

Is de opleidingsmanager in positie om de sleutelrol naar meer eigenaarschap voor onderwijsteams waar te kunnen maken?

Reader voor de bestuursafdeling Kwaliteitsnetwerk mbo en NCP EQAVET, september 2019

Aan de bestuursafdeling gaan we vanuit een bestuurlijke blik kijken naar de rol van de opleidingsmanager in het licht van de beweging naar meer eigenaarschap en verantwoording voor de onderwijsteams. Hierbij speelt het aspect 'onderwijskundig leiderschap' van het werk van de opleidingsmanager een grote rol. Positioneel staat deze immers tussen de teams en de bestuurders in, door aan de ene kant teams te ondersteunen in het handen en voeten geven aan de koers en ambities van de instelling en aan de andere kant teams te stimuleren eigenaarschap in te vullen en verantwoordelijkheid te nemen.

In deze reader zijn een aantal andere onderwerpen met betrekking tot leiderschap beschreven op basis van literatuur, namelijk:

- Ontwikkelingen van concepten van leiderschap
- Samenwerken aan onderwijskwaliteit
- Wat leiderschap vraagt van een schoolleider
- De spagaat van leiderschap
- De eenzaamheid van leiderschap
- Onderling leren

In de tekst wordt zowel gesproken van een opleidingsmanager als van een schoolleider. Beide zijn leiders die meerdere teams aansturen, waarbij de onderwijssector kan verschillen of niet wordt toegelicht in de betreffende publicatie. Er wordt bewust niet gesproken van een teamleider; dit is een leider die één team aanstuurt.

Inleiding

In het mbo zien we een beweging naar het vergroten van het eigenaarschap van onderwijsteams voor het verzorgen van actueel onderwijs van goede kwaliteit. Deze beweging wordt breed omarmd. Hoofddedachte is dat het team bij uitstek de verbinding kan maken tussen de (talenten van de) studenten en de dynamiek in het (regionale) werkveld. De professionals in het team komen steeds meer in de positie dat ze mee moeten bewegen met de veranderende werk- en leefwereld.

Deze geleidelijke verschuiving van eigenaarschap en verantwoordelijkheden naar het team heeft impact op de hele instelling. De opleidingsmanager komt meer in beeld om teams te ondersteunen in het handen en voeten geven aan de koers en de ambities van de instelling. Tegelijkertijd wordt van deze manager gevraagd teams te stimuleren hun eigenaarschap in te vullen en verantwoordelijkheid te nemen. Het is een dubbelpositie ten opzichte van enerzijds het college van bestuur en anderzijds de teams. In deze laatste positie gaat het om het stimuleren van het in coöperatie ontwikkelen van opleidingen en teams vanuit eigenaarschap laten werken, en tegelijkertijd de inhoudelijke ambities van de instelling waar te maken. Een greep uit de vraagstukken waarvoor de opleidingsmanager staat of komt te staan en wat deze vragen aan vaardigheden, eigen beleidsruimte en verantwoordingsrelaties?

Toegenomen belangstelling voor leiderschap

Het takenpakket van de mbo-docent bevat naast het lesgeven aan studenten en het ontwikkelen van onderwijs ook het ontwikkelen van examens en het onderhouden van contacten met het bedrijfsleven (Westerhuis & Van den Berg, 2016). Opleidingsteams zijn dan ook multidisciplinair samengesteld en docenten nemen binnen een team verschillende rollen en taken op zich. Omdat het beroepsonderwijs doorgaans in samenwerking met het (regionale) bedrijfsleven wordt vormgegeven fungeert het team als schakel tussen de (talenten van de) studenten en de dynamiek in het (regionale) werkveld. Dat vraagt om mee te bewegen met de veranderende werkomstandigheden in de regio én leefwerelden van studenten.

Het is belangrijk dat opleidingsteams worden ondersteund bij het nemen van verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit in deze dynamiek (Nieuwenhuis, 2012). Meer dan ooit moet de leidinggevende het opleidingsteam stimuleren om gezamenlijk verantwoordelijkheid te nemen voor de kwaliteit van het onderwijs, en in zijn dubbelrol het leiderschap met teamleden te delen (Kessels, 2012).

