

OP WEG NAAR DE BASISCOMPETENTIES VOOR SCHOOLLEIDERS VO

Eindrapport

WERKGROEP BASISCOMPETENTIES

OKTOBER 2006

ISISQ5



Inhoud

Inleiding	4
Deel I Praktijkkatern	7
A. De basiscompetenties van de schoolleider VO	8
1. Beschrijvingsmodel van effectief leiderschap	8
2. Een nadere beschrijving van de elementen in het model	13
3. De basiscompetenties	15
4. Subcompetenties die onder de basiscompetenties vallen	18
B. Van basiscompetenties naar specifieke competenties	19
C. Vervolgacties	26
Literatuur	28
Deel II Achtergrondinformatie	29
1. Inleiding	30
2. Competenties: een begripsbepaling	30
3. Op weg naar basiscompetenties voor schoolleiders VO	32
4. Onderzoek naar schoolleiderschap	33
5. Onderzoek naar het werken met bestaande competentieprofielen	36
6. Competentieontwikkeling: een ordeningsmodel	37
7. De vereiste competenties voor schoolleiders per school	38
8. Competenties en performance: een noodzakelijke verbintenis	39
9. Tot slot	40
Literatuur	42
Bronnen	43
Bijlage I: Matrix :overzicht competenties schoolleiders VO in diverse bronnen	44

Inleiding

De veranderende jeugd, het nieuwe leren, decentraliseringstendenzen, toenemende autonomie van scholen, complexere taken en resultaat verantwoordelijkheid (accountability) zijn nog maar enkele voorbeelden van waar schoolleiders in het Voortgezet Onderwijs (VO) tegenwoordig mee moeten kunnen omgaan (zie Stam, Van der Hilst, Van Vonderen, 2003; Krüger, 2005a). De vraag die dan rijst is:

‘Welke elementaire competenties zijn noodzakelijk voor het goed functioneren van een schoolleider?’

Deze fundamentele vraag staat centraal in voorliggende notitie.

In deze notitie zult u beslist geen lange lijsten met competenties vinden, waaraan u als schoolleider moet voldoen. We bieden u een kleine set van basiscompetenties en een werkwijze waarmee u op systematische wijze zelf verder gestalte geeft aan uw eigen competentieontwikkeling in uw specifieke situatie. Het werken met competenties vatten we op als *een manier van denken over* de ontwikkeling van uw bekwaamheid en altijd in relatie tot de ontwikkeling van uw school.

De opdracht

Schoolmanagers_VO en ISIS/Q5 willen het beroepsprofiel van schoolleiders VO zoals dat door hen in 2003 is neergelegd verder ontwikkelen. Daarvoor zijn verschillende redenen:

- er liggen verschillende uitwerkingen van het beroepsprofiel die gebundeld zouden moeten worden;
- de opleidingen blijken niet goed uit de voeten te kunnen met het bestaande beroepsprofiel;
- samenwerking met onder meer de HayGroup heeft een ander denkkader voor basiscompetenties opgeleverd, namelijk: meer gericht op visie en mentale modellen dan op vaardigheden;
- inbedding in een theoretisch denkkader lijkt gewenst.

De werkgroep: doel, werkwijze en samenstelling

Schoolmanagers_VO en ISIS/Q5 hebben besloten om een werkgroep in te stellen die zich gaat buigen over de formulering van de kern van het beroep van de schoolleider.

De zogenoemde werkgroep ‘basiscompetenties’ wordt gevraagd toe te werken naar een omschrijving van *de kern van het beroep* van schoolleider in de vorm van basiscompetenties. De verschillende competentielijsten die inmiddels in het land beschikbaar zijn, worden naast elkaar gelegd om van daaruit de kern van het beroep te formuleren.

De omschrijving van de basiscompetenties dient te worden aangevuld met:

- handreikingen die scholen in staat stellen de leiderschapsontwikkeling te koppelen aan schoolontwikkeling. Met andere woorden: ‘hoe kan een school de basiscompetenties benutten voor de gewenste schoolontwikkeling?’;
- een voorstel voor vervolgcities teneinde de basiscompetenties levend te houden.

Het formuleren van vervolgacties is in het verband van het schrijven van de kern van het beroep essentieel, omdat de formulering van basiscompetenties nooit een af product kan zijn. Werken met competenties betekent de dialoog gaande houden.

De werkgroep heeft in eerste instantie in drie bijeenkomsten, in de periode 2005 – 2006, aan de opdracht gewerkt. De resultaten van deze bijeenkomsten zijn in de vorm van een conceptnotitie met het veld besproken. Daartoe is een landelijke bijeenkomst voor schoolleiders georganiseerd en een bijeenkomst specifiek bedoeld voor opleiders. Beide bijeenkomsten vonden plaats in april 2006. Daarna heeft de werkgroep in een vierde bijeenkomst toegewerkt naar het voorlopige eindproduct dat in september 2006 op de ISISQ5 conferentie ‘Leiderschap en kwaliteitszorg in het voortgezet onderwijs’ in workshops wordt gepresenteerd. Tot slot wordt in een afsluitende vijfde bijeenkomst met de werkgroep gereflecteerd op de ervaringen die tijdens de conferentie zijn opgedaan.

De werkgroep bestond uit:

- Leo van Beek (voorzitter College van Bestuur AREVO);
- Barbara Dijkgraaf (adjunct-directeur Nederlandse School voor Onderwijsmanagement (NSO));
- Erik Korte (adviseur Bardo);
- Sjoerd Molenaar (adviseur Beteor);
- Wilma van Noort (directeur Oranje Nassau College);
- Elisabeth Pels Rijcken (directeur Meridiaan College/ Het Nieuw Eemland).

De opdrachtgevers tevens lid van de werkgroep zijn:

- Geert Steenbakkens (ISIS/Q5),
- Inge Schrijnemakers (Schoolmanagers_VO),
- Maartje Aarts (Schoolmanagers_VO)

Schoolmanagers_VO en ISIS/Q5 hebben het Kenniscentrum voor Leiderschapsontwikkeling (KCLO) gevraagd om voor de werkgroep ‘basiscompetenties’ een aantal bijeenkomsten te faciliteren. De werkgroep stond onder leiding van een onafhankelijk voorzitter en secretaris uit universitaire kring, te weten:

- Dr. Meta Krüger (voorzitter; SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam, Centrum voor Nascholing Amsterdam, KCLO);
- Dr. Marjan Glaudé (secretaris; SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam);

Drs. Ben van der Hilst (Centrum voor Nascholing Amsterdam, KCLO) is betrokken geweest als adviseur.

Resultaat

Tussenproduct

De bijeenkomsten van de werkgroep moesten allereerst een *tussenproduct* opleveren dat in april 2006 in de bijeenkomsten met het veld werd besproken.

Schoolmanagers_VO en ISIS/Q5 organiseerden genoemde bijeenkomsten. In deze bijeenkomsten werden schoolleiders en opleiders geconsulteerd en de volgende zaken werden besproken:

- het voorstel basiscompetenties van de werkgroep;
- de handreikingen ten behoeve van het gebruik in scholen;
- de voorgestelde vervolgacties op basis van de geformuleerde basiscompetenties.

Reacties en aanvullingen die uit deze bijeenkomsten naar voren kwamen, werden teruggekoppeld naar de werkgroep 'basiscompetenties' en werden meegenomen in het *eindproduct*.

Eindproduct

Het voorliggende eindproduct bestaat uit een formulering van de kern van het beroep voor schoolmanagers VO in de vorm van basiscompetenties en handreikingen hoe scholen de basiscompetenties kunnen toeschrijven naar de verschillende managementniveaus (bijv. middenmanagement, locatie, school, bovenschools) en naar de omgevingspecificiteit van leiderschap (de context van de school).

De formulering van basiscompetenties is tevens aangevuld met:

- handreikingen die scholen in staat stellen de leiderschapsontwikkeling te koppelen aan onderzoek en schoolontwikkeling (hoe kunnen scholen en schoolleiders hun voordeel doen met de basiscompetenties?);
- een beschrijving van vervolgacties op basis van de basiscompetenties en een globaal activiteitenplan voor de vervolgacties.

Vanuit de opdracht richten we ons op schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Ons werk is echter gemakkelijk te verbreden naar schoolleiders uit andere sectoren.

Opzet van voorliggende notitie

De notitie bestaat uit twee delen.

- I. Een praktijkkatern competenties
- II. Achtergrondinformatie

Deel I is het praktische deel en bevat verschillende subdelen, te weten:

- een overzicht van de voorlopige *basiscompetenties*;
- een handreiking waarin richtlijnen worden geboden hoe de voorlopige basiscompetenties vertaald kunnen worden naar de *specifieke situatie* van de individuele schoolleider. In deze handreiking ligt ook een werkwijze besloten voor de manier waarop schoolleiders hun competentieontwikkeling kunnen koppelen aan de *gewenste prestatie of resultaat* van de school;
- ideeën voor vervolgacties, waarmee de werking van de competenties in de schoolpraktijk kunnen worden onderzocht en de dialoog over de basiscompetenties levend kan worden gehouden.

Deel II bevat achtergrondinformatie en betreft een theoretisch antwoord op de vraag welke elementaire competenties noodzakelijk zijn voor het goed functioneren van een schoolleider. In dit deel verantwoorden we onze keuzen in het zoekproces naar de basiscompetenties.

DEEL I PRAKTIJKKATERN

A. De basiscompetenties van de schoolleider VO

1. Beschrijvingsmodel van effectief leiderschap

Effectieve leiderschapskenmerken

In Deel II paragraaf 4 beschrijven we wat *op basis van onderzoek* de kenmerken van effectief leiderschap zijn. De eerste drie belangrijke kenmerken die we op het spoor zijn gekomen, zijn:

- onderwijskundige gerichtheid;
- visiegerichtheid;
- hogere orde denken.

Met name de *visiegerichtheid* en de *onderwijskundige gerichtheid* worden relatief vaak in bestaande competentieprofielen voor schoolleiders VO genoemd. Ook de werkgroep merkt deze aan als relevant, waardoor we deze tot de kern van het beroep mogen rekenen.

Hogere orde denken wordt niet expliciet genoemd in andere competentieprofielen. Een schoolleider die in staat is tot *hogere orde denken*, is een schoolleider die bij alles wat hij of zij doet, in welk van de vier zogenoemde sturingsdomeinen dan ook (1. structuur/cultuur, 2. onderwijsorganisatie/ pedagogische klimaat, 3, personeel en 4, faciliteiten) de leerlingresultaten in de gaten houdt. *Zie voor een toelichting op de sturingsdomeinen hierna en paragraaf 2.*

Een ander kenmerk is dat deze schoolleider samenhang en zelfs congruentie aanbrengt tussen de vier sturingsdomeinen.

Mooi gezegd: onder hogere orde denken verstaan we het analyseren, tot syntheses komen en evalueren rekening houdend met alle verschillende factoren die een rol spelen in een bepaalde situatie of bij een bepaald probleem in gerichtheid op de leerlingresultaten.

Maatschappelijke ontwikkelingen hebben ertoe geleid dat de schoolleider een expliciete rol heeft gekregen in het op gang brengen en houden van de schoolontwikkeling, met de uiteindelijke bedoeling de kwaliteit van leren en onderwijzen te verhogen.

Schoolleiders geven leiding aan het leren op alle niveaus in de school.

Met de term '*transformationeel leiderschap*' worden de kenmerken van effectief leiderschap gekoppeld aan de rol van de schoolleider in de schoolontwikkeling. Bij transformationeel leiderschap gaat het allereerst om het creëren van een lerende organisatie door middel van de transformatie van docenten tot lerende docenten. Belangrijk daarbij is het formuleren en uitdragen van een visie op onderwijs op basis waarvan docenten samenwerken en zich identificeren met de doelstellingen van de school en het bevorderen van empowerment van docenten (spreiding en deling van leiderschap in de organisatie). Belangrijke kenmerken van de transformationele leider zijn aandacht en respect voor individuen in de organisatie, stimuleren van het denken door het creëren van intellectuele uitdagingen en charisma. Tot slot hebben we gezien dat *inspirerend leiderschap* en *moreel leiderschap* belangrijke nieuwe vormen van leiderschap zijn als we spreken over schooleffectiviteit en schoolontwikkeling.

De schoolleider van tegenwoordig moet in staat zijn strategieën te kiezen die passen bij bepaalde vormen van leiderschap, denk aan het empoweren van docenten (transformationeel leiderschap), het inspireren van docenten, het goede voorbeeld geven (moreel leiderschap).

Deze nieuwe vormen van leiderschap worden toegelicht in deel II, paragraaf 4.

Het op gang houden van schoolontwikkeling door de uitoefening van nieuwe vormen van leiderschap vergt bij uitstek een *onderzoekende houding* van schoolleiders. Een onderzoekende houding betekent dat schoolleiders de aanwezige data in hun school (leerlingprestaties, inspectierapporten, externe onderzoeksresultaten, enz.) weten te benutten voor hun schoolontwikkeling, dat zij onderzoek in hun school stimuleren ten behoeve van de schoolontwikkeling en dat zij kennis uit onderzoek kunnen betrekken bij hun denken.

In bestaande competentieprofielen voor schoolleiders VO komen aspecten als ‘medewerkers inspireren, enthousiasmeren, het vergroten van het leervermogen van medewerkers en leidinggeven aan veranderingsprocessen’ ook naar voren, maar niet al te dominant. De werkgroep daarentegen legt wel sterk accent op vergelijkbare aspecten die te maken hebben met het ‘in beweging krijgen van mensen’ maar ook aspecten als moed, integriteit, voorbeeldfunctie etc. Deze competenties worden samengebracht in de termen transformationeel, inspirerend en moreel leiderschap.

