

DE SCHOOLLEIDER *in dialoog*

Over de
professionele
gespreksvoering
in de school en de rol
van de *schoolleider*

INHOUD

1		
	INLEIDING	3
1.1	Aanleiding en vraag	3
1.2	Aanpak	3
1.3	Opbouw rapportage	5
2		
	HET PROFESSIONELE GESPREK IN DE SCHOOL; CONTEXT EN TYPERING	6
2.1	Context: het belang van de professionele gespreksvoering	6
2.2	Dimensies van het professionele gesprek	6
2.3	Stand van zaken	9
3		
	KNELPUNTEN EN DILEMMA'S IN DE PROFESSIONELE GESPREKSVOERING	14
3.1	Situationele gespreksvoering: onaantrekkelijk en lastig	14
3.2	De waan van de dag	15
3.3	Gebrekkige duiding en agendering van gespreksthema's	15
3.4	Weinig spontane, informele, bilaterale ontmoetingen	15
3.5	Weinig interne reflectie	16
3.6	Beperkte aandacht voor de organisatie van het gesprek	16
3.7	Handelingsverlegenheid met betrekking tot de relatie	16
3.8	Overmatige inclusie en emotionele betrokkenheid van professionals	17
3.9	Gesprekstechnieken voor verbetering vatbaar	17
3.10	Gespreksp praktijk en -cultuur nog beperkt ontwikkeld	17
4		
	SAMENVATTING EN AANBEVELINGEN	19
4.1	Het project 'De schoolleider in dialoog'	19
4.2	Inhoudelijke opbrengsten	19
4.3	Aanbevelingen	20
	BIJLAGE 1	24
	BIJLAGE 2	23
	BIJLAGE 3	27

1 INLEIDING

1.1 Aanleiding en vraag

Het ministerie van OCW (verder: OCW) heeft begin 2013 besloten SLOA-middelen te bestemmen voor inspanningen die bijdragen aan de ontwikkeling en versterking van de bekwaamheden van schoolleiders po en vo. In overleg tussen OCW, Stichting Schoolleiders Register Primair Onderwijs en VO-academie is bezien welke onderwerpen daarbij geadresseerd zouden kunnen en dienen te worden. Tegen de achtergrond (die in hoofdstuk 2 van deze rapportage nader wordt beschreven) van de geïntensiverde aandacht voor de bekwaamheid en professionalisering van schoolleiders is de interactie, communicatie en gespreksvoering door schoolleiders met andere actoren binnen en buiten de school geïdentificeerd als relevant en urgent thema.

KPC Groep is gevraagd een voorstel te doen voor een project rondom vernoemd thema. Dit project diende antwoord te geven op de nu volgende hoofdvraag.

Hoe kan het professionele gesprek tussen schoolleiders en andere actoren binnen de school worden versterkt?

Met het professionele gesprek wordt bedoeld op alle interactie en communicatie tussen schoolleider en andere actoren met betrekking tot het werk (de professionele opdracht). Er is voor gekozen het project te beperken tot het professionele gesprek tussen schoolleiders en actoren binnen de school. Het project had betrekking op de professionele gespreksvoering door eindverantwoordelijk schoolleiders en locatiedirecteuren. De eventuele invloed van de omvang en ontwikkelingsfase van de betrokken scholen, alsmede eventuele geografische verschillen zijn in het project buiten beschouwing gelaten. Wel is gekeken naar eventuele verschillen tussen po en vo, alsook de daarbinnen te onderscheiden schooltypen. Aangezien deze verschillen nagenoeg niet zijn geconstateerd, worden ze in deze rapportage buiten beschouwing gelaten.

De in het kader van de hierboven vermelde hoofdvraag te beantwoorden deelvragen luiden:

- Welke typen professionele gesprekken voeren schoolleiders met actoren binnen de school?
- Hoe verlopen deze gesprekken en waar lopen schoolleiders en de gesprekspartners tegen aan (knelpunten, zorgen, dilemma's et cetera)?
- Welke mogelijkheden zijn er om het professionele gesprek tussen schoolleider en actoren binnen de school, te versterken?

