

# VO-scholen en het sectorakkoord VO

Een verslag van 10  
interviews

VO-SCHOLEN EN HET  
SECTORAKKOORD VO  
Een verslag van 10 interviews

- eindrapport -

Bjørn Dekker  
Kees van Bergen

Regioplan  
Jollemanhof 18  
1019 GW Amsterdam  
Tel.: +31 (0)20 – 531 53 15

Amsterdam, augustus 2015  
Publicatienr. 14034

© 2015 RegioPlan, in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Het gebruik van cijfers en/of teksten als toelichting of ondersteuning in artikelen, scripties en boeken is toegestaan mits de bron duidelijk wordt vermeld.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van RegioPlan.

RegioPlan aanvaardt geen aansprakelijkheid voor drukfouten en/of andere onvolkomenheden.

## INHOUDSOPGAVE

<b>1</b>	<b>Inleiding</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Scholen en de omgang met het sectorakkoord</b> .....	<b>2</b>
2.1	Variatie context deelnemende scholen.....	2
2.2	Omgang met het sectorakkoord vo.....	2
<b>3</b>	<b>Zittenblijven en zomerscholen</b> .....	<b>4</b>
3.1	Omgang met zittenblijven.....	4
3.2	Maatregelen tegengaan zittenblijven.....	5
3.3	Zomerschool.....	5
<b>4</b>	<b>Opbrengstgericht werken – goed onderwijs</b> .....	<b>7</b>
4.1	Stand van zaken en ontwikkeling.....	7
<b>5</b>	<b>Vaardigheden docenten</b> .....	<b>10</b>
<b>6</b>	<b>Masteropleidingen</b> .....	<b>13</b>
<b>7</b>	<b>Begeleiding startende schoolleiders</b> .....	<b>15</b>

## 1 INLEIDING

Als aanvulling op de monitoring van het Sectorakkoord VO zijn in de zomer van 2015 interviews gehouden met vertegenwoordigers van tien scholen en besturen. De geïnterviewden zijn afkomstig uit een bredere selectie van scholen die telefonisch zijn benaderd voor deelname. Bij de selectie van de scholen is gezorgd voor een goede vertegenwoordiging van verschillende schooltypen (pro, vmbo, havo, vwo, breed etc.) en is vanwege het thema zomerschool ook de helft van de interviews onder de zomerschooldeelnemers gedaan.

De gesprekken zijn gevoerd met schoolleiders en locatieleiders. Bij een deel van de gesprekken was een vertegenwoordiger van OCW als toehoorder aanwezig. De gespreksduur varieerde, ook afhankelijk van de beschikbare tijd van de geïnterviewde, van een uur tot anderhalf uur. De gesprekken spitsten zich toe op de volgende onderwerpen:

- bekendheid en omgang met het sectorakkoord vo;
- zittenblijven en de zomerschool;
- opbrengstgericht werken;
- vaardigheden docenten;
- begeleiding (startende) schoolleiders;
- masteropgeleiden in het onderwijs.

De laatste twee thema's zijn niet in elk gesprek aan de orde geweest, maar zijn in verband met de duur van de interviews verdeeld over de gesprekken.

Deze rapportage geeft de bevindingen weer, waarbij zowel aandacht is voor de grote lijnen als voor illustraties uit de praktijk. Dit laatste vooral in de vorm van uitspraken uit de interviews.

## 2 SCHOLEN EN DE OMGANG MET HET SECTORAKKOORD

### 2.1 Variatie context deelnemende scholen

De betrokken scholen en besturen geven samen een goed beeld van mogelijke situaties. Naast verschillen in schoolsoort, zomerschooldeelname en regionale spreiding is er een ruime variatie in bijvoorbeeld de schoolgrootte, de ontwikkeling van leerlingaantallen, de leerlingpopulatie, de beoordeling door de inspectie, de bestuursomvang en de financiële situatie. Deze variatie is van belang omdat de context van invloed kan zijn op wat er met thema's uit het sectorakkoord gedaan wordt. In de praktijk zagen we bijvoorbeeld dat de invloed van een (dreigende) beoordeling 'zwak' door de inspectie van grote invloed is op de aanpak van het opbrengstgericht werken en het omgaan met verschillen.

### 2.2 Omgang met het sectorakkoord vo

#### ***Sectorakkoord vo bekend bij besturen en directeuren***

Alle geïnterviewden zijn op de hoogte van het sectorakkoord vo en de voorloper daarvan, het bestuursakkoord vo. De mate waarin men bekend is met de inhoud varieert en is volgens de geïnterviewden sterk afhankelijk van het niveau waarop men opereert. Bestuurders zijn vanuit de aard van hun functie over het algemeen beter op de hoogte van de afspraken dan directeuren en die zijn dat weer beter dan docenten.