De vraag is dan hoe we nu deze effectieve kenmerken van schoolleiderschap kunnen vertalen naar *basiscompetenties*? We hebben in deel II paragraaf 2 het begrip competentie gedefinieerd als:

‘Het vermogen van een persoon om kennis, vaardigheden, attitudes en beroepsidentiteit die relevant zijn voor een bepaalde beroepssituatie te verbinden aan persoonlijkheidskenmerken en om deze in te zetten op een geïntegreerde wijze, waardoor adequaat handelen in die beroepssituatie mogelijk wordt’

Uitgaande van deze definitie moeten we dus zoeken naar een vertaling van effectieve leiderschapskenmerken naar effectief handelen van schoolleiders; naar een vertaling van het *wat* naar het *hoe*. Daarbij moeten we er rekening mee houden dat dit hoe (of de wijze waarop de schoolleider effectief leiderschap kan uitoefenen) afhankelijk is van het soort school waaraan leiding wordt gegeven en van de contextfactoren.

Een beschrijvingsmodel van effectief leiderschap

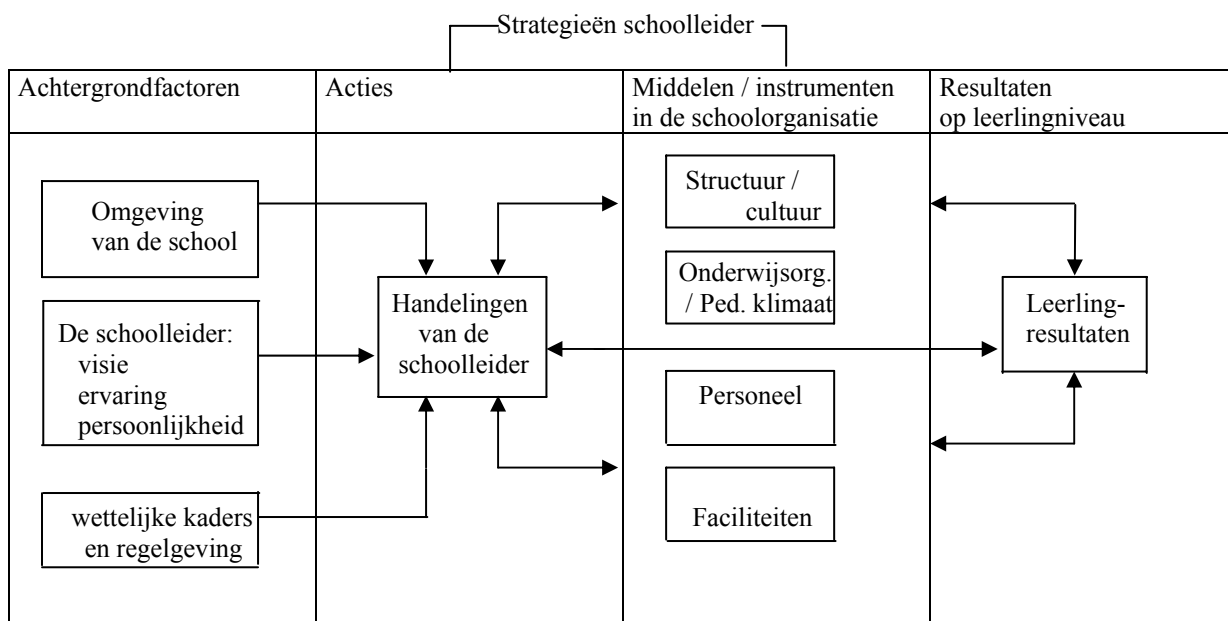
Al in de jaren tachtig vroegen onderzoekers in San Francisco zich af wat schoolleiders nu precies doen om hun scholen effectief te maken dan wel effectief te houden. Op basis van hun literatuurstudie¹ en de resultaten van hun longitudinale veldstudie² ontwikkelden zij een beschrijvingsmodel voor onderwijskundig leiderschap (zie figuur 1). Dit beschrijvingsmodel is tot op de dag van vandaag door veel onderzoekers als vertrekpunt genomen voor verder onderzoek naar de invloed van schoolleiderschap op leerresultaten.³

Wij denken dat gebruikmaking van dit model ons kan helpen met de vertaling van effectieve leiderschapskenmerken naar basiscompetenties.

¹ (Bossert et al, 1982)

² (Dwyer e.a., 1985; Dwyer e.a. 1987)

³ (Hallinger, Bickman and Davis, 1990; Heck, Larsen and Marcoulides, 1990; Heck, Marcoulides and Lang, 1991; Hallinger et al, 1996; Hallinger et al, 1998; Witziers, Bosker en Krüger, 2003; Krüger, Witziers & Slegers (in druk).



Figuur 1: Beschrijvingsmodel van effectief leiderschap (Bossert et al, 1982; Dwyer et al, 1985; Dwyer et al, 1987)

Handelingen en strategieën van de schoolleider

De schoolleider wordt in het model in beeld gebracht als intentioneel handelend vanuit een omvattend perspectief, rekening houdend met achtergrondkenmerken en gericht op de leerresultaten. De handelingen en de strategieën van de schoolleider hebben een centrale positie in het model.

Achtergrondfactoren

De schoolleider wordt geleid door een aantal achtergrondfactoren die per school en per schoolleider verschillen. De visie van de schoolleider heeft in het model een belangrijke invloed op het handelen.

Middelen / instrumenten in de schoolorganisatie

In de derde kolom worden de kenmerken van de schoolorganisatie geplaatst die voor de handelende schoolleider dienen als instrumenten om de leerresultaten te beïnvloeden. De wijze waarop de schoolleider zijn of haar handelen afstemt op instrumenten die in de school voorhanden zijn, bepaalt de strategieën van de schoolleider.

De twee blokken die door de onderzoekers van het oorspronkelijke model in de derde kolom waren geplaatst, namelijk onderwijsorganisatie en pedagogisch klimaat, hebben wij uitgebreid tot vier sturingsdomeinen, namelijk: structuur / cultuur; onderwijs / pedagogisch klimaat; personeel; faciliteiten. De middelen of instrumenten die de schoolleider kan gebruiken ter optimaliseren van de leerlingresultaten zijn ingebed in deze vier domeinen waarop de schoolleider stuurt. De schoolleider is in feite:

- een organisatieontwikkelaar: door handelingen die gericht zijn op het structuur/cultuurdomein;
- een cultuurmanager: via de strategieën die worden gevormd door handelingen gericht op de cultuur in de school;
- een onderwijskundig leider: door het managen van het onderwijs en het pedagogisch klimaat;

- een beheersmatig manager: door de gerichtheid op personeel en faciliteiten;

Leerlingresultaten

In de vierde kolom staan de leerresultaten, die overigens door de onderzoekers ruim worden gedefinieerd: zowel op het niveau van cognitie, als attitude en gedrag.

De relatie tussen de verschillende domeinen

De pijlen in het model geven de invloed aan op en vanuit het handelen van de schoolleider. Zo wordt een aantal terugkoppelingsmechanismen zichtbaar. Dit legt parallellen bloot met het 'double loop'-leren van de lerende school. Hoe meer van de pijlen uit het model worden geïmplementeerd in de realiteit van de school, hoe meer de schoolleider en via hem of haar de organisatie tot leren in staat is

Als we alle vier de kolommen van het model bezien, komt de schoolleider naar voren als onderzoeksmatig leider en hogere orde denker. Dit is dus de schoolleider die bij alles wat hij of zij doet in welk van de vier sturingsdomeinen dan ook de leerlingresultaten in de gaten houdt. Een ander kenmerk van deze schoolleider is dat hij of zij samenhang en zelfs congruentie aanbrengt tussen de vier sturingsdomeinen.

Stam en van der Hilst (2003) geven aan dat de beleidsontwikkeling op school als basis het primair proces en het leren van leerlingen heeft en dat de sturingsdomeinen daarmee en met elkaar congruent ontwikkeld moeten worden. De onderwijsorganisatie moet bijvoorbeeld zeer goed passen op de doelstellingen in het primair proces.

Er kunnen 'oneindige' oplossingsruimtes worden verkend in de vier sturingsdomeinen.

'Oplossingsruimte' definiëren zij als de totale range aan waarden die alle variabelen binnen een sturingsdomein *kunnen* aannemen. De begrenzing van de oplossingsruimte wordt bepaald door fysieke, financiële en wettelijke grenzen. De oplossingsruimte is dus meestal begrensd, maar het aantal oplossingsmogelijkheden binnen die ruimte oneindig. Een aantal van de variabelen zijn onderling afhankelijk. Bijvoorbeeld: indien de lestijd van de leerling verlengd wordt, neemt bij een gegeven budget, de ratio docent-leerling af of moet de Gemiddelde Personeelslast afnemen, of neemt de lessentaak van de docent toe, etc. De docent-leerling ratio wordt o.a. begrensd door de gebouwelijke voorzieningen. Het kiezen van optimale oplossingen binnen de oplossingsruimte (die het leren van leerlingen het best ondersteunen) wordt voor een belangrijk deel bepaald door de competenties van de schoolleider. Sturingsacties voor de kwaliteitszorg houden dan in: het handhaven, verbeteren of innoveren binnen de sturingsdomeinen. Het verschil tussen verbeteren en innoveren zit hem vooral in het gebruik van oude of nieuwe kennis, het gebruik van bejaande wegen of het vinden van een geheel nieuwe weg.

Voor het optimaal kunnen bepalen van de oplossingsruimte in ieder sturingsdomein is het noodzakelijk dat de schoolleider weet hoe de variabelen in de domeinen moeten worden ingevuld voor de eigen specifieke school, en weet wat hun mogelijke onderlinge samenhang is. Dit geldt ook voor de omgevingsfactoren en de wet- en regelgeving: wat zijn kenmerkende omgevingsfactoren voor de specifieke school en welke wettelijke kaders en regels zijn belangrijk voor de situatie waarin de school op dit moment zit? Gebrek aan kennis over de invulling van de variabelen en hun samenhang voor de eigen school verkleint de oplossingsruimte en daarmee de kans op optimalisatie van het leerproces.

Een effectieve leider kan vanuit ons beschrijvingsmodel worden omschreven als een leider van wie al het handelen intentioneel is gericht op de beïnvloeding van de primaire processen in de school en daarmee uiteindelijk op de effecten op leerling-niveau. Zie voor een uitgebreidere beschrijving van het beschrijvingsmodel Krüger (1995).

Het model geeft dus aan dat de effectieve schoolleider voortdurend gericht is op *performance* (de prestatie of het resultaat) van de school. De performance hoeft niet beperkt te worden tot leerlingresultaten, maar kan ook betrekking hebben op de performance of prestatie van de organisatie, onderdelen daarbinnen of op medewerkers (teams, het eigen functioneren als schoolleider). Competenties worden dus benut om prestaties te verrichten of beoogde resultaten van werkzaamheden te bereiken. Dat kan breder zijn dan alleen de leerlingresultaten.

De essentie blijft wel de vraag: *wat draag je als schoolleider bij aan het leerlingresultaat of wat heb je nodig om bij te kunnen dragen aan de leerlingresultaten* (zie deel II, paragraaf 8).

2. Een nadere beschrijving van de elementen in het model

Omgeving van de school

De situatiekenmerken, de infrastructuur, belangen, standpunten en politieke druk op lokaal en regionaal niveau. Sociale klasse van de leerlingen, de etnische samenstelling van de leerlingpopulatie zijn voorbeelden van kenmerken van de schoolomgeving. Voor een locatieleider kan de missie van de grotere scholengemeenschap behoren tot de omgeving van de school.

Kenmerken van de schoolleider: visie, ervaring en persoonlijkheid

Met betrekking tot de visie van de schoolleider gaat het om de onderwijsvisie van de schoolleider, inclusief de ideeën van de schoolleider over het soort leerlingen dat de school moet afleveren. Ook achtergronden zoals opleiding en relevante beroepservaringen van de schoolleider doen ertoe. Gevolgde opleidingen en andere relevante ervaringen spelen immers een rol bij de competenties die de schoolleider in huis heeft. Visie en ervaring zijn in verbinding met de persoonlijkheid van de schoolleider belangrijke bepalers van de handelingen die worden verricht.

Wettelijke kaders en regelgeving

Hieronder vallen zaken als bekostiging, arbeidsvoorwaarden, achterstandenbeleid, leerplichtwet, keuzeprofielen en lessentabellen, examenprogramma's, bevoegdheidsregelingen, enzovoorts. Met de toegenomen schoolautonomie en de daardoor vergrote beleidsruimte voor scholen zijn de kaders en regelingen weliswaar getalsmatig afgenomen, maar ze zullen nooit geheel kunnen verdwijnen en zullen in die zin altijd een achtergrondfactor vormen voor het handelen van de schoolleider.

Handelingen van de schoolleider

De dagelijkse activiteiten van de schoolleider, samen te vatten in clusters zoals doelen stellen en plannen maken, werken aan de missie, evalueren, communiceren, werken aan de ontwikkeling van het curriculum, coaching van docenten, schoolontwikkeling, organisatie van activiteiten en middelen, enzovoort.