Het project diende:

- het bewustzijn bij schoolleiders van het belang van een effectieve communicatie en gespreksvoering, alsook hun enthousiasme om er actief werk van te maken, te vergroten en;
- te resulteren in een inspirerende en praktisch bruikbare publicatie met relevante inzichten, goede voorbeelden, instrumenten et cetera.

De belangrijkste opbrengsten van het project dienden tevens te worden vastgelegd in een beknopte rapportage met uitkomsten en aanbevelingen, welke hierbij voorligt.

1.2 Aanpak

Bij de uitvoering van het project is een aanpak gevolgd bestaande uit de volgende stappen.

1 Interviews

Bevraging van een 80-tal schoolleiders, bestuurders, leraren en externe deskundigen heeft geresulteerd in eerste, indicatieve antwoorden op de bovenvermelde vragen.

2 Casestudies

Deze eerste opbrengsten zijn verrijkt, verdiept en aangevuld via 15 casestudies. Deze casestudies bestonden uit een schoolbezoek van één dag, waarin verschillende momenten van professioneel contact en gesprek tussen schoolleiders en andere actoren binnen de school zijn geobserveerd, afgesloten met een reflectief gesprek met de betrokken schoolleider waarin majeure observaties zijn teruggekoppeld en besproken.

3 Werkconferenties

De opbrengsten zijn getrianguleerd en verder aangevuld door middel van een tweetal grootschalige werkconferenties met schoolleiders en bestuurders. Voor deze conferenties is gebruik gemaakt van een zogenaamde versnellingskamer faciliteit. Beide bijeenkomsten kenden circa 40 deelnemers.

4 Dialoogsessie

Naar aanleiding van het intussen, na de voornoemde drie projectfasen ontstane beeld, is een dialoogsessie gehouden met een klein gezelschap van circa tien schoolleiders en bestuurders.

5 Publicatie en rapportage

Mede op basis van de projectopbrengsten is de gevraagde eindpublicatie ontwikkeld.

'Mede op basis van', aangezien in deze publicatie welke de vorm van een 'glossy' heeft gekregen, indachtig de vormvereisten van een 'glossy' ook inzichten en voorbeelden uit andere sectoren alsook elementen van 'verstrooiing' zijn vervat. De publicatie bevat vanzelfsprekend wel, in enkele hoofdartikelen, een uiteenzetting van de majeure projectopbrengsten. Deze opbrengsten zijn daarnaast in beknopte vorm beschreven in de voorliggende, meer 'klassieke' rapportage.

6 Slotsymposium

Tijdens een afsluitend symposium is de eindpublicatie aangeboden aan de opdrachtgever (OCW), Stichting Schoolleiders Register Primair Onderwijs en VO-academie. Tevens heeft een gedachtewisseling over majeure projectopbrengsten plaatsgevonden met de deelnemers.

Voor een overzicht van de deelnemers aan de werkconferenties, de dialoogsessie en het slotsymposium zie bijlage 1. Met de geïnterviewde personen alsook de aan de casestudies deelnemende schoolleiders is vertrouwelijkheid en dus anonimiteit overeengekomen.

Over de voortgang en opbrengsten van het project heeft regelmatig consultatie plaatsgevonden van een begeleidingscommissie, bestaande uit schoolleiders, bestuurders, leraren en vertegenwoordigers van OCW, Stichting Schoolleiders Register Primair Onderwijs en VO-academie. Voor de samenstelling van de begeleidingscommissie zie bijlage 2.

Gelet op en ter realisatie van de eerste beoogde opbrengst van het project – versterking van het bewustzijn en enthousiasme van schoolleiders met betrekking tot de centrale thematiek – is er voor gekozen op uiteenlopende manieren en substantieel het gesprek erover aan te gaan met en te stimuleren tussen schoolleiders en andere actoren. Deze aanpak is in ons¹ beeld, mede afgaande op de feedback van betrokkenen zoals bijvoorbeeld de deelnemers aan de werkconferenties en casestudies, effectief geweest. Schoolleiders die een bijdrage hebben geleverd aan het project zijn zich naar onze indruk doorgaans (nog) beter bewust van het belang van effectieve professionele gespreksvoering binnen de school, denken (nog) scherper na over hun eigen rol daarin en geven doorgaans (gesteund door opgedane nieuwe inzichten ten aanzien van de mogelijkheden tot versterking van die rol) blijk van enthousiasme om met nog meer kracht werk te maken van het professionele gesprek binnen de school. De inhoudelijke opbrengsten van dit project kunnen daaraan ondersteunend zijn.