De geïnterviewden, in de meeste gevallen schoolleiders, kennen het sectorakkoord in grote lijnen. Het akkoord is vaak aan de orde geweest in de directieoverleggen en is volgens de geïnterviewden minder bekend op de werkvloer (*"leeft daar ook niet zo, als je in de lerarenkamer vraagt naar het sectorakkoord springen ze niet op en noemen ze de onderdelen"*). Om daar verandering in te brengen, heeft een van de bezochte besturen een boekje voor docenten gemaakt met daarin onderdelen uit het akkoord, zoals de inzet van ICT, het belang van toetsen en het omgaan met verschillen in de klas. Overigens dacht de directeur die we hierover spraken dat de impact beperkt was: wel nuttig voor de gedachtenvorming, maar voor veel docenten toch te weinig concreet.

#### ***Bewust kiezen: onderdelen die aansluiten bij lopende ontwikkelingen***

Kenmerkend voor de omgang met het sectorakkoord is, dat men kijkt wat aansluit bij ontwikkelingen binnen de scholen. Een schoolleider verwoordt dit als volgt: *"De akkoorden liggen in het verlengde van een aantal beleidspunten waar we toch al mee bezig waren, zoals uitdagend onderwijs en partnerschappen. De akkoorden hebben wel een versterkend en versnellend effect."* Een ander wijst ook op het aansluiten bij lopende ontwikkelingen en

het belang van een structurele aanpak: *“Het is belangrijk dat het aansluit bij de dingen die je toch al doet of wilt. Je moet geen dingen gaan bedenken, geen projecten gaan doen, want de ervaring is dat het dan toch snel weer verdwijnt.”*

Het akkoord wordt zelden genoemd als directe aanleiding om zaken heel anders aan te pakken. Scholen en besturen benadrukken dat ze hun eigen prioriteiten bepalen en daarbij ‘shoppen’ uit het akkoord. Verschillende geïnterviewden geven aan dat ze meer dan in het verleden eigen keuzes maken en dat dat ook een gevolg is van de door hen ervaren wispelturigheid van het overheidsbeleid, waarbij vaak verwezen wordt naar de invoering van maatschappelijke stage.

Thema's die aansluiten bij lopende ontwikkelingen gaan opvallend vaak om zaken die direct te maken hebben met wat er in de klas gebeurt; met activerende didactiek, werkvormen en daarmee ook met achterliggende thema's als professionalisering en omgaan met verschillen. Enkele schoolleiders geven aan ook bewust thema's te laten liggen omdat ze die minder belangrijk vinden of omdat de omstandigheden geen ruimte laten om er iets mee te doen. Als voorbeelden worden samenwerking, loopbaanontwikkeling en -begeleiding (LOB) en aandacht voor techniek genoemd.

Het sectorakkoord wordt door de directeuren en bestuurders over het algemeen als nuttig ervaren (*“geeft de goede accenten”*). Een van de schoolleiders vindt echter dat het akkoord te vrijblijvend is en dat een dwingend kader de implementatie makkelijker zou maken. Hiermee vormt hij een uitzondering, de meesten benadrukken juist het belang van de autonomie en keuzevrijheid van de scholen. Een directeur vindt het recente sectorakkoord een verbetering ten opzichte van het eerder afgesloten bestuursakkoord omdat *“de hoe-vraag nu meer aan de scholen wordt overgelaten”*.

#### *Invloed opbrengstenkaart*

Overigens komt uit de gesprekken naar voren dat de opbrengstenkaart en de rendementen een vrij dwingende invloed hebben op het beleid van de scholen. We zien dat bijvoorbeeld bij de thema's zittenblijven en opbrengstgericht werken, die in de volgende hoofdstukken aan de orde komen. De meesten erkennen het belang van goede resultaten, maar een aantal geïnterviewden wijst ook op het gevaar van te veel nadruk op rendementen alleen. Een bestuurder van een bovengemiddeld presterende scholengroep zegt daarover: *“Je moet niet versmallen naar kennis alleen, de vorming van leerlingen is ook belangrijk. Doe je goed aan vorming, dan komt de kennis ook.”*

### 3 ZITTENBLIJVEN EN ZOMERSCHOLEN

#### 3.1 Omgang met zittenblijven

##### ***Nut zittenblijven beperkt: meer aandacht voor alternatieven***

Zittenblijven krijgt veel aandacht op de bezochte scholen en wordt net als alle stroom- en examengegevens goed bijgehouden. Over het algemeen wordt het nut van zittenblijven door schoolleiders betwijfeld en wordt er gezocht naar manieren om het te minimaliseren. Dat gebeurt onder meer door voor afstroom te kiezen in plaats van zittenblijven, door de determinatie in de onderbouw te verbeteren en door leerlingen, vaker dan in het verleden, bij twijfel door te laten stromen naar het volgende jaar. Over dat laatste zegt een van de schoolleiders: *“Leerlingen blijven bij ons niet meer zitten, tenzij het echt beter is voor het kind.”* Overigens heeft, volgens de directeuren, een deel van de docenten wel bedenkingen bij het doorstromen van leerlingen die veel te weinig gedaan hebben. Hiermee komt de werkhouding en motivatie van leerlingen aan de orde. Met name in klassen waar sprake is van veel zittenblijven en dan vooral bij jongens in vmbo-3 en havo-4, zijn dat zorgpunten. Verschillende geïnterviewden geven aan dat juist op het punt van motivatie winst te behalen is, we komen daar nog op terug bij de maatregelen. Ook wordt er door een enkele geïnterviewde op gewezen dat zittenblijven vanuit financiële en organisatorische overwegingen ongunstig is, maar dat het ook niet direct een ramp hoeft te zijn en dat er soms ook enige tijd nodig is voor leerlingen om weer op het goede spoor te komen. Een geïnterviewde zegt daarover: *“Er zijn genoeg leerlingen die in vwo-4 doubleren, maar waarvan ik weet dat die het vwo-examen gewoon gaan halen.”*

