

# Schoolleiders professionaliseren door informeel leren

## 1. INLEIDING

Schoolleiders in het primair onderwijs kennen sinds 2002 een beroepsregister. Sinds 2013 is in de cao van het primair onderwijs geregeld dat directieleden zich registreren en iedere vier jaar herregistreren. Het bestaan van een beroepsregister zou erop kunnen wijzen dat de beroepsbeoefenaren vinden dat zij een beroep uitoefenen. Sommige schoolleiders én werkgevers van schoolleiders betwijfelen dat en spreken liever van een functie. Dit roept de vraag op wat een beroep eigenlijk is. In de literatuur vinden we deze definitie: 'Een beroep is herkenbaar, erkend en geaccepteerd als een professioneel domein door de samenleving. Het beroep beschikt over een erkende kennisbasis. De beroepsbeoefenaren reflecteren op hun handelen en hebben discretieruimte. Beroepsbeoefenaren hebben een professionele of ethische code. Er is een beroepsregister en het beroep heeft een wettelijke status.' (Ewijk, 2015)

Om met de wettelijke status te beginnen: in artikel 29 van de Wet op het primair onderwijs is opgenomen dat een school over een directeur moet beschikken, en wordt expliciet gesproken van een functie en niet van een beroep. In artikel 31 wordt overigens wél gesproken van het beroep van leraar. De wetgever ziet op dit punt kennelijk een verschil tussen de schoolleider en de leraar. De directeur wordt dus wel genoemd, maar dit geeft nog geen wettelijke status zoals bedoeld in

---

de definitie. Het beroep van schoolleider is in de samenleving herkenbaar. Iedereen heeft wel een beeld bij de directeur van de school, maar het valt te betwijfelen of het beroep van schoolleider binnen de samenleving als een professioneel domein wordt gezien, zoals dat bijvoorbeeld bij advocaten het geval is.

Daar staat tegenover dat er al geruime tijd een beroepsregister is en registratie vanaf 1 januari 2018 verplicht is voor schoolleiders in het primair onderwijs. Het Schoolleidersregister PO heeft voorsnog als enige doel de professionalisering te stimuleren. Met professionalisering wordt zowel de ontwikkeling van de individuele schoolleider als van het beroep van schoolleider bedoeld. Het Schoolleidersregister PO stimuleert de ontwikkeling van het beroep van schoolleiders door een kennisbasis uit te werken, door op basis hiervan een beroepsstandaard en een professionaliseringsagenda te onderhouden en door de kwaliteit van professionaliseringsaanbod te borgen. Door van schoolleiders te vragen aan te tonen dat zij werken aan hun ontwikkeling, stimuleert het Schoolleidersregister PO de professionalisering van individuele schoolleiders. Omdat het doel het stimuleren van de professionalisering is, maakt een ethische code geen deel uit van de beroepsstandaard. Daaruit volgt logischerwijs dat het Schoolleidersregister PO niet de rol heeft van een tuchtraad.

Het beroep van schoolleider in het primair onderwijs voldoet dus aan enkele kenmerken uit de definitie. Andere kenmerken ontbreken. Dit leidt tot de vraag of het beroep van schoolleider anders is dan beroepen die wél aan de definitie voldoen. Accountants en advocaten bijvoorbeeld werken doorgaans aan complexe vraagstukken en kunnen hierbij voor een deel steunen op in wet- en regelgeving vastgelegde handelingswijzen. Er is sprake van een sterke protocollering. Advocaten en accountants kunnen we zien als klassieke professionals. De klassieke opvatting van professionalisering legt het accent op explicitering van kennis en vaardigheden en op *evidence based* methodisch werken.

