgeving en hoe beter ze zijn in het oplossen van

problemen. Hierbij is het belangrijk om te noemen dat selectieactiviteiten die kunnen worden uitgevoerd altijd formeel of non-formeel van aard zijn, want de potentiële schoolleider is nog niet werkzaam in zijn/haar nieuwe functie. Uit dit onderzoek valt te concluderen dat het effectief is om verschillende kandidaten met elkaar te vergelijken om de meest analytische schoolleider en diegene met het grootste sociale netwerk te kiezen. Daarnaast is het effectief om een potentiële schoolleider van te voren goed voor te bereiden op de nieuwe functie door middel van formele en/of non-formele leeractiviteiten. Deze voorbereiding zorgt voor vermindering van rolonduidelijkheid voor de beginnende schoolleider en een betere prestatie van de beginnende schoolleider.

7.2 Discussie

Deze studie heeft aangetoond aan welke inhouds- en methode-elementen een doeltreffend inwerkprogramma moet voldoen en geeft hiermee voor middelbare scholen praktische handvatten om hun beginnende schoolleiders op te leiden. Zo'n groot onderzoek als deze is hiervoor nog nooit gedaan. In de literatuur is veel bekend over manieren om professioneel te leren (Berings, 2006; Bolhuis, 2002; Jennings, 2013). Daarnaast is er onderzoek gedaan naar het inwerken van startende leiders (Cacioppe, 1998). Dit is echter het eerste onderzoek naar een goede manier voor het inwerken van beginnend schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Dit onderzoek is hiermee een onmisbare aanvulling voor zowel de praktijk als de theorie.

Deze studie heeft onderzocht welke manier van inwerken voor beginnend schoolleiders effectief is. Hierbij heeft het zich zowel gericht op de inhoud van zo'n programma als op de methode ervan. Dit is gedaan door interviews te houden met de verantwoordelijken van inwerkprogramma's voor startende schoolleiders en door een vragenlijst in te laten vullen door personen waarvoor inwerkprogramma's bedoeld zijn. De respondenten op de vragenlijst gaven veelal aan geen inwerkprogramma te hebben gehad, omdat hier in het onderwijs weinig tijd voor wordt vrijgemaakt. Dit terwijl de schoolbestuurders en schooldirecteuren aangaven wel veel te doen aan het professionaliseren van hun middenmanagers. Dit verschil in visie kan zorgen voor een onduidelijke weergave van de werkelijkheid voor de onderzoeker. Toch bleken allebei de onderzoeksmethodes interessante resultaten met zich mee te brengen en bleef de onduidelijkheid van de werkelijkheid beperkt tot de hoeveelheid professionalisering die wordt uitgevoerd op scholen en de vraag of dat genoeg is. Er is een tweede kenmerk van deze studie die ook onduidelijkheid met zich mee heeft gebracht over de hoeveelheid begeleiding die aan startende schoolleiders wordt gegeven. De interviews zijn namelijk afgenomen met schoolbestuurders, schooldirecteuren en onderwijsadviseurs die bekend waren bij de VO-academie vanwege hun bezigheden met de professionalisering van hun personeel. Hier is wel bewust voor gekozen, omdat het onderzoek zich richt op effectieve manieren van inwerken en hiermee op goede voorbeelden. Vanwege het verschil in visie tussen schoolbestuurders en middenmanagers blijft het interessant om te weten hoeveel middelbare scholen zich, op dit moment in Nederland, daadwerkelijk bezighouden met het inwerken van beginnend schoolleiders. Dit zou in een vervolgstudie kunnen worden onderzocht.

In de vragenlijst wordt het inwerkprogramma beoordeeld door middenmanagers op twee manieren. Ten eerste wordt een feitelijke weergave gevraagd van de begeleidings- en selectieactiviteiten die ze hebben gehad. Ten tweede wordt hun mening gevraagd in hoeverre de inwerkonderdelen van Cacioppe (1998) terug kwamen tijdens hun begeleiding. Bij de tweede manier wordt dus gevraagd naar hun beoordeling van het inwerkprogramma en dit is de subjectieve werkelijkheid. Dit kan zorgen voor verkeerde conclusies en een vertekening van de werkelijkheid. Hetzelfde geldt voor de schoolleiderschapscompetenties die de middenmanagers, reflecterend op zichzelf, hebben ingevuld. Voor vervolgonderzoek wordt aangeraden dat de onderzoeker het inwerkprogramma zelfstandig bij woont en observeert in hoeverre de inwerkonderdelen erin terug komen. Hierbij wordt aangeraden de schoolleiderschapscompetenties als onderzoeker te observeren of de vragenlijst te laten invullen door meerdere collega's van de schoolleider. Dit zal zorgen voor nog meer valide resultaten.

Verwacht werd dat een inwerkprogramma effectiever werkt wanneer rekening wordt gehouden met de verschillende leerstijlen van de participanten. Uit dit onderzoek blijkt het verschil in leerstijlen geen invloed te hebben op de effectiviteit van een inwerkprogramma. Dit kan worden verklaard doordat de leerstijlen in het model van Kolb (1985) een theoretisch model is dat al door veel onderzoekers is onderzocht, maar niet bevestigd kon worden (Pashler, McDaniel, Rohrer & Bjork, 2008).

Een laatste kritiekpunt van dit onderzoek is dat de leercultuur niet is meegenomen. In de interviews is een aantal keren naar voren gekomen dat een organisatiecultuur waarin leren centraal staat een belangrijke conditie is voor beginnend schoolleiders om te kunnen en mogen leren. Hierbij gaat het bijvoorbeeld over het mogen maken van fouten om hier naderhand van te kunnen leren. De voorwaarde van een leercultuur is in dit onderzoek niet meegenomen, omdat de organisatiecultuur een abstract en complex begrip is dat vraagt om een grondige literatuurstudie. De onderzoeker heeft ervoor gekozen om het onderzoek te richten op de inhoud- en methode-elementen van een inwerkprogramma en de context van de school hierbij afzijdig te houden. Voor een vervolgonderzoek zou het interessant zijn om te onderzoeken of de gevonden inhoud- en methode-elementen in elke organisatiecultuur werken. Voor aanvang van dit onderzoek moet dan wel eerst een grondige literatuur studie worden gedaan naar verschillende organisatieculturen op scholen.

8. Aanbevelingen

Uit het onderzoek is veel te leren om de praktijk op scholen effectiever te laten werken, maar ook op welke manier de VO-academie aan deze schoolse praktijk hun bijdrage kan leveren. In dit hoofdstuk wordt daarom een aantal aanbevelingen gedaan voor zowel scholen als voor de VO-academie.