Strategieën van de schoolleider

Wanneer de handelingen van de schoolleider intentioneel gericht zijn op de middelen en instrumenten in de schoolorganisatie (derde kolom) teneinde de leerlingresultaten te beïnvloeden, spreken we van strategieën. Op basis van de visie, de competenties en de persoonlijkheid ontwikkelt de schoolleider bepaalde stijlen van leiderschap en zet deze in als strategieën. Dat kunnen bijvoorbeeld strategieën zijn die horen bij transformationeel leiderschap (toewerken naar een lerende organisatie, empowerment van docenten, enz.), inspirerend leiderschap (inspireren van docenten, vertrouwen scheppen en schenken, moed tonen, enz.) of moreel leiderschap (doen wat goed is, het goede voorbeeld geven, burgerschapsvorming stimuleren in het curriculum).

Structuur / cultuur domein

Er bestaat een oneindige variatie aan mogelijke organisatievormen waarin de mensen in de school samenwerken en samenleven. De schoolleider is verantwoordelijk voor het organogram, de teamvorming, de verdeling van verantwoordelijkheden en bevoegdheden, de koppeling van docentengroepen aan leerlinggroepen, de positie van ouders en leerlingen, de overleg- en besluitvormingsstructuur, de wijze van verantwoording, de vergadercultuur, de positie van vakgroepen, werkgroepen, projectgroepen en talloze andere variabelen.

Onderwijsorganisatie / pedagogisch klimaat domein

In dit domein gaat het om de organisatorische voorwaarden die nodig zijn voor het uitvoeren en ondersteunen van het onderwijsprogramma. Ook de psychologische factoren die de sfeer op school en in de leergroepen bepalen, vallen binnen dit domein. Binnen dit domein worden keuzes gemaakt voor groepering van leerlingen, interactiepatronen tussen leerlingen en docenten, het rooster, de dag-, week- en jaarindeling, de methodes, inzet van ICT, de lessentabel, binnen- en buitenschoolsleren, de begeleidingsstructuur, etc.

Personeelsdomein

Het omgaan met de normjaartaak, het scholingsbeleid, het functiebouwwerk, aan- en afwezigheidsbeleid, minimum aanstellingsomvang, bevoegdheidsregeling vormen in dit domein enkele van de vele variabelen. Hier spelen transformatieve, inspirerende en morele strategieën uiteraard een belangrijke rol.

Facilitair domein

Ook de financiën, gebouwen, inrichting, materiele ondersteuning, ondersteunende diensten, etc bepalen de randvoorwaarden voor het leren van leerlingen.

Leerlingresultaten

De leerlingresultaten omvatten zowel de expliciete, de impliciete, de cognitieve als de sociale leerresultaten voor leerlingen. Gedacht kan worden aan zowel cognitieve prestaties als aan attitudes en vaardigheden: bijvoorbeeld gevoel van eigenwaarde, burgerschapsvorming, studievaardigheden. Competenties is hier een belangrijk begrip: de integratie tussen kennis, vaardigheden, attitudes en persoonlijkheid.

3. De basiscompetenties

Uit het voorgaande kunnen de volgende basiscompetenties voor schoolleiders worden afgeleid:

1. De schoolleider kan een visie op onderwijs formuleren en deze visie communiceren en uitdragen in de school teneinde het gewenste resultaat (optimale leerlingresultaten) te realiseren.
2. De schoolleider kan factoren uit de omgeving van de school (inclusief de wettelijk kaders en de regelgeving) wegen, op consequenties bezien en vertalen naar de eigen situatie teneinde de leerlingresultaten te optimaliseren.
3. De schoolleider kan strategieën inzetten op nieuwe leiderschapsvormen (transformationeel, inspirerend, moreel en onderzoekend leiderschap) teneinde de schoolontwikkeling te bevorderen.
4. De schoolleider kan vormgeven aan de kenmerken van de schoolorganisatie. Meer specifiek: de schoolleider kan - met het oog op optimaliseren van de leerlingresultaten - vormgeven aan de vier domeinen: structuur/cultuur; onderwijsorganisatie/ pedagogische klimaat; personeel; faciliteiten.
5. De schoolleider kan handelen vanuit inzicht in de samenhang tussen alle factoren (visie (inclusief gewenste leerresultaten), omgeving van de school, wettelijke kaders en regelgeving, kenmerken van de schoolorganisatie,) die een rol spelen bij het leren van de leerlingen (hogere orde denken)

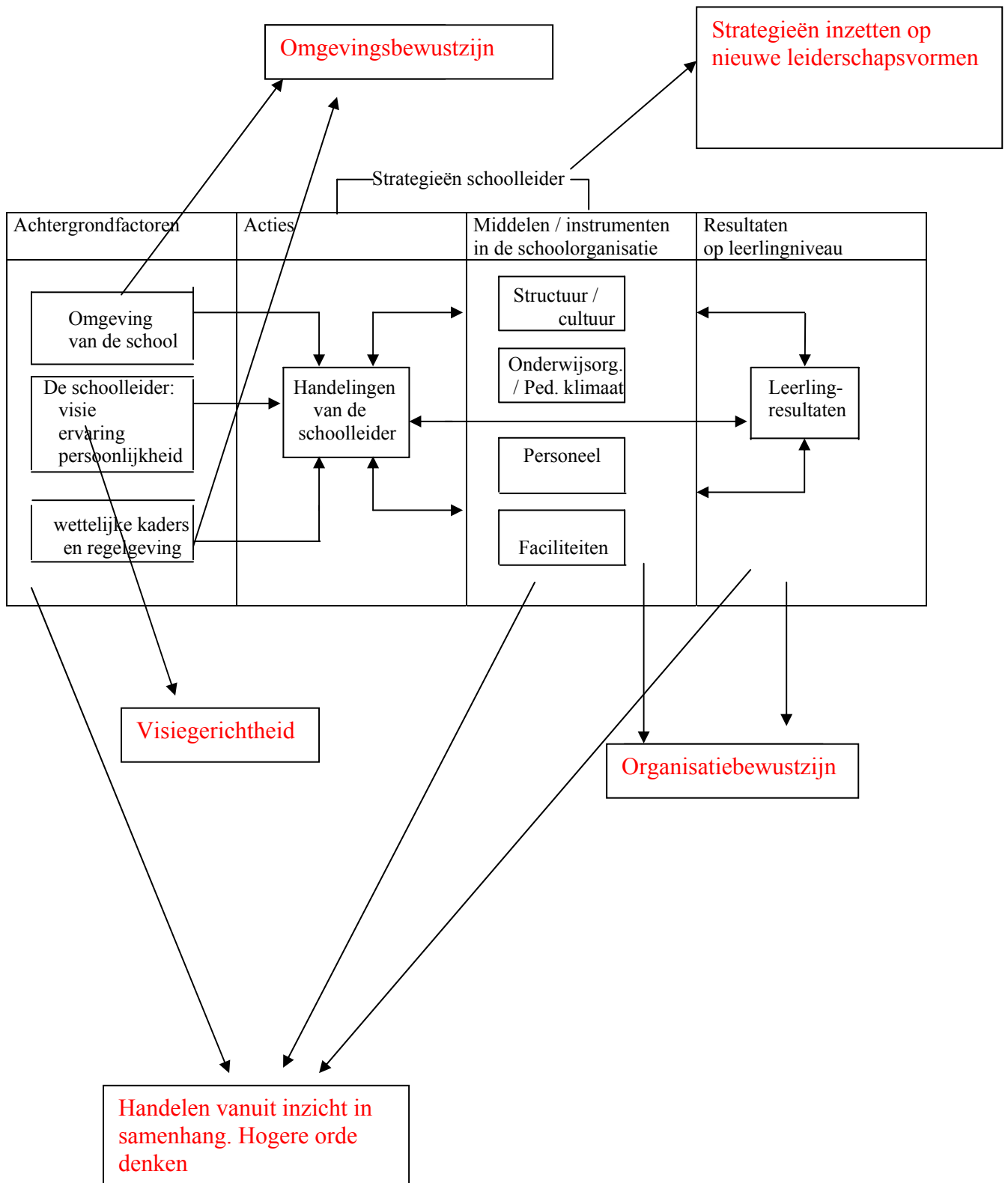
In steekwoorden:

1. visiegerichtheid
2. omgevingsbewustzijn
3. strategieën inzetten op nieuwe leiderschapsvormen
4. organisatiebewustzijn
5. hogere orde denken

De basiscompetenties vormen een met elkaar samenhangende set van bekwaamheden die nodig zijn voor effectief leiderschap.

In figuur 2 hebben we de basiscompetenties in het beschrijvingsmodel weergegeven.

Figuur 2: Koppeling van de basiscompetenties aan het beschrijvingsmodel



Op basis van invulling van het beschrijvingsmodel (zie figuur 1) voor de eigen situatie kan de volgende stap worden genomen: het vertalen van de generiek geformuleerde basiscompetenties naar specifieke basiscompetenties voor de persoon zelf.

In deel B geven we handvatten voor hoe die vertaling gemaakt kan worden.

Eerst gaan we in op de vraag waarom we bepaalde competenties als ondernemerschap, persoonlijke reflectie, professionele ontwikkeling *niet* als basiscompetentie aanmerken.

4. Subcompetenties die vallen onder de basiscompetenties

Tegenwoordig hoor je vaak dat competenties als ondernemerschap, persoonlijk leiderschap, professionele ontwikkeling, en dergelijke ook belangrijke competenties van een schoolleider moeten zijn.

Er is een cluster van competenties, namelijk '*persoonlijke effectiviteit*' die vooral persoonlijke kenmerken omvatten ('de schoolleider als mens'). Het zijn kenmerken die een aanwijzing vormen voor hoe een werknemer de werksituatie in het algemeen benadert. Vos & Ten Horn (2006) noemen in dit verband kenmerken als: integriteit, accuratesse, zelfreflectie, luisteren, stressbestendigheid, aanpassingsvermogen.

Tot dit cluster kunnen we ook aspecten rekenen die te maken hebben met het geloof in eigen kunnen, ook wel aangeduid met het begrip *self-efficacy*; gedacht kan worden aan persoonlijke aspecten als 'goed in je vel zitten als schoolleider', communicatie, contact kunnen maken, anderen doen groeien, persoonlijke ontwikkeling, en dergelijke.

Ook het begrip *ondernemerschap* wordt vaak genoemd daar waar het gaat over competenties van schoolleiders. Wat precies onder ondernemerschap wordt verstaan varieert nogal. Soms gaat het om het op je nemen van een moeilijke, zware taak, soms juist om een gevaarlijke of belangrijke taak en word je geacht risico's te nemen, winst te maken. In weer andere gevallen is het de bedoeling mogelijkheden te signaleren voor de ontwikkeling van nieuwe kennis, producten, diensten of toepassinggebieden.

Zowel de genoemde persoonlijke kenmerken als de competentie ondernemerschap zijn interessant. Toch rekenen wij deze niet tot de basiscompetenties, omdat ze niet behoren tot een set van schoolleiderskenmerken die effectief zijn gebleken.

We nemen dus alleen een competentie op waarvan op grond van wetenschappelijk onderzoek is vastgesteld dat het een effectief schoolleiderskenmerk is. Figuur 2 geeft de stand van zaken weer voor wat betreft het effectiviteitsonderzoek; dat rechtvaardigt onze keuze voor de basiscompetenties en dus de kern van het beroep.

Belangrijk is dat alle genoemde overige competenties kunnen worden geplaatst onder één van de vijf basiscompetenties. Ze kunnen dus worden beschouwd als voorwaardelijk voor de vijf basiscompetenties en in die zin als subcompetentie van een basiscompetentie. Zo kan ondernemerschap een subcompetentie zijn van basiscompetentie 3 (strategieën inzetten op nieuwe leiderschapsvormen). Een andere competentie die dikwijls naar voren wordt gebracht als relevant is communicatieve vaardigheid. Deze competentie kan worden beschouwd als een subcompetentie van de basiscompetenties 1 (visiegerichtheid) en 3. (strategieën inzetten). Ook persoonlijk leiderschap kan worden beschouwd als een subcompetentie van visiegerichtheid (omdat de visie onder andere wordt geformuleerd op basis van de persoonlijkheid van de schoolleider) en van strategieën inzetten (omdat de persoonlijkheid van de schoolleider altijd een rol zal spelen in de keuze en inzet van strategieën). Allerlei competenties die belangrijk worden geacht, zoals *self-efficacy* (geloof in eigen kunnen), persoonlijke aspecten als 'goed in je vel zitten als schoolleider', communicatie, contact kunnen maken, anderen doen groeien, kunnen dus worden gevangen onder de basiscompetenties.

B. Van basiscompetenties naar specifieke competenties

Leiderschapscompetenties per school, per ontwikkelingsfase en per managementniveau

Zoals we in deel II uiteenzetten, verschillen de noodzakelijke leiderschapscompetenties per school, per ontwikkelingsfase waarin de school zit en per managementniveau.

Immers: er zullen op iedere school specifieke omstandigheden zijn die een rol spelen. Denk bijvoorbeeld aan:

- de context waarbinnen de school opereert;
- de belangrijke uitdagingen waar de school de komende periode voor staat;
- de strategie waarmee de school zich wil onderscheiden van andere scholen;
- de bijzondere opdracht die de schoolleider heeft gekregen.

Schoolleiders zullen de basiscompetenties dus moeten vertalen naar de eigen situatie. Voor deze exercitie kan de schoolleider gebruik maken van het model zoals hiervóór weergegeven in figuur 1. Interessant aan het model is namelijk dat het gaat om een *beschrijvingsmodel*. Het model schrijft niet voor wat de schoolleider *moet* doen om een effectieve school te krijgen, maar het biedt handvatten om de eigen situatie te beschrijven en van daaruit beslissingen te nemen omtrent strategieën die uiteindelijk gericht zijn op verbetering van het primaire proces, de leerlingresultaten.

