



Inspectie van het Onderwijs
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap*

TECHNISCH RAPPORT INHOUD VAN PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN

DE STAAT VAN HET ONDERWIJS 2024

17 april 2024



1 Inhoud

1	Inhoud	2
2	Inleiding	4
3	Algemene onderzoekopzet	6
4	Definities.....	7
	4.1.1 <i>Definities gebruikte termen</i>	7
	4.1.2 <i>Achtergrondkenmerken school.....</i>	7
	DEEL 1: Vragenlijstonderzoek	9
5	Onderzoekopzet vragenlijstonderzoek	10
	5.1 Steekproef en realisatie	10
	5.1.1 <i>Representativiteit.....</i>	11
	5.2 Instrument en uitvoering	11
	5.3 Analyse.....	12
6	Resultaten vragenlijstonderzoek.....	13
	6.1 Resultaten vragenlijsten leraren.....	13
	6.1.1 <i>Sectie 1: Karakteristieken.....</i>	13
	6.1.2 <i>Sectie 2: Professionaliseringsactiviteiten.....</i>	15
	6.1.3 <i>Sectie 3: Bepalende en belemmerende factoren.....</i>	20
	6.1.4 <i>Sectie 4: Beleid en Monitoring</i>	22
	6.2 Resultaten vragenlijsten schoolleiders.....	23
	6.2.1 <i>Sectie 1: Karakteristieken.....</i>	24
	6.2.2 <i>Sectie 2: Professionaliseringsactiviteiten.....</i>	25
	6.2.3 <i>Sectie 3: Bepalende en belemmerende factoren.....</i>	29
	6.2.4 <i>Sectie 4: Beleid en Monitoring</i>	30
	6.3 Resultaten vragenlijsten bestuurders.....	31
	6.3.1 <i>Sectie 1: Karakteristieken.....</i>	31
	6.3.2 <i>Sectie 2: Professionaliseringsactiviteiten.....</i>	34
	6.3.3 <i>Sectie 3: Bepalende en belemmerende factoren.....</i>	37
	6.3.4 <i>Sectie 4: Beleid en Monitoring</i>	38
	DEEL 2: Kwalitatief onderzoek	40
7	Onderzoekopzet kwalitatief onderzoek.....	41
	7.1 Steekproef	41
	7.2 Instrument en uitvoering	43
	7.2.1 <i>De gespreksleidraden</i>	43
	7.2.2 <i>Veldafname.....</i>	43
	7.3 Analyse.....	43



7.3.1	Peer debriefing	44
8	Resultaten kwalitatief onderzoek.....	45
8.1	Resultaten gesprekken leraren.....	45
8.1.1	Keuzeprocess.....	45
8.1.2	Factoren van invloed	47
8.1.3	Vervolg praktijk.....	49
8.1.4	Evalueren	50
8.1.5	Effectiviteit activiteiten	51
8.1.6	Effectiviteit schoolcontext	53
8.2	Resultaten gesprekken schoolleiders.....	54
8.2.1	Keuzeprocess.....	55
8.2.2	Factoren van invloed	57
8.2.3	Vervolg in de praktijk	60
8.2.4	Evalueren	61
8.2.5	Effectiviteit activiteiten	63
8.2.6	Effectiviteit schoolcontext	65
8.3	Resultaten gesprekken bestuurders.....	67
8.3.1	Keuzeprocess.....	67
8.3.2	Factoren van invloed	69
8.3.3	Vervolg in praktijk	72
8.3.4	Evalueren	74
8.3.5	Effectiviteit activiteiten	75
8.3.6	Effectiviteit schoolcontext	77
9	Referentielijst	80



2 Inleiding

Dit is het technisch rapport van het stelselonderzoek naar professionaliseringsactiviteiten in het primair basisonderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo), (voortgezet) speciaal onderwijs (v)so en middelbaar beroepsonderwijs (mbo). In dit rapport zijn de onderzoeksopzet, data-analyse en resultaten van het onderzoek beschreven.

Achtergrond

Door continue veranderingen in de onderwijspraktijk is het van belang dat leraren blijven leren en ontwikkelen (Stevenson et al., 2016). De mate waarin onderwijsprofessionals bezig zijn met leren en ontwikkelen, ook wel professionaliseren genoemd, draagt bij aan het werkplezier én aan de onderwijskwaliteit. Dit kan vervolgens de leeruitkomsten ten goede komen. In de Staat van het Onderwijs 2023 schreef de onderwijsinspectie dat onderwijsprofessionals in Nederland, in vergelijking met andere landen, veel uren aan professionalisering besteden (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Dat lijkt een mooi gegeven, maar we weten niet of deze uren ook effectief worden besteed. Uit verkennend onderzoek blijkt dat lang niet alle professionalisering aansluit bij wat onderwijsprofessionals willen leren (Walraven, 2023). Op stelselniveau is er nu geen duidelijk beeld op welke thema's men zich professionaliseert en of dit aansluit bij de behoeftes van leraren en/of maatschappelijke trends, bijvoorbeeld als het gaat om het verbeteren van basisvaardigheden, zoals taal en rekenen. Daarnaast is het niet bekend hoe de keuze tot bepaalde onderwerpen tot stand komt en of activiteiten worden opgelegd of door de professional zelf worden bepaald. Tot slot wilden we onderzoeken of de professionaliseringsactiviteiten worden geëvalueerd en welke elementen van activiteit en/of schoolcontext als nuttig en effectief worden ervaren.

Dit stelselonderzoek gaat in op bovenstaande vraagstukken. We vinden het hierbij belangrijk niet alleen een beeld te krijgen van de professionalisering van leraren, maar óók van schoolleiders/opleidingsmanagers en bestuurders. Samen dragen zij bij aan de kwaliteit van het onderwijs.

Hoofd- en deelvragen

De centrale vragen van dit onderzoek zijn: Welke professionaliseringsactiviteiten ondernemen onderwijsprofessionals in het po, vo, (v)so en mbo? Hoe ziet het professionaliseringsproces eruit? En hoe worden professionaliseringsactiviteiten door betrokkenen ervaren?

Onder elke hoofvraag onderscheiden we verschillende deelvragen:

- 1) Welke professionaliseringsactiviteiten ondernemen leraren, schoolleiders/opleidingsmanagers en bestuurders?
 - a) Welke activiteiten worden door onderwijsprofessionals ondernomen en met welke frequentie?
 - b) Op welke onderwerpen is de professionalisering met name gericht?
 - c) Op welke onderwerpen hebben professionals de behoefte zich verder te professionaliseren?



- 2) Hoe ziet het professionaliseringsproces van scholen, opleidingen en instellingen in het funderend onderwijs en mbo eruit?
 - a) Hoe zijn de verantwoordelijkheden belegd?
 - b) Hoe komt de keuze voor professionaliseringsactiviteiten tot stand en welke factoren of belemmeringen, zoals budget en tijd, spelen daarbij een rol?
 - c) Op welke manier krijgen de professionaliseringsactiviteiten een vervolg in de dagelijkse praktijk en wordt de professionalisering geëvalueerd?
- 3) Hoe worden professionaliseringsactiviteiten door betrokkenen ervaren?
 - a) Wat maakt een professionaliseringsactiviteit effectief?
 - b) En welke school- of organisatiecontext draagt hieraan bij?



3 Algemene onderzoeksopzet

In dit onderzoek wordt een mixed design (kwantitatief en kwalitatief) onderzoek uitgevoerd bij po-, (v)so-, en vo-scholen en mbo-opleidingen. Het onderzoek bestaat uit twee onderdelen:

In het voorjaar van 2023 heeft een representatieve groep leraren/docenten, schoolleiders/opleidingsmanagers en hun besturen een vragenlijst ingevuld over hun eigen professionaliseringsactiviteiten in het afgelopen 1,5 jaar. Deze data is gebruikt voor de beantwoording van onderzoeksvraag 1 en een deel van onderzoeksvraag 2. De bevindingen staan beschreven in DEEL 1 van dit technisch rapport.

Aansluitend volgde een verdiepend onderzoek waarin gesprekken zijn gevoerd met een aantal scholen en opleidingen uit de steekproef. Het doel van deze gesprekken was om meer inzicht te krijgen in het professionaliseringsproces (hoe komt de keuze tot stand? Wat zijn hierbij belemmerende en bepalende factoren?), de toepassing van het geleerde in de praktijk en welke activiteiten professionals als effectief ervaren. Deze data is gebruikt voor de beantwoording van onderzoeksvraag 2 en 3. De bevindingen van deze gesprekken staan beschreven in DEEL 2 van dit technische rapport.



4 Definities

4.1.1 *Definities gebruikte termen*

4.1.1.1 Professionalisering

Het ondernemen van leeractiviteiten, binnen en buiten de school- of bestuursorganisatie, die leiden tot een verandering in kennis, vaardigheden, opvattingen of gedrag van onderwijsprofessionals.

4.1.1.2 Formele professionaliseringsactiviteiten

Georganiseerde leeractiviteiten die zowel in de school als buiten de school kunnen plaatsvinden en die een diploma of certificaat opleveren, zoals een opleiding, cursus of training (Kyndt, 2016).

4.1.1.3 Non-formele professionaliseringsactiviteiten

Leeractiviteiten die worden georganiseerd, maar geen diploma of certificaat opleveren. Zoals een bijeenkomst van een leergemeenschap, kenniskring, workshop of een teamdag (Smith & Clayton, 2009).

4.1.1.4 Informele professionaliseringsactiviteiten

Leeractiviteiten die niet georganiseerd worden en vaak spontaan plaatsvinden op de werkvloer. Voorbeelden zijn: samenwerken, elkaar feedback geven, elkaar observeren, collega's coachen, raadplegen van informatiebronnen, experimenteren met nieuwe methodes, reflecteren en evalueren, lesmateriaal delen (Kyndt 2016).

4.1.1.5 Professionaliseringsbeleid

De vastgelegde visie en doelen die het bestuur heeft opgesteld met betrekking tot de professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals binnen het bestuur, de afspraken over het monitoren van deze professionele ontwikkeling en afspraken over het budget en de uren die onderwijsprofessionals hieraan mogen besteden.

4.1.1.6 Schoolleiders en opleidingsmanagers

Deze functiegroepen verwijzen in dit onderzoek naar alle personen die leiding geven aan een team van leraren of docenten en die een schakel zijn tussen het bestuur en de werkvloer. Hier valt ook onder de (opleidings)directeur, rector of een teamleider.

4.1.2 *Achtergrondkenmerken school*

4.1.2.1 School of instelling

Met een school in het vo doelen we op de combinatie van het brinnummer en het vestigingsnummer van een instelling. In het vo kijken we naar afdelingen: met een school in het vo wordt bedoeld de combinatie van het brinnummer, het vestigingsnummer van een instelling en de afdeling (pro, vmbo of havo/vwo). In de sector mbo zijn er verschillende typen instellingen: 1) Regionale opleidingscentra (ROC): bieden een breed pakket van opleidingen in verschillende sectoren; 2) Beroepscollege's: dit zijn agrarische opleidingscentra (AOC) of vakinstellingen die zich richten op opleidingen voor één beroepenveld binnen één sector, zoals scheepvaart, grafische sector of de voedingsindustrie.

4.1.2.2 Stedelijkheid

Stedelijkheid is bepaald op basis van de omgevingsadressendichtheid (oad) van de postcode waar een school/instelling zich bevindt. Voor deze variabele worden vijf verschillende categorieën onderscheiden: Zeer sterk stedelijk (2500 of meer



adressen per km²), sterk stedelijk (1500 tot 2500 adressen per km²), matig stedelijk (1000 tot 1500 adressen per km²), weinig stedelijk (500 tot 1000 adressen per km²), niet stedelijk (minder dan 500 adressen per km²). Dit is de indeling die ook het CBS hanteert.

- 4.1.2.3 **Regio**
De twaalf provincies zijn in vier regio's ingedeeld: Noord (Friesland, Groningen en Drenthe); Oost (Gelderland en Overijssel); Midden (Noord-Holland, Zuid-Holland, Flevoland en Utrecht); en Zuid (Zeeland, Noord-Brabant en Limburg).
- 4.1.2.4 **Denominatie**
Scholen hebben een denominatie. De categorieën zijn: Openbaar, Protestants-Christelijk, Rooms-Katholiek, en Overig bijzonder (Reformatorisch, Islamitisch, Joods, Hindoeïstisch, Evangelisch etc).
- 4.1.2.5 **Opleidingen naar sectorkamer (mbo)**
De opleidingen in het mbo zijn verdeeld in sectorkamers. In deze steekproef gaat het om volledige opleidingen aan bekostigde mbo-instellingen. De sectorkamers zijn: Bovensectoraal, Entree, Creatieve industrie en ICT, Handel, Mobiliteit, Transport, Logistiek en maritiem, Specialistisch vakmanschap, Techniek en gebouwde omgeving, Voedsel, groen en gastvrijheid, Zakelijke dienstverlening en veiligheid, Zorg welzijn en sport.
- 4.1.2.6 **Risicoscore prestatieindicator**
De risicoscore volgens de jaarlijkse prestatieindicator van de Inspectie (1-4). De prestatieindicators kennen een risicoscore toe aan ieder object van toezicht, met een waarde tussen de 0 (geen/laag-risico) en 1 (hoog-risico). De risicoscores zijn gebaseerd op een veelheid aan indicatoren, o.a. gebaseerd op onderwijsresultaten, signalen, en personeelskenmerken. Per sector is de risicoscore vervolgens opgedeeld in kwartielen waarbij 1 staat voor het kwartiel met de laagste risico en 4 met de hoogste risico.



Inspectie van het Onderwijs
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap*

DEEL 1: Vragenlijstonderzoek



5 Onderzoekopzet vragenlijstonderzoek

5.1 Steekproef en realisatie

Voor het vragenlijstonderzoek is een aselechte representatieve steekproef van scholen/opleidingen getrokken uit bijna de hele populatie scholen/opleidingen van het basisonderwijs (bao), speciaal basisonderwijs (sbo), voortgezet onderwijs (vo), (voortgezet) speciaal onderwijs ((v)so) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Internationale scholen, tijdelijke voorzieningen particuliere scholen en scholen uit het buitenland/Caribisch Nederland zijn vooraf uitgesloten. Ook zijn scholen/opleidingen die in hetzelfde schooljaar een (steekproef)onderzoek op locatie hebben gehad uitgesloten om de bevraginglast te beperken.

De omvang van de steekproeven is gegeven in Tabel 5.1. Voor de steekproef van besturen zijn alle besturen van de getrokken scholen/opleidingen geselecteerd. Voor de steekproef van leraren is aan elke school/opleiding in het po, vo en mbo gevraagd om de vragenlijst door te sturen aan 5 leraren die ten minste 1,5 jaar voor de klas staan, te selecteren op basis van alfabetische volgorde (voornaam). Bij scholen met 5 of minder leraren zijn alle leraren gevraagd om mee te doen. Van de sector (v)so zijn er 3 leraren per school gevraagd.

Om het aantal vergelijkingen tussen groepen in dit onderzoek te beperken is na de steekproeftrekking besloten om de sectoren bao en sbo samen te voegen tot de sector po.

Tabel 5.1: Omvang steekproeven

	Scholen/opleidingen	Besturen ^a	Leraren ^b
bo/sbo, clusters	n = 290/35	n = 223	n ~ 1450/175
vo, afdelingen	n = 320	n = 159	n ~ 1600
(v)so, OKE	n = 100	n = 62	n ~ 300
mbo, opleidingen (brin + crebo)	n = 281	n = 47	n ~ 1405

^a Alle besturen van de getrokken scholen/opleidingen.

^b Indien mogelijk 5 (vo/po/mbo) of 3 ((v)so) leraren per school, anders alle leraren.

Realisatie

De response rate uitgesplitst naar functiegroep en sector was als volgt:

Tabel 5.2: Response vragenlijst

	Scholen/opleidingen	Besturen ^a	Leraren ^b
po	69,5 %	71,8 %	42,7 – 70,0 %
vo	73,4 %	64,8 %	55,2 – 92,0 %
(v)so	81,0 %	74,2 %	50,3 – 89,9 %
mbo	70,5 %	61,7 %	45,6 – 82,7 %

^a Zeven besturen die de vragenlijst hebben ingevuld hebben zowel een mbo instelling als een vo afdeling in het bestuur.

^b Omdat er voor leraren geen steekproef is getrokken, is de response berekend o.b.v. de geschatte steekproefomvang in Tabel 5.1 (minimale %) en o.b.v. daadwerkelijk deelnemende scholen (maximale %).



5.1.1 *Representativiteit*

De gerealiseerde steekproeven van de scholen/opleidingen zijn vergeleken met de doelpopulaties wat betreft:

- Type afdeling (vo)
- Opleidingen naar sectorkamer (mbo)
- Schoolgrootte: aantal leerlingen op school (po/vo/(v)so)
- Stedelijkheid (po/vo/(v)so) en regio (po/vo/(v)so)
- Denominatie (po/(v)so)
- Risicoscore prestatie-monitor (po/vo/(v)so)
- Aanbod leerweg BOL vs. BBL (mbo)
- Instellingstype: Beroepscollege of ROC (mbo)

De gerealiseerde steekproeven verschilden niet significant van de doelpopulaties ($\chi^2 < 7,0$, $df = 3$, $p > 0,1$). Dat wil zeggen dat de scholen/opleidingen in onze steekproef afkomstig zijn van een representatieve groep scholen/opleidingen. Een uitzondering hierop is de steekproef scholen uit het po. Omdat de steekproeven van bao en sbo naderhand zijn samengevoegd, bevat de gerealiseerde steekproef po een hoger percentage scholen uit het speciaal basis onderwijs dan de doelpopulatie (11% steekproef vs. 4% doelpopulatie; $\chi^2 = 25,9$, $df = 1$, $p < 0,001$). Hiervoor is gecorrigeerd door de resultaten van de vragenlijsten van po te wegen naar schoolsoort.

5.2 **Instrument en uitvoering**

Voor dit themaonderzoek zijn drie vragenlijsten ontwikkeld, één per functiegroep. De vragenlijsten zijn geprogrammeerd met het enquêtesoftwareprogramma Survalyzer en hebben in de basis dezelfde opzet. Waar nodig zijn termen en/of antwoordopties aangepast aan de specifieke sector zodat deze aansluiten op de doelgroep (zie bijlage X voor de drie vragenlijsten per sector).

Elke vragenlijst bestaat uit vier delen. Het eerste deel bevat uit vragen over karakteristieken van de respondent (leeftijd, vooropleiding, aantal jaren ervaring etc.). Het tweede deel bevat vragen over welke professionaliseringsactiviteiten zijn ondernomen, op welk onderwerp de activiteiten zijn gericht en op welke onderwerpen de respondent behoefte heeft om zich te professionaliseren. Het derde deel bevat vragen over stimulerende en belemmerende factoren om te professionaliseren. Het vierde deel bevat stellingen over beleid en monitoring rondom professionalisering.

De vragenlijst is gericht op de afgelopen 1,5 jaar (vanaf najaar 2021 tot voorjaar 2023); voor die tijd was de situatie vanwege corona niet te vergelijken met de huidige situatie. Om te controleren of respondenten inderdaad minimaal 1,5 jaar als onderwijsprofessional werkzaam zijn is dit uitgevraagd in deel 1 van de vragenlijst. De vragen voor bestuurders en schoolleiders die gaan over de afgelopen 1,5 jaar zijn gefilterd op $\geq 1,5$ jaar ervaring. Voor leraren geldt dat ze alleen zijn uitgenodigd voor deelname als ze minimaal 1,5 jaar leservaring hebben. Leraren die toch het antwoord '< 1,5 jaar leservaring' selecteerden kregen een melding dat ze buiten de doelgroep van het onderzoek vallen en konden de vragenlijst niet verder invullen.

De vragen zijn gebaseerd op de onderzoeksvragen, een literatuurinventarisatie



naar professionaliseringsactiviteiten en gesprekken met inspecteurs uit de verschillende sectoren. Voor elke vragenlijst is een pilot uitgevoerd waarin de vragen zijn voorgelegd aan een beperkt aantal onderwijsprofessionals. Op basis van deze gesprekken zijn de vragenlijsten aangepast en vervolgens definitief uitgezet.

5.3 Analyse

Op de vragen zijn rechte tellingen gedaan. Op basis hiervan zijn percentages berekend. Missende waarden zijn hierbij niet meegenomen. De resultaten van po zijn gewogen naar schoolsoort (bao/sbo).

Uitkomsten van de schoolleidersvragenlijst en de lerarenvragenlijst zijn vergeleken tussen sectoren. Vanwege het grote aantal uitkomstmaten is er een Bonferroni-correctie toegepast om te corrigeren voor een type I fout. De p-waarde van 0,05 is gedeeld door het aantal uitgevoerde toetsen voor een hoofdeffect van sector (gemiddeld 50 per functiegroep). De gehanteerde p-waarde voor significantie is daarom $<0,001$. Indien er een hoofdeffect was van sector (i.e. de sectoren verschillen significant van elkaar op de uitkomstmaat), dan zijn post-hoc toetsen uitgevoerd om te bepalen welke sectoren significant van elkaar verschillen.

Percentages zijn vergeleken tussen sectoren met een Chi kwadraat toets. Voor vragen die beantwoord zijn op een 5-punts Likert-schaal (helemaal oneens – helemaal eens of n.v.t.) is het percentage '(helemaal) eens' berekend en vergeleken tussen sectoren met een Chi kwadraat toets.

Vragen die beantwoord zijn op een ordinale schaal (zoals hoogst genoten opleiding) zijn vergeleken met een Kruskal Wallis chi-squared test. Het aantal dagen dat respondenten aan formele professionaliseringsactiviteiten hebben besteed bleek niet-normaal verdeeld in de steekproef; de medianen zijn daarom vergeleken tussen sectoren met de Kruskal Wallis test en post-hoc met een pairwise Wilcoxon test. Over de frequentie van deelname aan non-informele activiteiten (schaal 0-4) is een somscore berekend. Deze somscore bleek normaal verdeeld en is vergeleken tussen sectoren met een Analysis of Variance (ANOVA).

Vanwege de relatief lage aantallen respondenten voor de bestuurdersvragenlijsten van mbo ($n=29$) was het niet mogelijk om statistisch betrouwbare uitspraken te doen over deze functiegroep. De resultaten van de bestuurdersvragenlijst voor mbo zijn daarom niet meegenomen in de analyses. De gegevens zijn wel opgenomen in de tabellen en figuren en moeten voorzichtig worden geïnterpreteerd.



6 Resultaten vragenlijstonderzoek

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten van het vragenlijstonderzoek gepresenteerd per functiegroep: 1) leraren, 2) schoolleiders en 3) bestuurders. Met leraren worden ook docenten bedoeld en de term schoolleiders refereert ook naar opleidingsmanagers, teamleiders, rectoren en directeuren (zie definities). Significante verschillen tussen sectoren zijn in de tabel weergegeven met een < of >, wat staat voor een significant lagere respectievelijk hogere waarde dan verwacht op basis van de waarden van de overige sectoren. De gehanteerde significantiewaarde is <0,001 (na Bonferroni correctie voor het aantal hoofdtoetsen).

Resultaten zijn soms weergegeven uitgesplitst voor sector en soms voor alle sectoren samen. In het laatste geval staan eventuele verschillen tussen sectoren in de tekst vermeldt.

6.1 Resultaten vragenlijsten leraren

6.1.1 Sectie 1: Karakteristieken

Tabel 6.1 tot Tabel 6.5 geven de karakteristieken weer van de respondentgroep onder leraren. We vonden significante verschillen tussen sectoren wat betreft geslacht ($\chi^2 = 366$, $df = 3$, $p < 0,001$), de hoogst afgeronde opleiding (Kruskal-Wallis $\chi^2 = 231$, $df = 3$, $p < 0,001$), wel/geen onderwijsbevoegdheid ($\chi^2 = 67,8$, $df = 3$, $p < 0,001$) en aantal jaren leservaring (Kruskal-Wallis $\chi^2 = 65,0$, $df = 3$, $p < 0,001$).

Significante post-hoc testen staan weergegeven in de tabel. Van de leraren uit het po en (v)so is een hoger percentage vrouw dan uit het vo en mbo (Tabel 6.1). Gemiddeld genomen hebben de leraren uit het vo een hogere opleiding afgerond dan leraren uit de overige sectoren (Tabel 6.2); 92% van de vo leraren met een WO-master opleiding of PhD/post-doctoraal geven les aan havo of vwo leerlingen (niet in tabel). Het percentage leraren dat nog geen onderwijsbevoegdheid heeft behaald is het hoogst in het mbo, namelijk 8,3% (Tabel 6.3). In lijn met dit resultaat hebben mbo docenten in de steekproef ook gemiddeld minder jaren leservaring dan in de andere sectoren (Tabel 6.4).

Tenslotte hadden leraren in de steekproef een gemiddelde contractomvang van 3 á 4 dagen per week (25-75ste percentiel = 3 – 5 dagen). Voor het po lag de mediaan op 3 dagen en voor de overige sectoren op 4 dagen per week (Kruskal-Wallis $\chi^2 = 168$, $df = 3$, $p < 0,001$; Tabel 6.5).



Tabel 6.1: Geslacht respondentgroep leraren

	% po	% vo	%(v)so	% mbo
Vrouw	89,7 >	55,0 <	79,9 >	42,9 <
Man	9,4 <	43,2 >	18,8 <	56,2 >
Wil ik niet zeggen	0,9	1,8	1,3	1,0
Totaal n	688	876	149	623

Tabel 6.2: Hoogst genoten opleiding respondentgroep leraren

	% po	% vo	%(v)so	% mbo
MBO	1,7	1,1	0,0	12,8
HBO bachelor	70,3	47,6	61,1	63,7
HBO master	23,4	21,9	30,9	16,4
WO bachelor	1,5	2,3	1,3	1,1
WO master	2,8	22,7	3,4	3,9
PhD / post-doctoraal	0,0	2,9	1,3	0,5
Nog geen opleiding afgerond	0,3	1,5	2,0	1,6
Totaal n	688	876	149	623

Gemiddeld hebben leraren uit het vo een hogere opleiding afgerond dan leraren uit de andere sectoren (Kruskal-Wallis $\chi^2 = 231$, $df = 3$, $p < 0,001$).

Tabel 6.3: Onderwijsbevoegdheid respondentgroep leraren

	% po	% vo	%(v)so	% mbo
Onderwijsbevoegdheid voor het basisonderwijs	99,6	10,0	83,2	5,9
Tweedegraads onderwijsbevoegdheid voor het voortgezet onderwijs	1,9	60,6	12,8	51,7
Eerstegraads onderwijsbevoegdheid voor het voortgezet onderwijs	1,3	43,5	7,4	9,0
Pedagogische Didactische aantekening				34,8
Ik heb nog geen onderwijsbevoegdheid behaald ^a	0,1 <	3,0	2,0	8,3 >
Totaal n	688	876	149	623

^a Alleen het percentage géén onderwijsbevoegdheid is vergeleken tussen sectoren.

Tabel 6.4: Jaren leservaring respondentgroep leraren

	% po	% vo	%(v)so	% mbo
1,5-3 jaar	7,6	6,5	5,4	10,9
4-10 jaar	21,7	25,3	20,8	36,4
11-20 jaar	32,3	34,2	43,0	30,8
21-30 jaar	23,1	21,9	20,1	13,6
> 30 jaar	15,4	12,0	10,7	8,2
Totaal n	688	876	149	623

De docenten uit het mbo hebben gemiddeld minder jaren leservaring dan de leraren uit de andere sectoren (Kruskal-Wallis $\chi^2 = 65,0$, $df = 3$, $p < 0,001$).

Tabel 6.5: Contractomvang in dagen respondentgroep leraren

	mediaan	q 25	q 75	n
po	3,0 <	3,0	5,0	687
vo	4,0	3,5	5,0	871
(v)so	4,0	3,0	5,0	148
mbo	4,0	4,0	5,0	623



De respondentgroep leraren bestond uit leraren van de boven- en onderbouw (po), van alle afdelingen (vo en vso), van het speciaal- en voortgezet onderwijs ((v)so), van de verschillende uitstroomprofielen (so) en instellingstypen (mbo). Visuele inspectie liet zien dat er geen onverwacht scheve verdelingen waren (tabellen niet weergegeven).