8.1 Aanbevelingen voor scholen en schoolbesturen

In het sectorakkoord van 2014-2017 is vastgesteld dat elke school als onderdeel van zijn strategisch beleid, een degelijk inwerk- en begeleidingsprogramma voor startende schoolleiders heeft en gebruikt (Ministerie van OCW & VO Raad, 2014). Schoolbestuurders hebben aangegeven dat zij meer concrete kennis nodig hebben om een inwerkprogramma te realiseren. Uit de gesprekken met schoolbestuurders, schoolleiders en onderwijsadviseurs kwam hierover naar voren dat er verschillende activiteiten rondom de begeleiding van startende schoolleiders worden gedaan, maar dat deze activiteiten meestal niet in een programma zijn vastgesteld. Het gemis van goede begeleiding in de eerste jaren als schoolleider onderkennen ook de middenmanagers in de vragenlijsten. Dit maakt het des te belangrijker dat scholen hun manier van inwerken effectief gaan inrichten. Het opstellen van een inwerkprogramma of het bestaande programma aanpassen aan de hand van de gevonden inhouds- en methode-elementen, is hierom de eerste en meest belangrijke aanbeveling aan scholen. Naast het ontwerpen en uitvoeren van een doeltreffend inwerkprogramma zijn er nog twee andere aanbevelingen die aan scholen en schoolbesturen moeten worden gegeven. De aanbevelingen worden hieronder verder beschreven.

Aanbeveling 1: stel een inwerkprogramma aan de hand van de gevonden elementen op

In de conclusie van deze studie wordt een aantal inhoud- en methode-elementen genoemd die essentieel zijn voor een inwerkprogramma van beginnend schoolleiders. De eerste aanbeveling is om deze inhoud- en methode-elementen te verwerken in het inwerkprogramma van de school. Binnen dit kopje zullen de elementen kort worden benoemd met enkele voorbeelden op welke wijze deze elementen verwerkt zouden kunnen worden in het inwerkprogramma. Dit zijn echter slechts voorbeelden en deze mogen niet de creatieve ideeën van scholen of schoolbesturen in de weg staan.

Ten eerste is gevonden dat personeelsmanagement een inhoudselement is dat cruciaal is om op te nemen in het leiderschap inwerkprogramma. Er zijn twee oorzaken gevonden voor de moeilijkheid van personeelsmanagement als beginnende schoolleider. Namelijk de drempel van het cruciale gesprek en het niet koppelen van de visie van de school aan het managen van het personeel. Een voorbeeld om het personeelsmanagement te verwerken in het inwerkprogramma is door de startende schoolleiders het boek 'Effectief in cruciale gesprekken: de vier eigenschappen van een succesvol gesprek over lastige kwesties' van John Manschot (2014) te laten lezen of hen hierover een training te geven (dit voorbeeld is op een formele manier). Manschot leert werknemers namelijk hun angsten bij cruciale gesprekken te erkennen en deze te betrekken bij de situatie om een strategie te kunnen bepalen die past bij hun behoeften. Op deze manier leren teamleiders verstandig om te gaan met hun angsten en

zullen zij effectiever worden in voeren van het cruciale gesprek zoals een functioneringsgesprek.

Ten tweede zijn drie centrale methode-elementen voor een schoolleiderschap inwerkprogramma gevonden, namelijk het formeel, non-formeel en informeel leren. Onder deze drie centrale elementen zijn inwerkonderdelen en verschillende leeractiviteiten geschaard. Het eerste centrale methode-element is het formeel leren van theoretische kennis over leiderschap. Dit element kan in een inwerkprogramma worden verwerkt door bijvoorbeeld een lessenreeks te geven over verschillende leiderschapstheorieën. Het tweede centrale element is non-formeel leren, hieronder vallen de onderdelen het testen van gedrag/ideeën in de praktijk en het observeren van leiderschap. Voor dit element worden in de conclusie al twee leeractiviteiten gegeven, namelijk het meelopen met een ervaren schoolleider en een praktijkopdracht geven. Een voorbeeld van zo'n praktijkopdracht die in een inwerkprogramma kan worden gegeven is het bedenken van een oplossing voor een probleem binnen de school. Dit probleem wordt door de schooldirecteur bedacht en de beginnende schoolleiders werken hun oplossing volledig uit. Het laatste centrale element 'informeel leren via zelfreflectie' komt aan de orde in aanbeveling nummer drie.

Aanbeveling 2: schrijf een selectieprocedure uit voor potentiële schoolleiders

In het onderzoek komt naar voren dat beginnende schoolleiders het managen van personeel nog vaak als lastig ervaren. Dit kan voortkomen uit het feit dat veel beginnende schoolleiders doorgroeien vanuit een docentenfunctie en leiding moeten gaan geven aan voormalig collega's. Dit gebeurt doordat er plots een middenmanagementfunctie vrij komt, waarin dan vrijwel geruisloos een voormalig docent rolt. De selectieprocedure is bijna altijd een vrij korte procedure, bijvoorbeeld door enkel een sollicitatiegesprek te houden. Dit terwijl deze studie bewijst dat hoe meer selectieactiviteiten er worden gehouden, hoe vaardiger de beginnende schoolleider is in het oplossen van problemen en het omgaan met de omgeving. Het is hierom dat er wordt aanbevolen om een selectieprocedure vast te stellen voor een positie die kan vrijkomen in het middenmanagement. Er kan bij het opstellen of veranderen van de bestaande selectieprocedure *out of the box* gedacht worden, want waarom zou je geen assessment houden onder de kandidaten? Andere manieren om de juiste kandidaat te kiezen, is het opstellen van een competentieprofiel, het laten uitvoeren van een opdracht, een dagje meelopen met een langer zittende schoolleider of leiderschapstheorieën aanleren. Op deze manier kan ook de potentiële schoolleider nagaan of een managementfunctie wel echt de functie is die bij hem/haar past.

Aanbeveling 3: zorg voor gestructureerde zelfreflectie van zittende schoolleiders

Uit dit onderzoek blijkt hoe belangrijk het is om als schoolleider te reflecteren op je eigen prestaties, dit valt onder informeel leren. Zodra een beginnend schoolleider in zijn functie komt, zijn er verschillende moeilijkheden waar hij/zij tegenaan kan lopen. Voorbeelden hiervan zijn het voeren van het cruciale gesprek, het ondervinden van rolonduidelijkheid en het opbouwen of uitbreiden van een professioneel netwerk. Een grote taak ligt hiervoor in het informeel leren. Manieren om gestructureerd informeel te leren, zijn supervisie, intervisie, mentoring en coaching. Dit kan binnen de school georganiseerd worden, maar ook buiten de school. De middenmanagers in deze studie gaven aan het prettig te vinden om te reflecteren

op zichzelf met een coach van buitenaf, maar dit kan per schoolleider verschillen. De aanbeveling is hierom dat er, voor de aanvang van de functie, aan de beginnend schoolleider een voorstel wordt gedaan voor het regelmatig reflecteren op zichzelf (door bijvoorbeeld intervisie of coaching) waarna samen een traject wordt afgesproken. Dit is een investering die de school alleen ten goede komt.