Wat is onderwijskundig leiderschap?

Bij het definiëren van onderwijskundig leiderschap kan smal en breed gekeken worden. De smalle betekenis behelst leiderschap dat direct gericht is op het primaire onderwijsproces, zoals door leerkrachten wordt gerealiseerd. In de bredere betekenis verwijst onderwijskundig leiderschap naar integraal leiderschap: het afstemmen en coördineren van taken, activiteiten, middelen, processen en structuren zodat ze (elkaar versterkend) bijdragen aan het tot stand brengen van goed onderwijs. Hieronder kort de ontwikkeling van het concept 'leiderschap' in de afgelopen decennia (Verbiest, 2010).

Ontwikkeling van concepten leiderschap

Jaren tachtig: in deze periode ligt de nadruk op een sterk, directief onderwijskundig leiderschap van de schoolleider. De focus van de schoolleider ligt op het coördineren, controleren en ontwikkelen van het curriculum en het instructieproces in de school. Kritiek:

- Deze top-down benadering is minder geschikt voor de ontwikkeling van schoolorganisaties die een groot beroep doet op de professionaliteit van de leerkrachten.

Jaren negentig: in deze periode komt aandacht voor **transformationeel leiderschap**. Transformationeel leiderschap richt zich vooral op de ontwikkeling van de capaciteit van de schoolorganisatie om te vernieuwen, en minder op directe coördinatie, controle en supervisie op het onderwijs. Kritiek:

- Weinig aandacht voor het proces van wederzijdse beïnvloeding en gedeeld leiderschap.
- Het mist een expliciete focus op het primaire proces.
- Sterke transformationele leiders hinderen leerkrachten in de uitvoering van hun onderwijstaken.

Het concept ontwikkelde zich verder tot **gespreid leiderschap**. Gespreid leiderschap verwijst naar het realiseren en verdelen van leiderschapsactiviteiten in een interactief web van leiders, volgelingen en situationele aspecten, zoals instrumenten, procedures en routines. Kritiek:

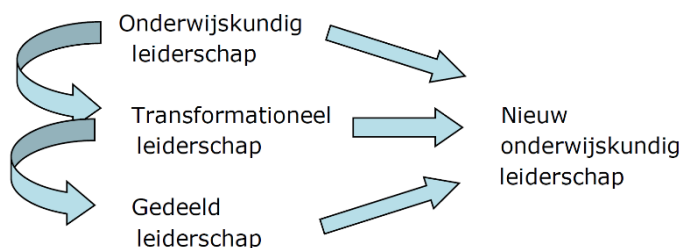
- Er is nauwelijks aandacht voor het formele, individuele leiderschap.

- Er wordt gevreesd dat nadruk op gespreid leiderschap het idee versterkt dat iedereen, zonder enige voorbereiding, geschikt is om als leider op te treden.

Opleving van onderwijskundig leiderschap

De belangstelling voor onderwijskundig leiderschap is een reactie op het gebrek aan expliciete focus op het primaire proces in het concept van transformationeel leiderschap. Daarnaast ontstond (een hernieuwde) belangstelling voor de verbetering van het leren en van de leerresultaten. Wat ook stimulerend heeft gewerkt is dat onderwijskundig leiderschap effectief is, zoals uit onderzoek blijkt (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008 in Verbiest, 2010).

Figuur 1: Ontwikkeling van concepten van schoolleiderschap



Gedeeld onderwijskundig leiderschap

Dit '**nieuwe**' **onderwijskundig leiderschap** is wel beïnvloed door concepten van transformationeel en gespreid leiderschap. Marks en Printy (2003) herformuleren het concept van onderwijskundig leiderschap in **gedeeld onderwijskundig leiderschap** (shared instructional leadership): de schoolleider werkt enerzijds transformationeel door de betrokkenheid en de ontwikkeling van leerkrachten te stimuleren, anderzijds werkt hij samen met de leerkrachten aan het optimaliseren van het primaire proces. Daarin houdt hij rekening met de noodzaak van samenwerking tussen de schoolleider en leerkrachten, het spreiden van leiderschapsfuncties en het voorkomen dat men terugvalt in het oude 'onderwijskundig leiderschap' met z'n top-down, controlerend karakter. Het is daarom belangrijk om na te gaan hoe schoolleiders het professioneel leren van de leerkrachten kunnen versterken teneinde de onderwijskwaliteit te verbeteren (in Verbiest, 2010).