##### ***Zittenblijven, afstroom en examenrendement***

De omgang met zittenblijven kan van invloed zijn op andere processen in de school, zoals de mate van afstroom, het slagingspercentage en de examencijfers. Een schoolleider zegt daarover: *“Het is zoeken om die verschillende zaken met elkaar in overeenstemming te brengen, als je hier drukt, komt het daar omhoog.”* Op verschillende scholen is de determinatie in de onderbouw in de afgelopen jaren aangepast en strenger geworden. Aan de andere kant kwamen we ook een voorbeeld tegen van een school die met het oog op de examenresultaten de normering in het voorlaatste jaar aangepast heeft, waardoor het zittenblijven weer is toegenomen.

Bij de bespreking van het zittenblijven en in het verlengde daarvan ook afstroom en het onderbouwendement, wordt vaak gewezen op de invloed van te hoge basisschooladviezen. In veel gesprekken wordt gesteld dat basisscholen onder druk van ouders te vaak hoge schooladviezen geven en dat de vo-scholen dat maar in beperkte mate kunnen ‘repareren’, met afstroom als gevolg.



## 3.2 Maatregelen tegengaan zittenblijven

### ***Signalering, extra ureninzet, rol mentor en aanpassing in de les***

Naast veranderingen in normering en doorstroming worden er op de scholen ook andere maatregelen genomen om het zittenblijven te voorkomen en de prestaties te verbeteren. Vaker genoemde maatregelen zijn:

- de inzet van extra uren huiswerkbegeleiding binnen de school;
- extra ureninzet (verlengde schooldagen) voor leerlingen die moeite hebben met specifieke vakken;
- meer aandacht van mentoren en docenten voor de resultaten van leerlingen;
- meer sturing van mentoren vanuit de schoolleiding;
- meer begeleiding en coaching van leerlingen, bijvoorbeeld door de inzet van een orthopedagoog;
- vroegsignalering van problemen (*“zelfs bij constatering bij het eerste rapport ben je al te laat”*);
- eerder in beeld brengen van risicoleerlingen, bijvoorbeeld door tests in de brugklas;
- leerlingen eerder aanspreken en daarbij ook ouders (eerder) betrekken;
- veranderingen in het onderwijs zelf, bijvoorbeeld door de inzet van andere en meer activerende werkvormen.

### ***Motivatie van de leerling en de rol van de docent***

Een aantal scholen is er bewust mee bezig om eerder zicht te krijgen op leerlingen die in de gevarenzone komen. Verschillende schoolleiders gaven aan dat ook meer aandacht wordt besteed aan de rol van mentoren en docenten bij het voorkomen van zittenblijven. Een aantal schoolleiders constateert dat niet alle docenten het halen van lage cijfers door leerlingen als hun verantwoordelijkheid beschouwen, maar het vooral als een probleem van de leerling zien. Een rector stelt in dit verband: *“Te veel docenten zijn toeschouwer, in plaats van verantwoordelijke.”* Tegelijk constateert hij ook dat zittenblijven in veel gevallen met motivatie te maken heeft. Op de betreffende school wordt geprobeerd om met meer activerende werkvormen, extra les en begeleiding iets te doen aan kennisoverdracht én de motivatie en werkhouding van de leerling.

## 3.3 Zomerschool

### ***Zomerschool als laatste kans voor leerlingen op het randje***

Er zijn tien interviews gehouden, waarvan vijf op scholen die deelnemen aan de zomerschoolregeling. Het belangrijkste motief om er aan te beginnen, is dat men het ziet als een mogelijk effectieve methode om zittenblijven terug te dringen. Een directeur-bestuurder zegt daarover: *“We willen toch proberen om specifieke leerlingen die op het randje zitten een kans te geven om toch de*

*overstap te kunnen maken. De ervaring leert dat zittenblijven die leerlingen ook geen goed doet en juist tot gedragsproblemen en motivatieverlies leidt.*

Enkele scholen hebben al ervaring met de zomerschool en zien deels positieve effecten, andere zijn dit jaar voor het eerste gestart. De uitvoering verschilt per school. Een van de scholen organiseert de zomerschool bijvoorbeeld alleen voor 'bespreekzoneleerlingen' uit het pre-examenjaar met een onvoldoende voor een kernvak. Andere scholen zetten de zomerschool breder in en laten ook leerlingen uit de onderbouw toe. Ook de uitvoering verschilt, sommige scholen hebben de begeleiding uitbesteed aan een huiswerkinstituut, terwijl andere dat in eigen hand houden.