8.2 Aanbevelingen voor de VO-academie

De VO-academie is een landelijk programma dat is opgezet door de VO-raad om schoolleiders en bestuurders in het voortgezet onderwijs te ondersteunen bij hun professionalisering. Er wordt door de VO-academie gekeken naar wat de verhouding is tussen vraag en aanbod in het veld, waar de hiaten zitten en op welke manier zij hierin kunnen bijdragen door het genereren van aanbod. Uit dit onderzoek kan de VO-academie concluderen dat het formele en non-formele leren voor beginnend schoolleiders een plek moet krijgen voorafgaand aan de aanstelling/benoeming. Wanneer een schoolleider in zijn positie zit, leert hij het meeste door te reflecteren op zijn eigen prestaties. Uit deze informatie worden twee aanbevelingen voor de VO-academie gegeven.

Aanbeveling 1: organiseer een cursus voor potentiële schoolleiders

Uit het onderzoek blijkt dat veel teamleiders zich voor aanvang van de middenmanagement functie niet realiseren dat ze leidinggevende worden van docenten. Het wordt vaak gezien als carrièremogelijkheid en een manier om leerlingen beter te helpen. Dit is beide correct, maar een teamleider, afdelingsleider of conrector wordt ook leider van een groep docenten. Binnen grote schoolbesturen worden er vaak al cursussen of trainingen voor potentiële schoolleiders gegeven. Hierin oriënteren docenten zich op een leiderschapsfunctie door leiderschapstheorieën te leren en te oefenen met leiderschapscompetenties. Voor kleine schoolbesturen is dit lastig te organiseren en hierin is een taak weggelegd voor de VO-academie. Het is hierom dat wordt aanbevolen om een cursus aan te bieden voor docenten die zich willen oriënteren op een functie als leidinggevende. Binnen deze cursus dienen de eerder benoemde inhoudselementen te worden meegenomen. Dit kan worden gedaan door het formeel leren van leiderschapstheorie, zie eerste methode-element, en het non-formeel oefenen van leiderschapscompetenties, zie tweede methode-element.

Aanbeveling 2: meer richten op informeel leren

De VO-academie moet schoolleiders helpen bij hun professionalisering en hiermee ook de middenmanagers. Uit dit onderzoek blijkt dat de middenmanagers in hun functie leren door te reflecteren op zichzelf. Informeel leren is een belangrijk methode-element om de effectiviteit van beginnend schoolleiders te verbeteren. Informeel leren kan gestructureerd plaatsvinden in een reflectief gesprek over de eigen prestaties. Het is hierom aanbevolen voor de VO-academie zich te richten op het informeel leren en middenmanagers met elkaar in contact te brengen. Dit kan door intervisietrajecten te starten voor middenmanagers, mentoren op te leiden of leernetwerken op te richten voor middenmanagers. Op deze manier kan aanbod worden gecreëerd voor het informeel leren van leiderschapscompetenties voor beginnend schoolleiders.

Literatuurlijst

- Andersen, I. & Krüger, M. (2013). Digitaal instrument, praktische handleiding: hulpmiddel bij digitaal instrument BC-scan voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Verkregen op 05-01-2016 via <http://www.vo-academie.nl/bc-scan>
- Berings, M. G. M. C. (2006). On-the-job learning styles: Conceptualization and instrument development for the nursing profession. *Tilburg: Universiteit van Tilburg*
- Bolhuis, S. M. (2002). Professioneel leren: wat is het en hoe bevorderen we het? Tijdschrift voor Medisch Onderwijs. *Vol. 21, no. 4*, pag. 173-182
- Burgmans, H. & van Roosmalen, T. (2013). *Inwerken van beginnende schoolleiders: in positie komen, in positie blijven*. KPC groep.
- Cacioppe, R. (1998). An integrated model and approach for the design of effective leadership development programs. *Leadership & Organization Development Journal, Vol. 19 pp. 44 – 53.*
- Casavant, M. D. & Cherkowski, S. (2001). Effective Leadership: Bringing Mentoring and Creativity to the Principalship. *NASSP Bulletin, Vol. 85, No. 624.*
- Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education. Vol. 39, No. 1*
- Daresh, J.C. (2004). Mentoring school leaders: professional promise or predictable problems? *Educational administration quarterly, Vol. 40, No. 4.*
- Daresh, J. C. & Playko, M. A. (1994). Aspiring and Practising Principals: Perceptions of Critical Skills for Beginning Leaders. *Journal of Educational Administration, Vol. 32 Iss 3 pp. 35 – 45*
- Fullan, M. (2009). *The Challenge of Change. Start School Improvement now!* Thousand Oaks, CA: Corwin
- Galan, K. de (2010). Hoofdstuk 2. Ontwerpen met Kolb. In *Trainen, Een praktijkgids*. (p. 28-59). Pearson.
- Grinsven, van V., Mors, B. & Elphick, E. (2013). *Rapportage: Onderzoek professionalisering schoolleiders VO*. Utrecht: DUO market research.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*

- Haan, E. de & Duckworth, A. (2010). Wat werkt?! De steen der wijzen van executive coaching. *Tijdschrift voor Coaching*, nr. 3, 74-79.
- Haan, E. de & Ridder, E. de (2003). Intercollegiale consultatie in de praktijk. Hoe leren deelnemers? *Tijdschrift voor Management & Organisatie*, 57(3), 5-30.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. *Educational Management Administration Leadership*, vol. 32 no.1 11-24
- Heemskerk, I., Pater, C., Dijkers, L. & Van Eck, E. (2014). Professionalisering van schoolleiders. *Amsterdam: Kohnstamm Instituut*
- Jennings, C. (2013). 70:20:10 framework explained: Creating High Performance Cultures. *70:20:10 Forum Pty*
- Knies, E. & Leisink, P.L.M. (2014a) Linking people management and extra-role behaviour: results of a longitudinal study. *Human Resource Management Journal*, 24, 1, 57-76.
- Leisink, P. & Boselie, P. (2014). Strategisch HRM voor beter onderwijs: een bijdrage aan de professionalisering van schoolleider in het voortgezet onderwijs. *Universiteit Utrecht*
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and their Classroom Practices. *School Effectiveness and School Improvement*.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28, 27 – 42.
- Manschot, J. (2014). *Effectief in cruciale gesprekken: de vier eigenschappen van een succesvol gesprek over lastige kwesties*. Den Haag: BIM Media B.V.
- Marks, H.M. & Printy, S.M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*
- Ministerie van OCW. (2011). Nota: werken in het onderwijs 2012. *Rijksoverheid*.
- Ministerie van OCW & VO Raad. (2014). Sector akkoord VO 2014-2017: klaar voor de toekomst, samen werken aan onderwijskwaliteit.
- Mor Barak, M.E., Travis, D.J., Pyun, H. & Xie, B. (2009). The Impact of Supervision on Worker Outcomes: A Meta-analysis. *The Social Service Review*, 83(1), 3-32.