6.1.2 Sectie 2: Professionaliseringsactiviteiten

Deelname formele activiteiten

We vroegen leraren of ze in de afgelopen 1,5 jaar hadden deelgenomen aan een viertal formele professionaliseringsactiviteiten en zo ja, hoeveel dagen ze daaraan hebben besteed. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 6.6. Vrijwel alle leraren (95,6%) hadden cursussen of nascholingen in teamverband gevolgd (zoals een studiedag). Een klein deel van de leraren (11,3%) had deelgenomen aan activiteiten omtrent het behalen van de onderwijsbevoegdheid. Dit laatste gebeurde het vaakst door mbo docenten (mbo: 19,6% vs. overige sectoren: max 11,5%; χ^2 77.64, df = 3, $p < 0,001$). Hetzelfde geldt voor onderwijsconferenties en/of -seminars, deze werden vaker door mbo-docenten bezocht (60,9%) dan door leraren uit de overige sectoren ($\leq 45,3\%$; χ^2 97.7480, df = 3, $p < 0,001$).

Tabel 6.6: Percentage leraren dat deelgenomen heeft aan formele activiteiten in de afgelopen 1,5 jaar

	% alle sectoren	n	% po	% vo	% (v)so	% mbo
Opleiding gericht op behalen van onderwijsbevoegdheid	11,3	262	4,8	11,5	5,4	19,6
Cursussen/nascholing individueel	73,6	1.710	78,7	70,1	70,7	74,5
Cursussen/nascholing in teamverband (bijv. studiedag)	95,6	2.214	98,1	93,6	98,0	95,2
Onderwijsconferentie of -seminar	45,5	1.053	34,7	45,3	33,3	60,5

In het algemeen besteedden leraren in de afgelopen 1,5 jaar 10 dagen (mediaan = 10, 25-75ste percentiel = 6 - 18 dagen) aan de vier genoemde formele activiteiten (Tabel 6.7). Wel bleken sectoren hierin te verschillen (weighted Kruskal-Wallis $\chi^2 = 3$, df = 165, $p = < 0,01$); po-leraren en mbo-docenten besteedden de meeste dagen aan formele activiteiten (mediaan = 12 dagen) ten opzichte van leraren uit het vo en (v)so (mediaan = 8 dagen).



Tabel 6.7: Aantal dagen dat leraren hebben besteed aan formele activiteiten in de afgelopen 1,5 jaar

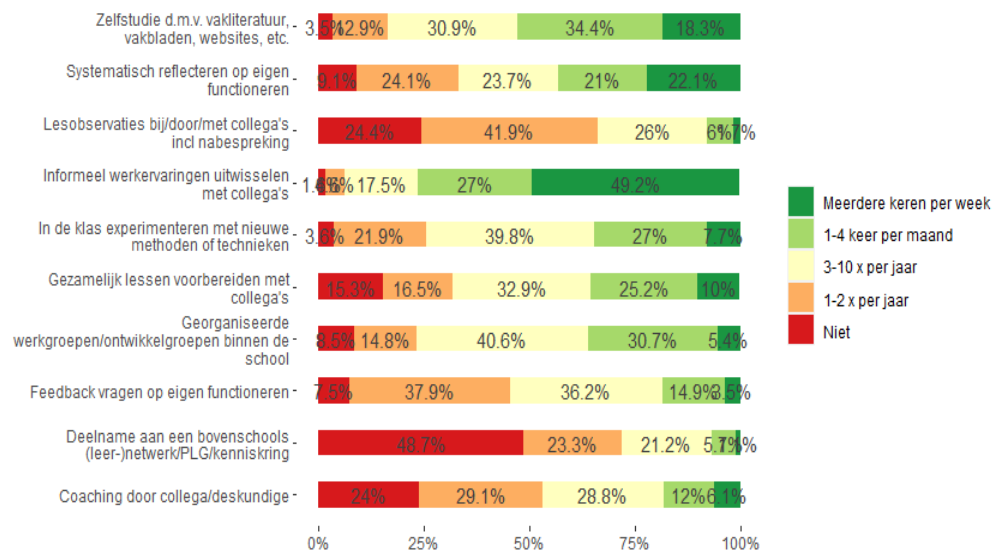
	n	mediaan	25ste perc	75ste perc
alle leraren	2.525	10	6	18
po	693	12	8	18
vo	1.001	8	3	15
(v)so	190	8	3	14
mbo	641	12	7	25

perc = percentiel.

Deelname non-formele en informele activiteiten

Voor de non-formele en informele activiteiten vroegen we leraren om op een 4-puntsschaal aan te geven hoe vaak ze hier in de afgelopen 1,5 jaar aan deelnamen. De resultaten zijn weergegeven in Figuur 6.1. Leraren uit alle sectoren hebben het vaakst informeel werkervaringen uitgewisseld met collega's (49,2% deed dit meerdere keren per week). Wat het minst voorkwam was deelname aan bovenschoolse leernetwerken (48,7% deed dit niet), evenals lesobservaties met collega's (24,4% deed dit niet).

Figuur 6.1: Frequentie deelname van leraren aan non-formele en informele activiteiten in de afgelopen 1,5 jaar



We berekenden een somscore van de frequentie deelname aan non-/informele activiteiten; hoe hoger, hoe vaker. Deze somscore verschilt tussen sectoren ($F(3, 2521)=47,48, p < 0,001$). Zowel po-leraren ($M=19,8, sd=5,8$) als mbo-docenten ($M=20,4, sd=7,1$) namen vaker deel aan non-formele activiteiten dan leraren uit de overige 2 sectoren (Tabel 6.8). Dit sector-verschil komt overeen met het sector-verschil in tijd besteed aan formele activiteiten.



Tabel 6.8: Somscore deelname non-formele en informele activiteiten door leraren

	n	min	max	mean	sd
alle sectoren	2525	0	41	18,4	7,9
po	693	6	36	19,8	5,8
vo	1001	0	41	16,5	8,6
(v)so	190	0	36	16,5	10,3
mbo	641	6	41	20,4	7,1

Somscore van de frequentie van deelname aan alle non-/informele activiteiten

Professionaliseringsonderwerpen

De onderwerpen waaraan leraren hun professionaliseringstijd hebben besteed in de afgelopen 1,5 jaar zijn weergegeven in kolom '% mee bezig' van Tabel 6.9 - Tabel 6.12.

Leraren uit elke sector kregen een aangepaste onderwerpenlijst voorgelegd, de tabellen zijn daarom per sector weergegeven. Toch laten de resultaten ook een algemeen beeld zien: pedagogisch- en didactisch handelen staat bij alle sectoren in de top 4. Daarnaast hielden leraren zich bezig met onderwerpen die men zou verwachten bij hun sector. Zo professionaliseerden po-leraren het vaakst op basisvaardigheden (lees- en taalonderwijs, rekenen) en vo-leraren op toetsing/examinering en begeleiding van lmeo. Onder (v)so-leraren werd relatief het meest geprofessionaliseerd op het begeleiden van de sociaal-emotionele ontwikkeling en op (onderwijs)afstemming conform de uitdagingen van hun doelgroep. Vakinhoud/vakdidactiek en studentbegeleiding was voor mbo-docenten het vaakst onderwerp van professionalisering.

Tabel 6.9: Percentage leraren in het po dat bezig is met professionalisering op het onderwerp en het percentage dat behoefte heeft om zich op het onderwerp te professionaliseren

	% mee bezig	% behoefte
Algemene didactische vaardigheden (ondersteunen van het leerproces, klassenmanagement)	86,9	20,7
Taal- of leesonderwijs (inhoud en/of vakdidactiek)	86,6	28,1
Reken- of wiskundeonderwijs (inhoud en/of vakdidactiek)	85,4	22,4
Pedagogische vaardigheden	81,3	16,6
Volgen en evalueren van ontwikkeling (aan de hand van leerlingvolgsystemen en ontwikkelingsperspectieven)	79,2	20,1
Het begeleiden van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	75,4	51,9
Digitale vaardigheden	54,4	19,0
Burgerschapsonderwijs (inhoud en/of vakdidactiek)	53,2	16,2
Andere vakinhoud en/of vakdidactiek, namelijk...	29,9	10,1
Het begeleiden van leerlingen naar een passende plek in vervolgonderwijs of op de arbeidsmarkt	25,1	7,7
Anders, namelijk...	13,0	8,3

% mee bezig = professionalisering waar men in de afgelopen 1,5 jaar aan heeft deelgenomen; % behoefte = behoefte aan professionalisering op dat onderwerp.



Tabel 6.10: Percentage leraren in het vo dat bezig is / behoefte heeft om bezig te zijn met professionalisering op het onderwerp

	% mee bezig	% behoefte
Algemene didactische vaardigheden (ondersteunen van het leerproces, klassenmanagement)	85,6	26,0
Pedagogische vaardigheden	80,5	19,3
Toetsing en examinering	66,8	22,0
Het begeleiden van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	66,5	35,0
Digitale vaardigheden	55,4	23,6
Volgen en evalueren van ontwikkeling (aan de hand van leerlingvolgsystemen en ontwikkelingsperspectieven)	52,1	10,8
Burgerschapsonderwijs (inhoud en/of vakdidactiek)	51,9	18,7
Andere vakinhoud en/of vakdidactiek	46,6	24,0
Het begeleiden van leerlingen naar een passende plek in vervolgonderwijs of op de arbeidsmarkt	37,4	14,3
Nederlandse taalonderwijs (inhoud en/of vakdidactiek)	33,9	8,1
Reken- of wiskundeonderwijs (inhoud en/of vakdidactiek)	23,0	7,9
Anders, namelijk...	16,1	9,2

% mee bezig = professionalisering waar men momenteel of recent aan heeft deelgenomen; % behoefte = behoefte aan professionalisering op dat onderwerp.



Tabel 6.11: Percentage leraren in het so dat bezig is / behoefte heeft om bezig te zijn met professionalisering op het onderwerp

	% mee bezig	% behoefte
Begeleiding van sociale en emotionele ontwikkeling	80,3	34,0
Algemene didactische vaardigheden (ondersteunen van het leerproces, klassenmanagement)	79,6	11,6
Pedagogische vaardigheden	78,9	15,0
Afstemmen van onderwijs op gedrags- en/of psychiatrische problematiek	78,2	47,6
Vakinhoud/vakdidactiek, namelijk...	72,8	19,0
Volgen en evalueren van ontwikkeling (aan de hand van leerlingvolgsystemen en ontwikkelingsperspectieven)	70,7	10,2
Samenwerking met zorg (behandeling, revalidatie)	49,7	10,9
Burgerschapsonderwijs	49,7	14,3
Digitale vaardigheden	44,9	18,4
Leergebiedoverstijgende vakken, namelijk...	38,8	9,5
Het begeleiden van leerlingen naar een passende plek in vervolgonderwijs of op de arbeidsmarkt	36,1	22,4
Toetsing en examinering	29,9	4,1
Beroeps- en/of praktijkgerichte vakken, namelijk...	23,8	4,8
Afstemmen van onderwijs op somatische problematiek	15,6	2,7
Anders, namelijk...	11,6	12,9

% mee bezig = professionalisering waar men momenteel of recent aan heeft deelgenomen; % behoefte = behoefte aan professionalisering op dat onderwerp.

Tabel 6.12: Percentage docenten in het mbo dat bezig is / behoefte heeft om bezig te zijn met professionalisering op het onderwerp

	% mee bezig	% behoefte
Algemene didactische vaardigheden	91,7	27,8
Pedagogische vaardigheden	89,2	29,7
Het begeleiden van studenten met extra ondersteuningsbehoeften	83,2	45,3
Vakinhoud / vakdidactiek anders dan hierboven	79,8	43,0
Het begeleiden van studenten naar een passende plek in vervolgonderwijs of op de arbeidsmarkt	62,5	18,0
Taal- of leesonderwijs (inhoud en/of vakdidactiek)	41,3	8,7
Burgerschapsonderwijs (inhoud en/of vakdidactiek)	36,9	6,9
Reken- of wiskundeonderwijs (inhoud en/of vakdidactiek)	30,9	8,8
Anders, namelijk...	17,3	15,4

% mee bezig = professionalisering waar men momenteel of recent aan heeft deelgenomen; % behoefte = behoefte aan professionalisering op dat onderwerp.

Professionaliseringsbehoefte

Dezelfde sectorspecifieke onderwerpenlijsten zijn aan leraren voorgelegd met de vraag waarop zij zich graag verder zouden willen ontwikkelen. De resultaten zijn

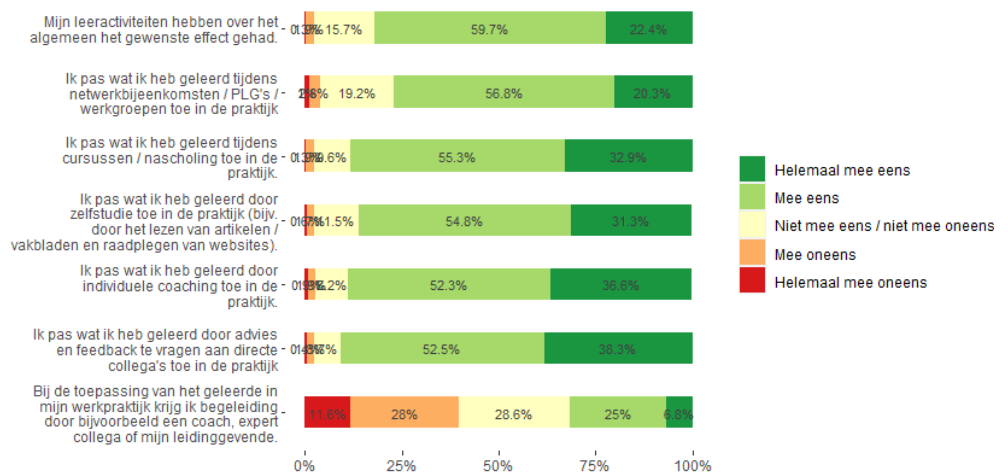


weergegeven in de bovenstaande tabellen onder ‘% behoefte’. Wederom zijn niet alle percentages direct vergelijkbaar. Wel zien we dat de leerbehoefte aan onderwerpen rondom passend onderwijs relatief hoog. Daarnaast laten de resultaten zien dat er weinig leerbehoefte is op onderwerpen waar men zich weinig mee bezig had gehouden (‘% mee bezig’).

Toepassen leeropbrengsten in de praktijk

In hoeverre de leeropbrengsten van professionaliseringsactiviteiten in de praktijk worden toegepast hebben we middels 7 stellingen bevestigd. De resultaten zijn weergegeven in Figuur 6.2. De meerderheid van leraren uit alle sectoren was het (helemaal) eens met de 5 stellingen over professionaliseringsactiviteiten, waaronder leeropbrengsten uit netwerkbijeenkomsten (77,1%) en leeropbrengsten uit advies en feedback van collega’s (90,8%). Ook gaf de meerderheid van alle leraren (82,1%) aan dat de leeropbrengsten over het algemeen gewenste effecten had. Bijna de helft van alle leraren (39,6%) was het (helemaal) niet eens met de stelling over de begeleiding tijdens het in praktijk brengen van leeropbrengsten. Zoals in de figuur te zien is, hebben sectoren vergelijkbaar geantwoord. De verschillen in percentages tussen sectoren waren klein en zijn daarom niet apart weergegeven.

Figuur 6.2: Ervaring leraren toepassen geleerde in de praktijk



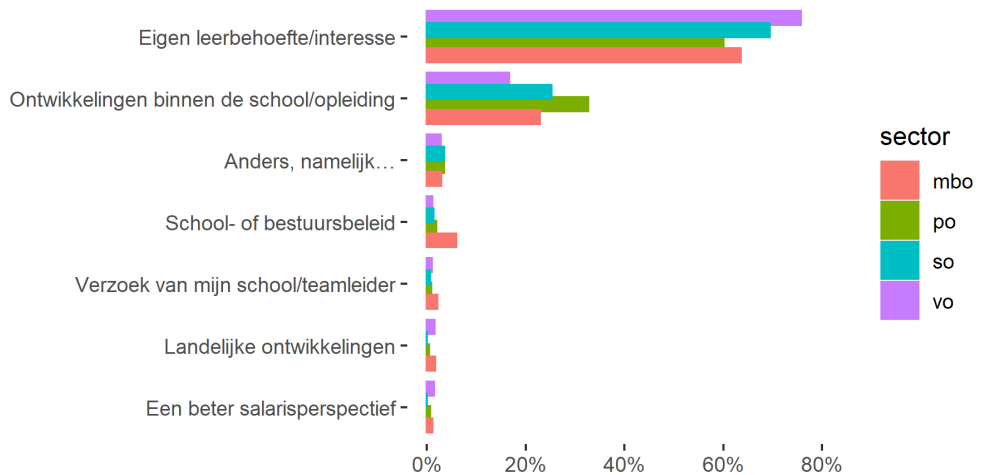
6.1.3

Sectie 3: Bepalende en belemmerende factoren

We vroegen leraren wat de meest bepalende factor is om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten (slechts één antwoordoptie mogelijk). Leraren uit alle sectoren kozen het vaakst voor de ‘eigen leerbehoefte of interesse’ (Figuur 6.3). Het percentage respondenten dat dit antwoord koos varieerde van 75,7% (vo) tot 59,5% (po); $\chi^2 = 50,1$, $df = 3$, $p < 0,001$). Op de tweede plaats kozen leraren als meest bepalende factor ‘ontwikkelingen binnen de school/opleiding’. Voor 33,5% van de leraren uit het po was dit de meest bepalende factor voor deelname, tegenover 16,6% op het vo ($\chi^2 = 60,1$, $df = 3$, $p < 0,001$). De overige factoren zijn in <6% van de gevallen gekozen.



Figuur 6.3: Meest bepalende factoren om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten volgens leraren



Tabel 6.13: Meest bepalende factor om deel te nemen: verschil tussen sectoren

	po	vo	(v)so	mbo
	%	%	%	%
Eigen leerbehoefte/interesse	59,5 <	75,7 >	69,4	63,6
Ontwikkelingen binnen de school/opleiding	33,5 >	16,6 <	25,2	22,8
School- of bestuursbeleid	1,7	1,0 <	1,4	5,9 >
Totaal cases	686	860	147	623

< > = significant lager of hoger dan verwacht op basis van de overige sectoren ($p < 0,001$).

Alleen factoren met een significant hoofdeffect voor sector zijn opgenomen in de tabel.

Belemmerende factoren

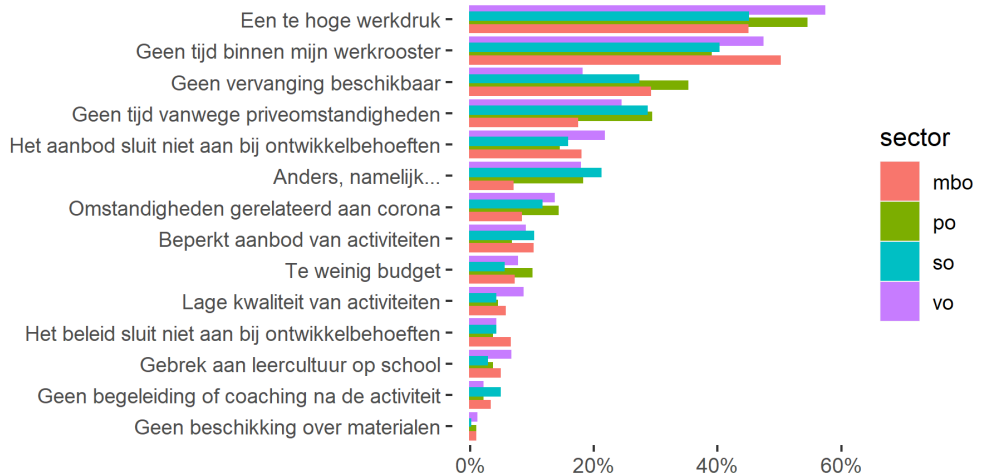
Vervolgens is gevraagd naar belemmerende factoren om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten. Respondenten mochten maximaal vijf factoren kiezen, maar kozen er over het algemeen twee (mediaan (min-max): 2 (1-5)). Leraren kozen het vaakste factoren die te maken hebben met te weinig tijd of hoge werkdruk (bovenste 4 factoren in Figuur 6.4). Er zijn kleine significante verschillen tussen sectoren in de mate waarin tijd en werkdruk als belemmerend wordt ervaren (Tabel 6.14), maar het algemene beeld is vergelijkbaar.

Na tijd/werkdruk gaf een deel van de leraren aan dat het aanbod niet goed aansluit op de ontwikkelbehoefte (min-max: 14,3-21,6%; $\chi^2 = 15,1$, $df = 3$, $p = 0,002$). Waarom het aanbod niet goed aansluit is in de interviews verder aan bod gekomen (zie deel 2 van dit rapport). De anders namelijk optie is ook relatief vaak gekozen. Hier gaven leraren aan geen belemmeringen te ervaren of ze noemden persoonlijke omstandigheden, zoals zwangerschapsverlof, ziekte, geen behoefte en momenteel andere prioriteiten. Gebrek aan doorgroeimogelijkheden of waardering voor het professionaliseren werd hier ook een enkele keer genoemd.

Factoren die door minder dan 10% van de respondenten als belemmerend wordt ervaren zijn o.a.: 'te weinig budget', 'geen begeleiding na de activiteit' of 'gebrek aan een leercultuur op school'.



Figuur 6.4: Meest belemmerende factoren om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten volgens leraren



Tabel 6.14: Meest belemmerende factoren om deel te nemen: verschil tussen sectoren

	po	vo	(v)so	mbo
Geen vervanging beschikbaar	35,2 >	18,0 <	27,2	29,1
Geen tijd binnen mijn werkrooster	40,0 <	47,2	40,1	50,1
Geen tijd vanwege priveomstandigheden	29,5 >	24,3	28,6	17,3 <
Een te hoge werkdruk	54,4	57,2 >	44,9	44,8 <
Lage kwaliteit van activiteiten	4,1	8,5 >	4,1	5,6
Het aanbod sluit niet aan bij ontwikkelbehoeften	14,2	21,6 >	15,6	17,8

< > = significant lager of hoger dan verwacht op basis van de overige sectoren ($p < 0,001$).

Alleen factoren met een significant hoofdeffect voor sector zijn opgenomen in de tabel.

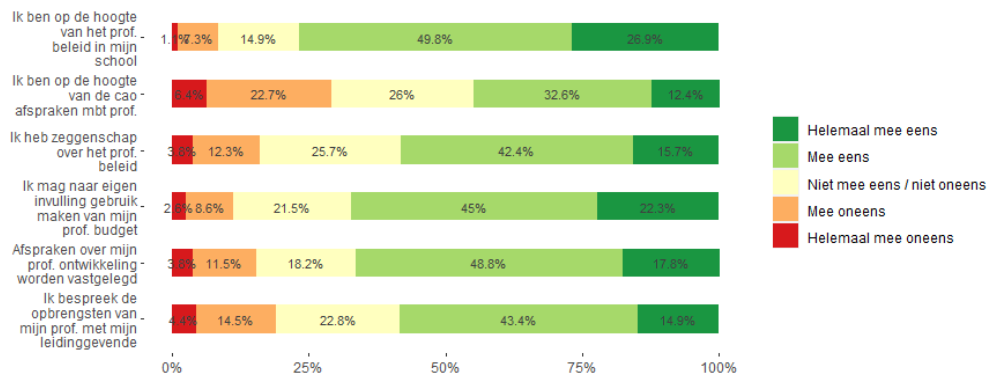
6.1.4 Sectie 4: Beleid en Monitoring

In het laatste deel van de vragenlijst vroegen we respondenten naar hun ervaringen met het professionaliseringsbeleid op de school of opleiding. De resultaten van alle sectoren samen zijn gegeven in Figuur 6.5.

Ruim drie kwart van de leraren is op de hoogte van het professionaliseringsbeleid op hun school/opleiding (76,8% (helemaal) mee eens) en 45,0% is op de hoogte van de cao afspraken m.b.t. professionalisering. Een meerderheid van de leraren ervaart zeggenschap over het professionaliseringsbeleid en mag naar eigen invulling gebruik maken van hun professionaliseringsbudget (respectievelijk 58,2% en 67,2%). Wat betreft het monitoren van de professionalisering zien we dat volgens 66,4% van de leraren afspraken over de eigen ontwikkeling worden vastgelegd en 58,3% bespreekt de opbrengsten van hun professionalisering met hun leidinggevende.



Figuur 6.5: Ervaren professionaliseringsbeleid op de school door leraren



Verschillen tussen sectoren

Er is een aantal significante verschillen gevonden tussen de sectoren met betrekking tot de stellingen in Figuur 6.5. Tabel 6.15 geeft het percentage (helemaal) mee eens uitgesplitst per sector. Hieruit blijkt dat 80,3% van de leraren uit het vo aangeeft dat zij naar eigen invulling gebruik mogen maken van het professionaliseringsbudget; dit percentage ligt wat lager op het mbo: 57,4%, po: 59,9% en (v)so: 63,8% ($p < 0,001$). Het vastleggen van afspraken over de professionele ontwikkeling gebeurt volgens leraren het vaakste op het (v)so (78,1%) en het minst vaak op het vo (59,2%; $p < 0,001$). Ook het bespreken van de opbrengsten met de leidinggevende gebeurt volgens leraren het vaakste op het (v)so en po (64,8% en 62,9%) en het minst vaak in het vo (53,0%; $p < 0,001$).

De overige stellingen verschilden niet significant tussen de sectoren.

Tabel 6.15: Ervaren professionaliseringsbeleid: verschil tussen sectoren in percentage (helemaal) mee eens

	po	vo	(v)so	mbo
	%	%	%	%
Ik mag naar eigen invulling gebruik maken van mijn prof. budget	59,9 <	80,3 >	63,8	57,4 <
Afspraken over mijn prof. ontwikkeling worden vastgelegd	70,6	59,2 <	78,1	68,6
Ik bespreek de opbrengsten van mijn prof. met mijn leidinggevende	62,9	53,0 <	64,8	59,1

< > = significant lager of hoger dan verwacht op basis van de overige sectoren ($p < 0,001$).

6.2 Resultaten vragenlijsten schoolleiders



6.2.1 Sectie 1: Karakteristieken

Tabel 6.16 tot Tabel 6.22 geeft de karakteristieken weer van de respondentgroep van schoolleiders en opleidingsmanagers. Conform de resultaten van leraren vonden we significante verschillen tussen sectoren wat betreft geslacht ($\chi^2 = 47,3$, $df = 3$, $p < 0,001$), de hoogst afgeronde opleiding (Kruskal-Wallis $\chi^2 = 98,4$, $df = 3$, $p < 0,001$) en aantal jaren ervaring als schoolleider (Kruskal-Wallis $\chi^2 = 42,3$, $df = 3$, $p < 0,001$).

Significante post-hoc testen staan weergegeven in de tabel. Net als bij de leraren is het percentage vrouwen in de steekproef van het po en (v)so hoger dan in het vo en mbo (Tabel 6.16). Gemiddeld genomen hebben de schoolleiders uit het vo een hogere opleiding afgerond dan uit de overige sectoren (Tabel 6.17). De vooropleiding van de schoolleiders is te zien in Tabel 6.18. De schoolleiders uit het po en (v)so hebben in de meeste gevallen een schoolleidersopleiding gedaan. De schoolleiders en opleidingsmanagers uit het vo en mbo hebben daarentegen vaker relevante losse modules gevolgd of een interne opleiding binnen de onderwijsinstelling. De meeste schoolleiders waren eerder in hun carrière leraar of docent (64,1%-77,0%, Tabel 6.19). Een grote groep heeft (ook) ervaring met een management of coördinerende functie (41,1%-63,5%). In lijn met dit resultaat hebben opleidingsmanagers uit het mbo ook gemiddeld minder jaren ervaring dan schoolleider uit de andere sectoren (Kruskal-Wallis $\chi^2 = 42,3$, $df = 3$, $p < 0,001$; Tabel 6.20).