1 Waar in deze rapportage wordt gesproken over 'ons' en 'we', wordt daarmee bedoeld op de vanuit KPC Groep in onderhavig project betrokken adviseurs.

1.3 Opbouw rapportage

De opbouw van deze rapportage is verder als volgt. We starten in hoofdstuk 2 met een schets van de context en achtergrond van de in onderhavig project aangesneden thematiek – de professionele gespreksvoering door de schoolleider. Vervolgens gaan we in op de verschillende dimensies van de professionele gespreksvoering – die zaken die het professionele gesprek tussen schoolleider en actoren binnen de school typeren – en beschrijven aan de hand daarvan de actuele stand van zaken (eerste deelvraag). In hoofdstuk 3 gaan we in op de met betrekking tot de professionele gespreksvoering in dit project geconstateerde knelpunten en dilemma's (de tweede deelvraag). Hoofdstuk 4 ten slotte, bevat een resumé van onze majeure bevindingen alsmede een schets van de aanknopingspunten voor versterking van de professionele gespreksvoering door schoolleiders (de derde deelvraag) in de vorm van aanbevelingen aan de verschillende bij de praktijk van en het beleid met betrekking tot de professionele gespreksvoering betrokken partijen.

HET PROFESSIONELE GESPREK IN DE SCHOOL; CONTEXT EN TYPERING

2.1 CONTEXT: HET BELANG VAN DE PROFESSIONELE GESPREKSVOERING

Belangrijk onderdeel van de bestuursakkoorden 2012 – 2015 die de minister en staatssecretaris van OCW hebben afgesloten met respectievelijk PO-raad en VO-raad, vormt de professionalisering van schoolleiders. In beide bestuursakkoorden is afgesproken dat in 2015 alle schoolleiders voldoen aan de geldende bekwaamheidseisen. Deze eisen zijn gespecificeerd en vastgelegd in competentieprofielen. Daarin zijn de aandachtsgebieden opgenomen waarop schoolleiders effectief moeten kunnen acteren, zoals visieontwikkeling, zorgdragen voor een robuuste en coherente organisatie en bedrijfsvoering en interactie met interne en externe belanghebbenden (Andersen, I. & Krüger, M.L. in opdracht van VO-raad (2013), Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs en Andersen, I. & Krüger, M.L. onder eindredactie van Jager, M. & Koning, R., in opdracht van de NSA (2013), Herzene beroepsstandaard voor schoolleiders in het primair onderwijs).

Dat acteren door de schoolleider op verschillende aandachtsgebieden vindt voor een belangrijk deel plaats in de interactie en communicatie met de op deze aandachtsgebieden relevante schoolinterne en externe actoren. Die interactie, communicatie en gespreksvoering vormt daarmee als het ware een majeure 'meta competentie' die onontbeerlijk is voor schoolleiders om de diverse in de competentieprofielen vastgelegde zaken effectief en succesvol invulling te geven. Dat een krachtige en adequate communicatie binnen en door de school van groot belang is wordt overigens ook benadrukt in de eerder genoemde bestuursakkoorden. In het akkoord vo is vastgelegd dat werk zal worden gemaakt van de versterking van de professionele en lerende cultuur binnen de scholen; het spreekt voor zich dat interactie en dialoog tussen leiding en professionals over de richting en vormgeving ter zake sine qua non is. Het akkoord po noemt ontwikkeling van de professionele dialoog binnen de school zelfs expliciet als doelstelling. Ook uit onze adviespraktijk binnen de scholen blijken urgentie en belang ter zake. Een groot deel van onze ondersteunende werkzaamheden heeft (in)direct een relatie met het versterken van de professionele communicatie binnen de school en de rol van de schoolleiding daarbij.