- Northouse, P. (1997), *Leadership Theory and Practice*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. (2008). Learning styles: concepts and evidence. *Psychological science in the public interest*, Vol 9, nr. 3.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice. OECD Publishing*
- Sherril, J., A. (1999). Preparing teachers for leadership roles in the 21st century, theory into practice, 38:1, 56-61.
- Van Muijen, J. en Shaveling, J. (2011). Leiderschap: een theoretisch overzicht. *M&O, nummer 4, pag. 6-26*
- Van Rooijen, K., Ince, D. & Rietveld, L. (2014). Wat werk bij supervisie, intervisie en coaching? *Nederlands Jeugd instituut*
- Visser, S. (2015). Leren van lead & learn: effectieve intervisie voor middenmanagers in het voortgezet onderwijs. *School aan zet en VO-academie*
- VO-academie. (2014). Al doende leren: non- en informeel leren door schoolleiders. *VO-academie van de VO-raad*
- VO-academie. (2015). Richting geven aan professionele ontwikkeling: beroepsstandaard schoolleiders voortgezet onderwijs. *VO-academie van de VO-raad*
- Waslander, S., Dückers, M., van Dijk, G. (2012). Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering. *VO-raad, Utrecht*
- Weick, K.E. (1995). *Sense making in organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yukl, G. (2001), *Leadership in Organisations*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ
- Zomer, C. (2009). Begeleiding van (beginnende) docenten (en managers) in het onderwijs. *GSR*

Bijlage 1 – Leidraad Focusgroep

Tabel 1. Tijdsplanning

16.30 – 16.40	Binnenkomst en opening
16.40 – 16.45	Inleidingsvraag
16.45 – 16.55	Startende schoolleider hoofdvraag
16.55 – 17.10	Ervaring begeleiding hoofdvraag
17.10 – 17.20	Sleutelvraag
17.20 – 17.25	Afsluiting

Vorbereiding

- Leg naambordjes neer incl. stiften.
- Zet de PowerPoint aan

Opening en binnenkomst

- Ik stel mezelf.
- Leg het onderzoek uit met relevantie.
- Doel van deze bijeenkomst en hoe die eruit ziet
- Uitnodigen alle ideeën, meningen en persoonlijke ervaringen te delen.
- Rol van mij als gespreksleider: tempo erin houden en af en toe sturen
- Ik neem de discussie graag op om jullie bevindingen mee te nemen in het onderzoek en misverstanden te voorkomen. Gegevens blijven anoniem en alleen ik beluister de opnames.
- Rondje voorstellen a.d.h.v. je sleutelbos. Niet gericht op functie en school deze gegevens komen op de PowerPoint presentatie.

Discussie

Inleidingsvraag

Als je terug denkt aan je start als schoolleider, waar denk je dan aan? (in 3 woorden)

Startende schoolleider- hoofdvraag

Blaadjes met 3 componenten en welke zie je als belangrijkste

→ wat blijkt uit de literatuur terugkoppelen

Ervaring begeleiding – hoofdvraag

Op welke manier zouden jullie een beginnend schoolleider inwerken of begeleiden?

- benoem punten uit theoretisch kader

Leercultuur

Deze punten zouden die kunnen in de cultuur die in jouw school aanwezig is

Afsluiting

- *Samenvatting* geven van twee a drie minuten en vragen of de respondenten het hier mee eens zijn. (Eventueel gebruik maken van gebruikte bewoording om de samenvatting aan te laten sluiten bij de sfeer van het gesprek.)
- *Eindvraag*: Hebben we iets over het hoofd gezien tijdens de discussie? Wilt er iemand nog iets kwijt?
- Bedanken voor de medewerking.

Bijlage 2 – Interviewleidraad

Achtergrond kenmerken

Naam: Werk (aard en omvang):
Geslacht: Opleiding & Carrière-loop:
Organisatie: Schoolleider en/of docent geweest: ja/nee
Mededeling: de term schoolleiders zal geregeld worden gebruikt tijdens het interview, hiermee worden zowel de directeuren als de midden managers bedoeld.

De startende schoolleider

Hoofdvraag

Wat zijn naar uw mening de belangrijkste factoren voor een beginnend schoolleider om in positie te komen en te blijven?

Eventuele doorvragen

- Op welke punten? → Competenties: welke competenties?
- Welke factoren beïnvloeden volgens u een vroege stop van een startende schoolleider?

Begeleiding

Hoofdvraag

Kunt u iets vertellen over de manier waarop jullie binnen de scholen invulling aan het inwerken van schoolleiders?

Eventuele doorvragen

- Is er een vast programma? (formeel/informeel)
- Hoe is dit programma tot stand gekomen?
- Vanuit welke visie van leiderschap?

- Welke methodes gebruiken jullie? (intervisie, supervisie, coaching, mentoring)
- Waarom is voor deze methode van begeleiding gekozen?

- Wordt er rekening gehouden met verschillende leerstijlen?
- Welke leerstijlen onderscheiden jullie?
- Op welke manier wordt er rekening mee gehouden?

Geen sprake van begeleiding:

- Vindt u het belangrijk dat er wel begeleiding wordt gegeven?
- Hoe komt het dat er geen begeleiding is?
- Op welke manier zou u begeleiding inzetten?

Ervaring

Hoofdvraag

Kunt u een voorbeeld noemen van een goed verlopen inwerkperiode. Hoe zag deze periode eruit? Waarom was dit volgens u een goede inwerkperiode?

Kunt u een voorbeeld noemen van een minder goed verlopen inwerkperiode. Hoe zag deze periode eruit? Waarom was dit volgens u een minder goede inwerkperiode?

Eventuele doorvragen:

- Op welke manier speelt het wel of niet aanwezig zijn van een cultuur waarin geleerd mag worden een rol bij het slagen of falen van een inwerkperiode?