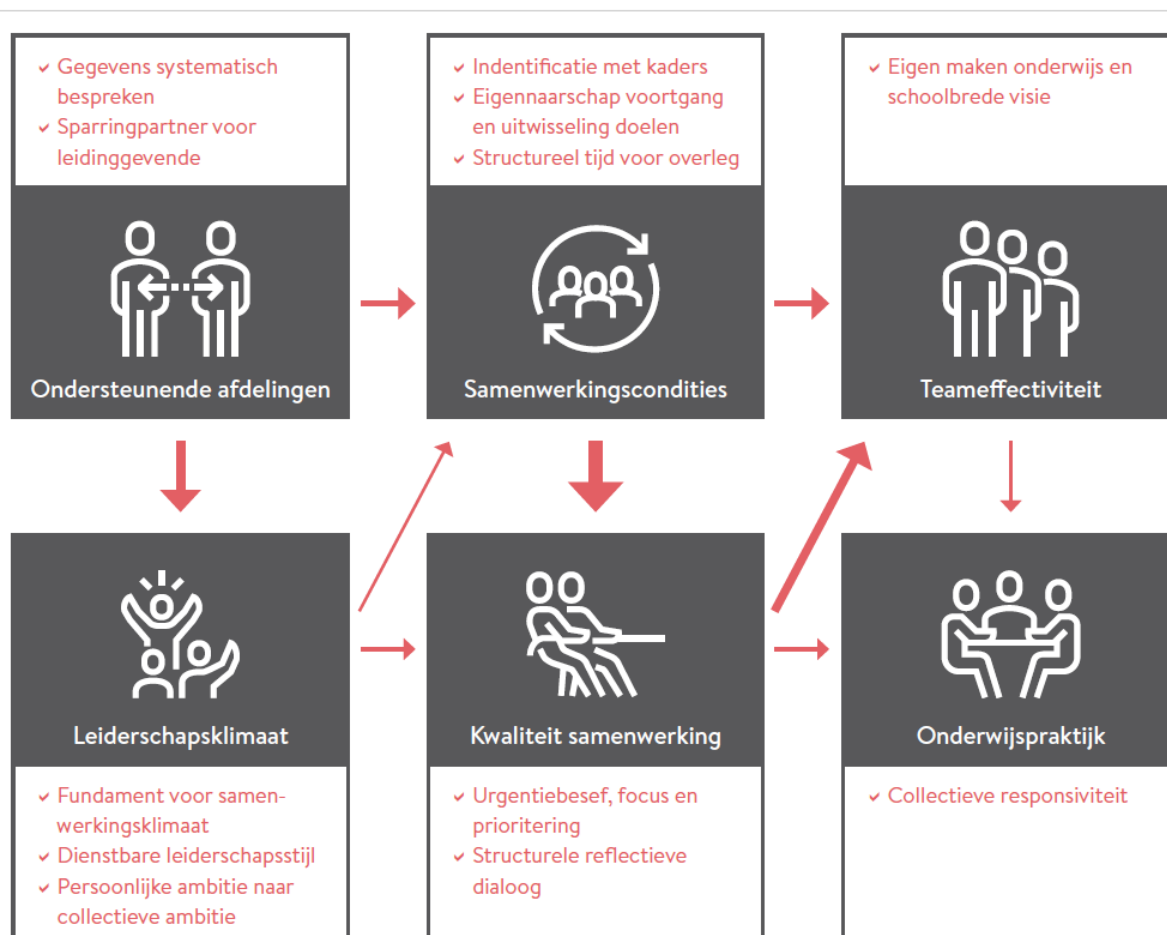
Invloed van het transformationeel leiderschap op het samenwerken aan onderwijskwaliteit