Invulling geven aan dit model betekent dat u automatisch werkt aan uw eigen competentieontwikkeling. Steeds is de vraag hoe het model voor uw situatie ingevuld moet worden, welke specifieke competenties nodig zijn om als schoolleider goed te kunnen handelen en in hoeverre u over de gewenste competenties beschikt en of ontwikkelingsacties nodig zijn.

Vermijd lange waslijsten, breng focus aan, dat wil zeggen: wees niet uitputtend maar werk vanuit de vraag: wat is de kern van mijn functie.

De elementen of variabelen in het model zijn als het ware nog leeg. Elke schoolleider kan de variabelen invullen voor de specifieke situatie van de eigen school. Daarmee wordt ook duidelijk dat de positie die de schoolleider inneemt in de organisatie (het managementniveau) sterk bepalend is voor de invulling van het model. Wanneer bijvoorbeeld een locatieleider het model invult, zullen bepaalde elementen uit de derde kolom, bijvoorbeeld missie van de school, terechtkomen in de kolom van de achtergrondfactoren. Voor de locatieleider is de bovenschoolse missie namelijk eerder een achtergrondfactor voor het eigen handelen dan een te beïnvloeden factor of middel om de leerlingresultaten te beïnvloeden.

Handreiking voor invulling van het model voor de eigen school om te komen tot specifieke competenties

U legt het beschrijvingsmodel van effectief leiderschap voor u neer, samen met de beschrijving van de domeinen in het model.

Per basiscompetentie is een aantal richtinggevende vragen geformuleerd. Aan de hand daarvan kunt u uw situatie beschrijven.

U kunt ook samen met een collega-schoolleider werken. Dat kunt u dan weer op twee manieren doen.

- U kunt elkaar interviewen op basis van de richtinggevende vragen.
- U kunt eerst de vragen voor uzelf schriftelijk beantwoorden om vervolgens elkaar op basis van de beschrijvingen te interviewen.

De ervaring leert dat de laatste manier het gemakkelijkst werkt.

Als u interviewt, doet u dat om uw collega-schoolleider te helpen nadenken. Niet om hem of haar iets te leren. Dat betekent dat de interviewer elke mening of oordeel achterhoudt en slechts verhelderende vragen stelt uit nieuwsgierigheid, dus vanuit een onderzoekende houding.

Na de beschrijving van uw specifieke situatie formuleert u een of enkele (sub)competenties die specifiek voor u en/of uw situatie van toepassing zijn. Dat gebeurt via een stappenplan, dat hierna aan de orde komt.

U kiest zelf de volgorde waarin u aan de slag gaat met de een of de andere basiscompetentie.

Stappenplan: vertaling van de basiscompetenties naar contextspecifieke competenties

Basiscompetentie 1: visiegerichtheid

De schoolleider kan een visie op onderwijs formuleren en deze visie communiceren en uitdragen in de school teneinde het gewenste resultaat (optimale leerlingresultaten) te realiseren.

Stap 1: Beschrijving van mijn eigen situatie

Richtinggevende vragen:

- Wat is mijn/onze visie op onderwijs? Hoe formuleer ik deze visie?
- Welke leerlingresultaten wil ik dat we bij ons op school bereiken?
- Hoe betrek ik anderen bij de ontwikkeling en formulering van onze visie, en welke anderen zijn dat?
- Hoe communiceer ik de visie op onderwijs; hoe draag ik deze uit?
- Hoe en waar wordt de visie in onze dagelijkse onderwijspraktijk zichtbaar?
- Welke leerlingresultaten in brede zin worden daadwerkelijk bij ons behaald?
- Komen de door mij/ons gewenste en de daadwerkelijk behaalde leerlingresultaten met elkaar overeen? Zo nee, wat betekent dat voor de visie op onderwijs op onze school?

Stap 2: Contextspecifieke competentie vaststellen

Maak de basiscompetentie specifiek door te vragen:

Waar toe moet ik in staat zijn, om in de context van mijn werk de *visie te formuleren, te communiceren en uit te dragen en te relateren aan gewenste leerlingresultaten?*

NB: zie het ei-model in deel II, paragraaf 2.

- Gebruik het beschrijvingsmodel daarbij als denkkader.
- Gebruik desgewenst voorbeelden van afgeleide competenties uit bestaand materiaal.
- Formuleer uw contextspecifieke competentie(s) als volgt:
Ik kan(plus werkwoord).
Voorbeeld: ik kan iemand overtuigen dat competentiegericht leren echt 'iets anders' is.⁴

Stap 3: Context vaststellen

Bepaal de context(en) waarin deze competentie getoond zou moeten worden.

- Voorbeelden: kunnen overtuigen van niet onderwijskundigen, sceptische docenten, collega leidinggevendenden, over visie kunnen spreken met locatieleiders of in een mentorvergadering, etc.

Stap 4: Ontwikkeldoel vaststellen

Maak uw ontwikkeldoel(en) expliciet door te vragen:

Ben ik in staat om *visie te formuleren, te communiceren, uit te dragen en te relateren aan gewenste leerlingresultaten?*

- Zo ja, waar blijkt dat uit?
Ik kan(plus werkwoord), en dat blijkt uit
- Zo nee
Ik kan NIET(plus werkwoord).

Suggestie: u kunt desgewenst een sterkte/zwakte analyse maken voor elke contextspecifieke competentie, die u in stap 2 heeft geformuleerd.

⁴ naar Hoobroeckx, F., (2000). *Competentie gericht leren; een ontwerpsystematiek*. Utrecht: CLU

- Wat is nodig om deze contextspecifieke competentie te verwerven?
Denk aan: afzonderlijke kennis, vaardigheden, attitudes, etc. (zie ei-model, deel II, paragraaf 2).
- En in welke context zou u deze willen verbeteren
- Mijn ontwikkeldoel is dan

NB:

Een effectieve schoolleider is voortdurend gericht is op de performance (de prestatie of het resultaat) van de school. Een effectieve schoolleider moet zich steeds afvragen: *wat draag ik als schoolleider bij aan het leerlingresultaat of wat heb ik nodig om bij te kunnen dragen aan de leerlingresultaten*

Overigens hoeft de performance niet exclusief gericht te zijn op de leerlingresultaten, maar het kan ook betrekking hebben op de prestatie van de organisatie, onderdelen daarbinnen of op medewerkers (teams, het eigen functioneren als schoolleider). Competenties worden benut om prestaties te verrichten of beoogde resultaten van werkzaamheden te bereiken. Dat kan breder zijn dan alleen de leerlingresultaten.

Basiscompetentie 2: omgevingsbewustzijn

De schoolleider kan factoren uit de *omgeving* van de school (inclusief de wettelijk kaders en de regelgeving) wegen, op consequenties bezien en vertalen naar de eigen situatie teneinde de leerlingresultaten te optimaliseren.

Stap 1: Beschrijving van mijn eigen situatie

Richtinggevende vragen:

- Wat zijn voor mij belangrijke factoren in de omgeving van onze school? Waar heb ik rekening mee te houden?
- Welke wettelijke kaders en regelgeving spelen een rol in mijn leidinggeven? Met welke van de wettelijke kaders en regelgeving heb ik rekening te houden?
- Welke ontwikkelingen zullen de komende jaren op ons afkomen? (denk aan ontwikkelingen als politieke, sociale en technologische)

Gebruik stap 2 t/m 4 hiervoor, maar nu gericht op competentie 2.

Basiscompetentie 3: strategieën inzetten op nieuwe leiderschapsvormen

De schoolleider kan strategieën inzetten op nieuwe leiderschapsvormen trans-formatieel, inspirerend, moreel en onderzoekend leiderschap) teneinde de schoolontwikkeling te bevorderen.

Stap 1: Beschrijving van mijn eigen situatie

Richtinggevende vragen:

- Welke kenmerken in mijn persoonlijkheid zijn belangrijk voor mijn leidinggeven?
- Welke portefeuilles hebt u zelf in handen? Welke handelingen en strategieën horen daarbij?
- Welke portefeuilles deel ik met anderen of waaraan werk ik samen? Welke handelingen en strategieën horen daarbij?
- Kan ik een verbinding leggen tussen kenmerken in mijn persoonlijkheid en de handelingen en strategieën die ik hanteer als leidinggevende?
- Kan ik een verband leggen tussen mijn handelingen en strategieën en de kenmerken van nieuwe vormen van leiderschap?

Gebruik stap 2 t/m 4 hiervoor, maar nu gericht op competentie 3.

Basiscompetentie 4: organisatiebewustzijn

De schoolleider kan vormgeven aan de kenmerken van de schoolorganisatie. Meer specifiek: de schoolleider kan - met het oog op optimaliseren van de leerlingresultaten - vormgeven aan de vier domeinen: structuur/cultuur, onderwijsorganisatie/ pedagogische klimaat, personeel, faciliteiten.

Stap 1: Beschrijving van mijn eigen situatie

Richtinggevende vragen:

- Hoe omschrijf ik de structuur van de eenheid waaraan ik leiding geef (taakverdeling en coördinatie van die taken)?
- Hoe omschrijf ik de cultuur van de eenheid waaraan ik leiding geef?
- Welke kenmerken typeren onze onderwijsorganisatie en ons pedagogisch klimaat?
- Wat zijn belangrijke factoren in het personeelsdomein? Hoe zijn de personeelszaken georganiseerd bij ons?
- Welke faciliteiten biedt onze school? Hoe zijn die te typeren?

Gebruik stap 2 t/m 4 hiervoor, maar nu gericht op competentie 4.

Basiscompetentie 5: hogere orde denken

De schoolleider kan handelen vanuit inzicht in de samenhang tussen alle factoren (visie (inclusief gewenste leerresultaten), omgeving van de school, wettelijke kaders en regelgeving, kenmerken van de schoolorganisatie,) die een rol spelen bij het leren van de leerlingen (*hogere orde denken*)

Toelichting

De pijlen in het beschrijvingsmodel verwijzen naar het hogere orde denken. In het beschrijvingsmodel worden alle mogelijke pijlen aangegeven. Alles hangt met alles samen. Het model is in die zin één groot feedbacksysteem. Zo ideaal is natuurlijk geen één praktijksituatie. Probeer nu aan te geven tussen welke factoren in het model u wel en geen pijlen kunt trekken. U kunt daarbij onderstaande richtinggevende vragen gebruiken.

Stap 1: Beschrijving van mijn eigen situatie

Achtergrondfactoren

Vanuit welke achtergrondfactor is een pijl te trekken naar welke handeling?

- Zijn er achtergrondfactoren waaruit ik geen pijlen kan trekken? Wat betekent dat?
- Zijn er handelingen waar naartoe ik geen pijlen trek? Wat betekent dat?
- Kan ik ook pijlen trekken van de handelingen naar de achtergrondfactoren? Wat betekent dat?

Middelen/ instrumenten in de schoolorganisatie

Vanuit welke handeling kunt u een pijl trekken naar welke factor of kenmerk in de derde kolom?

- Zijn er handelingen waaruit ik geen pijlen kan trekken? Wat betekent dat?
- Zijn er factoren in de derde kolom waar naartoe ik geen pijlen trek? Wat betekent dat?
- Kan ik ook pijlen trekken van de derde kolom naar de handelingen? Wat betekent dat?
- Welke strategieën kom ik op deze wijze op het spoor?

Resultaten op leerlingniveau

Vanuit welke factor of kenmerk van de schoolorganisatie kunt u een pijl trekken naar de leerlingresultaten?

- Zijn er factoren of kenmerken van de schoolorganisatie waaruit ik geen pijlen kan trekken? Wat betekent dat?
- Zijn er leerlingresultaten waar naartoe ik geen pijlen trek? Wat betekent dat?
- Kan ik ook pijlen trekken van de leerlingresultaten naar de derde kolom? Wat betekent dat?

Gebruik stap 2 t/m 4 hiervoor, maar nu gericht op competentie 5.

Tot slot

Een effectieve schoolleider is voortdurend gericht op de performance (de prestatie of het resultaat) van de school. De performance zal altijd uiteindelijk gericht zijn op de leerling-resultaten, maar kan ook betrekking hebben op tussendoelen: op de performance of prestatie van de organisatie, onderdelen daarbinnen of op medewerkers (teams, het eigen functioneren als schoolleider). Competenties worden dus benut om prestaties te verrichten of beoogde resultaten te bereiken (zie deel II, paragraaf 8). Als van een school in de toekomst een nieuwe of andere performance gevraagd wordt, dan kan dat consequenties hebben voor de competenties die de schoolleider in zijn of haar specifieke situatie nodig heeft. *Performance-ontwikkeling en competentieontwikkeling gaan dus hand in hand.*

Een verantwoordelijk schoolleider houdt zijn of haar competenties bij.

C. Vervolgacties

In dit deel formuleren we een aantal suggesties voor vervolgacties. Het doel daarvan is:

- het onderzoeken van de werking van het beroepsprofiel in de praktijk van het schoolleiderschap;
- het levend houden van het beroepsprofiel; een bruikbaar profiel zal zich moeten blijven ontwikkelen.

Suggesties voor vervolgacties

Opleiding & Training

- Netwerken in de vorm van collegiale consultatiegroepen faciliteren waarvan de leden op hun eigen school aan de gang gaan met de basiscompetenties, de ervaringen daarmee uitwisselen en van hun leerervaringen op bijv. de leiderschapsconferentie verslag doen. Daar een publicatie over maken.
- Netwerkbijeenkomsten van scholen met opleidingsinstellingen voor schoolleiders VO.
- Gefaciliteerde workshops op scholen, in regio's: met je eigen MT de schoolspecifieke en functiespecifieke vertaling maken van de basiscompetenties.
- Workshops vanuit Managers-VO.