Bijlage 3 - Coderingsschema

Tabel 6.3 – Coderingsschema

1. Inwerkprogramma		
1.1 Type leren	1.1.1 Formeel	Afsluitend met een diploma of certificaat
	1.1.2 (Non-)formeel	Georganiseerde activiteiten
	1.1.3 Informeel	Activiteiten zijn niet expliciet ontworpen om van te leren
1.2 Leerstijlen	1.2.1 Denker	Verkennen van theorie
	1.2.2 Beslisser	Actief experimenteren met nieuwe techniek
	1.2.3 Doener	Concrete ervaring
	1.2.4 Dromer	Waarnemen en overdenken
1.3 Verschillende methodes	1.3.1 Supervisie	Reflecteren op ervaring Begeleider in gesprek over denken, voelen, willen en handelen
	1.3.2 Intervisie	Ondersteuning van collega's onderling in gesprek Feedback gesprekken op problemen uit de praktijk
	1.3.3 Coaching	Directe collega als coach/praatpaal - <i>mentoring mede-teamleider</i>
	1.3.4 Mentoring	Begeleiding door ervaren vakcollega - <i>leidinggevende</i>
1.4 Leercultuur	1.4.1 Basisassumpties, normen en waarden	Geschreven regels Zichtbaar gedrag van werknemers Ongeschreven waarden en assumpties
	1.4.2 Dynamisch proces	Organisatie beweegt mee met veranderingen Waarden: veranderingsgezindheid, innovatiegerichtheid en wendbaar
1.5 Ontwikkelen via stappenplan	1.5.1 Bepalen van de visie en doelen van de organisatie	
	1.5.2 Stellen van duidelijke doelen van het inwerkprogramma	
	1.5.3 Onderzoeken van bruikbare methodes om doelen te behalen	
	1.5.4 Kiezen van ontwerpers of consultants om programma te ontwerpen	
	1.5.5 Evalueren van het programma	
	1.5.6 Integreren van het inwerkprogramma in HR systemen	
	1.5.7 De evaluatie van de invloed van het programma op het gehele systeem	
1.6 Zelfkennis en waarde centraal	Tijd voor reflectie op leeropbrengst	
1.7 Veranderen perspectief	Nieuwe kennis (theorie) aanbieden	
1.8 Uitvoerend leren	Testen van gedrag en ideeën in de praktijk	<i>1.8.1 Oefenen met acteurs</i>
		<i>1.8.2 Stage of meelopen</i>
		<i>1.8.3 Opdracht uitvoeren</i>
1.9 Verbeteren van skills	Aanleren van competenties	

1.10 Observeren van leiderschapsmodellen	leider van het programma, de presentatoren en de senior uitvoerders dienen als rolmodellen			
1.11 Participeren in visie en cultuur	Kennis krijgen over strategische problemen, de visie van de organisatie, de toekomstige richting en carrière mogelijkheden			
1.12 Globale focus	Aanleren te letten op innovaties in het buitenland			
1.13 Netwerken	Helpen een sociaal netwerk op te bouwen			
2. Competente schoolleider (operationeel)				
2.1 Een gezamenlijke visie en richting creëren	2.1.1 Focus bewaren op visie en waarden	2.1.1.1 Vertaalt strategische doelen in dialoog met docenten naar gezamenlijke ambities voor de klassenpraktijk		
		2.1.1.2 Geeft vanuit de visie en onderliggende waarden vorm en inhoud aan de ondersteuning van docenten.		
		2.1.1.3 Praat enthousiast over wat team kan bereiken en brengt dit in relatie met de beleidskaders		
	2.1.2 Richting geven voor de toekomst	2.1.2.1 Spreekt vertrouwen uit dat doelen worden bereikt	2.1.2.2 Praat met docenten over onderliggende waarden en opvattingen	
		2.1.2.2	2.1.2.3 De schoolleider toetst de eigen praktijk aan onderzoeksresultaten op het gebied van visieontwikkeling.	
		2.1.2.3	2.1.2.4 Ontwikkelt samen met docenten een coherent en rijk curriculum op basis van leerdoelen	
	2.2 Een coherente organisatie voor het primaire proces realiseren	2.2.1 Leiding geven aan het onderwijsproces	2.2.1.1 Creëert samen met docenten onderwijsomstandigheden waarin leerlingen optimaal toekomen aan leren	
			2.2.1.2	2.2.1.3 Evalueert het onderwijs samen met docenten, op basis van leerdoelen en kennis van onderwijsleerprocessen
			2.2.1.3	2.2.2.1 Realiseert een optimale inzet van tijd, mensen en middelen.
			2.2.1.4	2.2.2.2 Bewaakt hierbij financiële middelen/budgeten
	2.2.2 Coherentie organiseren	2.2.3 Personeelsmanagement	2.2.3.1 Bevordert en houdt zicht op de kwaliteit van het functioneren van docenten	
			2.2.3.2	2.2.3.2 Komt samen met docenten tot duidelijke werken professionaliserings-afspraken
2.2.3.3			2.2.3.3 Houdt zicht op het vastleggen, naleven en cyclisch evalueren van deze afspraken	
2.2.3 bevorderen professionele cultuur	2.2.4 bevorderen professionele cultuur	2.2.4.1 De schoolleider bouwt een cultuur op waarin verschillen worden gewaardeerd en erkend en waarin wordt gemobiliseerd op basis van kwaliteit en affiniteit.		
		2.2.4.2		

	2.2.5 Competent in onderzoek	2.2.5.1 Heeft kennis van en inzicht in onderzoeksresultaten naar strategieën voor succesvolle organisatieontwikkeling en toetst deze aan de eigen praktijk
2.3 Samenwerking, leren en onderzoek bevorderen	2.3.1 Interpersoonlijke competentie	2.3.1.1 Heeft inzicht in communicatieprocessen 2.3.1.2 <i>Hij/zij geeft deze zodanig vorm dat er een professionele dialoog met medewerkers wordt gevoerd en er openheid en wederzijds vertrouwen ontstaat</i>
	2.3.2 Professionele ontwikkeling stimuleren	2.3.2.1 Organiseert feedback voor docenten 2.3.2.2 Biedt individuele docenten gericht ruimte en mogelijkheden om te leren en zich verder te ontwikkelen 2.3.2.3 Hanteert strategieën die de uitwisseling van kennis en informatie, teamgeest en samenwerkingsbereidheid bevorderen 2.3.2.4 Bevordert een klimaat waarin docenten gestimuleerd worden verantwoordelijkheid te nemen en waarin zij zich gemotiveerd en gewaardeerd voelen.
	2.3.3 Continue verbetering realiseren	2.3.3.1 Organiseert doorgaande leercycli op individueel – en teamniveau 2.3.3.2 Stemt leerprocessen op individueel, groeps- en schoolniveau op elkaar af
	2.3.4 Bevorderen van een onderzoekende houding	2.3.4.1 Heeft kennis van en inzicht in onderzoeksresultaten over leiderschapsstrategieën 2.3.4.2 Stimuleert docenten om een onderzoekende houding aan te nemen met betrekking tot hun eigen praktijk en vervult hierin een voorbeeldrol
2.4 Strategisch omgaan met de omgeving	2.4.1 Inspelen op toekomstige ontwikkelingen	2.4.1.1 De schoolleider is zich bewust van factoren uit de directe omgeving van de school, die van invloed zijn op de school en handelt hiernaar.
	2.4.2 Ondernemerschap	2.4.2.1 De schoolleider opereert creatief binnen financiële en beleidskaders 2.4.2.2 De schoolleider realiseert productieve relaties met andere partijen
	2.4.3 Externe samenwerking	2.4.3.1 De schoolleider onderhoudt contacten met relevante partijen buiten de school 2.4.3.2 De schoolleider heeft daarbij oog voor verschillende belangen en de positie van de school
	2.4.4 Benutten van data	2.4.4.1 De schoolleider heeft kennis van en inzicht in onderzoeksresultaten over de wisselwerking tussen de ontwikkelingen in de omgeving van de school en