### **Organisatorisch druk en wens lenteschool**

Opvallend is dat er vaak gesproken wordt over de grote organisatorische druk van de zomerschool zo aan het eind van het jaar. Op verschillende zomerscholen gaf men aan daarom toe te willen naar een 'lenteschool'. Het voordeel daarvan is dat dat beter in de planning past en dat zowel school als leerlingen eerder weten waar ze aan toe zijn. Dat laatste is bijvoorbeeld belangrijk in regio's waar plaatsing een probleem is.

### **Niet-deelnemers zomerschool**

Het eerder inzetten van extra begeleiding is ook een van de redenen om niet mee te doen aan de zomerschool. Sommige niet-deelnemers overwegen om volgend jaar alsnog mee te doen, sommigen zien organisatorische knelpunten ("*we zijn te klein om het goed te organiseren*") en er worden principiële bezwaren naar voren gebracht. Een milde variant van dit bezwaar wordt als volgt geformuleerd: "*Het zou niet nodig moeten zijn, achterstanden zouden al eerder moeten worden geconstateerd en gerepareerd.*" Een meer uitgesproken variant luidt: "*De zomerschool is een brevet van onvermogen, er is iets mis als je een structureel extra reparatieprogramma moet opzetten.*"

Het belang van vroegtijdig signaleren en ingrijpen wordt overigens ook door de zomerschooldeelnemers onderkend. Kenmerkend is bijvoorbeeld de volgende uitspraak: "*De maatregelen aan de voorkant (extra lessen e.d.) zijn belangrijker dan de zomerschool.*"

## 4 OPBRENGSTGERICHT WERKEN - GOED ONDERWIJS

### 4.1 Stand van zaken en ontwikkeling

#### ***In ontwikkeling, maar nog (veel) ruimte voor verbetering***

Het uitgangspunt voor de gesprekken was de inspectiedefinitie van opbrengstgericht werken oftewel het *systematisch, doelgericht werken aan het maximaliseren van prestaties*. Volgens de Inspectie van het Onderwijs bestaat opbrengstgericht werken idealiter uit de volgende fasen: *het meten en analyseren van behaalde leerlingresultaten, het stellen van doelen op het gebied van de leerlingresultaten, het uitvoeren van maatregelen om de resultaten te verbeteren en de evaluatie daarvan*.<sup>1</sup>

Veel geïnterviewden geven aan dat ze opbrengstgericht werken belangrijk vinden en dat het in ontwikkeling is. Tegelijk constateren ze ook vaak dat er nog stappen gezet moeten worden en dat ze nog niet zo ver zijn als ze zelf zouden willen.

#### ***Analyses vooral gericht op sturing sectieniveau***

In veel gevallen heeft opbrengstgericht werken de vorm van het sturen op kengetallen en gaat het om analyses die de basis vormen voor gesprekken met de vaksecties. Deze kengetallen worden dan door de directeur zelf, de teamleiders of een kwaliteitsmedewerker uitgedraaid. Genoemde gegevensbronnen zijn CumLaude (gekoppeld aan Magister of SOMtoday), de managementmodule uit Magister en de terugkoppeling van de examenresultaten door Cito. Op basis van deze bronnen kunnen resultaten op verschillende niveaus worden bekeken: per onderwijssoort en jaarlaag, maar ook per sectie, per leerling en per docent. Niet alle scholen gebruiken echter de mogelijkheden op de meer specifieke niveaus.

Op verschillende bezochte scholen worden daarnaast ook leerlingenquêtes over het functioneren van de docent gehouden. De ervaring van de schoolleiders is dat de leerlingen heel goed in staat zijn die beoordeling te geven. Een schoolleider zegt daarover: *“Leerlingen zien verdraaid goed wat goed gaat en wat niet. Ze formuleren overigens vaak heel behoedzaam, collega’s worden zelden afgebrand.”* Deze gegevens worden vaker op individueel niveau gebruikt en naast andere resultaten gezet.

Op steeds meer scholen worden cijfermatige analyses gedaan, gedeeld en besproken. Een geïnterviewde zegt daarover: *“Ook bij de rapportbespreking komen de cijfers per leraar en per sectie aan de orde. Dat was in het begin soms wel schrikken, maar nu is men gewend. Belangrijk is dat het niet als*

---

<sup>1</sup> Inspectie van het Onderwijs (2015) *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2013/2014*. Utrecht. Voor de negen deelaspecten en de beoordeling daarvan door de Inspectie, zie pagina 100.

*afrekenen wordt gezien, maar dat er van geleerd wordt.*” Er zijn echter ook scholen die terughoudend zijn in het sturen op cijfers, onder andere vanwege weerstand tegen ‘cijferfetisjisme’ bij een deel van het docentencorps.