Kennis delen

- Jaarlijks een bijeenkomst over actuele ontwikkelingen m.b.t leiderschap in het VO, waarbij ook spraakmakende leidinggevendenden van buiten het onderwijs worden uitgenodigd.
- Bespreking van het eindresultaat van de werkgroep basiscompetenties met de andere sectoren binnen het Onderwijs
- Conferentie leiderschap: met inspirerende sprekers over ontwikkelingen in leiderschap in het onderwijs (naast VO ook andere onderwijssectoren) en buiten het onderwijs (publieke sector) en handreikingen over hoe verder met de basiscompetenties.
- Een instrument om ons gedachtegoed maar ook ander gedachtegoed levend te houden is het vormen van attractieve netwerken. Netwerken waar men haalt en brengt. De sectororganisatie (zie 'voortgaande ontwikkelactiviteiten') zou de organisatievorm netwerk kunnen stimuleren.
- Organiseren bijeenkomsten door sectororganisatie (zie 'voortgaande ontwikkelactiviteiten').
- Agenderen en bespreking van dit thema (basiscompetenties en schoolspecifieke vertaling) op netwerkbijeenkomsten en regiobijeenkomsten.

Disseminatie

- Best-practice publicaties.
- Publicaties vanuit Managers-VO.
- Publicaties van aanbieders over complementaire competenties binnen een team (MDI, Birkman).
- Artikelen schrijven, boekjes maken enz, good practices, pilots enz zijn ook aangewezen middelen.
- De sectororganisatie zal ongetwijfeld ook het overleg starten over de opleiding van zittende en nieuwe medewerkers van het VO op alle niveaus waaronder ook leidinggevendenden. Hier het gedachtegoed inbrengen.

Voortgaande ontwikkelactiviteiten

- Tools (doen) ontwikkelen, of bestaande tools aanpassen om die vertaalslag te kunnen maken.
- De sectororganisatie VO wordt op 6 april 2006 ook formeel opgericht. Deze organisatie zal een beleidsplan maken dat gekenmerkt wordt door professionalisering van de sector en de individuele besturen en scholen. Ik zou bij deze ontwikkeling aansluiten.
- Via besturenorganisaties agenderen en bespreken van basiscompetenties en schoolspecifieke vertaling door de besturen van de scholen/scholengroepen.
- Digitaal forum waar schoolleiders hun ervaringen met het werken met ...kunnen delen en ideeën/voorstellen voor aanpassingen kunnen aangeven. Er is een platform (b.v. beroepen in het onderwijs of een platform van Schoolmanagers e.o. sectororganisatie) dat de verantwoordelijkheid heeft en neemt om op grond daarvan deze basiscompetenties te actualiseren.

Opleiders

- Met de opleiders overleggen over het opnemen van die vertaalslag in hun opleidingsprogramma's.
- Met de opleiders bespreken hoe zij transparant kunnen maken hoe de basiscompetenties in de opleidingsprogramma's voor schoolleiders zitten.
- Trainingsprogramma voor opleiders over het model en de vertaling van de basiscompetenties naar schoolspecifieke competenties.

Overige

- Benchmark met bedrijfsleven
- Organisatie – en adviesbureaus nemen gedachtegoed mee bij werken in het veld.

Literatuur

- Bossert, S.T., D.C. Dwyer, R. Rowan & G.V. Lee (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, Vol.18, nr.3, pp.34-64.
- Dwyer, D.C., B.G. Barnett & G.V. Lee (1987). The school principal: scapegoat or the last great hope? In: *Leadership, examining the elusive*. ASCD Yearbook, pp.30-46.
- Dwyer, D.C., G.V. Lee, B.G. Barnett, N.N. Filby, B. Rowan, B. Alpert & C. Kojimoto (1985). *Understanding the principal's contribution to instruction: Seven principals, seven stories* (Vols. 1-7 and Methodological Appendix). San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Hallinger, Ph., L. Bickman, K. Davis (1990). Modeling the Effects of Principal Leadership on Student Achievement. *Paper presented at the International Congress for School Effectiveness*, Jerusalem, Israel.
- Hallinger, Ph., & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principals role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5-44.
- Hallinger, Ph., & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980 – 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- Heck, R.H., T.J. Larsen, G.A. Marcoulides (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, Vol.26, nr.2, pp. 94-125.
- Heck, R.H., G.A. Marcoulides & P. Lang (1991). Principal Instructional Leadership and School Achievement: The Application of Discriminant Techniques. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.2, No.2, pp.115-135.
- Krüger, M.L. (1995). Schoolleiderschap en schooleffectiviteit: op weg naar een model voor onderzoek. *Pedagogische Studiën* 72 (6), 404-423.
- Krüger, M.L. (2005a). *Kenniscentrum voor leiderschapontwikkeling in het onderwijs*. Amsterdam: KCLO.
- Krüger, Witziers & Slegers (in druk). Impact of school leadership on school level factors: validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*.
- Stam, J., & Hilst, B. van der (2003). *De school meester. Over het leidinggeven aan schoolontwikkeling*. Utrecht: VVO.
- Vos, J., & Horn, Henk ten (2006). Implementeren van competentieprofielen. Zeist: HayGroup.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 398-425.

DEEL II

ACHTERGRONDINFORMATIE

1. Inleiding

We beginnen dit deel met een korte omschrijving van wat wij verstaan onder een competentie. In onze speurtocht naar de basiscompetenties van schoolleiders VO is samen met de werkgroep een aantal stappen doorlopen en zijn verschillende keuzen gemaakt. In de paragrafen 2 en 3 geven we inzicht in die stappen en verantwoorden we onze keuzen.

Daarna in paragraaf 4 gaan we in op de stand van zaken in het onderzoek naar effectief schoolleiderschap zodat we de basiscompetenties voor de schoolleider kunnen verbinden aan wat bekend is over effectief leiderschap. Wat de gevolgen daarvan zijn voor de competenties die schoolleiders in deze tijd nodig hebben, werken we uit in de paragrafen 5 t/m 7. In paragraaf 8 verbinden we het competentiedenken aan performance.

2. Competenties: een begripsbepaling

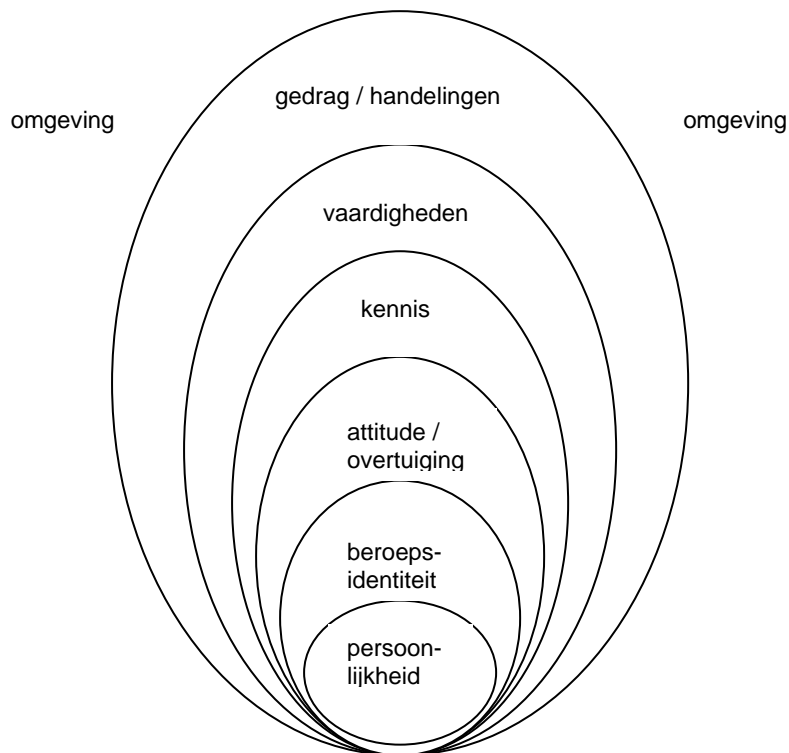
Een eerste stap in ons zoekproces naar basiscompetenties is na te gaan wat wij onder een competentie verstaan.

Er zijn verschillende overzichtstudies van definities van competenties voorhanden alsmede overzichten van omschrijvingen van gelieerde begrippen als bekwaamheid, leerdoel, sleutelkwalificatie, expertise, vermogen, etc. (zie bijvoorbeeld Merriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002; Mulder 2002; Project competentie management in Fontys, 2004; Tuinstra & Van Luin, 2005).

Uit deze bronnen blijkt dat er vele definities van een competentie in omloop zijn. Het voert te ver om daar uitgebreid bij stil te staan. We volstaan met explicitering van wat we in deze notitie verstaan onder een competentie. We omschrijven dat als:

‘het vermogen van een persoon om kennis, vaardigheden, attitudes en beroepsidentiteit die relevant zijn voor een bepaalde beroepssituatie te verbinden aan persoonlijkheidskenmerken en om deze in te zetten op een geïntegreerde wijze, waardoor adequaat handelen in die beroepssituatie mogelijk wordt’ (Krüger, 2004).

Samenvattend kunnen we het begrip competentie opvatten in een ei-model of als de schillen van een ui:



Het begrip kerncompetentie wordt in theorie en in de praktijk verschillend gebruikt en wekt spraakverwarring op. De een ziet een kerncompetentie als iets unieks van een beroepsgroep of als de meest essentiële competenties die uniek zijn voor *de* persoon; de andere ziet het eerder als een algemene bekwaamheid van een organisatie.

De Onderwijsraad omschrijft het begrip 'kerncompetenties als: 'een eigenschap van een organisatie die door de unieke combinatie van kennis, vaardigheden, structuren, technologieën en processen in staat is om competitief voordeel ten opzichte van de concurrenten op te bouwen en te behouden. Een kerncompetentie:

- voegt waarde toe aan de organisatie;
- is uniek of zeldzaam;
- is niet of moeilijk te imiteren;
- is niet vervangbaar door andere resources.

Veelgenoemde voorbeelden van kerncompetenties zijn: de bekwaamheid van Sony in het verkleinen van elektronische apparatuur tot een handzaam formaat; het ontwikkelen van apparatuur met een hoge kwaliteit en gebruiksvriendelijkheid door Bang & Olufsen, en het vermogen van Swatch om zeer uiteenlopende producten (horloges, auto's) van een opvallend design te voorzien (Norhaug & Gronhaug, 1994).

Bij kerncompetenties gaat het, zoals we in deze voorbeelden zien, dus om het unieke van de persoon of de organisatie en nu juist niet om de algemeen voor schoolleiders geldende competenties, waar wij naar op zoek zijn. Kerncompetenties voor leiderschap zullen door de schoolleiders zelf moeten worden geformuleerd; dat kunnen wij nu juist niet doen omdat dat per persoon en per school verschilt (zie deel I, B).

Omdat we op zoek waren naar centrale, algemene competenties voor schoolleiders VO, hebben we in Deel I daarom niet gesproken over kerncompetenties, maar over basiscompetenties.

3. Op weg naar basiscompetenties voor schoolleiders VO

Er zijn verschillende bronnen voorhanden die kunnen dienen als input voor ons zoekproces naar basiscompetenties voor schoolleiders VO. Te denken valt aan bronnen als: diverse competentieprofielen, programma's op basis van competentieprofielen, verslag van werkconferenties, interviews met schoolleiders, etc. (zie literatuurlijst/bronnen). Bij enkele bronnen staan we nu kort stil.

Bronnen: bestaande competentieprofielen

In de praktijk is al het nodige aan competentieprofielen en overzichten ontwikkeld. We vonden het wenselijk om een deel van het materiaal in kaart te brengen en na te gaan in hoeverre we daarbij kunnen aansluiten. We maakten gebruik van de volgende door de opdrachtgever aangedragen bronnen.

- 1) Het beroepsprofiel van een schoolleider in het VO, ontwikkeld door VVO, ISIS, VSWO en Bardo;
- 2) Leiderschapsprogramma, ontwikkeld door Hay-groep/ISIS;
- 3) Initiële opleidingen voor schoolleiders in het VO (ISIS/Q5);
- 4) Het competentiewoordenboek Fontys (de invalshoek is hier de gebruikte methodiek).

Duidelijk moge zijn dat dit niet alles omvattend is. Immers: er bestaan meer overzichten.

De bestaande competentieprofielen zijn in een overzicht geplaatst met de bedoeling zicht te krijgen op datgene wat de verschillende partijen hebben ontwikkeld. Ook heeft de werkgroep zijn visie hierop gegeven. Door competentieprofielen tegen elkaar af te zetten, kunnen we nagaan waar zich overeenkomsten dan wel verschillen voordoen. Overeenkomst zou kunnen duiden op de relevantie van een competentie, teneinde deze te rekenen tot de kern van het beroep.

In het overzicht zien we dat in de verschillende competentieprofielen een aantal competenties relatief vaak wordt genoemd. Dit zijn:

- Visieontwikkeling;
- Positioneren van school in maatschappelijke context;
- Beïnvloeden schoolcultuur/ waarnemen en beïnvloeden van groepsprocessen;
- Zelfmanagement: probleemoplossend vermogen rond het eigen werk.

Relatief weinig worden genoemd:

- Inrichting onderwijsorganisatie;
- Leidinggeven aan verandering;
- Beleidsontwikkeling en –uitvoering;
- Delegeren en coördineren;
- Besluitvaardigheid;
- Bestuurlijke verhoudingen.