In de beroepspraktijk van schoolleider is sprake van verschillende contexten, van onvoorspelbaarheid en van complexe situaties. Schoolleiders hebben veel minder vastomlijnde en gedocumenteerde handelwijzen of *evidence based* methoden van werken tot hun beschikking. Hoewel bij de uitoefening van het beroep in toenemende mate waarde wordt gehecht aan kennis en de ontwikkeling van competenties, steunen schoolleiders zwaar op hun ervaring, moeten zij situaties goed zien in te schatten, problemen duidelijk zien te krijgen en op basis daarvan kiezen voor een aanpak. *'Professional practice has at least as much to do with finding the problem as with solving the problem found'* (Schön, 1983). Schoolleiders heb-

---

ben een ruime handelingsvrijheid en beslissingsvrijheid in de dagelijkse beroepsuitvoering.

Het beroepsregister van de schoolleiders in het primair onderwijs is er om de professionalisering van schoolleiders te stimuleren. Doel is niet om het beroep van schoolleiders te laten lijken op dat van accountants of advocaten. Een andere opvatting van professionalisering dan de klassieke opvatting sluit veel beter aan bij de beroepspraktijk van de schoolleider: professionalisering die zich concentreert op de waarde en de zin van het beroepsmatig handelen. We hebben het dan over de reflectieve professional, die zich bezighoudt met het proces, de werking van reflectiviteit en het beroepsmatig handelen (Ewijk, 2015). Deze opvatting van professionalisering brengt ons als vanzelf bij informeel leren.

## 2. INFORMEEL LEREN

Schoolleiders volgen doorgaans – als ze al schoolleider zijn – een toegespitste schoolleidersopleiding. Ze kunnen dan theoretische kennis verwerven die de leerervaringen in de dagelijkse beroepspraktijk verrijken. Over het algemeen geven schoolleiders aan dat ze van de beroepspraktijk het meeste leren. Er is sprake van informeel leren. Dat informeel leren waardevol is, wordt in de literatuur geregeld gestipuleerd. Informeel leren wordt niet georganiseerd en er is geen vooropgezette intentie om een specifiek leerdoel te

behalen (Hulsbos, 2014). Leren vindt voortdurend en overal plaats. Dit leren is als een ijsberg. Diep onder water ligt de omvangrijke basis onder professionalisering. Verreweg het meeste leren van professionals is informeel leren (Martens, 2017). Schoolleiders leren informeel wanneer ze werken aan verbeteringen op hun school, reflecteren op hun ervaringen, samen met collega's, en kennis uitwisselen in netwerken (Moolenaar, 2015). Informeel leren is, net als bij andere professionals, een belangrijke basis voor de ontwikkeling van schoolleiders. Informeel leren vraagt van schoolleiders eigen initiatief en proactiviteit. Het leren kan niet worden voorgeschreven, maar is waarschijnlijk het meest succesvol wanneer een schoolleider intrinsiek gemotiveerd is om ermee aan de slag te gaan (Martens, 2010).

Schoolleiders zeggen niet alleen dat ze vooral leren door te doen. Ze geven ook aan dat ze een voorkeur hebben voor informeel leren. Onderzoek naar wensen van schoolleiders bevestigt deze voorkeur. Behalve het leren in de dagelijkse beroepspraktijk noemen zij ook samenwerken met collega's in professionele netwerken en *communities of practice* vaak als gelegenheden om kennis te delen en te reflecteren op leerervaringen (Kruger, 2017).

### 3. INFORMEEL LEREN EN HET SCHOOLLEIDERSREGISTER PO

Omdat informeel leren waardevol is en schoolleiders er een sterke voorkeur voor hebben, kunnen zij informeel leren meenemen voor hun herregistratie in het beroepsregister. Datzelfde geldt voor het georganiseerd leren, waarbij de leerdoelen vooraf zijn geformuleerd en een erkend diploma kan worden gehaald, en het non-formeel leren, waarmee het overige georganiseerde leren bedoeld wordt.