De contractomvang van schoolleiders was vergelijkbaar tussen sectoren met een mediaan van 5 dagen per week (25ste-75ste percentiel: 4,0-5,0 dagen).

Tabel 6.16: Geslacht respondentgroep schoolleiders

	po %	vo %	(v)so %	mbo %
Vrouw	64,2 >	34,7 <	65,8 >	44,4
Man	35,4 <	63,1 >	32,9 <	55,1
Wil ik niet zeggen	0,4	2,3	1,4	0,5
Totaal n	226	222	73	198

Tabel 6.17: Hoogst genoten opleiding respondentgroep schoolleiders

	% po	% vo	% (v)so	% mbo
MBO	0,0	0,0	0,0	1,0
HBO bachelor	39,4	20,3	24,7	52,5
HBO master	45,6	30,6	50,7	29,8
WO bachelor	0,9	1,8	1,4	4,5
WO master	13,7	44,6	20,5	12,1
PhD / post-doctoraal	0,4	2,7	2,7	0,0
Totaal n	226	222	73	198

Gemiddeld hebben de schoolleiders uit het vo een hogere opleiding afgerond dan schoolleiders uit de overige sectoren (Kruskal-Wallis $\chi^2 = 98,4$, $df = 3$, $p < 0,001$).



Tabel 6.18: Opleiding tot schoolleider respondentgroep

	% po	% vo	% (v)so	% mbo
Schoolleidersopleiding basisbekwaam	38,9	10,4	39,7	
Schoolleidersopleiding vakbekwaam	67,7	6,8	63,0	29,3
Educatieve master (bv. Master Educational Leadership/ Pedagogisch Leiderschap)	8,4	24,8	16,4	15,2
Onderwijskunde/-wetenschappen aan de universiteit	4,4	4,5	8,2	4,0
Losse modules over de functie van schoolleider	15,5	36,5	23,3	35,4
Interne opleiding bij het schoolbestuur waar ik werk	8,8	18,9	12,3	36,4
Ik heb geen (formele) opleiding tot schoolleider gevolgd	3,5	20,3	4,1	16,2
Anders, namelijk...	13,3	20,7	20,5	15,7
Totaal n	226	222	73	198

De antwoordoptie met lege cel is niet uitgevraagd bij de desbetreffende sector.

Tabel 6.19: Functie voor schoolleider respondentgroep

	% po	% vo	% (v)so
Leraar	77,0	73,0	65,8
Management of coördinerende functie binnen een school	42,5	63,5	41,1
Intern begeleider	24,8	1,4	28,8
Adjunct-directeur	35,4	29,3	28,8
Management of leidinggevende functie in een andere sector dan het onderwijs	9,7	12,2	12,3
Uitvoerende functie (niet-leidinggevend) in een andere sector dan het onderwijs	3,1	1,8	4,1
Geen	0,4	0,0	0,0
Anders, namelijk...	11,1	12,2	17,8
Totaal n	226	222	73

Tabel 6.20: Jaren ervaring als schoolleider respondentgroep

	% po	% vo	% (v)so	% mbo
< 1,5 jaar	11,1	5,0		16,7
1,5 - 3 jaar	12,8	8,6	17,8	23,7
4 - 10 jaar	35,8	28,8	35,6	24,2
11 - 20 jaar	24,8	35,6	27,4	27,3
> 20 jaar	15,5	22,1	19,2	8,1
Totaal n	226	222	73	198

De opleidingsmanagers uit het mbo hebben gemiddeld minder jaren ervaring dan de schoolleiders uit de andere sectoren (Kruskal-Wallis $\chi^2 = 42,3$, $df = 3$, $p < 0,001$).

6.2.2

Sectie 2: Professionaliseringsactiviteiten

Deelname formele activiteiten

We vroegen schoolleiders of ze in de afgelopen 1,5 jaar hadden deelgenomen aan formele professionaliseringsactiviteiten en zo ja, hoeveel dagen ze daaraan



besteed hadden (zie Tabel 6.23). Van de vijf activiteiten die bij alle sectoren zijn uitgevraagd scoorde, net als bij de leraren, deelname aan 'cursussen of een studiedag met het schoolteam' het hoogst (94,2%). Deelname aan een formele opleiding of studie anders dan schoolleider was met 31,6% het minst vaak gekozen.

De sectoren zijn vergeleken op de vijf overeenkomende activiteiten waaruit bleek dat onderwijsconferenties en/of -seminars minder door schoolleiders uit het po werden bezocht dan door schoolleiders uit de overige sectoren (po: 63,7% vs. overige sectoren: $\geq 65,7\%$; weighted χ^2 23.49, df = 3, $p < 0,001$).

Tabel 6.23: Percentage schoolleiders dat deelgenomen heeft aan formele activiteiten in de afgelopen 1,5 jaar

	% alle sectoren	n	% po	% vo	% (v)so	% mbo
Formele opleiding schoolleider basisbekwaam	2,8	13	2,0	2,4	5,7	
Formele opleiding schoolleider vakbekwaam	5,9	29	8,5	3,9	5,7	
Formele opleiding of studie anders dan schoolleider (bijv. gericht op management)	31,6	201	31,3	30,0	30,0	33,3
Cursus individueel	61,5	396	55,2	65,7	52,9	67,9
Cursussen of studiedag met het schoolteam	94,2	605	94,5	89,4	98,6	97,6
Cursus met schoolleiders binnen het bestuur (MBO: binnen de instelling)	72,0	462	69,7	68,6	70,0	79,4
Onderwijsconferentie of -seminar	74,1	476	63,7	80,2	65,7	82,4

Schoolleiders besteedden in de afgelopen 1,5 jaar 16 dagen (25-75^{ste} percentiel = 10 - 26 dagen) aan formele activiteiten, wat van de 3 functiegroepen het meeste is. Er waren kleine verschillen tussen de sectoren; schoolleiders uit het po en mbo hadden meer dagen besteed aan formele activiteiten dan schoolleiders uit het vo en (v)so (po: 17 dagen, mbo: 19 dagen vs. 14 dagen in het vo en (v)so; weighted Kruskal-Wallis $\chi^2 = 3$, df = 16, $p < 0,001$) (Tabel 6.24). Eenzelfde sector verschil zagen we ook bij leraren.

Tabel 6.24: Aantal dagen dat schoolleiders hebben besteed aan formele activiteiten in de afgelopen 1,5 jaar

	n	mediaan	25ste perc	75ste perc
alle sectoren	658	16	10	26
po	201	17	13	27
vo	211	14	10	24
(v)so	81	14	9	21
mbo	165	19	12	26

perc = percentiel.

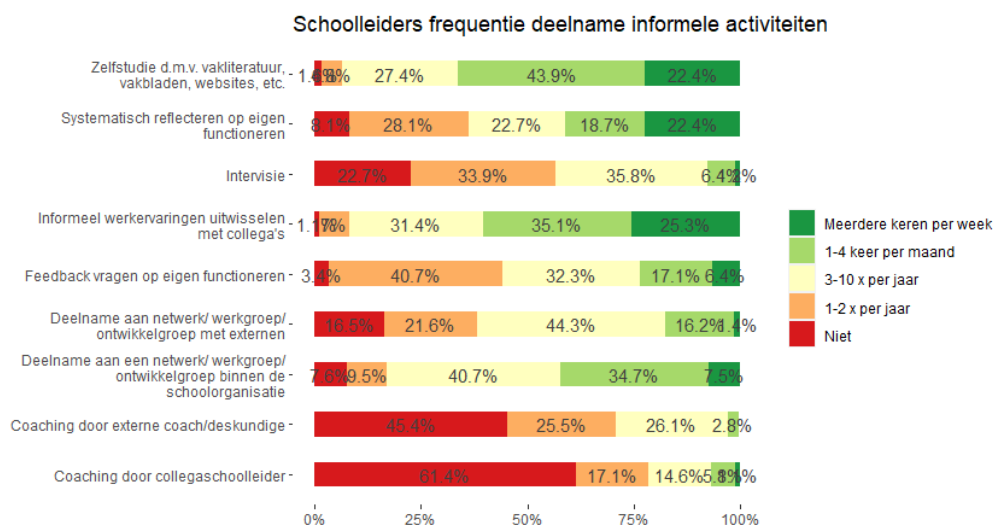
Deelname non-formele en informele activiteiten

Ook aan schoolleiders vroegen we hoe vaak zij hadden deelgenomen aan non-formele en informele activiteiten in de afgelopen 1,5 jaar. De resultaten zijn weergegeven in Figuur 6.6. Net als bij leraren werd bij schoolleiders informeel werkervaringen uitwisselen met collega's het vaakst gedaan (25,3% deed dit meerdere keren per week). Coaching werd het minst vaak gedaan: 61,4% was



niet gecoached door een collegaschoolleider en 45,4% *niet* door een externe coach/deskundige.

Figuur 6.6: Deelname van schoolleiders aan non-formele en informele activiteiten in de afgelopen 1,5 jaar



We berekenden een somscore van de frequentie deelname aan non-/informele activiteiten; hoe hoger, hoe vaker. Ook hier bleken kleine sector verschillen te zijn ($F(3, 661)=7,82, p < 0,001$); schoolleiders uit het po en mbo namen vaker deel aan non-formele activiteiten dan schoolleiders uit het vo (po: $M = 17,3$, mbo: $M = 17,4$ vs. de overige 2 sectoren $\leq M = 15,9$). Dit sector-verschil is in lijn met het sector-verschil in tijd dat werd besteed aan formele activiteiten (Tabel 6.25).

Tabel 6.25: Somscore deelname non-formele en informele activiteiten door schoolleiders

	n	min	max	mean	sd
alle sectoren	691	0	33	16,6	5,4
po	201	6	30	17,3	4,8
vo	211	0	33	15,9	5,6
(v)so	81	0	26	14,5	7,3
mbo	198	6	27	17,4	4,4

Somscore is de som van de frequentie van deelname aan alle non-/informele activiteiten

Professionaliseringsonderwerpen

We vroegen schoolleiders aan welke onderwerpen zij hun professionaliseringstijd hebben besteed in de afgelopen 1,5 jaar. Gemiddeld professionaliseerden schoolleiders 8 onderwerpen (mediaan = 8, 25-75^{ste} percentiel = 6 – 9). De resultaten zijn weergegeven in kolom 'm' mee bezig' van Tabel 6.26: schoolleiders professionaliseren het meest onderwerpen die met leiding geven te maken hebben: visie- of beleidsontwikkeling (94,1%) en persoonlijk leiderschap (91,4%). Op de onderwerpen aansluiting van leerlingen op vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt (43,5%) en op ICT/digitale vaardigheden (48%) was het minst geprofessionaliseerd.



Tabel 6.26: Percentage schoolleiders dat bezig is / behoefte heeft om bezig te zijn met professionalisering op het onderwerp

	% mee bezig	% behoefte
Visie- of beleidsontwikkeling	94,1	30,8
Persoonlijk leiderschap	91,4	37,1
Kwaliteitszorg	86,8	30,6
Organisatiekunde/veranderkunde	81,0	43,2
HR-beleid	77,1	17,2
Leskwaliteit (vakdidactiek, pedagogisch en didactisch handelen)	66,1	11,5
Financiën	64,6	23,1
Diversiteit en passend onderwijs	62,3	18,6
Basisvaardigheden (taal- of leesonderwijs, rekenen- of wiskundeonderwijs, burgerschap)	49,8	7,1
ICT/digitale vaardigheden	48,0	5,9
Aansluiting van leerlingen op vervolgonderwijs/ arbeidsmarkt	43,5	9,2
Anders, namelijk...	8,9	7,7

% mee bezig = professionalisering waar men momenteel of recent aan heeft deelgenomen; % behoefte = behoefte aan professionalisering op dat onderwerp.

Professionaliseringsbehoefte

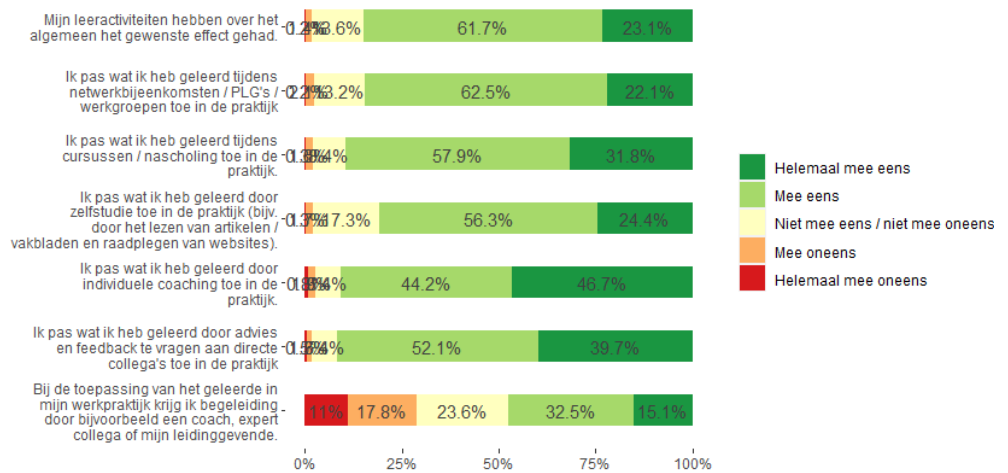
Op welke onderwerpen schoolleiders zich graag verder willen ontwikkelen scoorden organisatiekunde/veranderkunde (43,2%) en persoonlijk leiderschap (37,1%) het hoogst (Tabel 6.26 onder '% behoefte'). De grootste leerbehoefte bestaat voor onderwerpen waarmee men zich ook veel heeft bezig gehouden: persoonlijk leiderschap(37,1%) en visie- of beleidsontwikkeling (30,8%). Daarnaast laten de resultaten zien dat schoolleiders minder behoefte hebben om te professionaliseren op onderwerpen waar men zich minder mee bezig heeft gehouden. Gemiddeld hadden schoolleiders bij de vraag over leerbehoefte 3 onderwerpen gekozen (mediaan = 3, 25-75^{ste} percentiel = 2 - 3).

Leeropbrengsten in de praktijk

We vroegen schoolleiders in hoeverre zij hun leeropbrengsten van professionaliseringsactiviteiten in de praktijk toepassen. De resultaten zijn weergegeven in Figuur 6.7 en volgen hetzelfde patroon dat we bij leraren zagen. De meerderheid beantwoordde de stellingen over het toepassen van leeropbrengsten uit verschillende activiteiten met (helemaal) mee eens (range: 91,8% - 80.7%). Ook gaf de meerderheid aan dat hun leeropbrengsten over het algemeen gewenste effecten had (84,8% (helemaal) mee eens). Een ruime kwart van alle schoolleiders (28%) was het (helemaal) niet eens met de stelling over het krijgen van begeleiding tijdens het in praktijk brengen van leeropbrengsten. Net als bij leraren hebben sectoren vergelijkbaar geantwoord. De verschillen tussen sectoren zijn klein en zijn daarom niet apart weergegeven.



Figuur 6.7: Ervaring schoolleiders toepassen geleerde in de praktijk

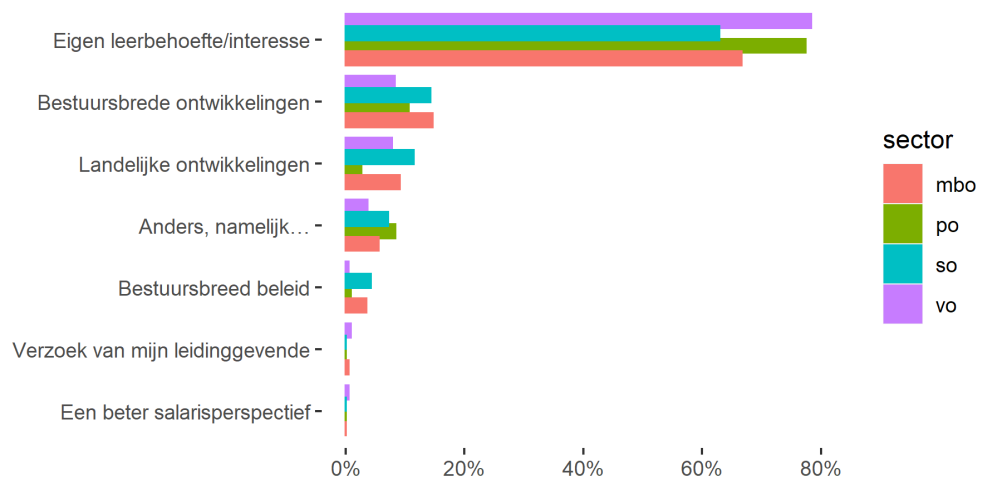


6.2.3

Sectie 3: Bepalende en belemmerende factoren

We vroegen schoolleiders wat de meest bepalende factor is om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten (slechts één antwoordoptie mogelijk). Respondenten uit alle sectoren kozen het vaakst voor de 'eigen leerbehoefte of interesse' (Figuur 6.8). Het percentage respondenten dat dit antwoord koos varieerde tussen sectoren van 62,9% ((v)so) tot 78,3% (vo) (niet significant na Bonferroni correctie). Bestuursbrede- en landelijke ontwikkelingen werd ook door een klein deel van de schoolleiders als meest bepalende factor gezien (< 15%).

Figuur 6.8: Meest bepalende factoren om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten volgens schoolleiders



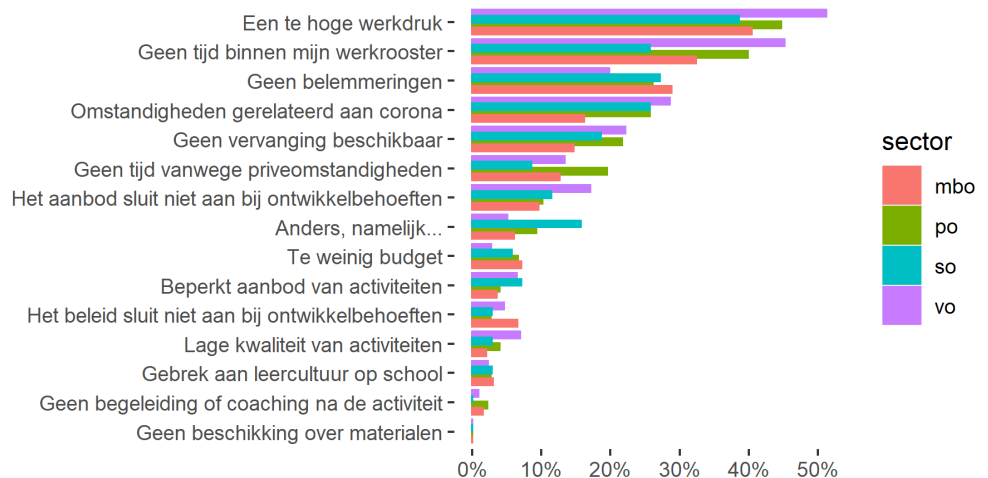
Vervolgens is gevraagd naar belemmerende factoren om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten. Respondenten mochten maximaal vijf factoren kiezen, maar kozen er over het algemeen twee (mediaan (min-max): 2 (1-5)).



Schoolleiders uit alle sectoren kozen het vaakste voor 'een te hoge werkdruk' en voor 'geen tijd binnen mijn werkrooster' (Figuur 6.9). Ongeveer een kwart van de schoolleiders gaf aan 'geen belemmeringen' voor professionalisering te ervaren (19,8% (vo) - 28,8% (mbo)). Bij de anders namelijk optie werden de gekozen factoren nader toegelicht of werd aangegeven dat de prioriteiten momenteel ergens anders lagen vanwege specifieke omstandigheden. Net als bij de leraren werd 'geen begeleiding na de activiteit' of 'gebrek aan een leercultuur op school' door slechts een minderheid (<5%) van de respondenten als belemmerend ervaren.

De response percentages op elke factor verschilden niet significant tussen de sectoren.

Figuur 6.9: Meest belemmerende factoren om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten volgens schoolleiders



6.2.4

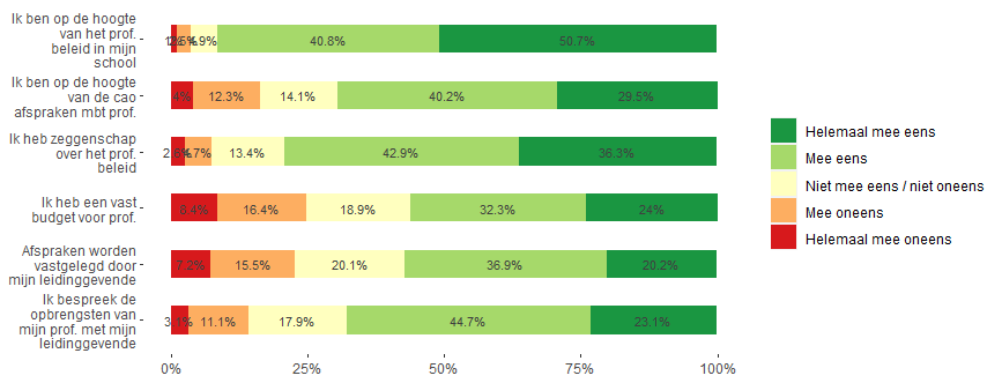
Sectie 4: Beleid en Monitoring

In het laatste deel van de vragenlijst vroegen we schoolleiders naar hun ervaringen met het professionaliseringsbeleid op de school of opleiding. De resultaten van alle sectoren samen zijn gegeven in Figuur 6.10.

Bijna alle schoolleiders zeggen op de hoogte te zijn van het professionaliseringsbeleid op hun school/opleiding (91,7% (helemaal) mee eens) en 69,8% is (ook) op de hoogte van de cao afspraken m.b.t. professionalisering. De meeste schoolleiders ervaren zeggenschap over het professionaliseringsbeleid op hun school/opleiding (79,6%). Schoolleiders hebben lang niet altijd een vast budget gereserveerd voor professionalisering (56,8%). Wat betreft het monitoren van de eigen professionalisering zegt ongeveer twee derde de opbrengsten te bespreken met de leidinggevende (68,5%) en bij een kleine meerderheid worden afspraken hierover vastgelegd door de leidinggevende (57,7%).



Figuur 6.10: Ervaren professionaliseringsbeleid op de school door schoolleiders



Verschillen tussen sectoren

Er zijn een aantal significante verschillen gevonden tussen de sectoren met betrekking tot de stellingen in Figuur 6.10. Tabel 6.27 geeft het percentage (helemaal) mee eens uitgesplitst per sector. Hieruit blijkt dat opleidingsmanagers uit het mbo minder vaak dan in de andere sectoren op de hoogte zijn van het professionaliseringsbeleid en de cao afspraken rondom professionaliseren en ook minder vaak zeggenschap ervaren over het beleid ($p < 0,001$). De zeggenschap over het beleid is het grootst op het vo (vo: 91,1%; $p < 0,001$). Ook hebben schoolleiders op het vo minder vaak een vast budget voor professionalisering dan in de overige sectoren (vo: 46,1%; $p < 0,001$).

Tabel 6.27: Ervaren professionaliseringsbeleid: verschil tussen sectoren in percentage (helemaal) mee eens

	po	vo	(v)so	mbo
	%	%	%	%
Ik ben op de hoogte van het prof. beleid in mijn school	94,7	96,3	92,8	82,8 <
Ik ben op de hoogte van de cao afspraken mbt prof.	78,1	75,1	85,1	47,2 <
Ik heb zeggenschap over het prof. beleid	78,8	91,1 >	83,8	66,5 <
Ik heb een vast budget voor professionalisering	70,1 >	46,1 <	67,7	48,3

< > = significant lager of hoger dan verwacht op basis van de overige sectoren ($p < 0,001$).

6.3 Resultaten vragenlijsten bestuurders

6.3.1 Sectie 1: Karakteristieken

Tabel 6.28 tot Tabel 6.32 geven de belangrijkste karakteristieken weer van de respondentgroep onder bestuurders. Vanwege het lage aantal bestuurders uit het mbo is deze groep niet meegenomen in de analyses. De percentages van mbo bestuurders zijn wel gegeven in de tabel en moeten voorzichtig worden geïnterpreteerd.

Het percentage mannelijke/vrouwelijke bestuurders verschilde niet tussen het po, vo en (v)so; in alle steekproeven zaten meer mannelijke bestuurders dan



vrouwen. In het mbo hebben wel meer vrouwelijke bestuurders de vragenlijst ingevuld (Tabel 6.28).

De meeste bestuurders hebben een hbo- of wo master opleiding afgerond (Tabel 6.29). Gemiddeld hebben bestuurders van vo scholen een hogere opleiding dan bestuurders van po en (v)so scholen (Kruskal-Wallis $\chi^2 = 21,8$, $df = 2$, $p < 0,001$). Ongeveer de helft van de bestuurders heeft een formele opleiding gevolgd gericht op management of besturen of losse modules over besturen (Tabel 6.31). Een klein deel heeft geen opleiding tot bestuurder gevolgd (6,1%-17,2%).

Tabel 6.32 geeft aan welke functies respondenten hebben gehad voordat ze bestuurder werden. Opvallend is dat ongeveer de helft van de bestuurders (adjunct)directeur is geweest op een school of opleiding. In het (v)so en het mbo hebben ongeveer een derde van de bestuurders een leidinggevende functie gehad in een andere sector dan het onderwijs, tegenover 23,1% in het po en 17,3% in het vo.

De contractomvang van bestuurders was vergelijkbaar tussen sectoren met een mediaan van 5 dagen per week (25ste-75ste percentiel: 5,0-5,0 dagen).

Tabel 6.28: Geslacht respondentgroep bestuurders

	po %	vo %	(v)so %
Vrouw	36,9	32,7	40,5
Man	62,5	66,3	59,5
Wil ik niet zeggen	0,6	1,0	
Totaal n	160	98	42

Tabel 6.29: Hoogst genoten opleiding respondentgroep bestuurders

	% po	% vo	% (v)so	% mbo
MBO	0,0	0,0	0,0	0,0
HBO bachelor	11,2	3,1	7,1	10,3
HBO master	31,9	13,3	23,8	3,4
WO bachelor	2,5	2,0	2,4	3,4
WO master	49,4	69,4	59,5	58,6
PhD / post-doctoraal	5,0	12,2	7,1	24,1
Totaal n	160	98	42	29

Gemiddeld hebben bestuurders van vo scholen een hogere opleiding dan bestuurders van po en (v)so scholen (Kruskal-Wallis $\chi^2 = 21,8$, $df = 2$, $p < 0,001$).



Tabel 6.30: Opleiding tot bestuurder respondentgroep

	% po	% vo	% (v)so	% mbo
Formele opleiding gericht op management of besturen (bijvoorbeeld bestuurskunde)	50,6	42,9	47,6	48,3
Losse modules over besturen	40,0	61,2	52,4	65,5
Interne scholing bij het schoolbestuur waar ik werk	10,6	14,3	7,1	6,9
Ik heb geen opleiding tot bestuurder gevolgd	16,9	6,1	11,9	17,2
Anders, namelijk...	14,4	18,4	14,3	13,8
Totaal n	160	98	42	29

Tabel 6.31: Functie voor bestuurder respondentgroep

	% po	% vo	% (v)so	% mbo
(Adjunct-)directeur	49,4	55,1	50,0	51,7
Bovenschoolse functie binnen het bestuur	34,4	19,4	45,2	27,6
Andere leidinggevende functie binnen een school	13,1	36,7	26,2	34,5
Leraar	27,5	37,8	40,5	20,7
Leidinggevende functie in een andere sector dan het onderwijs	23,1	17,3	35,7	31,0
Uitvoerende (niet-leidinggevende) functie in een andere sector dan het onderwijs	8,1	5,1	14,3	10,3
Geen	0,0	0,0	0,0	0,0
Anders, namelijk...	31,2	25,5	26,2	34,5
Totaal n	160	98	42	29

Tabel 6.32: Jaren ervaring als bestuurder respondentgroep

	% po	% vo	% (v)so	% mbo
< 1,5 jaar	12,5	9,2	-	3,4
1,5 - 3 jaar	18,1	14,3	19,0	6,9
4 - 10 jaar	37,5	27,6	47,6	62,1
11 - 20 jaar	28,1	37,8	26,2	20,7
> 20 jaar	3,8	11,2	7,1	6,9
Totaal n	160	98	42	29



6.3.2 Sectie 2: Professionaliseringsactiviteiten

Deelname formele activiteiten

De meeste bestuurders (84,2%) hebben in de afgelopen 1,5 jaar deelgenomen aan onderwijsconferentie- of seminars (Tabel 6.33). Net als bij leraren en schoolleiders had ook de meerderheid van de bestuurders cursussen of een studiedag met collega's binnen het bestuur gevolgd (83,2%). Deelname aan een inwerkprogramma voor bestuurder was het minst gedaan (12,8%). Na p-waarde correctie bleken er geen significante sector-verschillen (po, vo (v)so) te bestaan.