Het overzicht is opgenomen in bijlage I.

4. Onderzoek naar schoolleiderschap

'State of the art'

Door de jaren heen is leiderschap in het onderwijs verbonden geweest aan het verhogen van de effectiviteit van de school. Onderzoekers zijn op zoek gegaan naar de relatie tussen schoolleiderschap en schoolverbetering en naar de uiteindelijke invloed van leiderschap op de leerlingresultaten. De zoektocht van onderzoekers naar de meest effectieve persoonlijkheidskenmerken, stijlen, gedragingen en wijzen van denken (cognities) van schoolleiders is lastig omdat de onderwijspraktijk weerbarstig is. Toch kunnen wel enkele belangrijke conclusies getrokken worden.

In een overzicht van de literatuur rond *persoonlijkheid en leiderschap* (Judge, Bono, Iles en Gerhardt, 2002) wordt het zogenoemde vijf-factoren model gebruikt om de literatuur te ordenen. Alle vijf de factoren die centraal staan in persoonlijkheidsonderzoek, blijken samen te hangen met leiderschap. Extraversie blijkt het sterkste verband te hebben, maar er is ook een relatie van leiderschap met neuroticisme, openheid, inschikkelijkheid en gewetensvolheid. Er zijn in leiderschap leiders en volgers te onderscheiden. Deze leiders en volgers blijken dus te verschillen in persoonlijkheidskenmerken. Maar of deze persoonlijkheidskenmerken bijdragen aan de effectiviteit van leiderschap is niet uit onderzoek naar voren gekomen. De aanname die in de praktijk heerst dat effectieve schoolleiders bepaalde persoonlijkheidskenmerken zouden moeten bezitten, wordt dus niet bevestigd.

Uit *onderzoek naar stijlen* van schoolleiders blijkt dat er niet één stijl van effectief leiderschap is; het gewenste leiderschap verschilt per school. De stijl van leidinggeven moet matchen met de situatie om effectief leiderschap tot stand te brengen. Ook in verband met persoonlijkheidskenmerken van leiders wordt de context van belang geacht. Al lang geleden stelde Fiedler (1967) dat de context beslissend is voor de vraag welke leiderschapsstijl het best is. Dit wordt situationeel leiderschap genoemd.

Vanuit *onderzoek naar gedragingen* van schoolleiders wordt het belang van onderwijskundig leiderschap onderstreept voor schooleffectiviteit (Krüger & Witziers, 2003); als schoolleiders meer tijd besteden aan taken gericht op het primaire proces, verbeteren de leerprestaties. Onderzoekers die werken vanuit het *cognitieve perspectief* stellen niet de taken centraal, maar nemen de perceptie die schoolleiders hebben van hun taken als uitgangspunt (Leithwood, 1995). Uit dergelijk onderzoek komt de notie naar voren dat de sterke visie van de schoolleider een heel belangrijke factor is voor effectief leiderschap (Imants, 1996). De schoolleider moet de visie kunnen formuleren, maar ook kunnen communiceren en uitdragen. Bovendien komt uit dit onderzoek naar voren dat hogere orde denken een belangrijk kenmerk is van effectief leiderschap. Het gaat hier om het analyseren, tot syntheses komen en evalueren rekening houdend met alle verschillende factoren die een rol spelen in een bepaalde situatie of bij een bepaald probleem. Het gaat om probleemoplossen en besluiten nemen vanuit inductief en deductief redeneren en op basis van het ontwerpen van nieuwe kennis.

De volgende aspecten blijken dus in elk geval belangrijk te zijn voor effectief leiderschap: onderwijskundige gerichtheid, visiegerichtheid en hogere orde denken.

Transformationeel leiderschap

Globaal zijn er twee ontwikkelingslijnen aan te geven die in het laatste decennium hun invloed hebben gehad op het leiderschap in scholen. Ten eerste is dat de (internationale) trend tot vergroting van de autonomie van scholen, gepaard gaand aan decentralisatie, waardoor

scholen meer beleidsruimte krijgen, meer eigen keuzes moeten maken en meer verantwoording af moeten leggen over behaalde resultaten. Schoolleiders krijgen meer verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit, voor de effectiviteit van de school (accountability). Daardoor wordt de behoefte aan onderzoek in de eigen school en de benutting van de verzamelde data, versterkt (Geijsel & Krüger, 2005).

Een tweede ontwikkelingslijn is dat door de snelle maatschappelijke ontwikkelingen inclusief de komst van ICT en Internet de betekenis van kennis sterk is veranderd en daarmee verandert ook de jeugd. Dit vraagt om andere wijzen van leren, tegenwoordig het nieuwe leren genoemd.

Scholen zullen moeten inspelen op de veranderingen en op nieuwe inzichten m.b.t. kennis en didactiek. Scholen zijn dus in tegenstelling tot vroeger voortdurend in ontwikkeling. Het gaat niet meer zozeer om door de overheid of door scholen zelf geïnitieerde veranderprojecten met een begin en een eindpunt, maar veel meer om een continue ontwikkeling. Scholen moeten toe groeien naar een cultuur van collegialiteit en van een voortdurend streven naar verbetering. De schoolleider heeft een expliciete rol gekregen in het op gang brengen en houden van de schoolontwikkeling, uiteindelijk gericht op verhoging van de kwaliteit van leren en onderwijzen. Dit maakt nieuwe vormen van leiderschap noodzakelijk. Internationaal zijn 'leadership for learning', 'learning to lead' en 'the learning professional' veel gebruikte termen in verband met het nieuwe leiderschap. Schoolleiders leren hoe leiding te geven aan het leren op alle niveaus in de school.

In het schooleffectiviteitsonderzoek wordt het laatste decennium het perspectief van *transformationeel leiderschap* en van *cognitieve mentale modellen* benadrukt (Leithwood, 1992; Sergiovanni, 1990). Vanuit het cognitieve perspectief wordt gesteld dat de essentie van leiderschap meer gelegen is in de sturing van mentale processen in de school dan in de sturing van gedrag. Mentale processen verwijzen hier naar het denken en leren van docenten. Via een gemeenschappelijke en breed gedragen *visie* in de school worden docenten geïnspireerd om zich in te zetten voor vernieuwingen en verbeteringen. Alleen zo komt de gewenste schoolontwikkeling op gang.

Transformationeel leiderschap verwijst naar een stijl van leidinggeven waarbij teamleden worden uitgedaagd tot veranderen en tot het nemen van verantwoordelijkheid. Bij transformationeel leiderschap gaat het om:

- het creëren van een werkomgeving waarin docenten samenwerken en zich identificeren met de doelstellingen van de school;
- het creëren van een lerende organisatie door middel van de transformatie van docenten tot lerende docenten;
- het bevorderen van empowerment van docenten (spreiding en deling van leiderschap in de organisatie).

Belangrijke leiderschapskenmerken zijn daarbij initiëren en identificeren van een visie in de school, het aandacht en respect hebben voor individuen in de organisatie en het stimuleren van het denken door het creëren van intellectuele uitdagingen. Ook charisma van de leider speelt een rol bij transformationeel leiderschap. Het op gang houden van schoolontwikkeling door de uitoefening van transformationeel leiderschap vergt bij uitstek een *onderzoekende houding* van schoolleiders.

Transformationeel leiderschap, als nieuwe vorm van leiderschap heeft implicaties voor de vraag wat er nu en de komende tijd van een schoolleider wordt gevraagd. Meer specifiek:

- Welke handelingen of performance (prestatie) horen bij transformationeel leiderschap?
- Welke competenties zijn daarvoor nodig?

Inspirerend leiderschap

Uit de praktijk afkomstige en niet wetenschappelijk bewezen kennis, is dat de nieuwe opdracht van schoolleiders waaruit nieuwe vormen van leiderschap voortkomen, onlosmakelijk verbonden is met het kunnen inspireren van mensen: inspirerend leiderschap (zie bijvoorbeeld Schuijt, 2001). Dit soort leiderschap wordt verbonden met kenmerken van de persoon, het hebben en uitdragen van visie en van de perceptie door de omgeving. Inspirerend leiderschap is dus net als transformationeel leiderschap op te vatten als een synthese van kenmerken van effectief leiderschap. Voor het uitdragen van een visie moet je mensen kunnen inspireren. Misschien is de inspirerende leider wel in de plaats gekomen voor de charismatische leider. Bolman & Deal (1996) zijn van mening dat de focus in management theorieën op rationaliteit en controle een schaduw heeft geworpen op de essentie van leiderschap, die volgens hen ligt in het hart van de leider. Kenmerken van inspirerend leiderschap zijn volgens Bolman & Deal zaken als vertrouwen, hoop, moed en je laten leiden door iets dat het eigen ego overstijgt. Googelen op ‘inspirerend leiderschap’ levert heel veel pagina’s op over trainingen in inspirerend leiderschap; het is de nieuwe trend, zo lijkt het wel. Inspirerend leiderschap wordt vaak verbonden aan coaching. Voor de manager ‘nieuwe stijl’ wordt de rol van coach steeds belangrijker geacht.

Veel van de theorievorming over inspirerend leiderschap komt uit de Verenigde Staten. Kenmerken van inspirerend leiderschap worden in verschillende culturen positief gewaardeerd. Bovendien blijkt dit soort leiderschap effecten te hebben op de prestaties van de medewerkers, hoewel ook uit onderzoek blijkt dat weinig leiders door hun medewerkers als inspirerend worden bestempeld (Den Hartog, 2001).

Moreel leiderschap

In de Angelsaksische literatuur lezen we daarnaast steeds vaker termen als moral, ethical of value added leadership. Moreel leiderschap verwijst naar de normen voor professioneel gedrag, naar het moreel kunnen handelen en het goede voorbeeld kunnen geven. Balkenende probeert bij uitstek om moreel leiderschap uit te oefenen. Moreel leiderschap is ook opgenomen in het competentieprofiel van de schoolleider Primair Onderwijs. Volgens de NSA laat een moreel leider zich in zijn dagelijkse praktijk primair leiden door de vraag: Wat is goed voor kinderen? Zie voor de ‘Moreel Leiderschaps Scan’ de website van de NSA. Moreel leiderschap is ook verbonden aan noties over de pedagogische opdracht van de school: het stimuleren van sociaal gevoel en verantwoordelijkheid bij leerlingen. De relatie met inspirerend leiderschap ligt voor de hand. Leidt moreel leiderschap nu ook tot een grotere schooleffectiviteit? Die vraag is vanuit onderzoek nog moeilijk te beantwoorden. Wel is één van de kenmerken van de effectieve school dat uit onderzoek naar voren is gekomen: een ordelijk en op leren gericht schoolklimaat. Dat zou weleens bevorderd kunnen worden door moreel leiderschap.

Competenties in plaats van persoonlijkheid, kennis en vaardigheden

Uit het voorgaande wordt duidelijk dat het voor schoolleiders niet meer zo zeer gaat om het bezitten van de juiste persoonlijkheidseigenschappen, kennis en/of vaardigheden, maar om competenties die werkelijk het beroepsmatig handelen kunnen sturen en die gericht zijn op nieuwe vormen van leiderschap. Het gaat om het verbinden van kennis, vaardigheden en attitudes aan de eigen persoonskenmerken, zodat hogere orde denken tot stand komt op basis waarvan de schoolleider kiest voor bepaalde handelingen in de specifieke situatie. Een onderzoekende houding van de schoolleider is daarvoor noodzakelijk.

Dit wordt ook duidelijk uit allerlei onderzoek verricht vanuit het cognitieve perspectief. Daaruit blijkt dat effectieve schoolleiders over meer relevante kennis beschikken en dat zij die kennis beter kunnen aanwenden voor het oplossen van problemen. Problemen worden door effectieve schoolleiders diepgaander geanalyseerd en worden in verband gebracht met de bredere organisatie. Zij houden bij het oplossen van een probleem meer alternatieven tegen het licht, streven meer doelen na en kunnen beter inschatten welke belemmeringen een oplossing in de weg staan. Effectieve schoolleiders zijn zich daarbij bewust van de eigen waarden en normen en durven deze als richtsnoer te gebruiken bij het oplossen van problemen.

De competenties die we uit de nieuwe vormen van leiderschap genereren, voegen we toe aan het eerder geconstrueerde overzicht van bestaande competenties en deze wegen we mee in onze zoektocht naar de basiscompetenties van schoolleiders VO. Zie voor een overzicht bijlage I.

Transformationeel, inspirerend en moreel leiderschap als nieuwe vormen van leiderschap hebben implicaties voor de vraag wat er nu en de komende tijd van een schoolleider wordt gevraagd. Meer specifiek:

- Welke handelingen of performance (prestatie) horen bij deze nieuwe vormen van leiderschap?
- Welke competenties zijn daarvoor nodig?

5. Onderzoek naar het werken met bestaande competentieprofielen

Tuinstra & Van Luin (2005) beschrijven op grond van twee pilots de ervaringen met het huidige beroepsprofiel van een schoolleider in het VO. Zij trekken twee belangrijke conclusies waar wij in ons zoekproces rekening mee zullen houden.

Op de eerste plaats concluderen zij dat het huidige beroepsprofiel als zodanig goed werkt. Dat wil zeggen: ‘het werken met het beroepsprofiel, opgevat als het werken met competenties, heeft een positief effect op het met elkaar praten over leiderschap dat getoond en nodig is in de organisaties; het is een hefboom om structureel feedback te introduceren in het managementteam en vervolgens in de school’ (p. 4).