2.2 DIMENSIES VAN HET PROFESSIONELE GESPREK

Om de gespreksvoering door de schoolleider te typeren maken we onderscheid in de volgende dimensies van het professionele gesprek.

- 1 Het door de schoolleider beoogde, met het professionele gesprek te realiseren doel.
- 2 De daarmee samenhangende gespreksstrategie.
- 3 De mate van tweezijdigheid van het professionele gesprek.
- 4 De inhoud van het gesprek.
- 5 De aard van de in het professionele gesprek aan de orde komende onderwerpen.
- 6 Het niveau en de gelaagdheid in het gesprek.
- 7 De vorm van het professionele gesprek.
- 8 De instrumentatie van de gespreksvoering.
- 9 De gesprekspraktijk en -cultuur rondom de professionele gespreksvoering binnen de school.

Hierna geven we een korte toelichting op elk van de genoemde dimensies.

2.2.1 Doel

Communicatie in het algemeen, zo ook de professionele gespreksvoering door de schoolleider met actoren binnen (en buiten) de school, is gericht op het opbouwen en versterken van commitment. Maximaal 'commitment' is een zijstoestand waarin mensen:

- weten wat de bedoeling is van de gesprekspartner;
- deze bedoeling begrijpen;
- met de bedoeling van de gesprekspartner mee willen;
- dat ook kunnen;
- dat vervolgens ook daadwerkelijk doen;
- bereid en in staat zijn van hun inspanningen te leren en tot indien nodig bijgestelde actie te komen.

Dus: weten, begrijpen, willen, kunnen, doen en leren. In het algemeen wordt deze zijstoestand stapsgewijs bereikt en 'beklimmen' mensen in communicatie als het ware een 'commitment ladder' (Basoski, 2013) op weg naar maximaal commitment. De positie van actoren op die ladder is doorgaans verschillend, effectieve communicatie en gespreksvoering is derhalve in hoge mate situationeel.

2.2.2 Strategie

Voor elke onderscheiden positie van actoren op de hiervoor genoemde 'commitment ladder' geldt een andere passende communicatiestrategie (Basoski, 2013).

Niveau van commitment	Communicatiestrategie
Weten	Informeren
Begrijpen	
Willen	Consulteren
	Betrekken
Kunnen	Faciliteren
Doen	Ondersteunen en monitoren
Leren	Ontwikkelen

- Informeren is erop gericht medewerkers op de hoogte te stellen van beleid, doelstellingen, hun positie daarin et cetera, hen daartoe te voorzien van adequate informatie en te verifiëren of die goed wordt begrepen (gesnapt).
- Consulteren betekent het sonderen en raadplegen van medewerkers over hun visie, verwachtingen en ambities, zodat deze niet over het hoofd worden gezien en een goede plek kunnen krijgen. Hiermee ontstaat draagvlak bij medewerkers voor beleid, doelstellingen, hun eigen opdracht, wordt de acceptatie bevorderd en wordt het doen van een beroep op loyaliteit vergemakkelijkt.
- Betrekken impliceert het laten participeren van medewerkers in bijvoorbeeld beleidsontwikkeling en bij de vormgeving en invulling van hun takenpakket. Betrekken is passend wanneer van medewerkers nadrukkelijk een eigen, autonoom en intrinsiek gemotiveerde bijdrage wordt verwacht bij de uitvoering van beleid, projecten et cetera en/of nadrukkelijke betrokkenheid en eigenaarschap bij de organisatie en in de eigen functie. In de categorie van betrekken vallen onder meer de discussie, het debat en de dialoog.
- Faciliteren is die communicatie, interactie en afstemming die betrekking op het arrangeren en waarborgen van de randvoorwaarden en condities, nodig om professionals adequaat hun opdracht te kunnen laten volbrengen.
- Ondersteunen en monitoren betreft al die interactie die ten doel heeft de professional tijdens het proces van taakuitoefening terzijde te staan (coachen) en/of aan en bij te sturen (instrueren) alsook de opbrengsten van dat proces te volgen en vast te leggen.
- Ontwikkelen betreft de communicatie waarin reflectie op ambities en prestaties centraal staat en medewerkers worden gestimuleerd en ondersteund om te leren en zich te ontwikkelen.