		<p>onderwijsprocessen en leerresultaten</p> <p>2.4.4.2 De schoolleider toetst deze kennis en dit inzicht aan de praktijk binnen het eigen team</p>
2.5 Analyseren en probleem oplossen	2.5.1 Competent in zelfsturing	<p>2.5.1.1 De schoolleider staat open voor feedback van teamleden en leidinggevenden</p> <p>2.5.1.2 De schoolleider staat open voor feedback van teamleden en leidinggevenden</p> <p>2.5.1.3 De schoolleider past zijn handelen waar nodig aan.</p>
	2.5.2 Analytische competentie	<p>2.5.2.1 De schoolleider kan concepten, opvattingen en praktijkervaringen met elkaar verbinden</p> <p>2.5.2.2 Onderscheidt bij complexe problemen hoofd- en bijzaken</p> <p>2.5.2.3 Ziet verbanden, trends en patronen</p> <p>2.5.2.4 Heeft oog voor waarden, opvattingen en belangen van diverse partijen en kan vandaaruit een verbindende rol spelen</p>
	2.5.3 Onderzoekend werken	<p>2.5.3.1 De schoolleider herkent mogelijke problemen of dilemma's in een vroeg stadium</p> <p>2.5.3.2 Analyseert ze met behulp van onderzoeksresultaten op leerling- en schoolniveau</p> <p>2.5.3.3 neemt op basis hiervan stelling en neemt gefundeerde beslissingen</p>
2.6 Het professionele gesprek	2.6.1 Luisteren	
	2.6.2 Vooraf doelen stellen	
	2.6.3 Vooraf grenzen stellen	
	2.6.4 Kennis hebben van het gespreksonderwerp	
	2.6.5 Toon (voice-over)	
2.7 Persoonlijke kenmerken	2.7.1 Kalm blijven bij onrust (ook emotioneel stabiel)	
	2.7.2 Vasthoudendheid en volharding	
	2.7.3 Hard werken	
	2.7.4 Open persoonlijkheid	
	2.7.5 Piekeraar	
2.8 Gezag hebben		
2.9 Technische vaardigheden	2.9.1 Verslag schrijven	
	2.9.2 E-mails beantwoorden	
	2.9.3 Organiseren	
2.10 Prioriteiten stellen		
2.11 Delegeren		
2.12 Dienstbaar zijn		
2.13 Verantwoordelijkheid nemen		
<hr/>		
3. Selectie procedure		
<hr/>		
3.1 Functiebeschrijving	3.1.1 Kaders omtrent beslissingen duidelijk	

	<i>3.1.2 Beschrijving toegepast op context: vaardigheden en competenties toegepast op specifieke context waar de persoon komt te werken.</i>
<i>3.2 Werving</i>	<i>3.2.1 Intern werven</i>
	<i>3.2.2 Extern werven</i>
<i>3.3 Sollicitatie gesprek</i>	<i>3.3.1 De docenten erbij betrekken</i>
	<i>3.3.2 Naar je gevoel luisteren</i>
<i>3.4</i>	<i>3.4.1 Persoonlijke Ontwikkel Plan (POP)</i>
<i>Functioneringsgesprek</i>	<i>3.4.2 Scholing afspreken</i>
	<i>3.4.3 Van te voren feedback vragen</i>
<i>3.5 Voorbereiden</i>	<i>3.5.1 Proeftaken geven</i>
	<i>3.5.2 Zelfbeeld veranderen: jezelf als een teamleider zien</i>
	<i>3.5.3 Kweekvijver</i>
	<i>3.5.4 Assessment</i>

Bijlage 4 – Vragenlijst teamleider

Beste professional,

Voor u ligt een vragenlijst die een onderdeel uitmaakt van mijn masterthesis voor de master Arbeid, Organisatie en Management van Bestuurskunde aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. De opdracht is gegeven door de VO-academie en de thesis heeft als onderwerp het inwerken van schoolleiders, waarbij wordt bedoeld op de overgang van een docentenrol naar een schoolleider.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 20 minuten. De gegevens worden vertrouwelijk verwerkt en kunnen alleen worden ingezien door de onderzoeker. De vragenlijst dient ingevuld te worden voor 24 oktober en is digitaal te vinden via de link: <http://goo.gl/forms/Jcqz1AiWzc>

Voor eventuele vragen tijdens het invullen van de vragenlijst kunt u altijd bij mij terecht via 06-33106052 of rooskleijweg@vo-academie.nl

Ik wens u veel succes bij het invullen en alvast hartelijk dank voor uw tijd en moeite!

*Met vriendelijke groeten,
Roos Kleijweg*

Algemene vragen

Om te beginnen wordt er een aantal algemene vragen gesteld over uw functie en carrière. Dit wordt gevolgd door een deel waarin u uw eigen beheersing van leiderschapscompetenties beoordeelt. De vragenlijst eindigt met vragen over de begeleiding die u heeft gehad (of nog krijgt) tijdens uw beginperiode.

Geslacht	man/vrouw
Leeftijd	... jaar
Hoogst behaalde opleiding	mbo/hbo/wo bachelor/wo master

Functie	docent/decaan/teamleider/sectieleider/conrector/rector
---------	--

Hoe veel jaar ben u werkzaam in deze functie?	... jaar
---	----------

Bent u vanuit een docentenrol een leiderschapsrol ingekomen?	Ja/Nee, namelijk via ...
--	--------------------------

Hoe groot is de kans dat uw deze functie over 3 jaar nog vervult?	erg klein – klein – niet groot, niet klein – groot – erg groot
---	--

Als de kans dat u in deze functie blijft niet zo groot is, welke functie zou u dan over 3 jaar willen bekleden?

.....
.....

Als de kans dat u in deze functie blijft niet zo groot is, kunt u dan ook aangeven waarom dat zo is?

.....
.....

Wat is uw favoriete leerstijl?