Als tweede conclusie geven zij aan dat de huidige tekst van het profiel niet goed voldoet; het werken met het profiel vindt men vrijwel zonder uitzondering lastig (p. 3, 4). Zo zijn genoemde competenties: niet altijd herkenbaar; te abstract; soms weinig gedragsgericht; is het taalgebruik te abstract; te uitgebreid; te weinig onderscheidend naar de verschillende functies en niet op ieder functie van toepassing.

Zij formuleren een aantal aanbevelingen (p. 9), te weten:

- ‘Benoem een beperkt aantal competenties die de kern vormen van elke vorm van schoolleiderschap;
- ‘Kies er niet meer voor om een profiel te willen formuleren voor ‘de’ beroepsgroep. De organisaties (en hun fase van ontwikkeling) waarin de beroepsgroep werkt, zijn *zeer verschillend* en de functies waarbinnen gewerkt wordt zijn *breed en gevarieerd* en worden nog steeds gewijzigd. Een poging om tot een profiel te komen leidt dus tot een weinig zeggende generieke formulering of zeer gedetailleerde beschrijving die het profiel tot een nauwelijks voor dit doel te hanteren instrument maakt’;
- ‘Competentieontwikkeling staat centraal’.

Er wordt gekozen voor het accent op competentieontwikkeling. Omdat deze keuze fundamenteel is, staan we in de volgende paragraaf hier uitgebreider bij stil.

6. Competentieontwikkeling: een ordeningsmodel

Bij het werken met competenties is het wenselijk stil te staan bij de volgende vraagstukken.

- 1) Welke personele functie heeft men bij het werken met competenties voor ogen? Immers: competenties kunnen gebruikt worden voor bijvoorbeeld het beoordelen of het werven van medewerkers.
- 2) Moeten competenties nu generiek, dan wel specifiek geformuleerd worden?

Het ordeningsschema van Thijssen (1999) biedt goede handvatten om grip te krijgen op genoemde vraagstukken (zie schema 1).

Schema 1: Ordeningsmodel voor competentiespecificatie

	A	B	C	D
Gedragsaspect	Gedragsdispositie	Gedragsrepertoire	Gedragsproces	Gedragsoutput
Accent	Werving & Selectie	Opleiding & Ontwikkeling	Functiebeoordeling	Prestatiebeloning
Probleem	Betrouwbaarheid en validiteit bij identificatie?	Aanleerbaarheid bij beoogde toepassingsbreedte?	Waarneembaarheid bij mentale arbeid?	Deugdelijkheid van attributie?
	Een meer competentie-generiek construct		Een meer competentie-specifiek construct	

De hoofdgedachte in dit model is dat competentieconcepties geordend kunnen worden naar de mate van competentiespecificiteit: meer generiek of meer specifiek. Meer generiek verwijst naar de mate waarin competenties contextvrij geformuleerd worden (generalisatiebreedte); meer specifiek heeft te maken met de contextspecifieke betekenis van competenties. De mate waarin men competenties als specifieke dan wel generieke gedragsaspecten opvat, hangt samen met de personele functie waarvoor men competenties wil inzetten. Die personele functies zijn werving & selectie, opleiding & ontwikkeling, beoordeling, beloning.

Het model toont de relatie tussen bepaalde personele functies en de mate van specificiteit. Aan de linkerkant van het model wordt een meer generieke competentieopvatting verbonden met in de *toekomst inzetbaar potentieel*. Aan de rechterkant van het model verbindt Thijssen (1999) een meer specifieke competentieopvatting met *past performance* (zie ook Thijssen & Lankhuijzen, 2000).

Tuinstra & Van Luin (2005) bevelen aan competentieontwikkeling centraal te stellen. Als het werken met competenties gebruikt wordt in het kader van de personele functie *opleiding en ontwikkeling*, dan gaat het volgens Thijssen om toekomstig inzetbaar potentieel en verwijst competentie naar een zogenoemd *gedragsrepertoire*, dat wil zeggen: naar een scala van adequate handelingsmogelijkheden waarvan het de bedoeling is dat iemand erover beschikt na afloop van bepaalde leeractiviteiten (zie schema 1).

Overigens is tijdens deelname aan leeractiviteiten vaak nog onduidelijk op welke concrete werkplek en wanneer in iemands werkzame leven het gedrag kan worden toegepast.

Bij elke personele functie spelen specifieke problemen (zie schema 1). Zo is bij de personele functie ‘opleiding en ontwikkeling’ een terugkerend kernprobleem met een competentie als gedragsrepertoire, de aanleerbaarheid ervan bij een bepaalde toepassingsbreedte. Het is volgens Thijssen (1999) heel wat moeilijker een gedragsrepertoire aan te leren dat in een breed scala van werksituaties is toe te passen dan een handelwijze voor een concreet aanwijsbare toepassing.

We beperken ons in de bespreking van het model tot competentieontwikkeling. Voor informatie over de andere personele functies en de gekoppelde kernproblemen verwijzen we naar Thijssen (1999).

Samengevat: het accent ligt op de competentieontwikkeling van schoolleiders. Het schema van Thijssen (1999) leidde ons tot de formulering van een set van basiscompetenties die geldig is voor elke schoolleider, op elk managementniveau, los van een specifieke schoolomgeving. Met andere woorden: de basiscompetenties zijn contextvrij en dus generiek geformuleerd. Het kader voor handelen, leren en ontwikkeling is daarmee bepaald.

De verschillen tussen en binnen scholen voor VO zijn groot. Zouden we daar nu al rekening mee houden, dan zou de ontwikkeling van een specifiek profiel, leiden tot een onwerkbare, oneindige reeks van competenties. Glaudé & Bergenhenegouwen (2004) wijzen op het gevaar van het ‘lange waslijst syndroom’.

Het is overigens ook niet ongebruikelijk te vertrekken vanuit een meer generiek kader met een aantal grove, generieke en daarmee min of meer contextvrije competenties (vergelijk Kuijpers & Van der Klink, 2004).

Dat er verschillen bestaan tussen scholen betekent niet dat we geen competenties kunnen ontwikkelen. In de volgende paragraaf gaan we daar verder op in.

7. De vereiste competenties voor schoolleiders per school

Managementniveaus en omgevingsspecificiteit

Nadat een schoolleider kennis heeft genomen van de set van basiscompetenties, zijn we van mening dat de individuele schoolleider zich vervolgens moet afvragen: ‘wat betekent dit alles voor mij als schoolleider?’ Competenties krijgen meer betekenis als ze daarna worden toegespitst op de concrete context van een individuele school en individuele schoolleider.

Met andere woorden: generieke competenties moeten vertaald, gekneed worden naar de specifieke context. Die context betreft het managementniveau waarop de schoolleider functioneert (bijv. middenmanagement, locatie, school, bovenscholen) en de omgevingsspecificiteit (regio, probleemwijk, locatie, grootte van de school, denominatie, etc.).

De schoolleider geeft in verschillende schoolcontexten en in een breed scala van functies leiding. Welk leiderschap op welk moment in welke organisatie nodig is, is afhankelijk van de situatie waarin de betreffende organisatie verkeert (Tuinstra & Van Luin, 2005, p. 7). Het is daarom alleen de school i.c. de schoolleider die kan vaststellen over welk competentie hij/zij moet beschikken. Generieke competenties moeten vertaald, gekneed naar of aangepast worden aan de specifieke context. Bergenhenegouwen, e.a. (2002) duiden dit aan met het begrip *situationele competentieontwikkeling*; de soort en reikwijdte van competenties, die

nodig zijn voor het proces van optimalisering, zijn kenmerkend voor die organisatie en zijn derhalve per organisatie verschillend.

Gezien de grote verschillen tussen, maar ook binnen scholen is het naar ons idee de opgave voor het veld *zelf* om genoemde vertaalslag te maken. Daarin kunnen verschillende stappen worden genomen; generieke basiscompetenties worden idealiter gekneed van:

1. een vermogen/ een bekwaamheid of *gedragsrepertoire* naar
2. een handeling of gedrag op een juiste wijze in een *specifieke context* uitvoeren.

In deel I ‘Praktijkkatern’ gaven we praktische aanwijzingen hoe competenties context-specifiek gemaakt kunnen worden.

Er is nog een derde stap te zetten. Naast het formuleren van het gedragsrepertoire en het kneden naar de specifieke context, is het wenselijk een koppeling met een gewenste prestatie of *performance* tot stand te brengen. De drie stappen zien er dan in samenhang als volgt uit.

Basiscompetenties worden idealiter gekneed van:

1. een vermogen/ een bekwaamheid of gedragsrepertoire naar
2. een handeling of gedrag op een juiste wijze in een specifieke context uitvoeren
3. leidend tot een aan dit gedrag verbonden gewenste prestatie, de z.g. *performance* (Bergenhengouwen & Glaudé, 2006).

Als scholen meer resultaatgericht willen werken dan moeten resultaten of doelen expliciet gemaakt worden. Het zogenoemde performancedenken is er op gericht steeds na te gaan of - in ons geval - de schoolleider door het realiseren van de eigen doelen een effectieve bijdrage kan leveren aan de belangrijkste doelen van de school. Met andere woorden: wat levert het functioneren van de schoolleider op en hoe draagt het handelen van de schoolleider bij aan het gewenste resultaat, de doelen ofwel de performance van de school.

Resumerend: we leggen accent op competentieontwikkeling van schoolleiders, we formuleren een set van basiscompetenties die generiek, contextvrij is geformuleerd; we bieden vervolgens een handreiking met richtlijnen hoe de individuele school en schoolleider die competenties in de eigen situatie meer betekenis kan geven.

Maar dat is nog niet alles. Competentieontwikkeling vindt niet zomaar plaats maar wordt zoals we net aangaven idealiter verbonden met de gewenste doelen, de prestatie van de school (performance).

In de volgende paragraaf gaan we in op het belang van de koppeling van competentieontwikkeling van een schoolleider met de performance van de school.

8. Competenties en performance: een noodzakelijke verbintenis

Het werken met competentie ligt onder vuur (Glaudé & Bergenhengouwen, 2004). In de afgelopen jaren zijn er in toenemende mate *kritische* geluiden ontstaan rondom efficiëntie van processen van competentieontwikkeling en rendement van het werken met competenties in organisaties. Zo zou in het bedrijfsleven de competentiegerichte benadering op z'n retour zijn; lijkt de term competentie als zodanig over zijn hoogtepunt heen en maakt competentiegericht opleiden plaats voor andere concepten zoals ‘Performance Improvement’ en –consulting. In het jaarboek 2005 personeelsmanagement wordt op basis van onderzoek gesteld, dat er sprake is van een stabilisatie van het aantal organisaties, dat gebruikt maakt van competentiemanage-

ment. Er wordt zelfs een daling geconstateerd bij organisaties, die nu 2 tot 4 jaar bezig zijn met competentie management.

Als algemene tendens wordt het volgende aangegeven. Processen van competentieontwikkeling in organisaties mislukken vaak omdat in de meeste gevallen een uniform, algemeen toepasbaar ge(d)acht begrip van competenties wordt gehanteerd, dat niet is afgestemd op de context van de *concrete werksituatie*.

Daarnaast zijn competenties *te veel gefocust op bekwaamheidsontwikkeling en te weinig op gewenste prestaties* binnen de context van de organisatie (Van Woerden & Dekker, 2005)

Competentieontwikkeling in organisaties ligt dus onder vuur ook vanwege het beperkte zichtbare rendement ervan in bedrijfsresultaten.

Omdat het doel van competentieontwikkeling betrekking heeft op adequaat competent handelen en beter functioneren van de betreffende medewerkers, gaat de aandacht momenteel in organisaties meer uit naar performance improvement en performance management. Dit lijkt een ommekeer niet alleen in denken, maar vooral ook in waardeoriëntatie en in visie op menselijke ontwikkeling en leren (Bergenhengouwen & Glaudé, 2006).

Het is daarom belangrijk dat een *organisatie zelf vanuit haar strategische doelstelling vaststelt welke soort capaciteiten, gespecificeerd naar onderscheiden groepen medewerkers, zij nodig acht* om zo adequaat mogelijk te kunnen reageren op de veranderende (markt)situatie. Zo wordt de performance van iedere medewerker expliciet.

Voor een schoolleider VO betekent dit concreet dat hij of zij voortdurend gericht is op de performance (de prestatie, het resultaat) van de school. In het beschrijvingsmodel (figuur 1) zijn dat de leerlingresultaten. Een effectieve schoolleider moet zich steeds afvragen: *wat draag ik als schoolleider bij aan het leerlingresultaat of wat heb ik nodig om bij te kunnen dragen aan de leerlingresultaten*

De performance hoeft echter niet exclusief gericht te zijn op de leerlingresultaten, maar kan ook betrekking hebben op de prestatie van de organisatie, onderdelen daarbinnen of op medewerkers (teams, het eigen functioneren als schoolleider). Je zou kunnen zeggen dat het om ‘deelprestaties’ gaat. Competenties worden benut om (deel)prestaties te verrichten of beoogde resultaten van werkzaamheden te bereiken. Dat kan breder zijn dan alleen de leerlingresultaten.

In deel I ‘Praktijkatarn’ gaven we handreikingen voor hoe competentieontwikkeling van de schoolleider verbonden kan worden met de gewenste prestatie van de school.

9. Tot slot

Bij competentieontwikkeling wordt vooruitgezien naar het toekomstig functioneren. Met andere woorden: steeds is de vraag wat heeft een schoolleider aan gedragsrepertoire nodig voor de nabije toekomst? De Onderwijsraad (Merrienboer, e.a., 2002) geeft aan dat het beroepsprofiel beoogt om op gestructureerde wijze rekening te houden met de eisen die de toekomstige beroepspraktijk stelt. Probleem hierbij zou overigens kunnen zijn de onvoorspelbaarheid van de context (interne, externe ontwikkelingen).