Uit het onderzoek van Brouwer, Hermanussen, Vink, Doppenberg, van den Hout en van Kan (2019) blijkt ook dat leiderschap invloed heeft op het samenwerken aan onderwijskwaliteit. Ze hebben naast leiderschap nog vijf andere factoren onderzocht op hun invloed op het samenwerken aan onderwijskwaliteit door opleidingsteams. Als je wilt dat teams op dit thema beter gaan samenwerken is het belangrijk om deze factoren in samenhang aan te pakken. Met één of enkele factoren aan de slag gaan, zal vanwege de onderlinge invloed van de factoren niet het gewenste resultaat opleveren. Het gaat om deze factoren:

Ondersteunende afdelingen ondersteuningsvormen die direct en/of indirect kunnen bijdragen aan het (samen) werken aan onderwijskwaliteit door opleidingsteams

| | |
|--------------------------------------|---|
| Leiderschapsklimaat | transformationeel leiderschap van de direct leidinggevende van het team |
| Samenwerkingscondities | condities (organisatorische condities en/of teamprocessen) die de samenwerking binnen opleidingsteams beïnvloeden |
| Kwaliteit van de samenwerking | kenmerken van samenwerking(s-activiteiten) die samenhangen met de kwaliteit van het onderwijs |
| Teameffectiviteit | de gepercipieerde effectiviteit van functioneren van het opleidingsteam |
| Onderwijspraktijk | onderwijs met kenmerken van het beroepsonderwijs, zoals instructie, de relatie met de onderwijspraktijk en differentiatie |

Aan elke factor is een aantal kwaliteitscriteria verbonden, die in een positieve of negatieve hoedanigheid door teams herkend worden. Deze zijn opgenomen in het volgende figuur, waarbij de dikte van de pijl de mate van positieve invloed weergeeft:



Wat betreft leiderschap werd geconcludeerd dat leiderschapsklimaat voorwaardelijk is voor samenwerking van hoge kwaliteit. Daarmee wordt bedoeld op een samenwerking die wordt gekenmerkt door:

- Een reflectieve dialoog: het bediscussiëren van doelen en werkwijzen van docenten waarbij reflectie op het eigen handelen, het handelen van collega's en de achterliggende percepties centraal staan (Verbiest, 2008).
- Focus op onderwijs en het leren van de student.
- Deprivatisering van de onderwijspraktijk.
- Collectieve verantwoordelijkheid.
- Systematisch en cyclisch werken.

Wat vraagt leiderschap van een schoolleider?

Onderwijskundig leiderschap stelt hoge eisen aan de expertise van de schoolleider op het gebied van leren en onderwijzen. In tabel 1 (Verbiest, 2010) hieronder, wordt per onderscheiden aspect van onderwijskundig leiderschap weergegeven wat dit vraagt van een schoolleider.

| Functies van onderwijskundig leiderschap | Onderwijskundig leiderschap impliceert dan: |
|--|---|
| <p>1 Duidelijke doelen stellen, en deze uitlijnen met trends in beleid en wetenschap.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Duidelijke en specifieke doelen formuleren voor professioneel leren. • Doelen formuleren in termen van studentresultaten. • De doelen uitlijnen met trends in beleid en wetenschap • Een gemeenschappelijk begrip van de doelen ontwikkelen. |
| <p>2 Zorgen voor een specifieke en sterke vak(didactische) kennisbasis.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Een specifieke en sterke vak(didactische) kennisbasis (doen) communiceren naar de leerkrachten. • In de leerkrachten een hoog niveau van vakdidactische kennis ontwikkelen. |
| <p>3 Veelzijdig en veelvuldig toetsen.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Verzamelen en analyseren van toetsdata om de inhoud van het professioneel leren te bepalen. • Leerkrachten confronteren met toetsdata om hen te motiveren voor professionele ontwikkeling. • Succesvolle toetsdata van alternatieve praktijken bieden. • Verzamelen en analyseren van data om de effectiviteit van de onderwijspraktijk te toetsen. • Verzamelen en analyseren van toetsdata om problemen in de relatie tussen leerkracht en leerlingen te identificeren. • Leerkrachten toetsvaardigheden – gerelateerd aan onderwijsdoelen – aanleren. |