Voor het Schoolleidersregister PO was er nog een reden om informeel leren – net als het georganiseerde leren – te laten meenemen. In 2014 publiceerde de Inspectie van het Onderwijs een rapport met daarin conclusies over de mate waarin schoolleiders in het primair onderwijs voldoen aan een beroepsstandaard met vijf competenties. Een van de bevindingen was dat de competentie ‘hogere orde denken’ bij schoolleiders in het primair onderwijs minder goed ontwikkeld is dan de andere vier competenties. De uitdaging voor het schoolleidersregister was een impuls te geven aan de ontwikkeling van het hogere orde denken bij schoolleiders. Een van de keuzes was dan ook het valideren van informeel leren zodanig in te richten dat het een beroep doet op het hogere orde denken en het de ontwikkeling van deze competentie stimuleert.

Onderzoek wijst uit dat informeel leren vraagt om reflexief vermogen (Cunliffe, 2016). Door achteraf te reflecteren op het eigen handelen en dat van anderen, kan bewustzijn ontstaan van de achterliggende theoretische aannames en normen van waaruit men handelde. Het expliciet maken van die *tacit knowledge* (Polanyi, 1966) en normatieve uitgangspunten, kan vervolgens helpen om tot onderlinge dialoog, leren en nieuw handelen te komen (Baumard, 1999). Reflecteren op informeel leren maakt dit leren waardevol. Als er op informeel leren wordt gereflecteerd, zijn er leerwinsten te behalen, zoals verscherpte inzichten, inspirerende visies, toename van zelfkennis, geloof in eigen kunnen en zelfrespect. Ook vergroting van het handelingsrepertoire als leidinggevende is een leerwinst die behaald kan worden (Hulsbos, 2014).

### 4. VALIDERING VAN INFORMEEL LEREN

Schoolleiders die hebben gekozen voor informeel leren en dit willen inzetten voor hun herregistratie, kunnen kiezen voor een valideringsgesprek met twee andere schoolleiders. Voorafgaand aan het gesprek beschrijven de schoolleiders hun ontwikkeling op een van de thema's van de professionaliseringsagenda. Bij wijze van illustratie of als nadere toelichting kunnen zij hier materiaal, zoals een verslag, filmpje, artikel of presentatie, aan toevoegen. Met dit materiaal kunnen de schoolleiders het gesprek voorbereiden. Tijdens het valideringsgesprek presenteert elke schoolleider zijn of haar

---

ontwikkeling. De drie schoolleiders laten hun eigen ontwikkeling bevragen én bevragen de ontwikkeling van de beide andere schoolleiders. De dag erna beschrijven de schoolleiders welke ontwikkeling ze bij beide andere schoolleiders hebben gezien en geven ze aan of de andere twee schoolleiders hebben aangetoond dat ze zich substantieel hebben ontwikkeld. Verschillende schoolleiders zijn enige tijd na het gesprek geïnterviewd om zicht te krijgen op hun ervaringen.

Een valideringsgesprek wordt begeleid door een procesbegeleider. Dat is nu meestal nog iemand met veel ervaring in het voeren van gesprekken met leidinggevendenden over hun professionele ontwikkeling. De procesbegeleiders introduceren aan het begin van de bijeenkomst een gespreksmethode gebaseerd op het gedachtegoed van Argyris (1995). Hierdoor wordt geborgd dat de bevraging een onderzoekend karakter heeft en uitnodigt tot reflectie. Een van de geïnterviewde schoolleiders verwoordt zijn ervaring als volgt: “Wat ik lastig vond, was de juiste vragen te stellen. Ik werd verschillende keren teruggefloten: ‘Jan, dat is geen goede vraag.’ Dat was lastig, maar ook super. We stellen doorgaans belangstellende vragen, zodat mensen daar lekker vanuit hun comfortzone op kunnen antwoorden.” Een andere schoolleider zegt over de kritische vragen: “Als ik daaraan terugdenk, word ik nog vrolijk. Hoe ze probeerden heel dicht bij je binnenste te komen: wat heb

je geleerd en wat zou je de volgende keer anders doen? Daar moest je intens bij nadenken. Heel interessant, intensief en enorm leerzaam.”