### ***Opbrengstgericht werken binnen secties minder ontwikkeld en varieert sterk***

Uit de gesprekken komt naar voren dat er relatief veel gebruikgemaakt wordt van cijfers voor de sturing van de sectie, maar dat datagebruik binnen de secties zeer wisselend is en sterk afhangt van de affiniteit en vaardigheden van docenten. In dit verband is de volgende uitspraak illustratief: *“We maken analyses op sector-, jaar en vakniveau, maar we zijn nog niet ver met het individueel volgen van leerlingen.”*

Via dit onderwerp komt ook de toetsing aan de orde. Belangrijke vragen daarbij zijn waarom en hoe je toetst. Verschillende schoolleiders geven aan dat te vaak alleen getoetst wordt voor een cijfer. Andere functies van toetsen, zoals het geven van feedback/feedforward voor leerlingen komen volgens hen onvoldoende aan bod. Een schoolleider wijst hierbij bijvoorbeeld op de onwenselijkheid van het ontbreken van terugkoppeling aan leerlingen vanwege eventueel hergebruik van de toets. Ook wordt opgemerkt dat docenten toetsresultaten vaker als feedback voor hun eigen rol kunnen gebruiken. Een van de geïnterviewden zegt daarover: *“Een deel van de docenten ziet toetsing vooral als iets voor de leerlingen, als het cijfer is gegeven is het klaar. Daar is nog te winnen.”*

### ***‘Sense of urgency’, draagvlak en beeldvorming***

Er is dus variatie in de mate waarin binnen secties wordt gewerkt aan opbrengstgericht werken. In sommige gevallen zijn een (dreigende) negatieve beoordeling van de inspectie of tegenvallende examenresultaten een aanleiding om druk te zetten op de uitvoering. Vaak is die directe aanleiding er niet en is het voor de schoolleiding lastig om een deel van de docenten mee te krijgen (*“De grootste hobbel is om docenten mee te krijgen, zelfreflectie is niet eenvoudig*). Een andere schoolleider merkt in dit verband op dat sectiecultuur van belang is en dat er bij sommigen nog te veel wordt gewezen op externe factoren (bijvoorbeeld ongemotiveerde leerlingen) als het niet goed loopt. Volgens een geïnterviewde helpt het taalgebruik van de overheid ook niet mee en wekt dit onnodig veel weerstand. *“Termen als ‘opbrengstgericht werken’ en ‘gepersonaliseerd leren’ klinken veel te mechanisch, terwijl het gewoon gaat om goed onderwijs geven. De huidige termen zijn beladen, scheppen afstand en mensen schieten ervan in de stress. Dat zou je door ander taalgebruik kunnen voorkomen.”*

### ***Beschikbare data, methoden en datateams***

Een groot deel van de geïnterviewden vindt dat er voldoende informatie beschikbaar is. Enkele scholen zijn geïnteresseerd in de DTT als aanvullende informatie en nemen deel aan de pilot of zijn dat van plan. Er zijn er ook die

aangeven geen behoefte aan een DTT te hebben omdat daarmee het aantal instrumenten en gegevens wel erg groot en onoverzichtelijk wordt.

Over de inzet van datateams wordt wisselend gedacht. Een school die wel een datateam gaat inzetten, doet dat bijvoorbeeld omdat ze het belangrijk vinden dat docenten via het datateam direct betrokken zijn bij opbrengstgericht werken.

Andere scholen kiezen er heel bewust voor om geen datateam in te zetten, maar wel voor analyses en terugkoppeling door een kwaliteitsmedewerker of -coördinator: *“Onze analyses worden gedaan door een kwaliteitscoördinator. Ik zie niets in een clubje mensen dat op zoek gaat naar problemen en ik zie dat het op onze zusterschool niet werkt. Het werken met gegevens moet een middel blijven en geen doel op zich.”*

### **Belangrijke rol schoolleiding**

Verschillende geïnterviewden wijzen op het belang van een goede schoolleiding bij de invoering van opbrengstgericht werken. *“Het gaat hier om het sturen op gedrag, dat is een moeilijke taak waarbij zowel belonen als aanspreken belangrijk is. Twee dingen die in het onderwijs vaak onvoldoende gebeuren. Dus agenderen, transparant zijn, cijfers laten zien en problemen benoemen, zodat er vervolgens gesproken kan worden hoe het beter kan. De schoolleiding moet ook duidelijk zijn, wanneer een docent het jaren achter elkaar niet goed doet, moet er iets veranderen. Aan de andere kant moet je het ook benoemen wanneer iemand het goed doet.”* Dezelfde geïnterviewde wijst er ook op dat de omslag veel vergt van de organisatie en serieuze aandacht vereist (*“De invoering van opbrengstgericht werken is intensief, kost geld en moet ingepast worden terwijl de werkdruk hoog is.”*).

## 5 VAARDIGHEDEN DOCENTEN

In de interviews is ook gesproken over thema vaardigheden van docenten. Het uitgangspunt waren de door de inspectie gedefinieerde 'complexe vaardigheden', ook wel 'vaardigheden in het omgaan met verschillen tussen leerlingen' of 'differentiatievaardigheden' genoemd. De inspectie constateerde in het Onderwijsverslag dat een belangrijk deel van de docenten deze vaardigheden nog onvoldoende beheerst. De schoolleiders is onder meer gevraagd naar de stand van zaken en de ontwikkeling op dit terrein. Vaak werd het onderwerp in een breder verband gezet en ging het over goed lesgeven in het algemeen met daarbij aandacht voor verschillen tussen leerlingen, maar bijvoorbeeld ook over activerende didactiek en de inzet van andere werkvormen.