| Functies van onderwijskundig leiderschap | Onderwijskundig leiderschap impliceert dan: |
|--|---|
| <p>4 Betrekken van de positie van de leerkracht.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Leerkrachten leren om bestaande ideeën te expliciteren over de motivatie en bekwaamheden van leerlingen. • Leerkrachten leren om bestaande ideeën te expliciteren over hoe met leerlingen om te gaan en hen te motiveren. • Leerkrachten leren om bestaande ideeën te expliciteren over hoe een specifieke vakinhoud. • Leerkrachten leren om bestaande ideeën te expliciteren over hoe de lessen te geven in de beschikbare tijd en met de bestaande middelen. |
| <p>5 Leerkrachten helpen om nieuwe informatie in hun bestaande positie te integreren.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Leerkrachten leren om een substantieel inzicht in de nieuwe informatie te verwerven, inclusief de theoretische achtergrond van die informatie. • Leerkrachten leren om de nieuwe informatie te relateren aan hun bestaande kennis, opvattingen en waarden. • Leerkrachten leren om de nieuwe informatie in een coherente handelingstheorie te integreren. • Leerkrachten leren om de praktische consequenties van nieuwe ideeën voor hun eigen praktijk te expliciteren. • Leerkrachten leren om de vak(didactische) kennis, kennis van hoe leerlingen leren en het leren van het vak door de leerling met elkaar te verbinden. |
| <p>6 Creëren van dissonantie en leerkrachten helpen om deze op te lossen.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Leerkrachten leren om de verschillen te zien tussen bestaande kennis, opvattingen en waarden en de kennis, opvattingen en waarden in nieuwe informatie. • Leerkrachten kritisch bevragen op hun vakdidactische opvattingen. • Leerkrachten kitsch bevragen over hun opvattingen over de bekwaamheden van leerlingen. • Haalbare alternatieve praktijken presenteren. |
| <p>7 Ontwikkelen van co- en zelfregulatieve competenties bij leerkrachten.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Leerkrachten leren om onderzoeksvaardigheden te ontwikkelen. • Leerkrachten leren om de gevolgen van hun onderwijspraktijk op het leren en de resultaten van de leerlingen te toetsen. • Leerkrachten leren om te begrijpen wat zich afspeelt in de hoofden van de leerlingen als reactie op het onderwijsproces. • De aandacht van de leerkrachten vestigen op de specifieke vakdidactiek. |

| Functies van onderwijskundig leiderschap | Onderwijskundig leiderschap impliceert dan: |
|---|---|
| <p>8 Toepassen van een reeks van leeractiviteiten.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • De activiteiten van professioneel leren afstemmen op de leerdoelen van de leerkrachten. • Leerkrachten stimuleren om, door een variëteit van interactieve activiteiten, te onderhandelen over de betekenis van nieuwe theorie en de implicaties ervan voor de praktijk (bijvoorbeeld: voorbeelden presenteren van nieuwe praktijken; feedback geven, gebaseerd op observatie in de klas; professionele gesprekken stimuleren over de nieuwe informatie, over de resultaten van leerlingen, over hun begrip van het vak; werkvormen en materialen aanbieden). |

De schoolleider in een spagaat

De positie die schoolleiders hebben in de organisatiestructuur staat in relatie tot de teams aan wie zij leidinggeven en tot het bestuur van de instelling. Het is belangrijk dat de schoolleider tijd en ruimte ervaart om zijn (strategische) rol binnen deze organisatiestructuur uit te voeren. Dit houdt in dat hij samen met zijn teams op school-, afdelings- of opleidingsniveau invulling kan geven aan het beleid binnen de kaders die het bestuur stelt en daarnaast betrokken kan zijn bij het (vormen van) beleid op bestuursniveau (Kamerbrief, 2018).