Schoolleiders zijn doorgaans positief over de valideringsgesprekken, ook als ze het geen gemakkelijk gesprek vinden en ze het gevoel hebben dat ze over een drempel moeten stappen: “Je moet je hart durven openstellen en de zaak op tafel leggen. Zodat je je blinde vlekken en leerpunten echt ziet. Je weet die meestal wel, maar maskeert ze. Dat is een natuurlijke manier om jezelf te beschermen.” Het valideringsgesprek verdiept het informeel leren in de beroepspraktijk en levert nieuwe inzichten op: “Voor mij heeft de validering een verdieping in mijn reflectie opgeleverd. Het heeft mij handvatten gegeven hoe ik communicatietechnieken ten aanzien van mijn blinde vlekken kan hanteren.” Schoolleiders geven ook vaak aan dat de meerwaarde niet alleen in het reflecteren op het eigen handelen zit, maar dat ook het bevragen van collega-schoolleiders waardevol is: “De kans op zo’n gesprek heb je niet zo vaak. Je houdt jezelf een spiegel voor en ziet je blinde vlekken. En je ontwikkelt ook doordat je reflecteert op anderen.” Een enkele keer geeft een schoolleider aan dat de interventies van de procesbegeleiders te veel ingrijpen in het verhaal dat de schoolleider zelf wil vertellen. Soms zijn de vragen die collega-schoolleiders stellen confronterend en iets te ver buiten de comfortzone.

---

De rol van de procesbegeleider blijkt belangrijk te zijn. Een gesprek met een presentatie van de wijze waarop een project is gedaan, hoe het is gegaan en wat oppervlakkige informatieve vragen leidt niet tot reflecteren op het handelen en zeker niet tot reflecteren op de professionele ontwikkeling van schoolleiders. Het is de procesbegeleider die ervoor zorgt dat het gesprek de kwaliteit krijgt die nodig is.

## **5. DE AMBITIE VAN HET SCHOOLLEIDERSREGISTER PO**

De ambitie van het Schoolleidersregister PO is een beroepsgroep waarvan de leden elkaar kritisch bevragen en reflecteren op hun professionele ontwikkeling. Dat stimuleert de ontwikkeling van individuele beroepsgenoten én de beroepsgroep als geheel. In dat beeld past het niet dat procesbegeleiders ‘van buiten’ de valideringsgesprekken begeleiden. Er is daarom een start gemaakt met het trainen van schoolleiders die inmiddels zelf ervaring hebben opgedaan met het voeren van deze gesprekken en die de rol van procesbegeleider op zich willen nemen. Tijdens deze training leren de toekomstige procesbegeleiders hoe ze de andere schoolleiders kunnen helpen een te haastig oordeel over de ontwikkeling van een collega-schoolleider uit te stellen en onderzoekende vragen te stellen die tot reflectie op het informeel leren uitnodigen. Inmiddels hebben de eerste

schoolleiders ervaring opgedaan met het begeleiden van dit proces.

## **6. WELKE PROFESSIONELE ONTWIKKELING ZIEN SCHOOLLEIDERS BIJ ELKAAR?**

De inhoud van de gesprekken zelf wordt niet vastgelegd, wel de ontwikkeling die schoolleiders bij elkaar zien. Schoolleiders beschrijven elkaars ontwikkeling in hun eigen woorden. Voor deze bijdrage heb ik 61 beschrijvingen nader bekeken. Schoolleiders komen vaak tot de conclusie dat hun collega's door informeel leren hun handlingsrepertoire hebben uitgebreid. De praktijk van de schoolleiders veranderde, waardoor de vertrouwde manier van handelen niet langer voldeed. Een van de schoolleiders kreeg bijvoorbeeld de opdracht om een school te leiden die gesloten zou gaan worden. Een andere schoolleider kwam terecht op een verwaarloosde school met een gedemotiveerd team. Weer een andere schoolleider gaf leiding aan een basisschool die zich ontwikkelde tot een kindcentrum voor kinderen van 0 tot 12 jaar. Ze kwamen terecht in onbekende situaties, waar het vertrouwde handelen niet meer volstond. Anders handelen heeft meestal met het team te maken. Schoolleiders zetten vaak in op gezamenlijk met het team leren. Er wordt gewerkt aan de ontwikkeling van een gezamenlijke visie. Ze ontdekken dat het belangrijk is meer aandacht te geven aan de inbreng van de leden van het team.