- Denker: ik leer het beste uit boeken en theorie.
- Beslisser: ik leer het beste door te experimenteren met een nieuwe techniek.
- Doener: ik leer het makkelijkst door een concrete ervaring.
- Bezinner: ik leer het liefst door waar te nemen en te overdenken (bijv. door te praten over een ervaring).

Competenties

Nu volgen een aantal vragen over de beheersing van uw competenties. Beoordeel bij dit onderdeel uw eigen beheersing van de competenties op een vijf puntenschaal (zwak – onvoldoende – voldoende – goed – uitstekend). U kunt dit gedeelte over uw competenties eventueel gebruiken als instrument om achter uw leervraag te komen voor uw verdere professionalisering.

Technische vaardigheden

- C1.1 Ik kan teamvergaderingen faciliteren.
- C1.2 Ik kan een begroting opstellen.
- C1.3 Ik kan een ouder/leerling/docent conferentie organiseren.
- C1.4 Ik kan een rooster maken voor leerlingen en docenten.
- C1.5 Ik heb kennis van de rechten en plichten van de school

Creëren van een gezamenlijke visie

- C2.1 Ik vertaal strategische doelen in dialoog met docenten naar gezamenlijke ambities voor de klassenpraktijk.
- C2.2 Ik geef vanuit de visie en onderliggende waarden van de school vorm en inhoud aan de ondersteuning van docenten.
- C2.3 Ik praat enthousiast over wat afdeling/team/sectie kan en wil bereiken.
- C2.4 Ik breng hetgeen dat de afdeling/team/sectie wilt in relatie met de beleidskaders.
- C2.5 Ik spreek vertrouwen uit naar de afdeling/team/sectie dat doelen worden bereikt.
- C2.6 Ik praat met docenten over de onderliggende waarden en opvattingen van de school.
- C2.7 Ik toets mijn eigen praktijk aan vakliteratuur op het gebied van visieontwikkeling.

Realiseren van een coherente organisatie gericht op het primaire proces

- C3.1 Ik ontwikkel samen met docenten een coherent en rijk curriculum op basis van

- leerdoelen.
- C3.2 Ik creëer samen met docenten onderwijsomstandigheden waarin leerlingen optimaal toekomen aan leren.
 - C3.3 Ik evalueer het onderwijs samen met docenten op basis van leerdoelen en kennis van onderwijsleerprocessen.
 - C3.4 Ik realiseer een optimale inzet van tijd, mensen en middelen gericht op het ondersteunen en stimuleren van leren en doceren.
 - C3.5 Ik bewaak, bij het inzetten van tijd, mensen en middelen, de financiële middelen/budgetten
 - C3.6 Ik houd zicht op de kwaliteit van het functioneren van docenten.
 - C3.7 Ik kom samen met docenten tot duidelijke werk- en professionaliseringsafspraken.
 - C3.8 Ik houd zicht op het vastleggen, naleven en cyclisch evalueren van de werk- en professionaliseringsafspraken.
 - C3.9 Ik heb kennis over strategieën voor succesvolle organisatieontwikkeling.
 - C3.10 Ik gebruik onderzoeksresultaten naar organisatieontwikkeling in mijn eigen praktijk.

Bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken

- C4.1 Ik heb kennis van communicatieprocessen binnen organisaties.
- C4.2 Ik geef communicatieprocessen zodanig vorm dat er een professionele dialoog met medewerkers wordt gevoerd waarbij openheid en wederzijds vertrouwen ontstaat.
- C4.3 Ik organiseer feedbackmomenten tussen docenten.
- C4.4 Ik bied individuele docenten gericht ruimte en mogelijkheden om te leren en ontwikkelen.
- C4.5 Ik hanteer strategieën die de uitwisseling van kennis en informatie, teamgeest en samenwerkingsbereidheid bevorderen.
- C4.6 Ik bevorder een klimaat waarin docenten gestimuleerd worden verantwoordelijkheid te nemen en waarin zij zich gewaardeerd voelen.

Strategisch omgaan met de omgeving

- C5.1 Ik ben me bewust van factoren uit de directe omgeving van de school, die van invloed zijn op de school.
- C5.2 Ik handel naar de factoren die van invloed zijn op de school.
- C5.3 Ik opereer creatief binnen beleidskaders.
- C5.4 Ik onderhoud productieve relaties met andere partijen.
- C5.5 Ik heb, bij contact buiten de school, oog voor verschillende belangen en de positie van de school.
- C5.6 Ik heb kennis van vakliteratuur over de wisselwerking tussen de ontwikkelingen in de omgeving van de school en onderwijsprocessen.
- C5.7 Ik gebruik de kennis van vakliteratuur over strategisch omgaan met omgeving binnen mijn eigen afdeling/team/sectie.

Analyseren en problemen oplossen (hogere orde denken)

- C6.1 Ik sta open voor feedback van teamleden en leidinggevenden.
- C6.2 Ik reflecteer op mijn eigen handelen.

- C6.3 Ik pas mijn handelen waar nodig aan.
- C6.4 Ik kan concepten, opvattingen en praktijkervaringen met elkaar verbinden
- C6.5 Ik onderscheid bij complexe problemen hoofd- en bijzaken
- C6.6 Ik zie verbanden, trends en patronen.
- C6.7 Ik heb oog voor waarden, opvattingen en belangen van diverse partijen en kan vandaaruit een verbindende rol spelen.
- C6.8 Ik herken mogelijke problemen of dilemma's in een vroeg stadium.
- C6.9 Ik analyseer problemen of dilemma's met behulp van onderzoeksresultaten op leerling- en schoolniveau.
- C6.10 Ik neem op basis van onderzoeksresultaten een besluit.

Verdeel de cijfers 1 t/m 6 over de verschillende categorieën naar belangrijkheid volgens u binnen uw functie. Hierbij staat het cijfer 1 voor meest onbelangrijk en het cijfer 6 voor het belangrijkste.

<u>Categorie</u>	<u>Cijfer</u>
Technische vaardigheden	...
Creëren van een gezamenlijke visie	...
Realiseren coherente organisatie gericht op het primaire proces	...
Bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken	...
Strategisch omgaan met de omgeving	...
Analyseren en problemen oplossen (hogere orde denken)	...

Begeleiding

Nu volgt een gedeelte over de begeleiding die u heeft gehad tijdens de eerste twee jaar na uw aanstelling/benoeming als schoolleider.