Tabel 6.33: Percentage bestuurders dat deelgenomen heeft aan formele activiteiten in de afgelopen 1,5 jaar

	% alle sectoren	n	% po	% vo	% (v)so	% mbo
Formele opleiding gericht op management of besturen (bijvoorbeeld bestuurskunde)	21,4	64	21,4	11,2	38,1	28,6
Formele opleiding of studie anders dan opleiding tot bestuurder	16,7	50	17,9	12,4	23,8	14,3
Cursus individueel	60,9	182	60,0	66,3	59,5	50,0
Cursussen of studiedag met collega's binnen het bestuur	83,2	248	82,7	86,5	73,8	89,3
Inwerkprogramma voor bestuurder (van bijvoorbeeld de sectorraad)	12,8	38	7,9	15,7	11,9	28,6
Onderwijsconferentie of -seminar	84,2	251	84,2	92,1	73,8	75,0

In het algemeen besteedden bestuurders 13 dagen (25-75^{ste} percentiel = 7,5 – 20 dagen) aan formele activiteiten (Tabel 6.34). Het aantal dagen besteed aan formele activiteiten was niet significant verschillend tussen de sectoren po, vo en (v)so.

Tabel 6.34: Gemiddeld aantal dagen dat bestuurders hebben deelgenomen aan formele activiteiten in de afgelopen 1,5 jaar

	n	mediaan	25ste perc	75ste perc
alle sectoren	275	13	8	20
po	140	13	8	20
vo	89	13	8	21
(v)so	46	12	5	20

perc = percentiel.

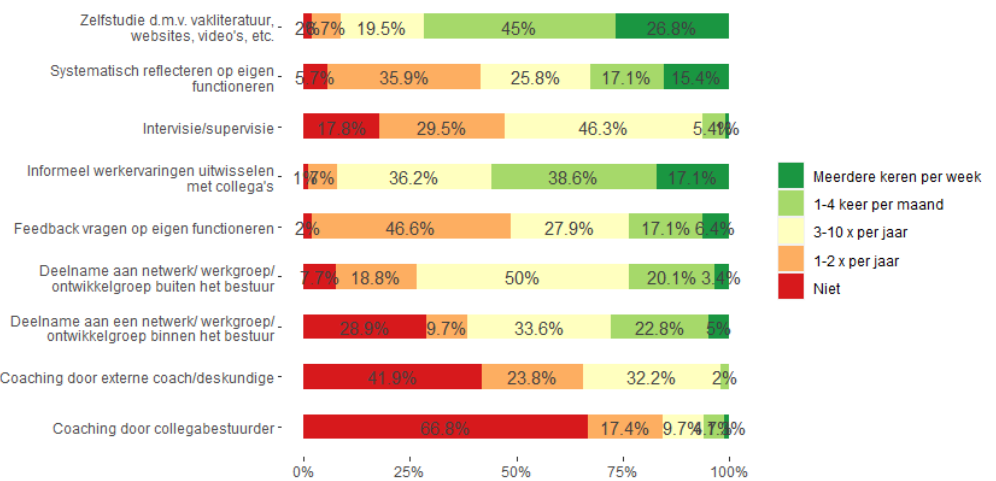
Deelname non-formele en informele activiteiten

De resultaten deelname aan non-/informele activiteiten zijn weergegeven in Figuur 6.11. Bestuurders deden het vaakst aan zelfstudie (71,8% deed dit meerdere keren per maand tot wekelijks) en net als bij leraren en schoolleiders werd informeel werkervaring uitwisselen met collega's ook vaak gedaan (55,7% deed dit meerdere keren per maand of wekelijks). Net als bij schoolleiders maakten bestuurders het minst gebruik van coaching: 66,8% was niet



gecoached door een collegabestuurder en 41,9% *niet* door een externe coach/deskundige.

Figuur 6.11: Frequentie deelname van bestuurders aan non-formele en informele activiteiten in de afgelopen 1,5 jaar



We berekenden een somscore van de frequentie deelname aan non-/informele activiteiten; hoe hoger, hoe vaker. De gemiddelden van de sectoren po, vo en (v)so liggen dichtbij elkaar, we hebben daarom geen statistische toets uitgevoerd.

Tabel 6.35: Somscore deelname non-formele en informele activiteiten door bestuurders

	n	min	max	mean	sd
alle sectoren	275	0	28	16,1	5,0
po	140	0	28	16,3	4,9
vo	89	6	28	16,0	4,3
(v)so	46	0	25	15,7	6,5

Somscore is de som van de frequentie van deelname aan alle non-/informele activiteiten.

Professionaliseringsonderwerpen

In de afgelopen 1,5 jaar hebben bestuurders hun professionaliseringstijd besteed aan onderwerpen die met organisatie en leiderschap/management te maken hebben (Tabel 6.36). De meest gekozen onderwerpen onder bestuurders zijn visie- of beleidsontwikkeling (94,6%), persoonlijk leiderschap (90,8%), net als schoolleiders, en organisatie/veranderkunde. Bestuurders hielden zich minder bezig met pedagogisch-didactische onderwerpen zoals leskwaliteit (41,8%), basisvaardigheden (39,8%) en aansluiting op vervolgonderwijs/arbeidsmarkt (35,7%). Gemiddeld kozen bestuurders op deze vraag 8 onderwerpen (mediaan = 8, 25-75^{ste} percentiel = 5 – 10); wat meer dan leraren en schoolleiders.



Tabel 6.36: Percentage bestuurders dat bezig is / behoefte heeft om bezig te zijn met professionalisering op het onderwerp

	% mee bezig	% behoefte
Visie- of beleidsontwikkeling	94,6	30,2
Persoonlijk leiderschap	90,8	35,9
Organisatiekunde/veranderkunde	84,7	40,9
Kwaliteitszorg	81,6	26,5
HR-beleid	75,5	17,8
Diversiteit en passend onderwijs	64,3	22,5
Financiën	61,6	9,1
ICT / digitale vaardigheden	53,1	14,8
Huisvesting	50,0	7,0
Leskwaliteit (vakdidactiek, pedagogisch en didactisch handelen van leraren/docenten)	41,8	8,7
Basisvaardigheden (taal- of leesonderwijs, rekenen- of wiskundeonderwijs, burgerschap)	39,8	6,4
Aansluiting van leerlingen op vervolgonderwijs/ arbeidsmarkt	35,7	7,0
Anders, namelijk...	13,6	12,4

% mee bezig = professionalisering waar men momenteel of recent aan heeft deelgenomen; % behoefte = behoefte aan professionalisering op dat onderwerp.

Professionaliseringsbehoefte

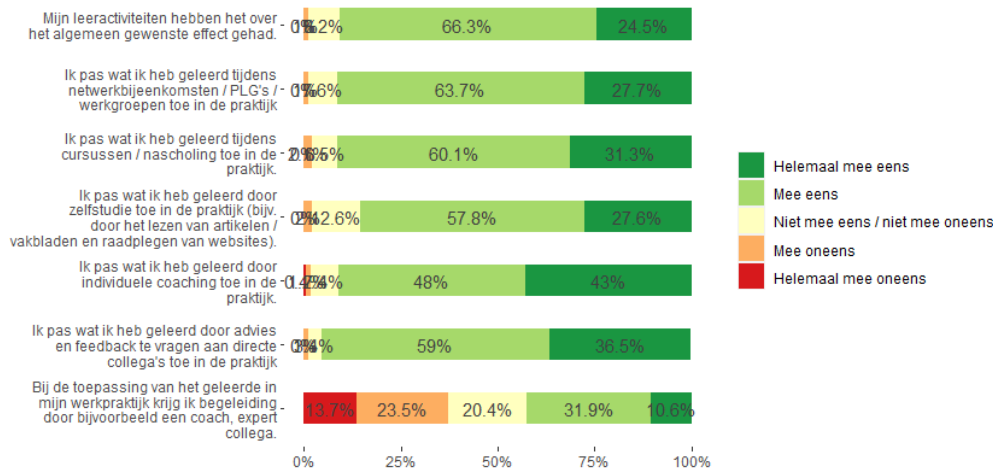
Bestuurders hebben behoefte om zich verder te ontwikkelen op de onderwerpen waar ze ook al veel mee bezig zijn; organisatiekunde/veranderkunde (40,9%), persoonlijk leiderschap (35,9%) en visie- of beleidsontwikkeling (30,2%) (tabel x onder '% behoefte'). Daarnaast laten de resultaten zien dat ook bestuurders minder behoefte hebben om te professionaliseren op onderwerpen waar men zich minder mee bezig heeft gehouden. Gemiddeld kozen bestuurders op de vraag over leerbehoefte 3 onderwerpen (mediaan = 3, 25-75^{ste} percentiel = 2 – 3).

Leeropbrengsten in de praktijk

Ook bestuurders waren van mening dat zij hun leeropbrengsten uit professionaliseringsactiviteiten in de praktijk toepassen (Figuur 6.12). De resultaten volgen hetzelfde patroon als leraren en schoolleiders, namelijk dat de meerderheid van de bestuurders het (helemaal) eens waren met de stellingen. Ook gaf de meerderheid aan dat hun leeropbrengsten over het algemeen gewenste effecten had (90,8% (helemaal) mee eens). Ruim een derde van alle bestuurders was het (helemaal) niet eens met de stelling over het krijgen van begeleiding tijdens het in praktijk brengen van leeropbrengsten. Net als bij leraren en schoolleiders hebben sectoren vergelijkbaar geantwoord. De verschillen tussen sectoren zijn klein en zijn daarom niet apart weergegeven.



Figuur 6.12: Ervaring bestuurders toepassen geleerde in de praktijk



6.3.3

Sectie 3: Bepalende en belemmerende factoren

Als meest bepalende factoren om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten kozen bestuurders uit het po, vo en mbo het vaakste de 'eigen leerbehoefte of interesse' (Figuur 6.13). In het (v)so zijn 'bestuursbrede ontwikkelingen' het vaakst bepalend. Percentages verschilden niet significant tussen sectoren na Bonferroni correctie. Bestuursbreed beleid en landelijke ontwikkelingen werden door minder dan 10% van de bestuurders als meest bepalend gezien.

Figuur 6.13: Meest bepalende factoren om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten volgens bestuurders



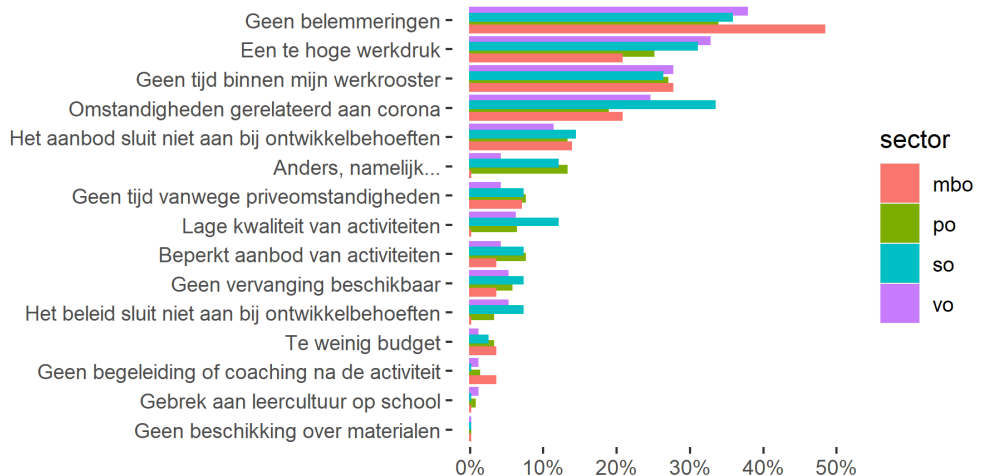
Ruim een derde van de bestuurders zegt geen belemmeringen te ervaren om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten; van de respondenten uit het mbo was dit zelfs de helft (Figuur 6.14). 'Een te hoge werkdruk' en 'geen tijd binnen mijn werkrooster' werd door meer dan een kwart als belemmerend



ervaren. Omstandigheden gerelateerd aan corona speelde net als bij de schoolleiders ook bij besturen wel een rol, met name op het (v)so (33,3%), al verschilde dit percentage niet significant met het po en so (18,8% en 24,5%). Ook de response op de andere factoren verschilden niet significant tussen sectoren (mbo buiten beschouwing gelaten).

Bij de anders namelijk optie gaven respondenten regelmatig aan dat de prioriteiten momenteel ergens anders lagen, dat men recent een opleiding had afgerond of dat er momenteel weinig noodzaak was om een opleiding te volgen. Net als bij de schoolleiders en leraren werd 'te weinig budget' en 'geen begeleiding of coaching' of 'gebrek aan een leercultuur' door een enkele respondent (<4%) als belemmerend ervaren.

Figuur 6.14: Meest belemmerende factoren om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten volgens bestuurders



6.3.4 Sectie 4: Beleid en Monitoring

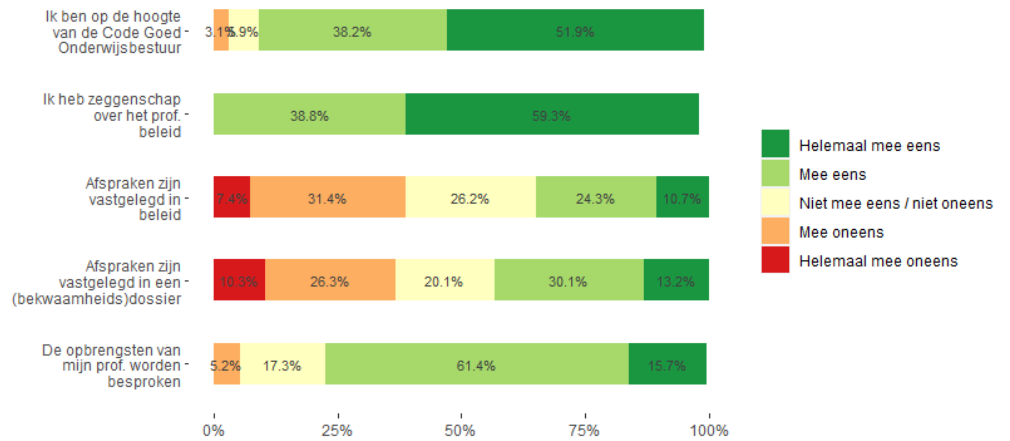
In het laatste deel van de vragenlijst vroegen we bestuurders naar hun ervaringen met het professionaliseringsbeleid op de school of opleiding. De resultaten van alle sectoren samen zijn gegeven in Figuur 6.15.

Bijna alle bestuurders zeggen op de hoogte te zijn van de Code Goed Onderwijsbestuur (90,1% (helemaal) mee eens) en alle besturen met een professionaliseringsbeleid hebben ook zeggenschap over dit beleid en de uitvoering hiervan (2% vulde hier 'niet van toepassing' in). Wat betreft het monitoren van de eigen professionalisering geeft slechts 35,0% aan dat afspraken over hun eigen professionalisering is vastgelegd in beleid; voor de anderen geldt dit gedeeltelijk of helemaal niet. Ook legt minder dan de helft (43,3%) van de bestuurders afspraken vast in een bekwaamheidsdossier. De opbrengsten van de professionalisering worden bij de meesten besturen wel of gedeeltelijk besproken binnen de organisatie.

Voor alle stellingen geldt dat het percentage (helemaal) mee eens niet significant verschilde tussen sectoren.



Figuur 6.15: Ervaren professionaliseringsbeleid door bestuurders





Inspectie van het Onderwijs
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap*

DEEL 2: Kwalitatief onderzoek



7 Onderzoeksofzet kwalitatief onderzoek

Het tweede deel van dit onderzoek betreft een verdiepend onderzoek waarin gesprekken zijn gevoerd met onderwijsprofessionals van een aantal scholen/opleidingen uit de steekproef. Het doel van deze gesprekken was om meer inzicht te krijgen in:

- Het keuzeprocess: hoe komt de keuze voor professionaliseringsactiviteiten tot stand? Wat zijn hierbij belemmerende en bepalende factoren? (onderzoeksvraag 2a).
- Het toepassen en evalueren: op welke manier krijgen de activiteiten een vervolg in de praktijk en wordt dit ook geëvalueerd? (onderzoeksvraag 2b).
- De ervaren effectiviteit: Hoe worden professionaliseringsactiviteiten door betrokkenen ervaren; wat maakt het effectief? (onderzoeksvraag 3).

De aanpak en bevindingen van deze gesprekken staan hieronder beschreven.

7.1 Steekproef

Er is een beredeneerde steekproef getrokken van scholen/opleidingen waarbij we hebben gestreefd naar zoveel mogelijk variatie in schoolkenmerken, zoals regio, stedelijkheid, denominatie, school/instillingsgrootte, niveau en zwaarte van de leerling populatie (risicoscore). Deze kenmerken kunnen namelijk van invloed zijn op de context waarin de professionalisering plaatsvindt en de aanwezige randvoorwaarden.

Uit de steekproef van scholen/opleidingen die zijn uitgenodigd voor het vragenlijstonderzoek (zie 2.1) is per sector een random selectie van 15 scholen/opleidingen getrokken voor een verdiepend interview. Op basis van eerder onderzoek verwachtten we dat ~15 interviews per functiegroep en sector genoeg is om saturatie te bereiken (Hennink en Kaiser 2021). Per steekproef is bekeken of de scholen/opleidingen genoeg variatie bevatte op de onderstaande kenmerken en zo niet, zijn scholen/opleidingen gewisseld om aan de gewenste variatie te voldoen. Vervolgens is de selectie voorgelegd aan de betreffende sectordirectie. Deze hebben gekeken of de school/opleiding niet momenteel belast is met een ander lopend instellingsonderzoek of stelselonderzoek. In dat geval is de school/opleiding uit de selectie gehaald of vervangen door een andere school/opleiding.

Net als bij het vragenlijstonderzoek is de steekproef in eerste instantie apart getrokken voor het bao en sbo. Deze sectoren zijn in de analyses samengevoegd tot de sector po.

Uiteindelijk zijn in totaal 59 scholen/opleidingen bezocht (10-15 per sector). Hieronder zijn de kenmerken van de beredeneerde steekproeven weergegeven:



Tabel 7.1: Aantal bezochte scholen per regio

	bao	sbo	(v)so	vo
Noord	1	1	3	1
Zuid	4	2	4	4
Oost	2	4	1	3
Midden	3	3	4	7
Totaal	10	10	12	15

Tabel 7.2: Aantal bezochte scholen per stedelijkheidsgebied

	bao	sbo	(v)so	vo
Niet stedelijk	1	1	0	0
Weinig stedelijk	3	2	5	5
Sterk stedelijk	2	4	5	3
Matig stedelijk	2	2	0	3
Zeer sterk stedelijk	2	1	2	4
Totaal	10	10	12	15

Tabel 7.3: Aantal bezochte scholen per denominatie

	bao	sbo	(v)so	vo
Protestants-christelijk	2	3	2	-
Openbaar	2	3	3	-
Overig bijzonder	1	2	5	-
Rooms-katholiek	5	2	2	-
Totaal	10	10	12	-

Tabel 7.4: Aantal bezochte scholen per schoolgrootte

	bao	sbo	(v)so	vo
100 of minder	2	1	6	2
101-200	3	8	3	7
201-300	3	1	2	4
301 of meer	2	0	1	2
Totaal	10	10	12	15

Aantal leerlingen

Tabel 7.5: Aantal bezochte opleidingen per niveau

	mbo
niveau 1	2
niveau 2	3
niveau 3	5
niveau 4	2
Totaal	12

Tabel 7.6: Aantal bezochte opleidingen per sectorkamer

	mbo
Entree	2
Sectorkamer creatieve industrie en ICT	2
Sectorkamer mobiliteit, transport, logistiek, maritiem	1
Sectorkamer techniek en gebouwde omgeving	3
Sectorkamer voedsel, groen en gastvrijheid	3
Sectorkamer zorg, welzijn en sport	1
Totaal	12



Tabel 7.7: Aantal opleidingen per bezochte onderwijsinstelling

	mbo
<10	1
10-30	4
31-50	4
>50	3
Totaal	12

7.2 Instrument en uitvoering

7.2.1 De gespreksleidraden

De gesprekken zijn semigestructureerd gevoerd met behulp van een gespreksleidraad. De gespreksleidraad is per doelgroep opgesteld op basis van de onderzoeksvragen, deskresearch en expertgesprekken. Voorafgaand aan de veldafname is een pilot uitgevoerd waarin de vragen zijn voorgelegd aan een beperkt aantal onderwijsprofessionals. De gespreksleidraden zijn aan de hand van deze pilot aangepast.

De gespreksleidraden gingen over de *eigen* professionalisering en bevatte de volgende topics: Keuzeprocess, Ambities, Stimulerende en belemmerende factoren, Evaluatie, Borging en Ervaringen. Bij elk topic stonden een aantal voorbeeldvragen. De inspecteur mocht deze voorbeeldvragen gebruiken, maar was ook vrij om zelf vragen te formuleren, zolang maar rijke, concrete informatie werd opgehaald over het onderwerp. Veldafname

In de periode van mei-juni 2023 zijn de 59 scholen/opleidingen bezocht door een inspecteur van de desbetreffende sector. Op elke school/opleiding zijn op één dag gesprekken gevoerd met het bestuur, de schoolleider/opleidingsmanager en 3-5 leraren. De gesprekken namen per functiegroep ongeveer 60 minuten in beslag. Aan het eind van de onderzoeksdag is een korte terugkoppeling gegeven aan de school/opleiding, zonder een oordeel te geven over (het ontbreken van) het beleid of de professionaliseringsactiviteiten.

De gesprekken zijn met toestemming van alle aanwezige gesprekspartners opgenomen en vervolgens getranscribeerd met behulp van automatische transcribersoftware (Amberscript). Hierdoor konden we zo dicht mogelijk bij de woorden van de gesprekspartners blijven en kon er gebruik gemaakt worden van quotes om bepaalde resultaten te illustreren.

Inspecteurs zijn voor het afnemen van het interview geschoold over het doel van het onderzoek, het gebruik van de gespreksleidraad, het opnemen van het gesprek en het transcriberen van de geluidsopnames.

7.3 Analyse

De geanonimiseerde transcripties vormden de te analyseren data voor dit onderzoek. De analyses zijn uitgevoerd behulp van software voor kwalitatieve data-analyse (NVivo).

Om het codeerproces zo eenduidig mogelijk te laten verlopen hebben per



functiegroep twee projectleden alle transcripten van die functiegroep gecodeerd. De eerste drie transcripten zijn door alle zes de codeurs gecodeerd en vervolgens besproken om de werkwijze op elkaar af te stemmen. Gedurende de analyse was er regelmatig afstemming tussen de onderzoekers en werden gemaakte afspraken, overwegingen en observaties vastgelegd in memo's.

De analyse bestond uit drie fases: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen. Bij het open coderen zijn tekstfragmenten gelabeld met 'open codes'. Open codes zijn een directe afgeleide van de opgeknipte tekst en vatten de kern van de tekst samen. Teksten die geen betrekking hebben op de onderzoeksvragen en daarmee buiten de scope van dit onderzoek vallen zijn niet meegenomen in de analyse. De open codes zijn ondergebracht onder hoofdthema's. De hoofdthema's zijn gelijk aan de topics uit de gespreksleidraad en vloeien voort uit de onderzoeksvragen.

Tijdens de tweede fase, het axiaal coderen, zijn de open codes gecategoriseerd tot sub-thema's die onder de verschillende hoofdthema's vallen. Deze subthema's zijn dus inductief (vanuit de data) gevormd.

Tijdens de laatste fase, de selectieve codering, werden relaties tussen de subthema's en hoofdthema's verkend en zijn bepaalde codes geherstructureerd om de patronen die zijn gevonden beter weer te geven. Dit resulteerde in één codeboom per functiegroep.

7.3.1 *Peer debriefing*

De bevindingen zijn voorgelegd aan de inspecteurs die betrokken waren bij de veldafname. Het doel van deze sessie was om te verifiëren of de inspecteurs zich herkennen in de uitkomsten en of zij nog aanvullende verklaringen hebben voor de resultaten. Tijdens deze sessies is gereflecteerd op de bevindingen en gediscussieerd over de interpretatie. Op basis van deze sessies zijn de modellen op kleine punten aangepast om de resultaten te verduidelijken, zoals de formulering van bepaalde subthema's.



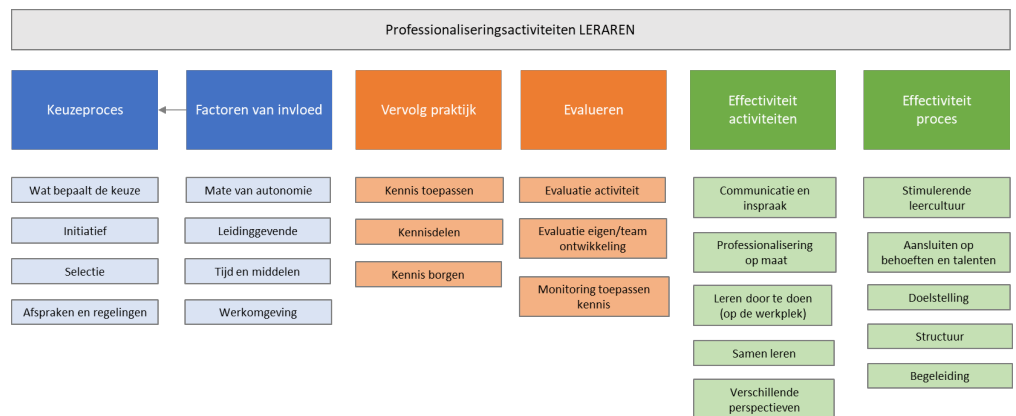
8 Resultaten kwalitatief onderzoek

De analyses hebben geleid tot codebomen, apart uitgewerkt voor elk van de drie functiegroepen. Deze codebomen geven de ervaringen weer van de gesprekspartners, maar deze ervaringen gelden niet zonder meer voor leraren, schoolleiders of bestuurders in het algemeen. Om de leesbaarheid te vergroten is de codeboom opgeknipt in delen: eerst worden de zes hoofdthema's met onderliggende subthema's weergegeven. Vervolgens wordt per hoofdthema een uitgewerkte versie van de codeboom gegeven met codes die verdere invulling geven aan de subthema's. De codebomen worden in de tekst verder toegelicht.

Ook in dit hoofdstuk geldt, dat de term 'leraren' wordt gebruikt voor zowel leraren als docenten en dat 'schoolleiders' ook refereert naar teammanagers, rectoren, opleidingsmanagers en directeuren. Met 'scholen' worden ook mbo onderwijsinstellingen bedoeld.