De vraag is dan ‘hoe ver weg is dat toekomstig functioneren?’ De exacte termijn waarvoor competenties geldig zijn, is moeilijk aan te geven. Steeds zal in *dialog* moeten worden vastgesteld welke taken/rollen een schoolleider moet uitvoeren en idealiter welke

performance gewenst is; steeds zal moeten worden nagaan wat nodig is voor een blijvende inzetbaarheid en wat nodig is om de schoolleiderstaak naar behoren uit te voeren.
Kortom: het werken met competenties is een permanente dialoog en een manier van denken.

Literatuur

- Bergenhengouwen, G.J., & Glauvé, M.Th., (2006). Competenties, competentie handelen en performancemanagement: een noodzakelijke verbintenis. *Opleiding & Ontwikkeling*, (19), 3, 11 – 14.
- Bergenhengouwen, G.J., Mooijman, E.A.M., & Tillema, H.H. (2002). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Bolman, L.G., & Deal, T.E. (1996). *Leiding geven met bezieling: een zoektocht naar inspiratie*. Utrecht, Servire.
- Den Hartog, D. (2001). *Leiderschap als inspiratiebron*. Oratie. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Geijssel F.P. & Krüger, M.L. (2005). Leren van Onderzoek: de benutting van data-feedback ten behoeve van schoolontwikkeling. *Pedagogische Studiën* (82), 4, 327-342.
- Glauvé, M., & Bergenhengouwen, G. (2004). *Situationele competentieontwikkeling*. In L. Dercksen (red.), *HRD Thema, Competentiegericht leren: de context centraal*, pp 41 – 49. Doetinchem: Reeds Business Information.
- Fiedler, F.E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York, McGraw-Hill, Inc.
- Imants, J. (1996). *Leiding geven aan onderwijs! Onderwijskundig leiderschap en taakdifferentiatie in basisscholen*. Rijksuniversiteit Leiden: DSWO Press.
- Judge, T.A., Bono, J.E., Ilies, R., & Gerhardt, M.W. (2002). Personality and Leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, (87), 4, 765-780.
- Krüger, M.L. (2004). *Felix-notitie: competentiegericht opleiden op het ILO*. Amsterdam: ILO/UvA.
- Krüger, M., & Witziers, B. (2003). Ontwikkelingen in het denken over leiderschap. In Creemers, B.P.M., Krüger, M.L., Slegers, P.J.C., & Vilsteren, C.A. van (red.). *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement: Leiding geven in bestel, school en klas* (pp. E3000: 1-28), Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Kuijpers, M., & Klink, M. Van der (2004). Zes jaar later... Luk Dewulf, Joseph Kessels en Jo Thijssen reflecteren op hun artikelen in vorige themanummers over competenties, *Opleiding & Ontwikkeling*, (17), 9, 28 – 33.
- Leithwood, K.A. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, Vol. 49, No.5, pp.8-12.
- Leithwood, K. (1995). Cognitive perspectives on school leaders. *Journal of School Leadership*, 5, 115-135.

- Merriënboer, J.J.G., Van, Klink, M.R. Van der, & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Een studie in opdracht van de Onderwijsraad. Den Haag: Onderwijsraad.
- Mulder, M. (2002). *Competentieontwikkeling in organisaties: perspectieven en praktijk*. Den Haag: Elsevier
- Norhaug, O., & Gronhaug, K. 1994. Competences as resources in firms. The international journal of human resource management, 9 (1). In J.J.G Merriënboer, M.R. van der Klink, & M. Hendriks (2002), *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Een studie in opdracht van de Onderwijsraad. Den Haag: Onderwijsraad.
- NSA (2004). *'Schoolleiders; bekwaam, betrokken, bewogen en bevoegen'*.
- Schuijt, L. (2001). *Met Ziel en Zakelijkheid: paradoxen in leiderschap*. Schiedam, Scriptum.
- Sergiovanni, T.J. (1990). Advances in leadership theory and practice. In P.W.Thurston & L.S.Lotto (Eds.), *Advances in Educational Administration, Vol 1 (Part A):perspectives on educational reform* pp. 1-35. Thousand Oakes: Corwin Press,.
- Thijssen, J.G.L. (1999). *Inzetbaarheid en competentie tijdens het arbeidsleven: perspectieven en belangen in het kader van employability*. Colloquium Een leven lang leren. Leiden: Universiteit Leiden.
- Thijssen, J.G.L., & Lankhuijzen, E.S.K. (2000). Competentiemanagement en employability-strategie: een kader voor beleidskeuzes. In F. Glastra & F. Meijers (Eds.). *Een leven lang leren? Competentieontwikkeling in de informatiesamenleving*, pp. 125 -152. 's-Gravenhage: Elsevier bedrijfsinformatie.
- Tuinstra, R., & en Luin, G. van (2005). *Ervaringen met het beroepsprofiel. Verslag van twee pilots; een beschouwing over het werken met competenties; aanbevelingen en suggesties voor een vervolg*. Utrecht: ISIS.

Bronnen

- Het beroepsprofiel van een schoolleider in het voortgezet onderwijs* (2003). Utrecht: Vereniging voor het management in het Voortgezet onderwijs.
- ISIS, Leiderschapsprogramma's. Persoonlijke ontwikkelingsprogramma voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs.
- ISIS (2005). *Opleiding voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Overzicht van 19 integrale opleidingen tot schoolleider in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: ISIS.
- Krüger, M.L. (2005b). *Op weg naar kerncompetenties voor schoolleiders in het VO. Werkwijze werkgroep kerncompetenties*. Amsterdam: KCLO.
- Project competentie management in Fontys (2004). *Concept-competentiewoordenboek project ISIS*.
- Samenvatting interviews project 'op weg naar kerncompetenties'.
- Verslag Werkconferentie project 'op weg naar kerncompetenties (2005).

BIJLAGE I: MATRIX OVERZICHT COMPETENTIES SCHOOLLEIDER VO IN DE DIVERSE BRONNEN

Bijlage I: Overzicht competenties schoolleider VO in de diverse bronnen

Bron: Beroepsprofiel VVO/Bardo	Bron: Leiderschapsprogramma /ISIS (Hay) (excellente schoolleider)	Bron: Opleiding voor schoolleiders in VO/ ISIS/Q5	Bron: Presentatie Kruger transformationeel leiderschap	Bron: Werkgroep 'basiscompetenties' (afzonderlijke leden)
1) Leidinggeven aan het onderwijsproces	Teamleiderschap			
Visieontwikkeling op onderwijs, personeel en organisatie	Visievorming	In staat de discussie te initiëren en te leiden over vragen: wie, wat willen we zijn als school, vanuit welke waarden doen we dat en welke rol speelt de school in maatschappelijke dilemma's.	Visie formuleren, communiceren en uitdragen	Visiegestuurde koers Visie op leren en ontwikkelen Strategische visie ontwikkelen Ontwikkelen, uitdragen strategische visie
Inrichten onderwijsorganisatie		Kan op basis van strategisch beleid de onderwijsorganisatie inrichten en benodigde sturingsacties ondernemen Kan wetenschappelijk kennis en concepten bij de aansturing van het onderwijsorganisatie gebruiken. Is in staat deze op maat te snijden, te implementeren en daarmee sturing te geven aan de onderwijsorganisatie.	Vormgeven aan de kenmerken van de schoolorganisatie: onderwijsorganisatie/ pedagogische didactisch klimaat	
Leidinggeven aan veranderingsprocessen				Reflectie, sturing verandering; Aansturen op verandering.
Vergroten leervermogen van medewerkers		In staat om leerprocessen op alle niveaus in de organisatie op gang te brengen, te houden en te faciliteren		Ontwikkelen van anderen; Lerend vermogen van organisatie en medewerkers ontwikkelen;
2) Leidinggeven aan schoolorganisatie	[Teamleiderschap] Aansturen: kort op de bok; afspraak is afspraak			[Visie gestuurde koers]
Beleidsontwikkeling en – uitvoering				
Resultaatgericht leidinggeven	Prestatie: vernieuwen, doelen formuleren, mijlpalen, planmatig werken in gehele school			Resultaatgericht handelen
Delegeren en coördineren				
Besluitvaardigheid				Besluitvaardigheid

Bron: Beroepsprofiel VVO/Bardo	Bron: Leiderschapsprogramma /ISIS (Hay) (excellente schoolleider)	Bron: Opleiding voor schoolleiders in VO/ ISIS/Q5	Bron: Presentatie Kruger transformatieel leiderschap	Bron: Werkgroep 'basiscompetenties'
Positioneren van school in maatschappelijke context		In staat over de grens van de school heen te kijken, zijn rol als speler in het maatschappelijke krachtenveld te vervullen en contacten met externe betrokkenen te onderhouden.	Wegen van factoren uit de omgeving en deze vertalen	Ondernemerschap; ontwikkelingen van binnen naar buiten en v.v. ; goede kennis van omgeving; Ondernemerschap (positioneren van de school in de maatschappelijke context en opbouwen en onderhouden van relaties met instellingen binnen en buiten het onderwijs); Externe focus/ omgevingsbewustzijn/ontwikkelen externe relaties etc.; Gericht op relatie met omgeving;
Bestuurlijke verhoudingen				
3) Beïnvloeden schoolcultuur	Organisatiebewustzijn: heeft goede voelsprietten, kent zijn pappenheimers en de cultuur van de school; weet hoe dingen tot stand komen, zonder door te duwen		Vormgeven aan de kenmerken van de schoolorganisatie: sturen van structuur/ cultuur	Organisatiebewustzijn; Organisatiebewustzijn/sensitiviteit (aanvoelen wat er binnen de organisatie bij mensen speelt en op basis daarvan juiste interventies plegen; omgaan met verschillende belangen binnen en buiten de school; beïnvloeden van de schoolcultuur); Beïnvloeden, manipuleren; Beïnvloeden, sturen van anderen; Commitment genereren.
Beïnvloeden van beroepshouding				
Appelleren aan motivatie en energie		Kan medewerkers en leerlingen in brede zin inspireren. Kan ook aangeven waardoor hij zelf geïnspireerd wordt.		Medewerkers inspireren, enthousiasmeren en/om bij hen draagvlak en betrokkenheid te creëren; Anderen inspireren en enthousiasmeren; Inspireren en uitdagen; Motiveren.
Omgaan met belangen		In staat om bij conflicten, dilemma's en beleidskeuzes onderliggende opvattingen en waarden te herkennen en te benoemen. Hij neemt zonedig stelling.		
4) Omgangscompetenties				Communiceren; Communicatief vaardig.
Effectieve gespreksvoering				

Bron: Beroepsprofiel VVO/Bardo	Bron: Leiderschapsprogramma /ISIS (Hay) (excellente schoolleider)	Bron: Opleiding voor schoolleiders in VO/ ISIS/Q5	Bron: Presentatie Kruger transformatieel leiderschap	Bron: Werkgroep 'basiscompetenties'
Waarnemen en beïnvloeden van groepsprocessen	[Organisatiebewustzijn: heeft goede volsprieten, kent zijn pappenheimers en de cultuur van de school; weet hoe dingen tot stand komen, zonder door te duwen] Impact: realiseert zich goed wat de gevolgen zijn; denkt ook al aan de vervolgstappen	In staat om problemen, knelpunten te signaleren en deze zelfstandig of in samenwerking met anderen aan te pakken door het plegen van de juiste interventies.		
5) Zelfmanagement				
Probleemoplossend vermogen rond het eigen werk	Veerkracht: flexibele in de gekozen aanpak; vindt binnen de beperkingen altijd mogelijkheden of alternatieven			Denken in mogelijkheden, kansen, pragmatisch, oplossingsgericht.
Omgaan met werkdruk				
Positioneren als leidinggevende binnen schoolorganisatie		In staat bewust gebruik te maken van de verschillende rollen die hij als leider heeft en kent zijn sterke en minder sterke punten binnen zijn functioneren als schoolleider		
6) Professionaliseren en leren		In staat om te reflecteren (ook met behulp van anderen) op zijn eigen handelen en daaruit verbeteracties te plannen en te ondernemen.		Levenslang leren en reflectie op eigen handelen; Ontwikkelen van jezelf; Zelfreflectie, zelfontplooiing;
Leren op de werkplek				
Leren buiten de werkplek				

Bron: Beroepsprofiel VVO/Bardo	Bron: Leiderschapsprogramma /ISIS (Hay) (excellente schoolleider)	Bron: Opleiding voor schoolleiders in VO/ ISIS/Q5	Bron: Presentatie Kruger transformatieel leiderschap	Bron: Werkgroep 'basiscompetenties'
	Zelfverzekerdheid: vertrouwt (op) zichzelf; eerlijke, integere basishouding; niet arrogant; aanjager; geleid projectiel			Integriteit; Stabiliteit; Zelfvertrouwen; Moed.
	Analytisch denken: anticipeert, kijkt goed vooruit; klinische analyse; werkt zeer gestructureerd; informatie uit alle hoeken			
	Initiatiefrijk: grijpt kansen			
			Vormgeven aan de kenmerken van de schoolorganisatie: Personeel;	
			Handelen vanuit inzicht in samenhang tussen visie, omgeving, kenmerken van de schoolorganisatie, die een rol spelen bij het leren van leerlingen: . onderzoekende houding . hogere orde denken	