Belangrijk om steunpilaren te hebben om eenzaamheid te voorkomen

“Het vak van schoolleider kan ook eenzaam zijn. Het is daarom belangrijk dat de schoolleider steun heeft van bestuur en toezicht, op allerlei vlakken.” (De staat van de schoolleider, 2019)

Verschuren (2013) heeft het geheim van succesvolle innovatieve schoolleiders onderzocht. De succesvolle schoolleiders die zij tijdens haar werk is tegengekomen bleken ‘steunpilaren’ in hun directe omgeving te hebben. Met deze personen kunnen ze vrijuit spreken over dilemma’s die ze tegenkomen in hun werk als schoolleider. Het ging hierbij zowel om professionals als om partners en vrienden. Verschuren (2013) is dan ook overtuigd van de toegevoegde waarde van deze steunpilaren in het goed functioneren van een schoolleider, onder andere door met hun luisterend oor de eenzaamheid te doorbreken die leiders kunnen ervaren. Ze geeft hierbij aan dat leiders zich met regelmaat eenzaam en kwetsbaar voelen.

Onderling leren door schoolleiders, bijvoorbeeld in een Community of Practice

Een voorbeeld waar schoolleiders met elkaar leren, kan gevonden worden binnen het lectoraat ‘Leiderschap in het Onderwijs’ ingesteld door Penta Nova, Academie voor Schoolleiderschap (Krüger, 2015). Penta Nova bestaat uit een samenwerkingsverband van zes hogescholen. Het lectoraat ondersteunt primair onderwijs- en voortgezet onderwijs-scholen die op weg willen gaan naar een professionele leergemeenschap (PLG) met een onderzoekende cultuur. Dit gebeurt binnen een community of practice van schoolleiders, waarbij het gaat om samen leren vanuit de praktijk,

om kennis te delen en te construeren en om theorie aan deze praktijkervaringen te koppelen om zo tot verbetering van het eigen handelen in de praktijk te komen. Door deze wijze van werken en leren ontstaat er een band waarin vanuit openheid met elkaar kan worden uitgewisseld waar schoolleiders in hun diverse scholen tegenaan lopen. Iets waarvan schoolleiders aangeven behoefte aan te hebben.

Bronnen

Brouwer, Hermanussen, Vink, Doppenberg, van den Hout en van Kan (2019). *Samenwerken aan onderwijskwaliteit*. Geraadpleegd via: <https://ecbo.nl/25102016/wp-content/uploads/2019/06/Samenwerken-aan-onderwijskwaliteit.pdf>

De staat van de schoolleider 2019. Geraadpleegd via: <https://www.voion.nl/downloads/418e645d-847a-4c90-bcbe-96e15fb3ea21>

Kamerbrief 21-11-2018.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2018/11/21/kamerbrief-met-reactie-op-advies-onderwijsraad-een-krachtige-rol-voor-schoolleiders>

Kessels, J. (2012). *Leiderschap in de professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.

Krüger (2015). *Community of practice onderzoeksmatig leiderschap*. Geraadpleegd via: http://www.lerarenopleider.nl/velon/ledensite/files/2015/12/36_4_13MetaKruger.pdf

Nieuwenhuis, A. F. M. (2012). *Leven lang leren on the roc's. Een visie op werken en leren in het mbo*. Oratie. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.

Onderwijsraad (2018). *Advies: een krachtige rol voor schoolleiders*. Geraadpleegd via: <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Een-krachtige-rol-voor-schoolleiders.pdf>

Timperley & Robinson (2007). *The Leadership of the Improvement Teaching and Learning: Lessons from Initiatives with Positive Outcomes for students*. Geraadpleegd via: https://www.researchgate.net/publication/237258267_The_Leadership_of_the_Improvement_Teaching_and_Learning_Lessons_from_Initiatives_with_Positive_Outcomes_for_Students

Verbiest (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen: Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Verbiest (2010) *Op weg naar nieuw onderwijskundig leiderschap*. Geraadpleegd via: <http://samen-wijs.nl/docs/Verbiest%20-%20Op%20weg%20naar%20Nieuw%20Onderwijskundig%20Leiderschap.pdf>

Verschuren (2013) *Het geheim van de innovatieve schoolleider*. Ridderkerk: Ridderprint BV. Geraadpleegd via: <https://www.kpcgroep.nl/media/1210/het-geheim-van-de-innovatieve-schoolleider.pdf>

Westerhuis, A. & van den Berg, J. (2016). Teams en het onderwijsbeleid in het middelbaar beroepsonderwijs. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 4, 255-265