8.1 Resultaten gesprekken leraren

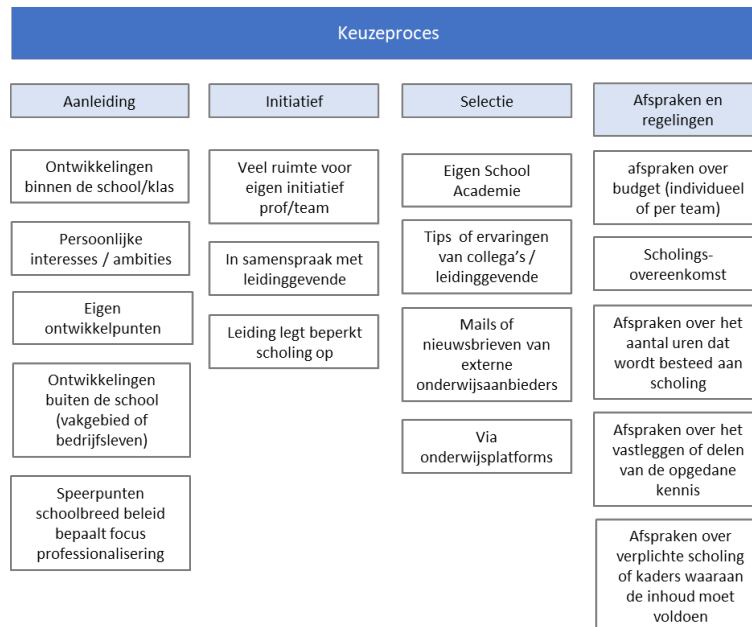
Figuur 8.1: Codeboom gesprekken leraren: hoofdthema's en subthema's



De hoofdthema's komen overeen met de topics uit de onderzoeksvragen en vragenlijst. De subthema's onder de hoofdthema's geven de categorieën weer waaronder de gecodeerde tekstfragmenten zijn verdeeld.

8.1.1 Keuzeproces

Figuur 8.2: Codeboom hoofdthema 'Keuzeproces'



Aanleiding

Als aanleiding om deel te nemen aan een professionaliseringsactiviteit beschrijven leraren vaak *ontwikkelingen binnen de school* of klas in combinatie met *eigen interesses*. Een leraar op het so ziet bijvoorbeeld bepaalde gedragsproblemen in de klas waar hij/zij meer van wil weten of een leraar op het vo wil graag in de examencommissie en gaat zich dan op dit onderwerp scholen. Ook op het mbo zijn gedragsproblemen zoals verslaving of autisme voor docenten een aanleiding om te professionaliseren, zodat zij studenten met deze problematiek beter kunnen begeleiden. Een andere belangrijke aanleiding voor docenten op het mbo zijn *ontwikkelingen in het bedrijfsleven*. Kennis van deze ontwikkelingen is nodig om dit door te kunnen geven aan hun studenten en te zorgen dat studenten goed voorbereid aan hun stage beginnen. Deze (technische) ontwikkelingen gaan echter zo snel, dat het voor docenten bijna niet bij te benen is en om constante professionalisering en aanpassingen vraagt.

Docent mbo: "Ja, en wij zitten natuurlijk wel in een vak waar continu verandering en beweging is. En dan krijgen we van onze studenten te horen van: ik heb op mijn werk met dit en dit gewerkt, kunnen wij dat hier ook doen? En dan moeten wij ons daar ook over inlezen."

In sommige gevallen bepaalt *het schoolbreed beleid* aan welke professionalisering wordt deel genomen. Enkele leraren noemden bijvoorbeeld activiteiten die verplicht waren gesteld als gevolg van het doorvoeren van onderwijsvernieuwing, methoden of zorgsystemen.

Initiatief

Leraren geven aan dat in veruit de meeste gevallen het *initiatief vanuit hen zelf* komt of vanuit het team. Vervolgens wordt de keuze voor een activiteit ter goedkeuring *besproken met de leidinggevende* (schoolleider, teamleider of opleidingsmanager). Soms geeft de leidinggevende advies over bepaalde scholing, maar over het algemeen vertellen leraren dat ze veel autonomie hebben om dit zelf te bepalen. Vanuit de leiding wordt in beperkte mate scholing opgelegd. Als dit gebeurt dan hangt dit vaak samen met het doorvoeren van schoolbrede onderwijsvernieuwing of nieuwe ICT systemen waar alle leraren mee



om moeten leren gaan. Ook de opgelegde scholing komt soms ook voort uit de behoeften van leraren, maar zij worden niet altijd bij de keuze betrokken.

Selectie

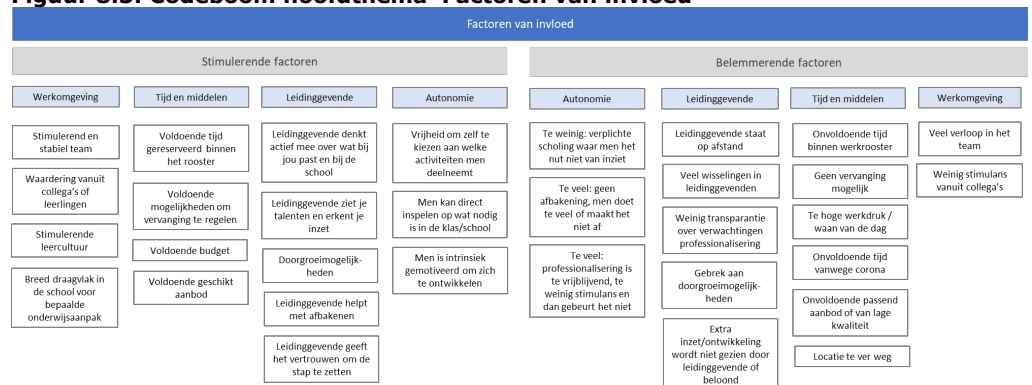
Het selecteren van de juiste activiteit bij het onderwerp waarop men wil professionaliseren gaat via verschillende kanalen, zoals via een eigen *School Academie*, door een *tip van een enthousiaste collega*, via *nieuwsbrieven van onderwijsaanbieders* of via *onderwijsplatforms*.

Afspraken en regelingen

Leraren beschrijven wel enkele afspraken en regelingen waar ze zich aan moeten houden, bijvoorbeeld als het gaat om het *aantal uren* of *budget* dat besteed mag worden aan professionalisering of er is een *scholingsovereenkomst* getekend. Soms is de afspraak dat het geleerde na afloop moet worden gedeeld met het team of moet de inhoud van bepaalde scholing *aansluiten bij de speerpunten van de school*. In het algemeen laten leraren blijken dat deze afspraken ruim zijn en geen belemmering vormen voor deelname (zie ook Figuur 8.3 Factoren van invloed).

8.1.2 Factoren van invloed

Figuur 8.3: Codeboom hoofdthema 'Factoren van invloed'



Leraren noemen verschillende factoren die hen stimuleren om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten, maar ook factoren die de deelname belemmeren. De stimulerende en belemmerende factoren zijn vaak aan elkaar gerelateerd en zijn daarom beiden opgedeeld in vier categorieën (van binnen naar buiten): *autonomie, leidinggevende, tijd en middelen* en *werkomgeving*.

Autonomie

Het valt op dat leraren in bijna alle gesprekken aangegeven dat ze vrij veel autonomie ervaren. Dat wil zeggen, ze hebben binnen bepaalde kaders *de vrijheid om zelf te kiezen* welke activiteiten ze willen ondernemen. De leidinggevende (schoolleider, teamleider of opleidingsmanager) keuren deze keuzes bijna altijd goed. De leraren die wij hebben gesproken zijn vaak *intrinsiek gemotiveerd* en actief bezig met professionaliseren. Een enkele leraar zegt *weinig gemotiveerd* te zijn om deel te nemen aan een activiteit, bijvoorbeeld als de activiteit verplicht is en hij/zij het nut niet inziet vanwege ruime ervaring op het onderwerp. Ook zijn er leraren die professionalisering *niet als prioriteit zien* of 'een stok achter de deur' missen en er in de waan van de dag niet aan toekomen. In dit geval is er juist sprake van te veel vrijblijvendheid.



Leraar sbo: "Ik ben een trotse leraar, een vakman of vrouw. En het onderwijs staat niet stil. Als leerkracht wil je gewoon steeds beter worden."

Leraar vo: "Ja, ik zou die stimulans om wat meer te gaan doen [aan professionalisering], best wel kunnen gebruiken persoonlijk."

Leidinggevende

Leraren geven aan dat zij behoefte hebben aan een leidinggevende die *ziet wat je talenten zijn*, actief met je meedenkt en je net dat ene zetje geeft om tot actie over te gaan. Leraren die het gevoel hebben *niet te worden gewaardeerd* voor de tijd en energie die zij erin steken om zichzelf en het onderwijs te verbeteren ervaren dit als zeer demotiverend. Soms komt dit omdat de leidinggevende *op afstand staat* en/of omdat er *veel wisselingen* in leidinggevende zijn geweest. Leraren noemen ook een *gebrek aan doorgroeimogelijkheden* als belemmerende factor. Soms noemen leraren de wens om door te kunnen stromen naar een hogere salarisschaal, maar meestal gaat het meer om door te kunnen groeien in je rol en dat je ervaring en expertise binnen de school gezien wordt.

Leraar so: "De hoogte van het salaris is voor mij niet het allerbelangrijkste, maar wel de waardering voor als je extra dingen doet of een extra rol hebt; dat je daar wel naar beloond wordt en dat je doorgroeimogelijkheden hebt."

Tijd en middelen

Wat betreft tijd zijn leraren duidelijk: de veruit grootste belemmerende factor in het starten aan professionaliseringsactiviteiten is een *gebrek aan tijd*. Vanwege de *hoge werkdruk* is het lastig tijd vrij te maken voor professionalisering of om vervanging te regelen. Ziekte en uitval van personeel maakt de situatie nog moeilijker. Daarnaast voelt men zich bezwaard om een beroep te doen op een collega, omdat men weet hoe druk men al is. Het helpt leraren om tijd te nemen voor professionalisering als daar binnen het rooster *tijd voor is gereserveerd*, bijvoorbeeld een aantal uren per week of per maand. *Budget* is niet vaak genoemd als belemmerende factor, alleen als het gaat om relatief dure activiteiten zoals een opleiding. Ook het aanbod aan geschikte activiteiten is ruim. Soms kan het lastig zijn om passende scholing te vinden, bijvoorbeeld voor leraren uit het so, of is een activiteit te ver weg of op een onhandig tijdstip. Maar in het algemeen is er *voldoende en gevarieerd aanbod*. De vorm die men prettig vindt (online, fysiek of zelfstudie) verschilt per persoon en kan men in veel gevallen zelf kiezen.

Werkomgeving

Tot slot blijkt uit de gesprekken het belang van een stimulerende werkomgeving. Het werkt motiverend als *collega's elkaar stimuleren en enthousiasmeren*, als collega's bereid zijn voor elkaar in te vallen of als er een *breed draagvlak* is voor bepaalde schoolbrede activiteit of onderwijsaanpak. Maar de belangrijkste drijfveer voor professionalisering is voor leraren het effect op de leerling of student. Als men ziet dat leerlingen baat hebben bij een verbeterde aanpak is men bereid daar extra tijd en energie in te steken.

Docent mbo: "Dan ben ik wel super trots dat we over een paar weken met geprinte diploma's staan. Ze hebben allemaal voor [naam vak] een

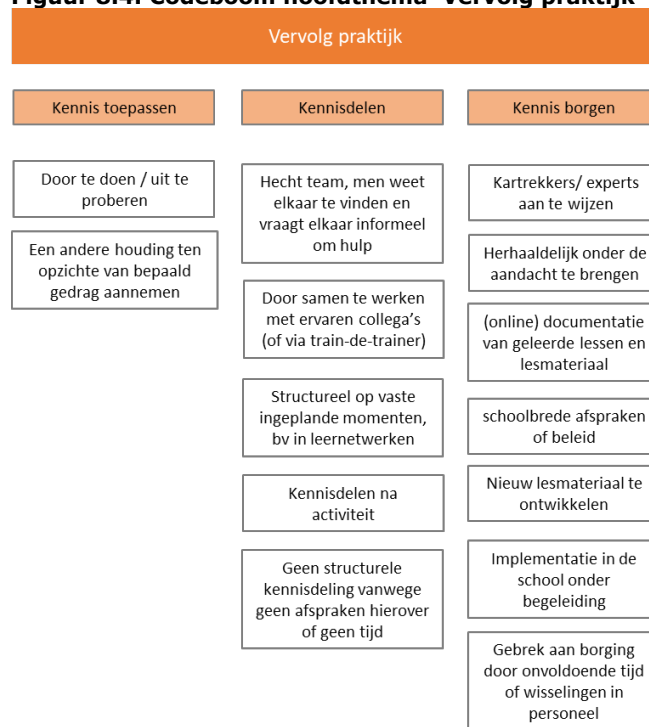


voldoende, dat vind ik wel heel tof! Dat is een ontwikkeling die we samen met de studenten hebben doorgemaakt.”

Andersom is *veel verloop* in het team, waardoor men meer moeite heeft om vervanging te regelen en men elkaar daardoor een minder goed kent en stimuleert een belemmerende factor voor professionalisering.

8.1.3 Vervolg praktijk

Figuur 8.4: Codeboom hoofdthema 'Vervolg praktijk'



Kennis toepassen

De opgedane kennis en vaardigheden krijgen volgens leraren vorm in de praktijk *door te doen* en vaardigheden *uit te proberen* (Fig X4a). Leraren ervaren dan direct wat wel of wat niet werkt of waar ze nog tegenaanlopen. Kennis over bepaalde gedragsproblemen kan zorgen voor een *andere houding* en reactie op het gedrag, waardoor het de situatie minder snel uit de hand loopt.

Kennisdelen

Het kennisdelen binnen een school verloopt voor een groot deel informeel op spontane momenten. Bijvoorbeeld *door hulp te vragen* of *samen te werken* met collega's of door tijdens een teamvergadering casuïstiek te bespreken. *Structurele momenten* om met het team kennis en ervaringen uit te wisselen over een bepaald onderwerp zijn vaak lastig in te plannen door gebrek aan tijd. Op sommige scholen had men hier wel bepaalde momenten voor gereserveerd in de vorm van intervisie, een professionele leergemeenschap, een kenniskring of heidag. Deze momenten om te sparren met collega's worden door leraren erg gewaardeerd.



Leraar sbo: "Je leert ook heel veel in de praktijk en van collega's. Ga als startende leerkracht het eerste jaar niet als een idioot vijf cursussen volgen, maar leer ook vanuit de praktijk en door ervaringen te delen."

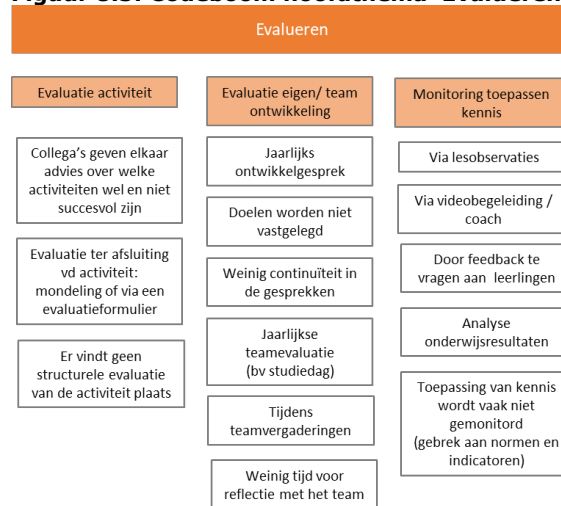
Kennis borgen

Niet alle scholen zijn even bewust bezig met het borgen van kennis. Een manier waarop dit wordt georganiseerd is door 'kartrekkers' aan te wijzen voor een bepaald thema. Kartrekkers vormen een duidelijk aanspreekpunt voor leraren. Ook zorgen zij ervoor dat kennis *herhaaldelijk onder de aandacht* wordt gebracht, zodat het niet wegzakt. Dit laatste is ook een belangrijke voorwaarde voor borging. Het borgen van kennis krijgt ook vorm doordat het geleerde wordt omgezet in *schoolbrede afspraken en beleid* of dat er *nieuw lesmateriaal* wordt ontwikkeld. Vooral mbo-instellingen maken gebruik van *online platforms* om tips, casuïstiek, of lesmateriaal uit te wisselen.

Leraren geven aan dat naast *gebrek aan tijd, veel wisselingen* in teamleiders of teamleden het borgen van kennis in de weg kan zitten. De nieuwe teamleider weet niet wat eerder is afgesproken en komt er niet op terug of nieuwe collega's worden niet op de hoogte gebracht, waardoor de kennis snel verwatert.

8.1.4 Evalueren

Figuur 8.5: Codeboom hoofdthema 'Evalueren'



Evalueren van activiteiten

Het evalueren van activiteiten gebeurt volgens leraren met name *informeel*. Leraren delen met elkaar welke activiteiten zij als nuttig of inspirerend hebben ervaren en welke niet. Het evalueren gebeurt *niet zozeer structureel*. Soms wordt er ter *afsluiting van de activiteit* geëvalueerd, bv met een formulier, maar dit krijgt alleen vervolg als het een activiteit is die door de school zelf wordt georganiseerd, zoals een studiedag.

Evalueren van de eigen/ team ontwikkeling

Het evalueren van de eigen ontwikkeling gebeurt daarentegen wel systematisch tijdens een *jaarlijks ontwikkelgesprek*, maar de kwaliteit van dit gesprek varieert. Leraren vinden het jammer dat er soms *weinig continuïteit* zit in de ontwikkelgesprekken vanwege wisseling in leidinggevendenden. *Doelen worden niet vastgelegd* of als ze wel worden vastgelegd wordt er niet op teruggekomen.



Docent mbo: "Dat is wel een aandachtspunt voor de organisatie: de continuïteit van de ontwikkelgesprekken. De cyclus die er is wordt niet altijd voortgezet en dan hebben we ook nog een paar keer wisseling van directeur gehad..."

Leraren die wel tevreden zijn over het evalueren van hun professionalisering beschrijven een leidinggevende die dichtbij het team staat en ook *tussen de bedrijven door polst* hoe het ermee gaat of even in de les komt kijken. Het gaat leraren in eerste instantie om de betrokkenheid van de leidinggevende bij hun ontwikkeling, niet zozeer de vorm (formeel gesprek of informeel).

Leraar po: [de schoolleider] komt dan ook vaker meekijken en gaat gewoon het gesprek aan: Loopt het allemaal, waar loop je tegenaan? Kunnen we daarbij helpen? Dat is wel heel goed geweest in het begin."

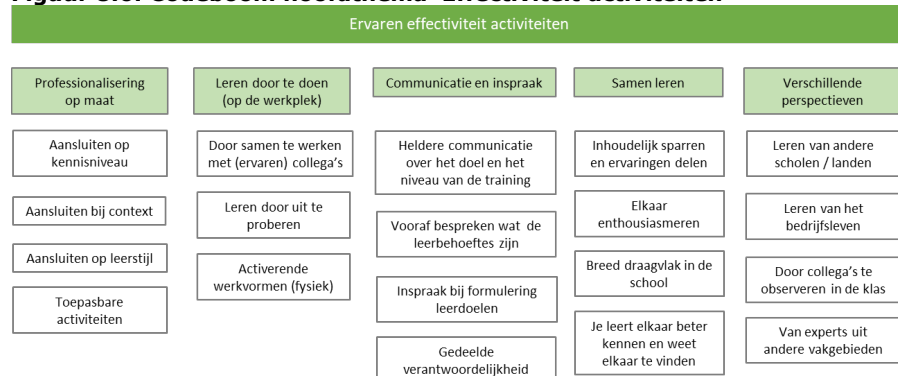
Monitoring toepassen kennis

Uit de gesprekken blijkt dat de toepassing van kennis en het effect daarvan op het onderwijs *meestal niet wordt gemonitord*, mede door gebrek aan normen en indicatoren (Fig X4b). Een leraar op het vo vertelde dat zij een *analyse van de onderwijsresultaten* gebruiken om de leskwaliteit te monitoren, maar vaak bepaalt de leraar voor zichzelf of een nieuwe werkwijze/aanpak werkt of niet. Een aantal leraren noemt in dit verband dat ze *studenten om feedback vragen* om de leskwaliteit te beoordelen of dat ze gebruikmaken van *lesobservaties of videobegeleiding door een coach*.

Leraar vo: "Waar je goed in bent, dat is moeilijk om voor jezelf in beeld te brengen, dat zouden anderen moeten doen."

8.1.5 Effectiviteit activiteiten

Figuur 8.6: Codeboom hoofdthema 'Effectiviteit activiteiten'



Elementen die volgens de leraren ontbraken bij de activiteit(en) maar wel effectief zouden zijn geweest, zijn ook opgenomen in het model.

Professionalisering om op maat

Leraren noemen verschillende elementen die ervoor zorgen dat zij een professionaliseringsactiviteit als effectief ervaren (Fig. X5). Bij de meesten staat voorop dat de inhoud *aansluit op het kennisniveau*. Daarmee bedoelt men dat de stof niet te makkelijk moet zijn, maar juist voortbouwt op wat men al weet. Ook vinden zij belangrijk dat de inhoud aansluit bij de context waarin de leraren werken. Een leraar uit het so geeft bijvoorbeeld aan dat veel formele activiteiten



gericht zijn op het regulier onderwijs en dat die kennis vaak niet van toepassing is op de leerlingenpopulatie waarmee zij werken. Ook noemen de leraren vooral behoefte te hebben aan praktische kennis die *direct toepasbaar* is. Al was er ook een enkeling die aangaf juist geïnspireerd te worden door wat meer achtergrond en theorie.

Leraar po: "Echte praktische dingen waar je direct mee aan de slag kunt. Daar krijg je energie van."

Leren door te doen (op de werkplek)

Een situatie waarin toepasbare kennis wordt opgedaan is als je leert op de werkplek. Bijvoorbeeld door *samen te werken met ervaren collega's*. Hierbij vinden leraren het fijn als ze de ruimte krijgen om in de klas te *experimenteren* en dingen uit te proberen. Door tijdens het leren kennis meteen toe te passen in de praktijk leren ze gaandeweg wat wel en niet werkt. Ook gaven sommige leraren de voorkeur aan een *actieve werkvorm*, waarbij ze fysiek bezig zijn, al geldt dat niet voor iedereen.

Communicatie en inspraak

Een andere manier om te zorgen dat een activiteit goed aansluit bij de leerbehoefte is door *heldere communicatie* vooraf over het doel en de niveau van de training. Leraren hebben beperkt de tijd, dus het is fijn om vooraf in te kunnen schatten of de activiteit voor hen geschikt is. Het wordt ook als prettig ervaren als leraren vooraf kunnen aangeven wat de *leerbehoefte*s zijn en dat ze inspraak hebben bij de formulering van leerdoelen. Deze inspraak vooraf zorgt daarnaast voor een *gedeelde verantwoordelijkheid* en meer betrokkenheid van leraren tijdens de activiteit.

Samen leren

Leraren van alle sectoren geven aan dat samen leren met collega's als zeer prettig en effectief wordt ervaren. Men vindt het fijn om inhoudelijk te *sparren en ervaringen te delen*. Ook helpt het als meerdere collega's dezelfde training volgen. Dan kan men *elkaar enthousiasmeren* en kan men ook later tijdens het toepassen ervaringen en tips uitwisselen. Als de kennis *breed wordt gedragen* binnen de school of het team versterkt dat het leerproces.

Leraar so: "We hebben vaak in tweetallen die cursus gevolgd. Dat is wel fijner om te doen dan alleen, want dan heb je meteen een spanningspartner."

Een ander bijkomend voordeel van het samen deelnemen aan een activiteit of van elkaar leren is dat je *collega's beter leert kennen*. Hierdoor weet je waar elkaars expertise ligt en bij wie je terecht kan met bepaalde vragen. Het belang van een hecht team voor de samenwerking is door verschillende leraren benoemd. Sommige leraren hechten daarom veel waarde aan activiteiten die puur voor het plezier worden gedaan en niet direct met onderwijs te maken hebben. Zo vertelde een docent uit het mbo dat ze heel erg heeft genoten van een workshop van een collega over autobanden verwisselen. Het delen van elkaars passie zorgt ook voor verbinding in het team.

Docent mbo: "Relatie voor prestatie geldt niet alleen voor studenten, vind ik, maar dat geldt ook voor het team."

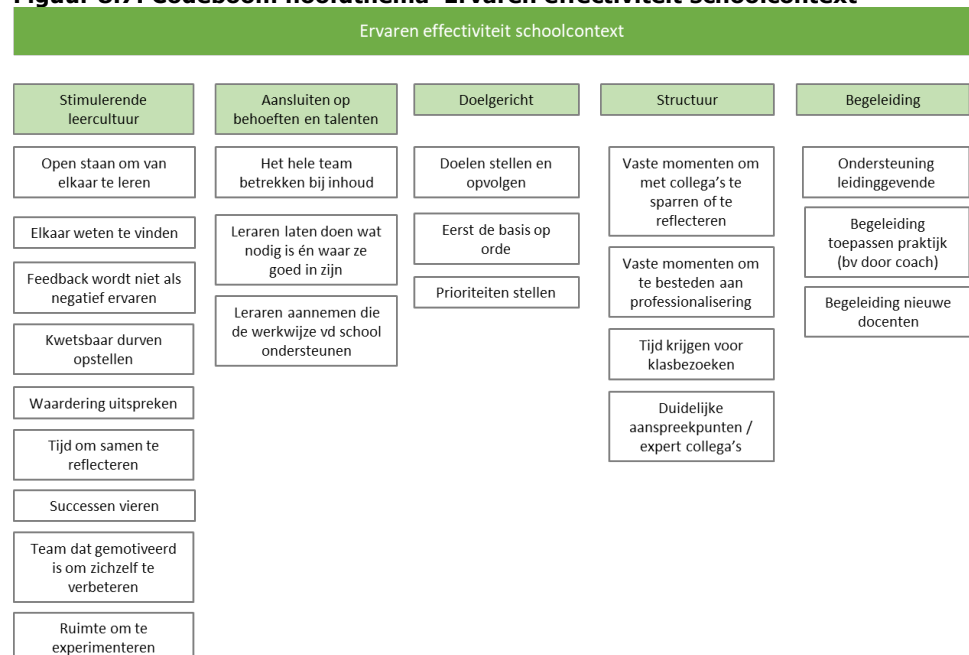
Verschillende perspectieven



Tot slot valt het op dat zowel leraren als schoolleiders en bestuurders bij het noemen van effectieve activiteiten vaak voorbeelden geven waarbij men juist leert van een ander perspectief. Bijvoorbeeld een bezoek aan *andere scholen, instellingen of bedrijven*, soms in *andere landen*. Dit zorgt voor een frisse blik op de eigen situatie. Maar ook dichtbij huis: *het observeren van andere collega's* kan nieuwe inzichten geven over hoe een situatie kan worden aangepakt. Een *spreker uit een ander vakgebied* dan het onderwijs, bijvoorbeeld een expert op het gebied van lasertechnieken, psychologie of mindfulness, kan inspireren en helpen om nieuwe kennis een school binnen te halen.

8.1.6 Effectiviteit schoolcontext

Figuur 8.7: Codeboom hoofdthema 'Ervaren effectiviteit schoolcontext'



Niet alle effectieve elementen waren ook aanwezig op de school. Als het element ontbrak, maar wel als effectief is benoemd, is het ook opgenomen in het model.

In antwoord op de vraag "van welke activiteit heb je veel geleerd en waarom?" noemen leraren ook elementen die zorgen dat het proces van leren en kennisdelen binnen een school effectief verloopt. Deze zijn weergegeven in Fig X6. De grote thema's die naar voren komen zijn: *stimulerende leercultuur, aansluiten op behoeften en talenten, doelgericht, structuur en begeleiding*. Een aantal elementen, zoals leercultuur en begeleiding komen ook terug bij stimulerende factoren (Fig X3).