### ***Zicht op vaardigheden: lesbezoeken als voornaamste bron***

Op nagenoeg alle scholen die wij bezochten, is een cyclus waarbij directie en/of teamleiders minimaal jaarlijks lesbezoeken doen. Bij deze lesbezoeken wordt vaak een kijkwijzer of vergelijkbaar instrument ingevuld. Bij verschillende bezochte scholen wordt gescoord op de 'vijf rollen van de docent'. Naast lesbezoeken geven ook opbrengsten, leerlingenquêtes en signalen inzicht. De uitkomsten komen vervolgens in een evaluatie aan de orde en worden ook gebruikt in gesprekken die deel uitmaken van de gesprekscyclus. In die gesprekken wordt dieper ingegaan op het functioneren en de wijze waarop de docent daar tegenaan kijkt. Ook is dat vaak een moment waarop gekeken wordt naar de noodzaak van en behoefte aan scholing, coaching of begeleiding.

Een schoolleider wijst in dit verband ook op de rol van de schoolleiding en het scheppen van duidelijke kaders en een heldere visie op onderwijs. Op de eigen school hebben ze bijvoorbeeld een duidelijk onderscheid gemaakt in alfa, bèta en gamma en daarvoor methoden en vaardigheden benoemd die van belang zijn. Voor alle onderdelen geldt dat er meer gebruikgemaakt wordt van activerende didactiek, maar in de uitwerking zijn er wel verschillen. Zo past 'Flipping the classroom' in hun visie bijvoorbeeld beter bij gamma dan bij alfa en wordt dat dus ook sterker benadrukt bij de gammavakken.

### ***Onderling lesbezoek***

Scholen zetten naast de individuele trajecten ook breder in op veranderingen in de les. Meerdere schoolleiders wijzen erop dat het steeds gebruikelijker is geworden dat docenten elkaars lessen bezoeken. Jongeren doen er niet moeilijk over, en ouderen moeten er aan wennen, maar ook daar gaat de schroom eraf, "*die drempels zijn wel geslecht*". Op een van de bezochte scholen waar sterk is ingezet op veranderingen in de les, doen ze nu veel vaker dan eerst bordsessies, gezamenlijke lesvoorbereiding en onderlinge lesbezoeken. De schoolleider geeft aan dat het een inspirerende ontwikkeling

is en dat het *“in het MT nu eindelijk gaat over goed lesgeven in plaats van over lastige leerlingen”*. Belangrijk is wel dat er structureel tijd voor wordt vrijgemaakt, een van de schoolleiders heeft bijvoorbeeld een week in het jaar gereserveerd waarin lesbezoeken plaatsvinden en waarin lesuitval is ingecalculeerd.

Op enkele scholen wordt gebruikgemaakt van visitatierondes die met collegascholen uit het bestuur of uit een samenwerkingsverband worden georganiseerd.

### **Scholing en ervaring**

Veel schoolleiders gaven aan dat er bij startende docenten, vanwege hun onervarenheid, meer aandacht is voor begeleiding en nascholing. Een van de schoolleiders wijst er op dat ze bij beginnende docenten ook sterk letten op vakinhoudelijke kennis, omdat ze op sommige terreinen merken dat pas afgestudeerde docenten ook elementaire vakkennis missen. De meeste schoolleiders geven echter aan dat er met meer ervaren docenten ook over complexe vaardigheden wordt gesproken, zeker wanneer er sprake is van een breder ingezet programma. Sommige docenten staan daarvoor open, maar het kan ook moeilijk zijn om ervaren leraren op hun werkwijze aan te spreken. Een geïnterviewde zegt daar bijvoorbeeld over: *“Het is best moeilijk om leraren hierop aan te spreken. Je hebt het namelijk niet alleen over de inhoud, maar ook over hoe ze het moeten doen. Dan kan vooral in de bovenbouw havo/vwo, bij de eerstegraders, weerstanden oproepen.”*

Weerstand tegen scholing en veranderingen komt vaker ter sprake.

Schoolleiders geven soms aan dat een deel van de docenten moeilijk te bewegen is om aan een scholingstraject mee te doen. Soms gaat het wel om een groep docenten die het volgens de schoolleider juist nodig heeft. Een van de schoolleiders geeft aan dat hij twee frustraties heeft in dit verband. Ten eerste dat het Lerarenregister niet verplicht is en ten tweede het bestaan van de automatische periodiek (waardoor er geen relatie is tussen kwaliteit en beloning). In sommige gevallen wordt deelname aan scholingstrajecten opgelegd vanuit de directie. Toch kent ook de verplichting zijn beperkingen. Zo constateert een schoolleider: *“Het gaat al snel rondzingen wie het goed oppakt en docenten gaan daar dan ook kijken. Een aantal docenten, die het juist erg nodig hebben, doen het facultatieve echter niet.”* Een andere schoolleider wijst er op dat *“alleen top-down opleggen niet werkt, het is belangrijk dat docenten met elkaar spreken over het leren in de klas”*. Soms kan het echter niet anders: *“Onze zwakste sectie krijgt nu lessonstudies. Het is een intensief en probaat middel waar wel erg duwen voor nodig was.”*