Ook stimuleren ze meer dan daarvoor het geven en ontvangen van feedback op elkaar. Ze laten de controlerende rol wat meer los. Het samen leren had vaak als doel meer planmatig of onderzoeksmatig te gaan werken.

Informeel leren vindt niet alleen in de beroepspraktijk plaats. Schoolleiders stellen ook geregeld vast dat hun collega's kennis hebben verworven die het leren in de praktijk ondersteunt. Ze lezen literatuur om hun situatie beter te begrijpen,

bezoeken andere scholen om inspiratie op te doen. Ook de inhoud van korte cursussen wordt aangehaald om aan te geven waar de ontwikkeling van de schoolleider op gebaseerd is.

Bij de tien meest genoemde punten van professionele ontwikkeling die schoolleiders bij elkaar constateren, noemen zij ook reflecteren. Schoolleiders ontwikkelen hun vermogen om te reflecteren op hun handelen en doen dat ook samen met hun team.

**Tabel 1:** Tien meest vermelde punten van professionele ontwikkeling bij schoolleiders bij valideringsgesprekken.

Professionele ontwikkeling 61 schoolleiders	Aantal keren in een beschrijving vermeld
handelingsrepertoire uitbreiden	45
teamleren stimuleren	42
team meer ruimte/verantwoordelijkheid geven	41
reflecteren	32
visie ontwikkelen	32
kennis verwerven	28
luisteren naar het team	25
loslaten	24
feedback vragen/geven	19
planmatig, onderzoekend en cyclisch werken	18



---

## LITERATUURLIJST

Andersen, I., & Krüger, M. (2012). *Professionele Schoolleiders; beroepstandaard voor schoolleiders in het primair onderwijs*. Utrecht: Schoolleiders-register PO.

Argyris, C. (1995). *Leren in en door organisaties*. Schiedam: Scriptum Management.

Baumard, P. (1999). *Tacit knowledge in organizations*. Londen: Sage.

Cunliffe, A. L. (2016). On Becoming a Critically Reflexive Practitioner. What Does It Mean to Be Reflexive? *Journal of Management Education*, 40(6), pp. 740-746.

Ewijk, H. van, & Kunneman, H. (red.). (2015). *Praktijken van normatieve professionalisering*, pp. 41 en 43. Amsterdam: SWP.

Hulsbos, F., Evers, A., Kessels, J., & Laat, M. de (2014). *Een aantrekkelijke leeromgeving voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs*, p.8. Heerlen: Welten-instituut, Open Universiteit.

Inspectie van het Onderwijs (2014). *De kwaliteit van schoolleiders*, p. 23. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kruger, M., & Andersen, I. (2017). *De lerende schoolleider, effecten van professionalisering*, p. 22. Den Haag/Utrecht: NRO/VO-academie.

Martens, R. L. (2010). *Zin in onderzoek. Docent-professionalisering*. Inaugurele rede, 28 mei 2010. Heerlen: LOOK – Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek – Open Universiteit.

Martens, R. (2017). Docentprofessionalisering is een ijsberg. In *Onderwijsinnovatie 1*, pp. 11-13.

Moolenaar, N.M., & Slegers, P.J.C. (2015). The networked school leader: Examining principals: social relationships and transformational leadership in school and district networks. *Journal of Educational Administration*, pp. 8-39.

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*, p. 18. Londen: Ashgate.