Stimulerende leercultuur

Een stimulerende leercultuur op een school functioneert als een vliegwiel voor het professionaliseren. Leraren noemen verschillende aspecten van de leercultuur op hun school die ze erg waarderen, zoals *open staan om van elkaar te leren, elkaar makkelijk weten te vinden, waardering uitspreken, samen reflecteren* en *ruimte om te experimenteren*. Ook noemen leraren cultuuraspecten die zij nog lastig vinden, maar graag anders zouden willen zien, bijvoorbeeld dat ze het lastig vinden om zich *kwetsbaar op te stellen* en om hulp



te vragen. Of dat men juist terughoudend is in het delen van kennis uit angst om betweterig over te komen of ze zijn bang dat *feedback als negatief wordt ervaren*. In de codeboom zijn al deze factoren positief geformuleerd.

Aansluiten op behoefte en talenten

Leraren worden graag *betrokken bij het kiezen van de inhoud* van een professionaliseringsactiviteit, bijvoorbeeld van een studiedag. Zo hebben leraren zeggenschap over wat er qua teamprofessionalisering nodig is. Daarnaast vinden leraren het fijn als de school gericht is op het *gebruik maken van ieders talenten* en dat het echt om de persoon gaat in plaats van opgelegde scholing.

Leraar vo: "Voorheen was het meer een lesbezoek van oh, wat gaat er niet goed. Nu wordt er meer gekeken naar wat zijn je talenten en hoe kan je je daarin ontwikkelen? Die positieve insteek is heel fijn."

Voor scholen met een uitgesproken visie op het onderwijs is het belangrijk dat leraren worden aangenomen die de *visie en werkwijze van de school ondersteunen*. "Dat geeft een andere sfeer in het team."

Doelgericht

Een aantal leraren geven aan dat ze het fijn vinden als er doelgericht te werk wordt gegaan. Er moeten *prioriteiten worden gesteld* in waar men als team of school in wil verbeteren. Een leraar vertelt dat het management allerlei innovatieve methodes nastreefde, terwijl volgens haar de *basis niet op orde* was. Dat voelde als een nutteloze investering. In zo'n geval lijkt het management op grote afstand te staan van de realiteit. Ook noemen leraren het belang dat *leeractiviteiten een vervolg krijgen* en dat de kennis die is opgedaan ook wordt opgepakt om te voorkomen dat het geleerde snel verwatert en het slechts blijft bij een 'inspirerende ervaring'.

Structuur

Een strategie die leraren noemen om tijd vrij te maken voor professionalisering is structuur aanbrengen in de momenten waarin kan worden geprofessionaliseerd. Hier valt onder het *plannen van vaste momenten* om met collega's te reflecteren of bijvoorbeeld een vaste dag in de maand om aan professionaliseren te besteden. Of specifiek tijd te reserveren voor klasbezoeken. Ook helpt het leraren om duidelijk te hebben wie de *aanspreekpunten* zijn voor vragen op bepaalde thema's.

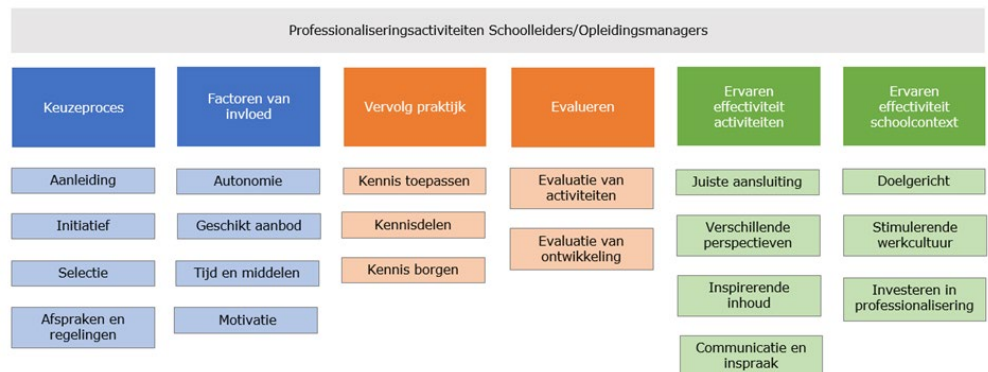
Leraar vo: "Een beetje gestructureerd ervaringen uitwisselen op basis van een onderwerp of zo, zou ik al nuttiger vinden dan wat we nu doen."

Begeleiding

Bij voorkeur krijgen leraren begeleiding bij het leren op de werkvloer. Bijvoorbeeld van een *leidinggevende die hen ondersteunt* en af en toe in de klas komt kijken of een ervaren collega of coach. Met name voor nieuwe docenten is het belangrijk om hen mee te krijgen in de bestaande werkwijzen.

8.2 Resultaten gesprekken schoolleiders

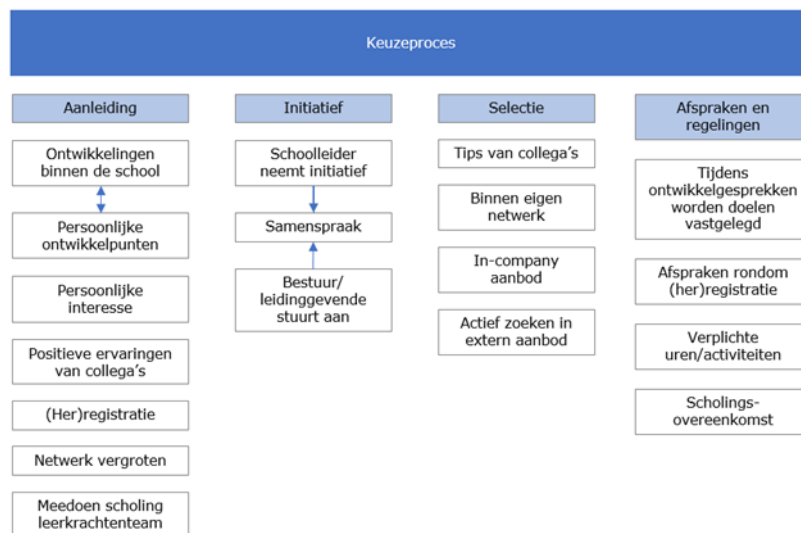
Figuur 8.8: Codeboom gesprekken schoolleiders: hoofdthema's en subthema's



De hoofdthema's komen overeen met de topics uit de onderzoeksvragen en vragenlijst. De subthema's onder de hoofdthema's geven de categorieën weer waaronder de gecodeerde tekstfragmenten zijn verdeeld.

8.2.1 Keuzeproces

Figuur 8.9: Codeboom hoofdthema 'Keuzeproces'



Aanleiding

Schoolleiders en opleidingsmanagers (hierna: 'schoolleiders') geven aan dat actuele *ontwikkelingen binnen de school* vaak een aanleiding zijn voor professionalisering. Voorbeelden die worden genoemd zijn onder andere veranderingen in leerlingpopulatie, onderwijsresultaten of personeel. De doelen van het school- of jaarplan worden hierbij regelmatig genoemd als reden om voor een specifieke activiteit te kiezen. Schoolleiders proberen aan te sluiten op wat er vanuit de organisatie gevraagd wordt naar aanleiding van ontwikkelingen.

Schoolleider SO: "Het is voor mezelf wel erg handig dat wat ik doe ook past bij waar we als school mee bezig zijn, of wat er nu van mij gevraagd gaat worden."

Schoolleider SO: "Ik wil alles kunnen wat ik kunnen moet om de school op het spoor te houden en op een nieuw spoor te krijgen. De school



ontwikkelt zich, de doelgroep verandert om de school heen gebeurt van alles waarvan je denkt: Hoe gaan we dit oplossen? En daar wil je gewoon altijd voldoende tools voor hebben om dat ook allemaal te kunnen."

Persoonlijke ontwikkelpunten zijn volgens schoolleiders eveneens een belangrijke aanleiding voor professionalisering. Deze kunnen uit eigen beweging ontstaan, maar ook voortkomen uit feedback of ontwikkelgesprekken. Vaak gaat dit om hiaten in kennis en vaardigheden die aan de functie zijn gerelateerd, zoals gesprekstechnieken of persoonlijk leiderschap. Andere schoolleiders noemen als ontwikkelpunt met name het opbouwen van expertise. Tot slot worden soms onderwerpen genoemd die buiten het onderwijsveld liggen.

Schoolleider VO: "Ik wil ook gewoon wat meer theoretische onderbouwing hebben voor bepaalde thema's. Vaak doe ik dingen op m'n gevoel goed. Nou, hartstikke fijn. Maar ik wil ook weten hoe dat heet en ik wil ook van de nieuwste ontwikkelingen gewoon op de hoogte zijn."

Daarnaast geven schoolleiders aan dat de ontwikkeling van de school en persoonlijke ontwikkeling vaak met elkaar verweven zijn. Een *combinatie* van deze twee factoren vormt dan de aanleiding voor verdere professionalisering.

Schoolleider PO: "Ik vind dat het bij mijn persoonlijke ontwikkeling moet passen, maar moet ook bij de ontwikkeling van de school of de stichting passen of bij de stichting. Kan niet los van elkaar vind ik. Mijn persoonlijke ontwikkeling alleen puur sec. Dat zou zijn, dan vind ik, iets voor mijn privé-tijd. Terwijl het stukje professionaliseren is ook het stukje wat de school of het cluster of de stichting nodig heeft."

Een andere veelgenoemde aanleiding voor professionalisering is *persoonlijke interesse*. Een aantal schoolleiders zeggen uit eigen beweging bepaalde onderwerpen interessant te vinden om zich verder in te verdiepen of geprikkeld te worden door aanbod dat die interesse opwekt.

Schoolleider VO: "Dingen komen ook een beetje op je pad of zo. Toevallig zag ik nu weer een mailtje en die hadden dan hebben ergens in september een lezing of een dag over dat je het lerarentekort als kans kunt zien. Nu, dat vind ik dan wel intrigerend, dan denk ik knap als je dat zo kan omdraaien, dus daar ben ik dan wel benieuwd naar, dus daar heb ik me dan ook voor ingeschreven."

Positieve ervaringen van collega's worden door een aantal schoolleiders genoemd als een mogelijke aanleiding voor professionalisering. Wanneer collega's enthousiast zijn over een bepaalde activiteit raken zij geïnspireerd om hier ook aan deel te nemen. Specifiek voor schoolleiders in het primair en speciaal onderwijs lijkt ook de *(her)registratie* een rol te spelen in de professionalisering. Wanneer er nog punten moeten worden gehaald voor het schoolleidersregister vormt dit volgens enkele schoolleiders de aanleiding voor het inschrijven voor een activiteit. Ook het *vergroten van het netwerk* wordt genoemd. Door meer mensen in vergelijkbare functies te ontmoeten wordt het volgens sommige schoolleiders bijvoorbeeld gemakkelijker om kennis uit te wisselen en casuïstiek te bespreken. Tot slot sluiten schoolleiders met enige regelmaat aan bij *scholingen voor het leerkrachtenteam*, om zo op de hoogte te blijven van ontwikkelingen.

Initiatief

Het initiatief om te professionaliseren komt volgens de *schoolleiders* verreweg het vaakst uit zichzelf. Een enkele keer hoeven zij hier geen verantwoording voor



af te leggen, maar de meeste schoolleiders geven aan dat zij dit in *samenspraak* met diens leidinggevende doen. De leidinggevende wordt door sommige schoolleiders gezien als sparringpartner, in andere gevallen hoeft de leidinggevende alleen formeel goedkeuring te geven. Minder vaak zeggen schoolleiders dat de *leidinggevende* het initiatief neemt in een professionaliseringskeuze. Als dit wel het geval is komt dit vaak vanuit een speerpunt of ambitie op bestuursniveau.

Opleidingsmanager MBO: "Als ik met [directeur] dan in mijn geval dan een gesprek voer, dan kan het zijn dat [directeur] aangeeft van ik denk dat je daar nog wat ontwikkeling nodig hebt of kansen kunt benutten. Maar het kan ook zijn dat ik zelf zeg van dit vind ik interessant, of dit helpt mij om m'n werk beter te doen, dus dat kan van beide kanten komen."

Selectie

Wanneer de keuze eenmaal is gemaakt om zich ergens in te professionaliseren selecteert de schoolleider een passende activiteit. Schoolleiders geven aan hiertoe regelmatig *tips van collega's* te vragen en te ontvangen voor bijvoorbeeld inspirerende scholingen of passende literatuur. Verder maken zij gebruik van *aanbod uit het eigen netwerk*, of *in-company aanbod* vanuit het bestuur. Tot slot gaan schoolleiders indien nodig actief op zoek naar *extern aanbod*.

Afspraken en regelingen

Rondom het professionaliseringsproces zijn volgens schoolleiders soms afspraken en regelingen vastgelegd. Het *opstellen van professionaliseringsdoelen tijdens ontwikkelgesprekken* wordt door veel schoolleiders genoemd. In sommige gevallen worden deze doelen vastgelegd in een (digitaal) dossier. Onder schoolleiders po en so komt wederom de (*her*)registratie ter sprake. Er zijn vaste afspraken over hoeveel schoolleiders zich moeten professionaliseren om in het schoolleidersregister te (blijven) staan. Sommige schoolleiders met hun leidinggevend een *verplicht aantal uren of activiteiten* te hebben afgesproken. Bij het kiezen van een uitgebreide scholing wordt soms een *scholingsovereenkomst* getekend, waarbij een regeling wordt vastgelegd die ingaat als de schoolleider op (korte) termijn de school verlaat.

8.2.2 Factoren van invloed

Figuur 8.10: Codeboom hoofdthema 'Factoren van invloed'





Tijdens de interviews zijn schoolleiders gevraagd naar factoren die hen stimuleren of belemmeren om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten. Sommige factoren zijn benoemd als mogelijk zowel stimulerend als belemmerend, afhankelijk van de context.

Stimulerende factoren

Motivatie

Een belangrijke stimulerende factor voor schoolleiders blijkt de *intrinsieke motivatie* om te gaan professionaliseren. Schoolleiders geven aan dat zij sneller geneigd zijn om deel te nemen aan een professionaliseringsactiviteit als zij enthousiast zijn over het onderwerp. Daarnaast hebben schoolleiders baat bij een *stimulerende leidinggevende*, die hen aanmoedigt om te professionaliseren.

Schoolleider VO: "Nou en ik merk ook wel dat als [leidinggevende] een paar keer duwt, dat ik dan iets sneller in beweging kom dan wanneer hij dat helemaal niet doet. Dus het is ook wel een stukje van, oké, hij zegt het niet voor niks, dus hij zal dat ook belangrijk vinden. Nou, dat is wel een extra aanmoediging."

Voldoende tijd en middelen

Om deel te kunnen nemen aan een professionaliseringsactiviteit is het van belang dat er voldoende tijd is. Schoolleiders geven aan dat het stimulerend werkt als *kortdurende afwezigheid* mogelijk is, bijvoorbeeld voor een dag(deel), en taken eventueel overgenomen kunnen worden. Daarnaast geeft het grootste deel van de schoolleiders aan dat het *professionaliseringsbudget toereikend* is om deel te kunnen nemen aan activiteiten.

Geschikt aanbod

Een andere belangrijke stimulerende factor om daadwerkelijk te kunnen professionaliseren is het vinden van geschikt aanbod. Schoolleiders zeggen vooral te kijken naar de *aansluiting met hun eigen wensen*, bijvoorbeeld op het gebied van inhoud of vorm. Ook de omvang van het aanbod is van belang.

Schoolleider PO: "Volgend jaar wil ik de 'vier sleutels' volgen, voor goede gesprekkencyclus. [...] Ik ga er wel eens naar de bijeenkomst toe. Een informatiebijeenkomst van een uurtje, anderhalf uur, en als ik denk van dit sluit aan bij wat ik denk dat goed is en zoals ik graag zou willen werken, dan wil ik die cursus volgend jaar volgen."

Een *ruime keuzemogelijkheid* aan activiteiten op een bepaald onderwerp werkt volgens schoolleiders stimulerend. Voor schoolleiders in het po en so hangt de keuze voor een activiteit soms ook af van het aantal punten die het oplevert voor *(her)registratie* in het schoolleidersregister. Bij een groter aantal punten zijn zij soms eerder geneigd deel te nemen. Tot slot is ook de *bereikbaarheid* een punt van aandacht: schoolleiders kiezen liever een activiteit die makkelijk te bereiken is of waarbij er een mogelijkheid is om het online te volgen.

Autonomie

Veel schoolleiders ervaren een grote mate van *keuzevrijheid*. Schoolleiders geven aan dat zij de ruimte krijgen om hun professionalisering binnen kaders zelf invulling te geven, wat hen aanmoedigt om passende activiteiten te zoeken en hieraan deel te nemen. Vaak wordt genoemd dat vrijwel alle scholingsverzoeken door de leidinggevend gehonoreerd worden.



Belemmerende factoren

Onvoldoende tijd

Een groot aantal schoolleiders geeft aan dat zij onvoldoende tijd als de grootste belemmerende factor ervaren met betrekking tot hun professionalisering. Hierbij komen drie thema's naar voren. Allereerst zeggen schoolleiders een *hoge werkdruk* te ervaren en meegesleept te worden in de waan van de dag. Zij ervaren dat er regelmatig veel dingen tussendoor komen die aandacht behoeven, waardoor zij niet aan professionalisering toe komen.

Opleidingsmanager MBO: "Maar dan is het wel vaak de dagelijkse hectiek die mij in ieder geval wel belemmert om daar eens echt in te duiken van oh ja, wat, wat zou nou eens een toegevoegde waarde voor mij kunnen zijn? Maar dan heb je het echt over externe, tenminste in mijn beleving, wat grotere scholingen waar je dan echt de ruimte voor moet gaan maken, ook in je agenda."

Daarnaast gaat professionalisering volgens schoolleiders regelmatig *ten koste van de privétijd*. Als zij zich willen professionaliseren gaat dit vaak buiten de vaste werkuren. Tot slot geven schoolleiders aan dat *langdurige vervanging vaak niet mogelijk* is, omdat belangrijke taken niet kunnen worden overgenomen voor langere tijd. Dit is vooral belemmerend voor de deelname aan langere cursussen of opleidingen.

Geen geschikt aanbod

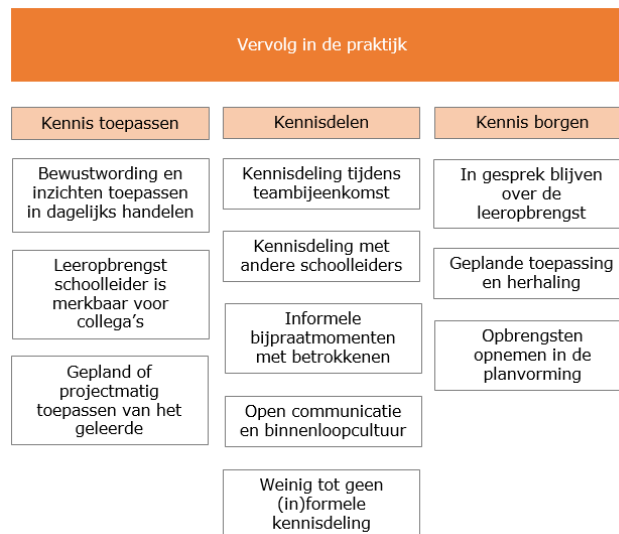
Waar een ruime keuzemogelijkheid als stimulerende factor wordt ervaren, lopen schoolleiders soms ook tegen een gebrek aan geschikt aanbod aan. Vooral als er *geen inhoudelijk relevant aanbod* beschikbaar is zullen schoolleiders er minder snel voor kiezen om deel te nemen aan een activiteit. Daarnaast kan ervaren sommige schoolleiders het als belemmerend als er *geen mogelijkheid is tot maatwerk*, bijvoorbeeld door losse modules te volgen in plaats van een volledige cursus of opleiding. Tot slot zeggen schoolleiders uit het po en so dat zij soms niet (kunnen) deelnemen aan hun voorkeursactiviteit omdat het weinig of geen punten oplevert voor *(her)registratie*.

Schoolleider SO: "Het moet aansluiten op jouw eigen individuele traject en ik heb toen ook wel gevraagd van zijn ook modules beschikbaar, zeg maar bijvoorbeeld de module financiën of de formatie maken en daar inzicht in krijgen. Ik dacht, dat zijn interessante dingen waar ik dan nog minder verstand van heb. Maar dat kan dan niet. Je moet echt wel eigenlijk dan die hele schoolleidersopleiding door."



8.2.3 Vervolg in de praktijk

Figuur 8.11: Codeboom hoofdthema 'Vervolg in de praktijk'



Tijdens professionaliseringsactiviteiten doen schoolleiders nieuwe kennis, vaardigheden en houdingen op. Deze leeropbrengsten krijgen een vervolg in de praktijk door middel van toepassing, deling en borging.

Kennis toepassen

Volgens veel schoolleiders wordt opgedane kennis waar mogelijk direct ingezet in de praktijk. Leeropbrengsten komen vooral naar voren door middel van *bewustwording en het toepassen van nieuwe inzichten in het dagelijks handelen*. Schoolleiders zetten de kennis die zij hebben opgedaan dusdanig in dat de *leeropbrengst merkbaar is voor collega's*, bijvoorbeeld doordat een schoolleider zich geprofessionaliseerd heeft op het gebied van gespreksvaardigheden. Vaak gebeurt dit op een informele manier, zonder dat daar specifieke momenten voor worden gepland. Sommige schoolleiders zeggen *wel gepland of projectmatig het geleerde toe te passen*.

Schoolleider VO: "Kijk, het leuke is dat je natuurlijk vanuit die rol die je hebt, is er voldoende casuïstiek om je coaching traject eigenlijk direct al van waarde te laten zijn. En ik geloof ook dat je dat dan, ja in je gedrag veel makkelijker gaat implementeren."

Kennisdelen

Volgens schoolleiders wordt op verschillende momenten kennis gedeeld. Allereerst gebeurt dit op formeel geplande momenten. Veel schoolleiders zeggen de leeropbrengsten van hun professionalisering te delen *tijdens teambijeenkomsten*. Wanneer schoolleiders bijvoorbeeld een scholing hebben gevolgd of een interessant boek hebben gelezen delen zij dit met hun collega's tijdens een vergadering. Dit staat niet altijd vast op de planning, maar gaat soms ook uit van het eigen initiatief van de schoolleider. Er vindt ook *kennisdeling met andere schoolleiders* plaats. Dit gebeurt vooral binnen besturen waar schoolleiders vaak contact met elkaar hebben. Kennisdeling vindt volgens schoolleiders ook regelmatig plaats op *informele bijpraatmomenten*, bijvoorbeeld in de wandelgangen. Veel schoolleiders ervaren op dat gebied binnen hun organisatie *open communicatie en binnenloopcultuur*:



Opleidingsmanager MBO: "Dan loop ik gewoon naar binnen en dan hebben we het daarover. En dat dus dat is niet geformaliseerd maar dat kan echt letterlijk op het moment dat het speelt en dat vind ik heel prettig."

Tot slot zijn er een aantal schoolleiders die zeggen dat er *weinig tot geen (in)formele kennisdeling* plaatsvindt naar aanleiding van hun professionalisering.

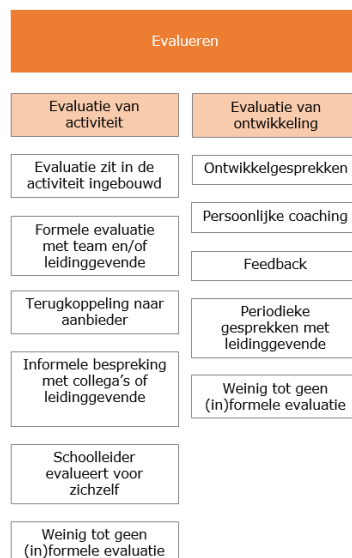
Kennis borgen

In de interviews met schoolleiders is weinig naar voren gekomen over de borging van opgedane kennis. Schoolleiders noemen weinig voorbeelden hiervan. Als er bewust aan kennisborging wordt gedaan, gebeurt dit volgens schoolleiders vooral *door in gesprek te blijven over de leeropbrengst*. Door steeds opnieuw te praten over de professionaliseringsonderwerpen wordt het onderdeel van het denken en handelen op langere termijn. Schoolleiders geven aan dat ze dit vaak op informele momenten doen, maar er zijn ook schoolleiders die *gepland kennis toepassen en herhalen* zodat dit ook onderdeel wordt van hun dagelijkse praktijk. Schoolleiders plannen dan momenten om hun aantekeningen nog eens door te nemen of door deel te nemen aan terugkombijeenkomsten. Tot slot wordt waardevolle kennis door sommige schoolleiders geborgd in de organisatie door *leeropbrengsten op te nemen in de planvorming*, bijvoorbeeld door het terug te laten komen in een school- of jaarplan.

Schoolleider PO: "Ik probeer, uit iedere cursus of opleiding die ik gedaan heb, wel iets systemisch te halen wat ik me zo eigen kan maken dat het blijft. Ja, dus het werken met bijvoorbeeld de cirkel van invloed. Nou, die hangt achter je, daar heb ik nu mijn hele schoolplan op gemaakt."

8.2.4 Evalueren

Figuur 8.12: Codeboom hoofdthema 'Evalueren'



Evaluatie van activiteiten

Na deelname aan professionaliseringactiviteiten worden deze door schoolleiders soms geëvalueerd. In veel gevallen zit *evaluatie in de activiteit ingebouwd*,



bijvoorbeeld doordat de deelnemers gevraagd wordt om voor zichzelf te evalueren op de opbrengsten. Sommige schoolleiders plannen *formele momenten* in om met diens leidinggevende of team een activiteit te evalueren. Bilaterale overleggen of teambijeenkomsten worden hiervoor ingezet. Schoolleiders zeggen ook vaak te evalueren door middel van een *terugkoppeling naar de aanbieder* van een activiteit, bijvoorbeeld door het invullen van een evaluatieformulier na afloop.

Er zijn ook schoolleiders die op ongeplande, *informele momenten* de activiteit bespreken met collega's of de leidinggevende. Een aantal schoolleiders geven daarnaast aan dat zij vooral *voor zichzelf evalueren*, bijvoorbeeld door hun ervaringen op te schrijven in een notitieboekje, maar dat zij dit vaak niet delen met anderen. Tot slot geeft een relatief groot aantal schoolleiders aan dat zij over het algemeen *weinig tot geen evaluatie* doen van de professionaliseringsactiviteiten die zij hebben ondernomen.

Schoolleider SO: "Ik denk dat we daarin wel wat sterker zouden kunnen worden, dat doen we wel te weinig inderdaad. Maar wat heb je nu geleerd? Want dan gaat het toch weer over naar de waan van de dag."

Evaluatie van ontwikkeling

Volgens schoolleiders vindt de evaluatie van de eigen ontwikkeling vooral plaats als onderdeel van de gesprekkencyclus. Tijdens *ontwikkelgesprekken* (soms beoordelings- of functioneringsgesprekken genoemd) met de leidinggevende wordt er teruggeblikt op eerder gestelde doelen. Ook wordt *persoonlijke coaching* vaak genoemd als een belangrijk moment voor evaluatie. Tijdens coaching en ontwikkelgesprekken kunnen *tools* worden gebruikt, zoals bijvoorbeeld kwaliteitskaarten, of (360 graden) *feedback*.