Een van de scholen die veel gerichte cursussen inzet op het gebied van differentiatie (*“er is bij ons veel behoefte aan en vraag naar”*) merkt dat de ontwikkeling in praktijk een langzaam proces is en veel inspanning vergt. *“Er zijn herhalings- en vervolgcursussen nodig om het echt tussen de oren te krijgen. Leraren moet er ook echt de tijd voor hebben in de uitvoering.”*

*Vorbereiding op individueel gedifferentieerd lesgeven kost heel veel tijd, dat lukt niet in de 30 à 45 minuten die er normaal voor staat.”*

### ***Terughoudendheid bij ondersteuning van buiten***

Hoewel scholen gebruikmaken van cursussen en begeleiders van buiten, blijkt een deel van de scholen terughoudend met het ‘invliegen van expertise van buiten’. Sommige scholen doen dat uit principe niet (“*wij zijn niet zo van mensen van buiten*”), terwijl anderen de ervaring hebben dat de ondersteuning in hun geval beperkte meerwaarde had. Verschillende schoolleiders gaven aan dat die kennis soms vluchtig blijkt en niet altijd toegespitst is op de situatie op de school. Ook is men soms ontevreden over het aanbod. Mogelijk dat dit er ook aan bijdraagt dat er binnen besturen steeds vaker wordt gewerkt met eigen academies en nascholingsmogelijkheden (“*Wij werken binnen ons bestuur met nascholingsavonden, waar je op vaste avonden en tijdstippen (tussen 4 en 9) kunt aansluiten en waar per avond een ander thema aan de orde komt, zoals het voeren van leerlinggesprekken, stemgebruik etc. Dat werkt heel goed, de avonden worden steeds populairder.*”).



## 6 MASTEROPLEIDINGEN

Voor dit thema geldt, net als voor het volgende over de begeleiding van (startende) schoolleiders, dat het omwille van de beschikbare tijd voor de interviews minder uitgebreid en bij een kleiner aantal scholen aan de orde is geweest. Om die reden worden deze onderdelen beknopter besproken.

Het percentage masteropgeleiden is meestal niet precies bekend bij de geïnterviewden. Zo wordt er ook niet naar gekeken. Er wordt ook niet gewerkt met kwantitatieve streefcijfers op dit gebied. De noodzaak voor de inzet van een master verschilt ook per onderwijstype. Een geïnterviewde geeft aan dat een master eigenlijk een voorwaarde zou moeten zijn voor inzet in het eerstegraadsgebied. Aan de andere kant is volgens de schoolleiders in (grote delen van) het vmbo geen mastertitel noodzakelijk, zeker niet waar het de praktijkgerichte vakken betreft.

Over het algemeen stimuleert men wel dat docenten een master halen en is men zeer positief over de beschikbaarheid van de lerarenbeurs. Soms vindt men het wel jammer dat er niet meer gebruik van wordt gemaakt. Er wordt echter niet echt op specifieke masters gestuurd. Men heeft soms behoefte aan meer masters in het eerstegraadsgebied en een enkeling geeft aan mensen met een master SEN of Leren en Innoveren te willen hebben.

Wat betreft het aannemen van masteropgeleiden, wordt vaak gewezen op het gebrek van kandidaten in tekortvakken. Schoolleiders hebben bij de bètavakken, maar ook bijvoorbeeld bij eerstegraads Nederlands, vaak niet de mogelijkheid om te kiezen voor een masteropgeleide docent. Verschillende geïnterviewden geven aan dat hoger opgeleiden in die vakken niet (meer) voor het onderwijs kiezen en maken zich grote zorgen over de toekomst nu steeds meer oudere hoogopgeleiden uitstromen.

Het volgen van een master wordt over het algemeen wel als positief gezien. Daarvoor worden als redenen aangegeven dat zo'n opleiding altijd een positieve bijdrage levert aan de ontwikkeling van de leraar zelf (*“als je zelf leert, ga je ook zelf weer anders naar het onderwijs kijken”*) en dat het positief kan bijdragen aan de ontwikkeling van de school, omdat hoger opgeleide leraren altijd meer kunnen brengen en een *“bredere blik”* hebben. Bovendien zijn masteropgeleiden voor sommige vakken in het eerstegraadsgebied schaars.

Een deel van de scholen stimuleert om die redenen leraren om een master te gaan halen. Een ander deel doet dat echter niet, maar gaat er, afhankelijk van de situatie, in mee (facilitering) als individuele leraren wel een masteropleiding willen gaan volgen.

Slechts in een enkel geval werd aangegeven dat men expliciet behoefte had aan meer masteropgeleiden met vaardigheden op het gebied van onderzoek en onderwijsinnovatie. Daarvoor werd op bestuursniveau een pool gecreëerd van (masteropgeleide) excellente docenten met een onderzoekende en analyserende houding. Die docenten moeten projecten gaan uitzetten die in een of twee jaar volgens een planmatig proces moeten worden uitgevoerd. Twee andere schoolleiders gaven aan dat ze hiervoor niet zelf mensen gingen opleiden, maar deze zochten in de samenwerking met collegascholen of met lerarenopleidingen binnen de (academische) opleidingsschool.