Hoe beoordeelt u de begeleiding tijdens het eerste jaar als schoolleider over het algemeen?
 Slecht/onvoldoende/voldoende/goed/uitstekend

Op welke manier bent u geselecteerd voor de functie? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Sa Sollicitatiebrief
- Sb Competentieprofiel
- Sc Sollicitatiegesprek
- Sd Assessment
- Se Na een meelooperperiode met een ervaren schoolleider
- Sf Na een praktijkopdracht te hebben uitgevoerd binnen de school
- Sg Na leiderschapstheorie te hebben geleerd
- Sh Direct gevraagd vanuit voorgaande functie

Welke manier van begeleiding heeft u gehad tijdens de eerste twee jaar als schoolleider?
 (meerdere antwoorden mogelijk)

- Ba Gestructureerd in gesprek met een intervisiegroep

- Bb Gestructureerd in gesprek met een supervisiegroep
- Bc Een mentor/coach vanuit de school
- Bd Een mentor/coach van buiten de school
- Be Regelmatig in gesprek met mijn leidinggevende
- Bf Leiderschapstheorie geleerd
- Bg Anders, namelijk ...

Elementen

Als u reflecteert op uw begeleiding een jaar voor de aanstelling/benoeming en twee jaar na de aanstelling/benoeming, kunt u aangeven in hoeverre de onderstaande elementen terug kwamen in deze begeleiding. De stellingen kunnen worden beoordeeld op een vijfpuntenschaal (helemaal onjuist – onjuist – geen mening – juist – helemaal juist)

- E1 - Er werd genoeg tijd gegeven om te reflecteren op mijn leeropbrengsten (bijvoorbeeld het schrijven van een brief aan jezelf of 360 graden feedback).
- E2- Er werd nieuwe, verrassende en interessante kennis aangeboden waardoor mijn perspectief en/of mening rondom leiderschap veranderde.
- E3- Ik heb mijn gedrag en ideeën kunnen testen in de praktijk (kan ook in een simulatie van de praktijk).
- E4- Mijn leidinggevende en/of de leider van het programma diende als rolmodel voor goed leiderschap (denk hierbij aan hun manier van overbrengen van informatie, beantwoorden van vragen en het inbrengen van humor).
- E5- Ik heb genoeg kennis verkregen over de visie van de organisatie en de toekomstige richting van de school.
- E6- Ik heb een wereldwijde focus aangeleerd tijdens de beginperiode (denk hierbij aan het letten op innovaties in het buitenland die bruikbaar zijn binnen uw school).
- E7- Ik werd geholpen een groot sociaal netwerk op te bouwen.

Wat ik nog kwijt wil over mijn begeleiding in de beginperiode:

.....

Hartelijk dank!

Wat ik nog kwijt wil over deze vragenlijst (eventuele opmerkingen voor de onderzoeker):

.....

Bijlage 5 – Tabel factoranalyse

Component Matrix^a							
	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
C4.5	.668						
C2.6	.664						
C3.9	.656	.364	-.315				
C2.2	.623						
C6.4	.617						
C2.1	.602		-.420				
C2.4	.591		-.339				
C4.2	.574						
C5.3	.571						-.302
C6.7	.549						
C3.10	.534						
C4.6	.532					.398	
C6.8	.517			-.318	-.311		
C6.6	.512			-.479			
C4.1	.510				.372		
C4.4	.506		-.311				
C5.7	.506	.364				-.409	
C3.8	.506						
C6.9	.503			-.482			
C3.3	.500						
C6.10	.494			-.400			
C2.7	.493						
C3.4	.492						.378
C3.2	.484				-.341		.331
C6.3	.469	-.374					.334
C5.6	.468	.409				-.437	
C5.4	.449		.398	.388			
C2.3	.445	-.398					
C3.6	.440						
C1.5	.437	.363	.309				
C4.3	.433						
C5.5	.412		.375	.335			-.355
E6	.393	.362		.341			
C1.1	.332						
C1.3	.324	-.308					
E2		.544			.344		
C1.2	.334	.499					
C2.5	.386	-.459				.320	

E1		.453	.357		.320	
C6.2	.371	-.424				
C6.1		-.410				.305
C3.5	.354	.407				
C5.2	.420		.516	.317		
C6.5	.383		.482	-.349		
C5.1	.343		.459	.325		
E7		.336		.364		
E5	.316	.308		.350		.324
C3.7						
C3.1					-.534	.363
E4			.364	.466		
C1.4					-.432	.372
E3					.427	.412

C1 = competentie items binnen categorie creëren van een gezamenlijke visie

C2 = competentie items binnen categorie realiseren van een coherente organisatie

C3 = competentie items binnen categorie bevorderen van samenwerken/leren

C4 = competentie items binnen categorie omgaan met de omgeving

C5 = competentie items binnen categorie analyseren en probleem oplossen

C6 = competentie items binnen categorie technische vaardigheden

E = elementen van inwerkprogramma

Bijlage 6 – Tabel regressieanalyse

Tabel 6 – Coëfficiënten van regressieanalyse

Model	Categorieën					Totaal
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	competenties
	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta
1 (Constant)						
Geslacht	<.01	-.05	-.20	.03	.01	-.04
Leeftijd	-.09	-.04	-.05	.12	.02	.07
HBO dummy	-.30**	-.32**	-.31**	-.13	-.13	-.22
WO Bachelor dummy	-.05	-.07	-.08	-.03	-.04	-.21
Functiejaren	.22	.20	-.02	-.11	-.16	.15
2 (Constant)						
Geslacht	.02	-.03	-.19	.06	.04	-.02
Leeftijd	-.06	-.01	-.03	.16	.07	.10
HBO dummy	-.32**	-.34**	-.30*	-.14	-.14	-.21
WO Bachelor dummy	-.05	-.06	-.08	-.03	-.04	-.21
Functiejaren	.23	.21	-.01	-.09	-.15	.16
Aantal selectie	.13	.16	.13	.28*	.28*	.23*
Aantal begeleiding	.17	.17	.01	.17	.16	.05
3 (Constant)						
Geslacht	.03	-.02	-.18	.08	.05	-.01
Leeftijd	-.05	.01	-.01	.19	.08	.13
HBO dummy	-.30**	-.32**	-.28*	-.11	-.12	-.17
WO Bachelor dummy	-.02	-.03	-.04	.02	-.01	-.15
Functiejaren	.18	.14	-.08	-.18	-.21	.05
Aantal selectie	.12	.16	.13	.28**	.28*	.23*
Aantal begeleiding	.13	.11	-.06	.10	.11	-.04
Onderdelen inwerkprogramma	.18	.24*	.23*	.28*	.20	.35**

** De veranderde verklaarde variantie is significant bij een niveau van .01 (tweezijdig)

* De veranderde verklaarde variantie is significant bij een niveau van .05 (tweezijdig)

Categorieën: (1) creëren van een gezamenlijke visie; (2) realiseren van een coherente organisatie; (3) bevorderen van samenwerken/leren; (4) omgaan met de omgeving en (5) analyseren en probleem oplossen