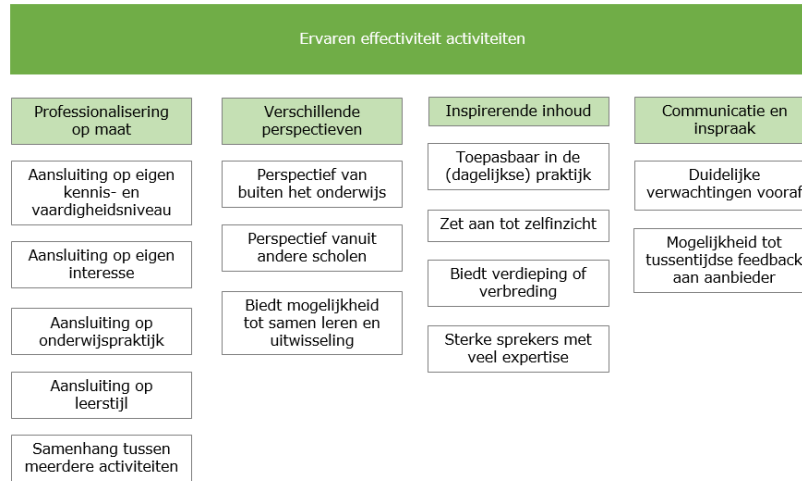
Daarnaast vinden er volgens schoolleiders *periodieke gesprekken met de leidinggevende* plaats waarin de professionalisering van de schoolleider wordt besproken en geëvalueerd. Dit zijn vaak informele momenten of bilaterale overleggen. Tot slot geeft een klein aantal schoolleiders aan dat zij over het algemeen *weinig tot geen evaluatie* doen van hun eigen ontwikkeling en professionalisering.

Opleidingsmanager MBO: "In de ontwikkelgesprekken of in de functioneringsgesprekken komt het altijd aan de orde. Elke keer wordt er toch aan je gevraagd: wat wil je volgend jaar gaan doen en hoe wil je het professionaliseren daar ben ik ook mee aan de slag gegaan, al die keren dat me dat gevraagd is."



8.2.5 Effectiviteit activiteiten

Figuur 8.13: Codeboom hoofdthema 'Ervaren effectiviteit activiteiten'



Elementen die volgens de schoolleiders ontbraken bij de activiteit(en) maar wel effectief zouden zijn geweest, zijn ook opgenomen in het model.

Schoolleiders zijn bevroegd naar kenmerken van activiteiten die volgens hen bijdragen aan de effectiviteit. Er zijn verschillende elementen die volgens schoolleiders van belang zijn.

Professionalisering op maat

Schoolleiders vinden aansluiting van de activiteit op hun eigen behoeftes belangrijk voor de effectiviteit. Allereerst hebben zij behoefte aan *aansluiting op hun kennis- en vaardigheidsniveau*. Een groot deel van de schoolleiders geeft aan dat zij het essentieel vinden dat zij tijdens een professionaliseringsactiviteit echt iets nieuws leren. Daarnaast zeggen schoolleiders *aansluiting op eigen interesse* een belangrijke factor te vinden. Wanneer er sprake is van intrinsieke motivatie wordt kennis beter opgenomen. Verder wordt *aansluiting op onderwijspraktijk* ervaren als kenmerk voor effectiviteit en ook de *aansluiting op leerstijl* van de schoolleider wordt genoemd. Wat als prettig wordt ervaren verschilt sterk per schoolleider, zo vindt de één het belangrijk dat er veel interactieve werkvormen worden gebruikt, terwijl de ander liever naar een presentatie luistert. Tot slot geven schoolleiders aan dat *samenhang tussen meerdere activiteiten* bijdraagt aan de effectiviteit.

Schoolleider PO: "Het maakt heel veel verschil of je losse studiedagen doet of dat je ze in een traject laat samenhangen. En dat is dat is wat we hier doen. Dus een studiedag staat nooit op zich, maar die is altijd onderdeel van een groter geheel en we maken continu de verbinding tussen kennis en de praktijk."

Verschillende perspectieven

Een ander ervaren kenmerk van effectiviteit is volgens schoolleiders de ruimte voor verschillende perspectieven. Ten eerste noemen zij *perspectief van buiten het onderwijs* als manier om buiten de eigen kaders te kunnen denken. Niet alleen input van buiten het veld, maar ook het *perspectief vanuit andere scholen* wordt als waardevol beschouwd. Activiteiten die ruimte hebben voor



perspectiefwisseling worden als effectief ervaren. Wanneer een activiteit *mogelijkheid biedt tot samen leren en uitwisseling* van kennis en perspectieven van collega's heeft dit volgens schoolleiders een positief effect.

Schoolleider SO: "Ik ben toen naar een andere ervaren schoolleider gegaan van een veel grotere vrije school en ik heb van hem toen wel coaching aangevraagd. Gewoon voor drie uur in de week, dat we gewoon samen naar die stukken konden kijken. En hij me daarin kon inwerken. Dus ook weer met iemand die daar ervaring in had, ook omdat dat ook echt weer andere tak van sport was dan een directie op een gewone basisschool."

Inspirerende inhoud

Niet alleen de aansluiting van de inhoud is belangrijk, de inhoud moet volgens schoolleiders ook inspirerend zijn. Veel schoolleiders zeggen geïnspireerd te raken als de inhoud van een activiteit *direct toepasbaar is in de (dagelijkse) praktijk*, waardoor zij een hogere mate van effectiviteit ervaren. Inhoud moet vooral relevant zijn voor de schoolcontext en concrete handvaten bieden voor het handelen. Verder zeggen sommige schoolleiders dat zij het als positief ervaren wanneer een activiteit *aanzet tot zelfinzicht*, bijvoorbeeld door hen te vragen om te reflecteren of door confronterende gesprekken te voeren. Een activiteit is volgens schoolleiders ook effectiever wanneer het *verdieping, dan wel verbreding* biedt. Tot slot noemen een aantal schoolleiders dat zij baat hebben bij *sterke sprekers met veel expertise*, die duidelijk op de hoogte zijn van (recente) ontwikkelingen en deze goed kunnen overbrengen.

Schoolleider PO: "Ja, super zinvol. En dan kom ik wel helemaal stuiterend thuis en ik denk, dit was inspirerend. Hier heb ik echt iets."

Communicatie en inspraak

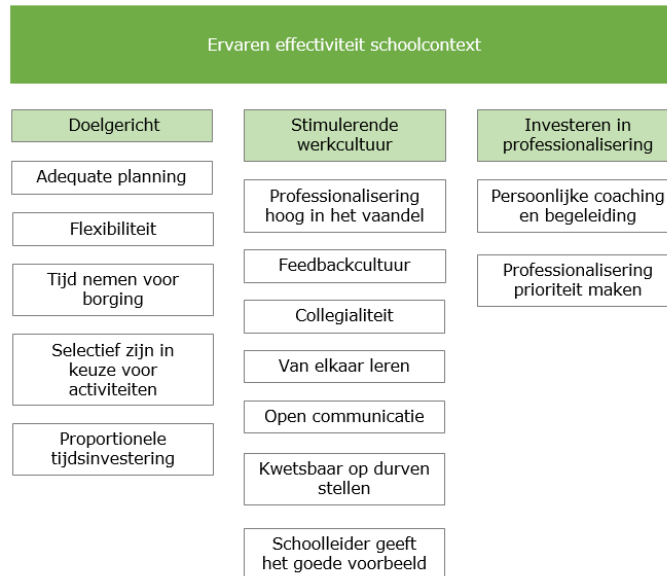
Schoolleiders zeggen het prettig te vinden als er goede communicatie is met de aanbieder van een professionaliseringsactiviteit. Ten eerste vinden zij het fijn als er *vooraf duidelijke verwachtingen* worden uitgesproken, zodat de schoolleiders van tevoren weten waar zij aan toe zijn. Het wordt door schoolleiders ook prettig gevonden als er mogelijkheid is tot het geven van *tussentijdse feedback aan de aanbieder*, zodat er kan worden gestuurd op meer aansluiting bij de behoefte van de deelnemers en de effectiviteit kan worden vergroot.

Schoolleider PO: "Ja, we hebben dus een training 'Mijn Schoolplan' gehad, de eerste zat niet goed in elkaar. Nou, daar hebben we wel met elkaar geëvalueerd van ja, zo hoeven we niet twee en drie te hebben. Dus wat gaan we doen om twee en drie effectiever te maken? Nou, die zijn helemaal aangepast door medewerkers kwaliteit. Die hebben een andere vorm gekozen, waardoor twee en drie wel passender waren."



8.2.6 Effectiviteit schoolcontext

Figuur 8.14: Codeboom hoofdthema 'Ervaren effectiviteit schoolcontext'



Niet alle effectieve elementen waren ook aanwezig op de school. Als het element ontbrak, maar wel als effectief is benoemd, is het ook opgenomen in het model.

Doelgericht

Volgens schoolleiders is het van belang dat er op een doelgerichte manier met professionalisering om wordt gegaan, om zo de effectiviteit te verhogen. Hierbij is het allereerst van belang dat er een *adequate planning* is. Schoolleiders zeggen het belangrijk te vinden om tijd te maken voor professionalisering en dat het maken van een goede planning aan het begin van het schooljaar daarbij helpt. Door vaste momenten te plannen kun je tijd inbouwen en rekening houden met drukke periodes. Dit vergt ook enige *flexibiliteit* van de schoolleider en de organisatie eromheen, bijvoorbeeld met het uitbesteden van taken om tijd vrij te kunnen maken. Schoolleiders zeggen ook dat het effectiever is *om tijd te nemen voor de borging* van leeropbrengsten, in plaats van snel over te gaan op een volgende activiteit. Daarnaast is het volgens schoolleiders helpend wanneer men van tevoren *selectief zijn in hun keuze voor activiteiten*. Op die manier is de kans groter dat de activiteit aansluit bij de behoeftes op het gebied van inhoud en vorm en gaat er geen waardevolle tijd verloren. Sommige schoolleiders benoemen hierbij dat het belangrijk is om te streven naar een *proportionele tijdsinvestering*: de verhouding tussen studielast en opbrengst moet werkbaar zijn.

Schoolleider SO: "Doe het, neem de tijd ervoor. Het staat in je CAO, je hebt er recht op, je hebt ook de plicht, denk ik, om dat te doen."

Stimulerende werkcultuur

Vrijwel alle schoolleiders benadrukken het belang van een stimulerende werkcultuur voor de effectiviteit van professionalisering. Hierbij komen een aantal verschillende factoren naar voren. Allereerst zeggen schoolleiders dat het stimulerend werkt als *professionalisering hoog in het vaandel* staat in alle lagen van de organisatie. Professionalisering wordt dan goed gefaciliteerd, zodat



schoolleiders voldoende tijd en ruimte voelen om deel te kunnen nemen aan activiteiten en de leeropbrengsten hiervan de implementeren. Daarnaast is de omgang met collega's heel belangrijk. In een stimulerende werkomgeving heerst er een *feedbackcultuur*, waarin schoolleiders feedback durven te geven, maar ook feedback durven te vragen. Een gevoel van *collegialiteit* is belangrijk, waarin collega's elkaar willen helpen, er fouten gemaakt kunnen worden en collega's *van elkaar leren*, ook schoolleiders van verschillende besturen. Schoolleiders zeggen baat te hebben bij *open communicatie* en een sfeer waarin werknemers zich *kwetsbaar op durven stellen*. Tot slot zeggen schoolleiders dat zij het belangrijk vinden voor de werkcultuur om *zelf het goede voorbeeld te geven* op het gebied van professionalisering.

Schoolleider VO: "Ik ben heel erg van ook van elkaar leren, ook dat samen bespreken en dat is er wel meer ingekomen door ook, denk ik, wisselingen bij ons in het directieteam. En daar staat de stichting ook meer voor. Dus wij willen ook met het koersplan daarin meer, ook op rectorniveau, meer van elkaar leren. En dat is denk ik heel goed."

Schoolleider VO: "Dat is voor mij het allerbelangrijkste nu, om daar na twee jaar dat ik de school ken, nu een volgende stap te gaan maken. En als ik dat dan betrek naar de ambities van de school, nou dat is dat we een lerende organisatie willen zijn. Dan wil ik ook wel zelf het goede voorbeeld geven."

Investeren in professionalisering

Wanneer schoolleiders gevraagd wordt wat zij mee willen geven aan collega's met betrekking tot professionalisering roepen zij vooral op tot investering in professionalisering. Meerdere schoolleiders zeggen dat investeren in *persoonlijke coaching en begeleiding* helpend is bij hun professionalisering. Veel schoolleiders zeggen dat een persoonlijke coach hen helpt om hun professionalisering te sturen en doelmatig in te richten. Daarnaast geven schoolleiders mee dat het essentieel is dat van *professionalisering een prioriteit* wordt gemaakt vanuit een langetermijnperspectief.

Schoolleider SO: "Het is wel de kunst om jezelf voor te nemen je te blijven ontwikkelen en te professionaliseren, formeel en informeel. En niet de waan van de dag te laten regeren en dan juist dat soort momenten laten schieten of maar even niet doen, want het is druk. Ik denk dat juist professionaliseren, ontwikkelen, een hele belangrijke energiegever is binnen je werk en dat je ook echt tijd en ruimte en rust moet creëren om dat echt bewust te doen."



8.3 Resultaten gesprekken bestuurders

Figuur 8.15: Codeboom gesprekken leraren: hoofdthema's en subthema's



De hoofdthema's komen overeen met de topics uit de onderzoeksvragen en vragenlijst. De subthema's onder de hoofdthema's geven de categorieën weer waaronder de gecodeerde tekstfragmenten zijn verdeeld.

8.3.1 Keuzeproces

Figuur 8.15: Codeboom hoofdthema 'Keuzeproces'



Aanleiding

Bestuurders beschrijven verschillende aspecten die een aanleiding kunnen vormen voor het starten van het keuzeproces voor professionaliseringsactiviteiten. De meerderheid van bestuurders noemt *in te spelen op de behoeften* van de (bestuurs-)organisatie en/of, in het geval van mbo-bestuurders, het werkveld. Hierbij is te denken aan de noodzaak om in te spelen op ontwikkelingen binnen de bestuursorganisatie (bijv. een fusie, nieuw beleidsplan ontwikkelen of teruglopende resultaten bij scholen onder het bestuur) of op ontwikkelingen die zich buiten het bestuur afspeelen (bijv. *Chatgpt*, *fake news* of een nieuw cao). Een tweede aanleiding die bestuurders noemen zijn de *eigen ontwikkelpunten* die een bestuurder heeft zoals het ontbreken van een onderwijsachtergrond, andere kennishiaten of persoonlijke valkuilen. Door ontwikkelgesprekken, eigen reflectie of feedback uit de organisatie worden



bestuurders bewust van deze eigen ontwikkelpunten waar professionalisering een geschikte oplossing voor zou zijn.

Bestuurder po: "Dus ik vond het zelf altijd heel ingewikkeld om met de media om dat goed te doen. Althans ingewikkeld, het is gewoon niet mijn hobby om voor een camera te staan. Dus dat soort dingen weet je, daar ben ik dan ook transparant in. Ik zeg 'nou, daar wil ik nog wel eens een training op doen' want dat vind ik gewoon niet fijn om te doen".

Ook zijn persoonlijke interesses voor bestuurders reden professionaliseringsactiviteiten uit te kiezen. Hierbij geven de bestuurders aan dat deze *persoonlijke interesse* wel verbonden moet kunnen worden aan de opgaven van de organisatie.

Ambities

Over het algemeen beschrijven bestuurders dat er voor hun persoonlijke professionalisering *weinig tot geen formele ambities* zijn vastgelegd. Dit betekent niet dat zij geen ambities hebben. Bestuurders beschrijven dat hun ambities in de meeste gevallen *gelijk zijn aan die van de gehele (bestuurs-)organisatie*, zoals een 'leven lang leren'.

Bestuurder vo: "Ik probeer met mijn Raad van Toezicht, met de remuneratiecommissie, een beetje in hetzelfde model te zitten als ik zelf als bestuurder met de directeuren doe en als de directeuren met hun leidinggevenden en de leidinggevenden met hun medewerkers".

Eveneens beschrijven bestuurders verschillende *persoonlijke ambities* die specifiek zijn voor de taken en functie van de bestuurder. Zo noemen zij het toewerken naar meer aansluiting op de werkvloer of het opzetten van meer collegiale uitwisseling met andere bestuurders. Als deze ambities wél geformaliseerd worden, worden deze vastgelegd in afspraken met het interne toezicht

Initiatief en de rol van het interne toezicht

Het initiatief tot een specifieke professionaliseringsactiviteit en de zeggenschap over de beslissingen heeft, wordt door de bestuurders beschreven als een relatief *autonoom proces*. Bestuurders zijn, over het algemeen, vaak zelf diegenen die aanzetten tot bepaalde activiteiten.

Bestuurder mbo: "Ook dat is eigen initiatief, hè. Dus dat komt echt van mezelf als ik zeg van 'ik wil me scholen verdiepen of cursus volgen'. Nee, ik kan me wel voorstellen dat het in een functioneringsgesprek aan de orde komt, maar omdat ik daar zelf eigenlijk altijd wel proactief in ben, heb ik dat nog nooit meegemaakt dat de Raad van Toezicht zelf aangaf van; je zou dit of dat moeten doen".

Hoe het intern toezicht is aangesloten op het professionaliseringsproces loopt sterk uiteen onder de bestuurders. Bestuurders beschrijven dat er geen vast stappenplan bestaat en dat het interne toezicht beperkt betrokken is bij het (top-down) vastleggen van doelen of harde afspraken rondom professionalisering. De meeste bestuurders beschrijven de rol van het intern toezicht als 'sparringpartner'. Overleg en afstemming met het intern toezicht helpt bestuurders om tot nieuwe inzichten te komen.

Bestuurder po: "Ik bespreek het ook samen met remuneratiecommissie. Wat denken jullie, wat zal ik inzetten en voor mijn eigen ontwikkelingen ook. Wat vraagt de organisatie van mij en wat heb ik nodig".



Slechts enkele bestuurders beschrijven dat het intern toezicht hen vraagt zich te *verantwoorden* over het persoonlijke professionaliseringsproces. Deze bestuurders beschrijven in de ontwikkelgesprekkencyclus wél persoonlijke doelen omtrent professionalisering vast te leggen. Een derde, minder voorkomende, rol van het intern toezicht die door bestuurders wordt beschreven is wanneer zij het intern toezicht nodig hebben voor *instemming* voor een bepaalde professionaliseringsactiviteit. Het minst noemen bestuurders dat het intern toezicht *zelf initiatief* toont richting de bestuurder en met (dwingende) voorstellen omtrent professionalisering komt.

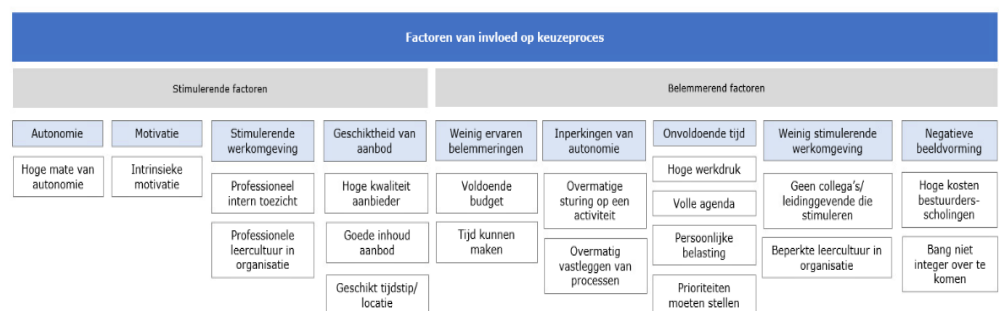
Selectie

Bestuurders noemen dat zij kritisch professionaliseringsactiviteiten selecteren om passend aan te kunnen sluiten op de behoeften en gestelde ambities. Een belangrijke factor hierin is hun *eigen netwerk* als bron om een geschikte activiteit te selecteren. Bestuurders beschrijven dat tips en aanbevelingen vanuit eigen (kennis-)netwerken over de kwaliteit van activiteiten hen een goed initieel beeld kunnen geven over of de activiteit de moeite waard is om in te investeren. Een tweede bron die bestuurders noemen waar vanuit ze vaker activiteiten selecteren, is het aanbod van de Raden (PO-Raad, VO-Raad, MBO-Raad). Wanneer het aanbod verbonden is aan een gevestigd instituut, zoals *de Raden*, hebben bestuurders eerder vertrouwen in de kwaliteit en professionaliteit van de activiteiten die worden aangeboden. Het derde punt dat bestuurders maken omtrent de selectie van activiteiten is dat dit, in de gevallen van grotere besturen, vaak *gebaseerd is op de portefeuillevverdeling* binnen het bestuur. Activiteiten die raken aan de portefeuilles van een bestuurder vergroten de kans dat een bestuurder de nieuwe kennis en vaardigheden kan inzetten in de werkpraktijk.

Bestuurder vo: "Als je dus een training volgt op het gebied van bijvoorbeeld basisvaardigheden, dat is ook één van mijn portefeuilles binnen het bestuur. Ja, dat zijn zaken die ik ook in de praktijk direct kan toepassen en daar let ik dus op".

8.3.2 Factoren van invloed

Figuur 8.16: Codeboom hoofdthema 'Factoren van invloed'



Stimulerende factoren

De factoren die voor bestuurders van invloed zijn op het keuzeprocess hebben ofwel een stimulerende ofwel een belemmerende invloed om met een professionaliseringsactiviteit te starten. Als belangrijkste stimulerende factor noemen bestuurders het hebben van een *hoge mate van autonomie* in het keuzeprocess. Intern toezicht dat ruimte biedt om eigen keuzes te maken en eigen onderwerpen te kiezen stimuleert bestuurders om met een activiteit te beginnen.



Bestuurder po: "Een element dat bevorderend is de ruimte die ik zelf gekregen heb. Ik heb hem genomen, maar ik heb hem ook gekregen. Ja, dit is er wel één die 5500 euro kost, met overnachtingen en weet ik wat erbij, is veel geld. Ik heb wel de ruimte gekregen en vertrouwen gekregen dat ik gewoon die dingen uitkies waarvan ik denk: hé, die is passend".

Een autonome keuze zorgt dat er bij bestuurders meer *intrinsieke motivatie* voor de professionaliseringsactiviteit ontstaat. Intrinsieke motivatie voor de activiteiten zorgt, volgens verschillende bestuurders, ervoor dat je eerder aan een activiteit begint en je grotere betrokkenheid bij de inhoud en opvolging van de activiteiten toont. Verschillende bestuurders beschrijven dat deze intrinsieke motivatie geldt voor een specifieke activiteit, maar eveneens voor het blijven leren en ontwikkelen in het algemeen.

Bestuurder po: "Ik vind het studeren heel leuk, heb ik altijd gevonden. Ik denk dat ik ook al best wel veel gestudeerd heb. In de loop van de jaren, terwijl ik pas heel laat aan mijn master begonnen ben, maar dat had allerlei andere redenen. Ik heb ook nog even gedacht of ik ging promoveren heb ik ook nog een traject voor gedaan, maar dus ik vind studeren heel leuk".

Een *stimulerende werkomgeving* benoemen meerdere bestuurders eveneens als stimulerende factor om met professionaliseringsactiviteit te starten. Zo is een *professioneel intern toezicht* een van de factoren die hier aan bij kan dragen. Het intern toezicht kan activiteiten stimuleren, hoge verwachtingen hebben en de bestuurder 'scherp' houden.

Bestuurder po: "Daar [professionalisering] praat ik dan over met mijn Raad van Toezicht, hè. Die dan zegt van 'hoe gaat dat zo hier, past dit nog bij je? Wat betekent dat voor je?'. Nou, daar voeren we wel gesprekken over. Dat is wel heel erg leuk. En als je dan een training of opleiding gedaan hebt, waarin je dat ook weer mee terugneemt over de leiderschapstijlen die je dan hebt op bestuurlijk niveau, dat is prettig. Wat dat betreft heb ik wel een professionele Raad van Toezicht".

Daarnaast beschrijven enkele bestuurders een *professionele leercultuur* als een belangrijke factor in de stimulerende werkomgeving. Hier gaat het volgens bestuurders bijvoorbeeld om; collega's die je enthousiasmeren, een complementaire duo-bestuurder en onder collega's met elkaars professionaliseringsproces meedenken.

Verschillende bestuurders beschrijven eveneens verschillende manieren waarop het *aanbod* aan professionaliseringsactiviteiten stimulerend kan werken. Wanneer duidelijk is dat het aanbod vanuit een *hoge kwaliteit aanbieder* komt stimuleert dit bestuurders om van het aanbod gebruik te maken. Bestuurders beoordelen de mate van kwaliteit door te kijken of het gaat om een betrouwbare organisatie die bekend staat om een goede prijs-kwaliteit verhouding. Hetzelfde geldt als de *inhoud van het aanbod van hoge kwaliteit* is, door bijvoorbeeld aansprekend of vernieuwend te zijn.

Bestuurder so: "Dan gaat het er mij om van, is er een trigger in het programma? Iets wat mij aanspreekt waarvan ik denk van: hé, dat is een beetje nieuw, of dat is een beetje anders. Ja, daar wil ik meer van weten".

Eveneens noemen bestuurders dat het aanbod stimulerend kan werken wanneer het de bestuurder *in praktische zin uitkomt* door bijvoorbeeld op een gunstig tijdstip of plek plaats te vinden).



Belemmerende factoren

De meerderheid van bestuurders geven aan dat ze *weinig tot geen belemmeringen* ervaren in het keuzeproces voor professionaliseringsactiviteiten. Over het algemeen benoemen de bestuurders dat ze geschikte condities ervaren om zich te professionaliseren (in termen van *tijd, geld, middelen en randvoorwaarden*).

Bestuurder mbo: "Ik heb er dan ook voldoende tijd voor gekregen. Nou ja, je moet er tijd voor maken en ik nam gewoon de vrijdagen altijd een vrije dag. Bereid ik het voor, maar het natuurlijk ook weekend werken en het vraagt wat van beide kanten maar dat was vanzelfsprekend, dat daar wel tijd voor kreeg."

Wanneer bestuurders wél belemmeringen beschrijven, benoemen ze de mogelijke *inperkingen op de autonomie* als belangrijkste factor. Zo kan *overmatige sturing* van bijvoorbeeld intern toezicht of overheidsinstanties en *overmatig planmatig werken* in dwingende formats ervoor zorgen dat de intrinsieke motivatie om aan een professionaliseringsactiviteit te starten daalt.

Bestuurder po: "Met zo'n registercontrole moet ik elke keer zoveel punten halen, dat is bureaucratie. Ik zie dan een lezing, boekje of een scholing niet meer als voor mezelf"

Bestuurders geven aan dat het hebben van *te weinig tijd* voor professionaliseringsactiviteiten hen belemmert. Door een *te volle agenda*, een *hoge werkdruk* en *persoonlijke omstandigheden* lukt het sommige bestuurders niet om tijd voor professionalisering in te ruimen. Wat dit in het geval van de bestuurders compliceert, is dat er vaak geen andere werknemers zijn die de taken van een bestuurder (tijdelijk) kunnen overnemen. Eveneens kan de waan van de dag ervoor zorgen dat *andere prioriteiten* worden gesteld. Zo geven verschillende bestuurders aan dat ontwikkelingen in de organisatie vaak dringender aandacht behoeven dan de activiteiten voor de eigen ontwikkeling.

Bestuurder vo: "En waar ik aan zit te denken is persoonlijk leiderschap in het onderwijs. Dat zou ik wel heel erg leuk vinden om te gaan doen, maar dat, dat is echt pas iets voor het najaar. Eerst zorgen dat alles hier goed staat"

Wanneer bestuurders een *weinig stimulerende werkomgeving* ervaren noemen zij dit ook als belemmerende factor. Bij een *negatieve leercultuur*, zoals wanneer professionalisering te confronterend wordt gevonden of ontwikkelvraagstukken buiten de eigen verantwoordelijkheid wordt gelegd, daalt voor bestuurders de motivatie voor gezamenlijke activiteiten.

Bestuurder po: "En als dan de helft [medebestuurders] het heeft over hoe zwaar ze het hebben en hoe lastig en moeilijk het is en wat de minister zou moeten doen en de onderwijsinspectie, dan haak ik af. Dan denk ik van: jongens daar gaat het gewoon niet over. Nu scheer ik heel veel mensen over één kam, zo bedoel ik het niet. Maar ik kom daar wel wat van tegen. Ja, dat weerhoudt mij van leren. Dus in de soort opleidingen zoek ik bij uitstek ook wat mensen uit andere sectoren"

Hetzelfde geldt als *collega's en/of leidinggevenden niet extra stimuleren* om aan professionaliseringsactiviteiten deel te nemen door bestuurders op ontwikkelkansen te wijzen.