Een aantal geïnterviewden geeft aan dat de mogelijkheden voor meer masteropgeleiden in de sfeer van beloning over het algemeen beperkt zijn, omdat de *“functiemix al volledig op slot zit.”* Volgens sommige schoolleiders is dat voor veel docenten ook niet de reden om scholing te volgen, anderen geven aan dat beloning wel een belangrijke rol speelt om kwalitatief goede leerkrachten te behouden.

Een schoolleider constateert dat veel tweedegraads leraren nu via een hbo-master eerstegraads bevoegd zijn geworden en ook in die sector les willen geven, omdat ze dan ook (entree)recht krijgen op een LD-schaal. Dat belemmert de ruimte om de door de school gewenste universitair opgeleiden binnen te halen, terwijl die juist, vanwege hun universitaire ervaring en kennis, nodig zijn in het vwo.

De verwachtingen ten opzichte van masteropgeleiden lopen nogal uiteen. Een van de uitspraken daarover: *“Je wilt eigenlijk dat deze mensen een brug slaan van het vak naar een bredere onderwijsontwikkeling. Je verwacht daarnaast dat ze een wat breder zicht kunnen geven op de mogelijkheden die je in de klas hebt.”*

Maar er zijn ook andere visies: *“Onze houding is toch meer: ‘schoenmaker blijf bij je leest’. Lesgeven heeft prioriteit en je moet niet iedereen tot dit soort specialismen willen opleiden. We halen liever externe expertise naar binnen. Daar zit ook een financiële afweging aan: je bent verzekerd van expertise en het is vaak toch goedkoper.”*

## 7 BEGELEIDING STARTENDE SCHOOLLEIDERS

Ten slotte is met zes geïnterviewden ook (kort) ingegaan op de begeleiding van startende schoolleiders. De schoolleiders waar wij mee spraken, waren qua achtergrond en ervaring divers: van zijinstromer tot zeer ervaren bestuurder. Enkelen onder hen gaven het belang aan van goede schoolleiders: *“Er is zonder meer gebrek aan goede schoolleiders en management.”* *“Het is in mijn ervaring een vak apart, waar te weinig aandacht voor is. Belangrijk is dat je kunt stimuleren, laten leren en ontwikkelen en kunt aanspreken op gedrag. Leidinggeven heeft ook met durven te maken. Veel schoolleiders coördineren alleen. Daar kan vanuit de besturen en OCW meer mee gedaan worden.”*

Bij drie van de zes besturen hadden de begeleiding en scholing van startende schoolleiders een duidelijke prioriteit vanuit het oogpunt *“het MT moet uiteindelijk het verschil maken”*. Bij één van deze besturen werkte men met een kweekvijverproject voor toekomstige schoolleiders.

Er is zeker niet altijd een vast programma voor beginnende schoolleiders of teamleiders, maar alle respondenten geven aan dat ze, wanneer dat nodig is, gebruik (kunnen) maken van scholing, begeleiding, coaching of *“spiegelen op niveau”*. Binnen sommige besturen is een uitgebreid scholingstraject voor het MT waaronder ook afdelingsleiders en teamleiders. Nieuwe teamleiders krijgen dan een bredere middenmanagementcursus of cursussen gericht op specifieke managementvaardigheden (over bijvoorbeeld leidinggeven, verzuimgesprekken, omgaan met incidenten e.d.). Schoolleiders krijgen veelal scholing op het terrein van hun portefeuille, hoewel één geïnterviewde juist wees op cursussen op de drie beleidsterreinen financiën, onderwijs en personeel om de integraliteit van het beleid te bevorderen.

Er is, zoals gezegd, waar nodig ruimte voor coaching van starters. Dat werd in een aantal gevallen zeker voor schoolleiders ingezet. In één geval werd een startende schoolleider driekwart jaar ingewerkt door zijn uittrekkende voorganger. Dat is iets wat niet in alle gevallen mogelijk is.

Eén schoolleider wees op jaarlijkse intervisiebijeenkomsten op management met een collegaschool uit de omgeving (beiden eenpitters).

Scholing, cursussen en coaching worden ingekocht, maar de kwaliteit van het aanbod wordt wisselend genoemd. Drie geïnterviewden wezen in dit verband in positieve zin op het cursusaanbod van de VO-academie voor de training van schoolleiders, waar de school gebruik van maakte. Twee van hen maakten via de VO-academie ook gebruik van managementcoaches.

Eén schoolleider wees op het belang van netwerken van collega's met dezelfde of vergelijkbare functies. Hij gaf voor zijn startende managers dan ook de voorkeur aan langer lopende en intensievere cursus- en trainingstrajecten, omdat die netwerken opleveren, waarop ze later ook terug kunnen vallen en waarmee ze kunnen sparren.

**Regioplan Beleidsonderzoek**

**Jollemanhof 18**

**1019 GW Amsterdam**

**T 020 531 531 5**

**E [info@regioplan.nl](mailto:info@regioplan.nl)**

**I [www.regioplan.nl](http://www.regioplan.nl)**