Enkele bestuurders geven aan dat *de negatieve beeldvorming* over bestuurders als belemmerende factor werkt. De bestuurders beschrijven dat voor professionaliseringsactiviteiten gericht op bestuurders er minder aanbod bestaat. Aan het aanbod dat er is zijn vaak vele male *hogere kosten verbonden* dan voor



activiteiten voor schoolleiders en/of leraren. Meerdere bestuurders beschrijven dat ze *integer willen handelen* en daardoor er uiteindelijk voor kiezen een (dure) scholing niet te volgen. Zo proberen de bestuurders te vermijden bij te dragen aan de beeldvorming dat buitenproportioneel veel financiële middelen naar de bestuurder gaan.

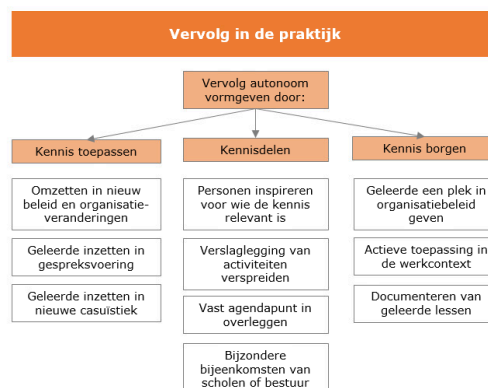
Bestuurder po: "Ja, ik vind wel dat je als bestuurder misschien nog wel extra alert moet zijn op: waar investeer je dure uren in hè, want ik kost per uur veel en waar gebruik ik die bekostiging voor. Dus ik vind het ontzettend belangrijk dat ik professionaliseer, dat vind ik echt bij het besturen horen, een vanzelfsprekendheid. Maar ik vind wel dat je kritisch moet zijn wat je doet, en dan ook met name op reis en verblijfkosten. En ja, de snoeprisjes cursussen, ik vind dat je daar integer mee moet omgaan, sowieso. Maar ook gewoon goed moet kijken, want je weet dat directeuren daar ook kritisch op zijn en leerkrachten ook".

Naast dat bestuurders uit integriteitsprincipes er voor kiezen (dure) scholingen niet te volgen, geven enkele bestuurders eveneens aan dat ze kijken naar of een andere medewerker (directeur, rekenspecialist) een specifieke activiteit niet eerder zou moeten volgen dan de bestuurder.

8.3.3

Vervolg in praktijk

Figuur 8.17: Codeboom hoofdthema 'Vervolg in de praktijk'



Vervolg autonoom vormgeven

Na een professionaliseringsactiviteit (formeel en informeel) geven vrijwel alle bestuurders aan het geleerde een vervolg in de praktijk te geven. Kenmerkend is dat veel bestuurders dit *vervolg autonoom vormgeven*. Over hoe dit vervolg er voor een bestuurder uit moeten zien, bestaat vaak geen formeel beleid en/of afspraken. Dit betekent niet dat het niet gebeurt. Bestuurders beschrijven diverse wijzen waarop zij het geleerde in de praktijk opvolgen. 'Kennis' bevat hier ook de 'vaardigheden' en 'houdingen' die bestuurders bij professionaliseringsactiviteiten opdoen.

Kennis toepassen

Bestuurders beschrijven dat zij (nieuwe) kennis uit een professionaliseringsactiviteit toepassen wanneer ze deze *actief verwerken in beleidsstukken* zoals het strategisch beleidsplan of een nieuwe gedragscode. Ook kunnen activiteiten leiden tot *organisatieveranderingen* zoals het instellen van een nieuwe vergaderstructuur.



Bestuurder vo: "Ik ga nu naar Versterking kwaliteitszorg, die heb ik alleen gevolgd als bestuurder, dus die heb ik alleen gevolgd en als je kijkt wat daaruit voortgekomen is, is gewoon echt heel concreet een heringerichte kwaliteitsstructuur. Dus het beleidsstuk wat jullie gekregen hebben 'tellen en vertellen', dat beleidsstuk is het product van die leergang".

Bestuurders zetten eveneens *nieuwe inzichten in*, in de gesprekken die zij hebben met onder andere de gemeente, op de scholen of in directievergaderingen. Door nieuwe inzichten kunnen bestuurders eerder een gesprek bijsturen of relevante nieuwe informatie inbrengen. Als laatste beschrijven enkele bestuurders het geleerde toe te passen wanneer ze met *nieuwe casuïstiek* worden geconfronteerd. Door de nieuwe kennis hebben ze een verbeterd handelingsrepertoire om op een verschillende wijze om te gaan met de specifieke casuïstiek.

Kennisdelen

Bestuurders beschrijven verschillende vormen van kennisdeling waarmee zij de organisatie, zo noemt een bestuurder, proberen te "*bismetten*" om een breder effect te bereiken. Het grootste deel van de bestuurders noemt dat het type kennisdeling dat ze inzetten afhangt van voor wie de specifieke informatie *relevant* is. Dit kan bijvoorbeeld door een mooi boek uit te lenen aan een collega die in het onderwerp is geïnteresseerd of filmpjes door te sturen van iets wat een oplossing zou kunnen zijn voor een praktijkprobleem van een directeur.

Bestuurder so: "Als ik naar die identiteit conferentie ben geweest, doe ik eigenlijk hetzelfde in de Raad van Toezicht. Daar vertel ik het afhankelijk van het onderwerp aan de directeuren. Maar dat doe ik niet altijd, dat moet passend zijn".

Bestuurders delen ook kennis via het *verspreiden van verslaglegging*, onder andere in columns van de nieuwsbrief. Daarnaast bespreken enkele bestuurders het geleerde als *vast agendapunt in verschillende vergader- en overlegstructuren*, zoals directievergadering of regulier overleg met het interne toezicht. Als laatste vorm van kennisdeling noemen bestuurders dat zij *presentaties op bijzondere bijeenkomsten* geven. Hierbij valt te denken aan bestuurdersvakdagen of op studiedagen van de scholen. Vaak zijn deze presentaties bedoeld ter inspiratie voor de toehoorders en verwerkt in een vertelling over de bredere onderwijsinhoudelijke visie van de bestuurder.

Kennis borgen

Over het borgen van de opgedane kennis uit professionaliseringsactiviteiten beschrijven bestuurders dat er weinig formele afspraken bestaan. Bestuurders noemen manieren waarop zij hier persoonlijk op inzetten. Zo noemen enkele bestuurders dat zij hun opgedane kennis borgen door het een *plek te geven in organisatiebeleid*, bijvoorbeeld in een strategisch beleidsplan of een aanpassing in het kwaliteitszorgsysteem. Eveneens beschrijven bestuurders dat ze het geleerde borgen door het *actief voor zichzelf te blijven toepassen* via persoonlijke afspraken en discipline.

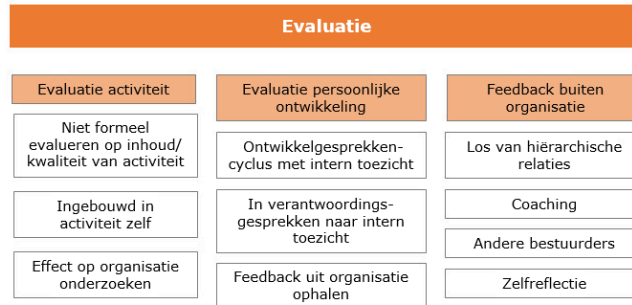
Bestuurder po: "Ja, daar is die borging dat is toch iets meer verbonden aan de persoon, indirect wordt het wel geborgd alles wat ik leer over bedrijfsvoering en financiën zal ik toepassen in het sturen daarop en zal in die zin een effect hebben en zo geborgd worden".

Als laatste documenteren enkele bestuurders het geleerde om de kennis niet te laten verwateren, bijvoorbeeld in dagboeken of aantekeningen specifiek voor een scholing of onderwerp.



8.3.4 Evalueren

Figuur 8.18: Codeboom hoofdthema 'Evalueren'



Evaluatie activiteiten

Slechts een klein deel van de bestuurders beschrijft dat formele scholingen *geëvalueerd worden op inhoud en/of kwaliteit van de activiteit*. De meerderheid beschrijft dit niet te doen.

Bestuurder so: "In het opvolgende gesprek met het intern toezicht wordt gevraagd of ik me aan de afspraak gehouden heb. Maar niet een evaluatie op inhoud".

Formele scholing biedt vaak zelf een bepaalde vorm van evaluatie waarbij de bestuurder wordt gevraagd te reflecteren op de inhoud en kwaliteit van de activiteit. Deze wordt vervolgens niet besproken in de (bestuurs-)organisatie. Sommige bestuurders beschrijven wel dat zij, bijvoorbeeld met hun interne toezicht, kijken naar wat een bepaalde activiteit *de organisatie heeft opgeleverd* en wat de effecten hier van dan zijn.

Evaluatie persoonlijke ontwikkeling

In vergelijking met de evaluatie van de professionaliseringsactiviteiten zelf, evalueren bestuurders hun persoonlijke ontwikkeling vaker en meer gestructureerd. De meest voorkomende vorm waarin bestuurders hun persoonlijke ontwikkeling evalueren is in hun reguliere, formele *ontwikkelgesprekken* (lees ook: functioneringsgesprekken of gesprekkencyclus). Hier bespreken zij onder andere hun persoonlijke doelen, al dan niet in relatie tot de speerpunten van het bestuur, en worden vervolgsafspraken gemaakt.

Bestuurder vo: "En die bestaat uit een startgesprek, doelstellingen-gesprek en een evaluatief gesprek aan het einde van het schooljaar. Als duidelijk is dat er nou ja, zich allerlei problemen voordoen of allerlei zaken spelen, dan kan er in die cyclus ook nog een tussentijds gesprek plaatsvinden. Maar in principe zijn er die twee gesprekken en daarin wordt aan mij, door de raad van toezicht en is ook aan mijn collega's gevraagd om in kaart te brengen wat onze doelen dit jaar zijn en waar we ons eventueel zouden willen ontwikkelen".

De mate waarin deze gesprekken inhoudelijk de diepte in gaan, zo geven enkele bestuurders aan, hangt sterk af van of het intern toezicht professioneel is georganiseerd. In sommige gevallen noemen bestuurders dat het intern toezicht maar beperkt aandacht heeft voor de persoonlijke ontwikkeling van de bestuurder. Voor andere bestuurders is er tijdens de *verantwoordingsgesprekken*, waarin behaalde resultaten worden besproken met het intern toezicht, aandacht voor het functioneren van de bestuurder. Dit is een tweede mogelijkheid voor het intern toezicht om de bestuurder van feedback te voorzien. Echter, deze gesprekken worden maar beperkt gebruikt als haakje voor



het goede gesprek over professionalisering. Als laatste evaluatiewijze binnen de organisatie beschrijven meerdere bestuurders dat ze *feedback uit de brede organisatie ophalen* op zowel formele (bijv. via een 360graden feedbacktool) als informele wijze (bijv. door feedback uit te vragen bij een directeur).

Feedback buiten de organisatie

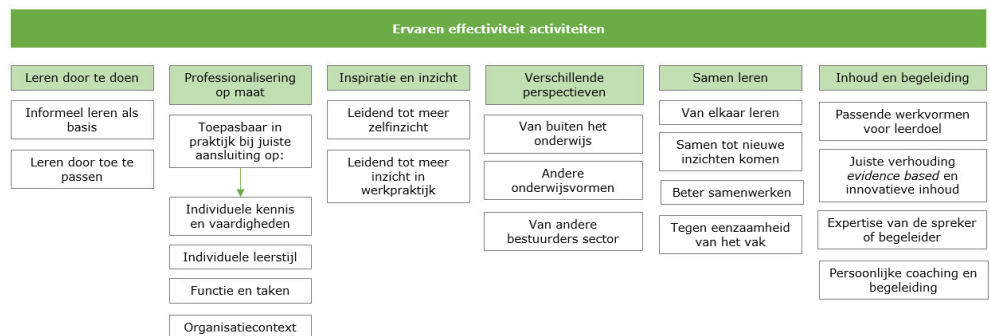
Meerdere bestuurders benoemen dat zij eveneens feedback ophalen van buiten hun organisatie. Voor hen zit er meerwaarde aan het ophalen van feedback die *niet is gebonden aan de hiërarchische verhoudingen* binnen de (bestuurs-)organisatie. Eén van de manieren die bestuurders hierin als waardevol beschouwen is het gebruik maken van *persoonlijke coaching*. Tijdens de coaching kan een bestuurder zonder invloed van machtsverhoudingen gespiegeld worden.

Bestuurder po: "Dit is eigenlijk een beetje onderhoud, hè, want in een bepaalde leidinggevende positie zullen mensen niet altijd open, eerlijk feedback aan jou geven, want je bent toch hun leidinggevende. Dan heb je gewoon een, een spiegel nodig. En mensen die dit ook doen die snappen, en mijn RVT die snapt dat ook, die zegt: ja, we gunnen jou een spiegel die onafhankelijk is van een hiërarchische relatie".

Het ontvangen van feedback van andere bestuurders, zoals door bestuurlijke visitaties of in intervisie, kan eveneens bijdragen aan het inhoudelijk verbeteren van de bestuurlijke kwaliteit, zo geven verschillende bestuurders aan. Zo ook beschrijven enkele bestuurders het belang van *zelfreflectie* om de persoonlijke ontwikkeling te evalueren. Door zelfreflectie scherpen zij hun handelen en stellen nieuwe ambities om te ontwikkelen als professional.

8.3.5 Effectiviteit activiteiten

Figuur 8.19: Codeboom hoofdthema 'Ervaren effectiviteit activiteiten'



Elementen die volgens de bestuurders ontbraken bij de activiteit(en) maar wel effectief zouden zijn geweest, zijn ook opgenomen in het model.

Leren door te doen

Verschillende elementen bepalen voor bestuurders of zij een professionaliseringsactiviteit als effectief ervaren. Verschillende bestuurders noemen dat zij een activiteit als effectief ervaren wanneer deze hen in staat stelt te 'leren door te doen'. Het meer *informele leren* (bijv. bespreken met collega's of op het moment op je handelen reflecteren) zien zij hier veelal als de basis voor. Door al de verschillende typen interacties en handelingen leer je, ook als dit niet intentioneel is.



Bestuurder po: "Ik denk dat je zoveel kan leren in alle situaties en dat heel veel leren impliciet gaat. En dat dat misschien wel het sterkste leren is".

'Leren door toe te passen' noemen bestuurders eveneens als een krachtig element om tot leren te komen. Het effect van het geleerde is dan direct in de praktijk waarneembaar en stelt bestuurders in staat bij te sturen waar nodig.

Professionalisering op maat

Vrijwel alle bestuurders beschrijven dat het doel van professionalisering is om het geleerde van nut te laten zijn in de (werk-)praktijk. Daarom is het van belang dat een activiteit hier voldoende op aansluit, om zo de vertaling van de activiteit naar de praktijk gemakkelijker te maken. De juiste aansluiting hangt, volgens meerdere bestuurders, af van de mate waarin de activiteit aansluit op; *individuele kennis en vaardigheden, individuele leerstijl, het functie en takenpakket als bestuurder en de organisatiecontext.*

Bestuurder so: "Ja, ik denk dat hoe algemener het verhaal, hoe minder het me raakt. Dus hoe specifiek het voor mijn situatie en mijn behoefte is, hoe meer ik eraan heb".

Inspiratie en inzicht

Een tweede belangrijk doel dat bestuurders beschrijven is dat professionaliseringsactiviteiten hen nieuwe inzicht dienen te geven. Nieuwe inzichten worden door meerdere bestuurders beschreven als een bron van inspiratie om het handelen te vormen. Bestuurders beschrijven twee typen inzichten die een rol spelen in het verbeteren van hun functioneren als bestuurder. Aan de ene kant noemen bestuurders dat een activiteit tot *zelfinzicht* moet leiden om zo persoonlijke valkuilen te ontwijken of kwaliteiten extra te benutten.

Bestuurder vo: "Maar iedereen heeft gewoon z'n zwakke en sterke punten. Het toch vasthouden van vormen van reflectie en coaching die helpen je, dwingen om goed over jezelf na te denken. Dat is wel helpend voor je functioneren".

Aan de andere kant kan een activiteit als effectief worden ervaren als het leidt tot nieuwe *inzichten over de eigen (werk-)praktijk* en context om hier verder, waar nodig, op te kunnen sturen.

Verschillende perspectieven

Verschillende bestuurders benoemen dat zij een professionaliseringsactiviteit als effectief ervaren wanneer deze ruimte biedt om verrijkt te worden door verschillende perspectieven. Een ander perspectief kan je helpen om op een nieuwe wijze tegen moeilijke casuïstiek aan te kijken of aan oplossingen te denken buiten je reguliere handelingskader. Hier beschrijven meerdere bestuurders dat ze waarde hechten aan de perspectieven *van sectoren buiten het onderwijs* (bijv. besturing van een ziekenhuis of gemeentelijk sociaal domein), *andere onderwijsvormen* (bijv. andere sector of particuliere bureaus) of *andere bestuurders binnen de eigen onderwijssector* (bijv. in intervisie).

Bestuurder so: "Het feit vind ik, waar we in het onderwijs nog wat van te leren hebben, is dat als je met mensen uit allerlei verschillende sectoren eenzelfde training volgt, je constant je eigen rol binnen je eigen organisatie kan spiegelen tegen hoe dat in andere organisaties werkt. We zijn als onderwijs natuurlijk heel erg een gesloten systeem. Ja, dus dat vond ik een succesfactor".

Samen leren

Wanneer een professionaliseringsactiviteit elementen van 'samen leren' in zich draagt wordt dit door meerdere bestuurders eveneens effectief leren ervaren.



Leren met collega's of deelnemers leidt, volgens enkele bestuurders, ertoe dat je *van elkaar kan leren*. Zien of horen hoe een ander iets aanpakt, verbreed je eigen denken over een onderwerp. Bestuurders benoemen eveneens dat, wanneer je samen iets bespreekt/doorleeft, je tot nieuwe, *gedeelde inzichten* kan komen.

Bestuurder vo: "Om ook daar [in intervisie] deels aan kennisopbouw te doen maar ook heel nadrukkelijk het gezamenlijk ervaren van onderwerpen. Waardoor we met elkaar ook beter het gesprek voeren. Waardoor je met elkaar ook op het moment dat je een beleid op papier zet, zijn dat mooie woorden. Maar op het moment dat je daar in een workshop met elkaar over praat, doorleef je het en is het een onderwerp en kun je daarop verder bouwen".

Enkele bestuurders beschrijven ook dat samen leren er voor kan zorgen dat je in het werk *beter kan samenwerken*, je hebt immers meer gedeelde taal en kunt elkaar daardoor beter aanspreken. Als laatste beschrijven enkele bestuurders dat het samen leren en werken aan professionalisering kan bijdragen aan de *eenzaamheid* die soms bij het bestuurders vak kan komen kijken.

Inhoud en begeleiding

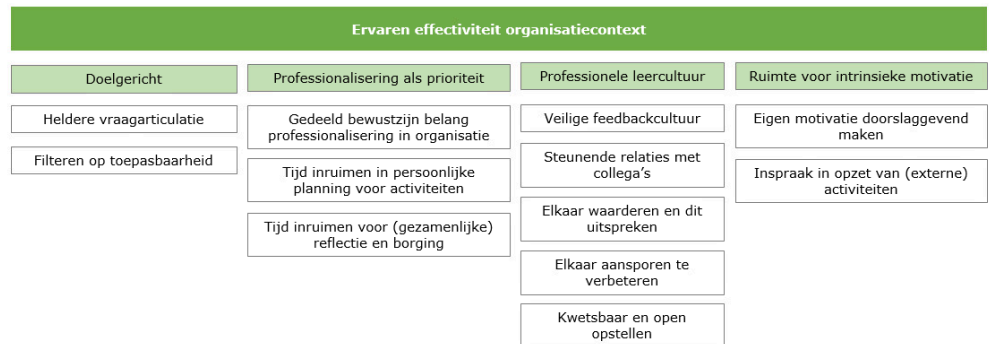
Tijdens en na een professionaliseringsactiviteit draagt de inhoud en begeleiding van de activiteit in grote mate bij aan de ervaren effectiviteit. Op het gebied van de inhoud noemen de bestuurders dat minimaal *de werkvorm passend moet zijn voor het leerdoel*. Echter, of de werkvorm aanslaat, hangt af van de persoonlijke voorkeuren en leerstijl van de bestuurder. Eveneens benoemen meerdere bestuurders dat de inhoud van een activiteit voldoende *gebalanceerd evidence based (bewezen effectief) en innovatief* dient te zijn. Bewezen effectief is volgens verschillende bestuurders nodig om te weten of de juiste dingen worden gedaan die effect sorteren. Innovatief zijn zou nodig zijn om een nieuwe richting en visie vorm te geven bij doorontwikkelingen van het bestuur.

Bestuurder po: "Stel je voor dat Maria Montessori alleen maar evidence based mocht werken... Dat was dan nooit van de grond gekomen. Soms moet je ook gewoon, hè, een beetje pielen en even uitproberen".

Ook de (ervaren) *expertise van de spreker en/of begeleider* draagt bij aan de ervaren effectiviteit. Een inspirerende spreker met de juiste kennis activeert en zet eerder aan tot eigen handelen. Verschillende bestuurders beschrijven eveneens dat persoonlijke begeleiding/coaching ná een professionaliseringsactiviteit de ervaren effectiviteit beïnvloedt. Een *persoonlijk begeleider of coach* kan een bestuurder gericht in het professionaliseringsproces ondersteunen met kennis in de persoonskenmerken van de bestuurder en de specifieke werkcontext.

8.3.6 *Effectiviteit schoolcontext*

Figuur 8.20: Codeboom hoofdthema 'Ervaren effectiviteit schoolcontext'



Niet alle effectieve elementen waren ook aanwezig binnen de organisatie. Als het element ontbrak, maar wel als effectief is benoemd, is het ook opgenomen in het model.

Doelgericht

Bestuurders beschrijven verschillende elementen in de organisatiecontext, buiten de specifieke professionaliseringsactiviteit om, die maken dat zij hun professionalisering als effectiever ervaren. Zo dienen de activiteiten doelgericht uitgezocht te worden. Daarvoor is het als eerste belangrijk dat er tijd wordt genomen om degelijk stil te staan bij de *vraagarticulatie* waarmee men het keuzeprocess voor een professionaliseringsactiviteit start.

Bestuurder vo: "Nou, misschien is het wel dat de definitie van scholing veel breder is dan: goh, een brochure met zijn aanbod. Ken jezelf en weet waar je behoefte zit, zowel in het plezier als in de noodzaak, omdat daar iets zit, daar waar je ongemak zit".

Verschillende bestuurders beschrijven dat zij, samen met betrokkenen (bijv. intern toezicht of duo-bestuurder), bespreken welk probleem aangepakt moet worden en of professionalisering hier het juiste middel voor is. Deze bestuurders beschrijven professionalisering dan ook strikt als middel en niet als doel op zich. Wanneer professionaliseringsactiviteiten gewenst zijn *filteren* bestuurders deze op hun *toepasbaarheid* voor het specifieke probleem.

Professionalisering als prioriteit

Als tweede element van de organisatiecontext beschrijven meerdere bestuurders het belang van dat professionalisering intern tot een prioriteit gemaakt wordt. In de waan van de dag kan het soms zijn dat professionalisering als eerste van de agenda verdwijnt. Als men een *gedeeld bewustzijn heeft over het belang van professionalisering* voor de organisatie kan men elkaar er scherper op aanspreken wanneer dit dreigt te gebeuren. Dit haakt in op het belang van *tijdig ruimte inbouwen* voor professionalisering in de agenda.

Bestuurder mbo: "Ja, dus op het moment dat je iets vindt dan is het ook gewoon: plan het in. En je kan een secretariaat niet over de kling jagen om te zeggen: 'over zes-weeken wil ik beginnen'. Dat gaat niet met ons soort agenda, dat weet je ook. Maar je weet wel, als ik bijvoorbeeld in het najaar iets wil; plan het maar in. En ik zorg maar gewoon dat er ook gebeurt; ik ga. En het moet hier toch wel heel erg in de fik staan, wil ik gewoon een keer niet gaan. Nou, dat gebeurt zelden".

Om de uitgevoerde activiteiten uiteindelijk daadwerkelijk te laten landen in het handelen binnen de organisatie, zo stellen verschillende bestuurders, is het van belang om eveneens het *opvolgen van activiteiten* (kennis toepassen, kennisdeling en borging) actief te prioriteren.



Professionele leercultuur

Voor de meerderheid van bestuurders vormt een professionele leercultuur, naast een stimulerende factor, eveneens een effectief ervaren kenmerk van de organisatiecontext. Veelvoorkomende aspecten die bestuurders beschrijven gaan over de mate waarin je binnen de organisatie met elkaar; *een veilige feedbackcultuur waarborgt, steunende relaties ontwikkelt met (naaste) collega's, waardering voor collega's actief uitsprekt, elkaar aanspoort verbetering na te streven en zich naar elkaar kwetsbaar op te stellen*. Deze aspecten dragen bij aan een cultuur die is gericht op leren en groei in plaats van prestatie en afrekening.

Bestuurder mbo: "Is het heel erg op de relatiekant ja, maar voor mij is zonder relatie geen prestatie. Weet je wel, ik bedoel, als je elkaar niet kent of we: ja, we willen heel graag vanuit vertrouwen professioneel verder groeien met elkaar".

Ruimte voor intrinsieke motivatie

Eveneens speelt voor bestuurders de *ruimte voor intrinsieke motivatie* die in de organisatiecontext wordt geboden, net als in het keuzeproces voor professionaliseringsactiviteiten, een belangrijk rol om activiteiten effectiever te ervaren tijdens alle fasen van het professionaliseringsproces. Zo benoemen verschillende bestuurders dat eigen invulling van het keuzeproces, de uitvoering en het vervolg in de praktijk, de motivatie om ergens in door te ontwikkelen versterkt. Dit doordat het de autonomie en eigenaarschap laat bij de professional.

Bestuurder po: "Nou ja, het allerbelangrijkste is, het is niet anders dan wat je met een kind in de klas moet proberen te doen, je moet wel bij die intrinsieke motivatie komen. Dat is het gewoon".

Enkele bestuurders benoemen dat *inspraak in de opzet en uitvoering van de activiteiten* ook bijdraagt aan de ervaren effectiviteit. Activiteiten kunnen op deze wijze beter inspelen op de specifieke (leer-)vraag van de bestuurder en diens organisatiecontext. Eveneens stimuleert dit het gevoel van autonomie en zeggenschap bij bestuurders waardoor zij zich meer verbonden voelen met de activiteit.



9 Referentielijst

CBS (z.d.). *Stedelijkheid van een gebied*. Geraadpleegd op 9 november 2023, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/stedelijkheid--van-een-gebied-->

Inspectie van het onderwijs (2023). Het Stelsel. In *Inspectie van het onderwijs (Reds.), De Staat van het Onderwijs 2023* (p. 34). Utrecht.

Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. and Donche, V. (2016). *Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes*. *Review of Educational Research*, 86, 1111-1150.

Schenke, W., Stronkhorst, E., Bomhof, M., & de Jong, A. (2022). *Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO 2020-2021*. Kohnstamm Instituut.

Smith, L, & Clayton, B. (2009). *Recognising non-formal and informal learning: Participants insights and perspectives*. Adelaide: NCVER.

Stevenson, M., Hedberg, J.G., O'Sullivan, K.A., & Howe, C. (2016). Leading Learning: The role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, 42(5), 818-835.

Walraven, A. (2023). Effectief professionaliseren doen leraren vooral in hun eigen tijd. *De Nieuwe Meso*, 10(3), 22-28.

Vrielink, S., Bendig, J., Wartenbergh, F., Scheeren, J., Van de Berg, D., & Vos, K. (2022). *Professionalisering van leraren en docenten*. CAOP, MOOZ en Centerdata.