2.2.3 Mate van tweezijdigheid

Bovenstaande vertrekt vanuit het perspectief van relatief hiërarchische communicatie – welke doelen staan de schoolleider voor ogen bij het opbouwen en versterken van het commitment van actoren binnen de school.

In een meer tweezijdige benadering van communicatie en interactie kan onderscheid gemaakt worden tussen de volgende mogelijke doelstellingen en lijnen in de gespreksvoering (Akkerman, S. & Bakker, A. (2012), Het leerpotentieel van grenzen. 'Boundary crossing binnen en tussen organisaties, in O&O 1/2012).

- 'Identificatie': het definiëren en begrijpen van elkaars positie en met name de positionering naar elkaar toe.
- 'Coördinatie': het zodanig afstemmen van taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden dat de eigen posities en taken soepeler verlopen.
- 'Reflectie': het analyseren van de interactie tussen de onderscheiden posities en het vanuit de positie van de ander leren kijken, zodat daarvoor meer begrip ontstaat.
- 'Transformatie': het onderkennen en verzilveren van synergie en het ontstaan van een organische, natuurlijke onderlinge samenwerking.

Wanneer vanuit een perspectief van gelijkwaardigheid en tweezijdigheid deze doelstellingen worden nagestreefd, ontstaat een voedingsbodem voor gedeeld leiderschap, eigenaarschap en maximaal commitment.

2.2.4 Inhoud

Waslander (2012) onderscheidt een zevental kerndomeinen waarop de schoolleider actief is en geacht wordt te zijn.

- Visie en richting.
- Curriculum en instructie.
- Professionele ontwikkeling van medewerkers.
- Organisatie en bedrijfsvoering.
- Bevorderen van een lerende cultuur o.a. via onderzoek.
- Communicatie en afstemming met externe stakeholders.
- De eigen persoon en persoonlijke ontwikkeling van de schoolleider.

Het professionele gesprek is één van de (majeure) middelen die de schoolleider ter beschikking staan om diens doelstellingen binnen voornoemde domeinen te realiseren. Afhankelijk van agenda en prioriteiten van de schoolleider komen deze domeinen en daarbinnen actuele thema's dus in meer of mindere mate aan de orde in het professionele gesprek met actoren binnen (en buiten) de school.

2.2.5 Aard

Het specifieke inhoudelijke onderwerp van professioneel gesprek kan binnen elk van de genoemde domeinen, nog verschillen naar aard/niveau.

- Strategisch.
Het gespreksonderwerp betreft in dat geval beleid en uitgangspunten.
- Tactisch.
Hierbij heeft het professionele gesprek betrekking op de vertaling van strategie naar operatie: hoe creëren we draagvlak, zijn medewerkers voldoende gefaciliteerd et cetera.
- Operationeel.
Het gesprek staat in het teken van de uitvoering van beleid en (versterking van) de feitelijke voortgang daarbij.

2.2.6 Niveau en gelaagdheid

In communicatie en professionele gespreksvoering zijn continu drie niveaus en 'lagen' aan de orde.

- Inhoud.
Dat wil zeggen datgene dat geagendeerd staat of wordt om te bespreken.
- Proces.
Dit betreft al hetgeen dat nodig is om het professionele gesprek in goede banen te leiden: planning, faciliteiten, tijd, agenda, organisatie van het gesprek, rollen et cetera.
- Relatie.
De interpersoonlijke verhouding tussen de gesprekspartners.

2.2.7 Vorm

Wat betreft de vorm onderscheiden we:

- geplande en niet geplande (spontane) professionele gesprekken en contactmomenten;
- formele en informele gesprekken en communicatie;
- tweegesprekken en groepsgesprekken.

Instrumentatie

Een voorlaatste dimensie van de professionele gespreksvoering binnen de school betreft de instrumentatie.

Feitelijk gaat het hier om al die zaken die betrekking hebben op de eerder genoemde 'laag' van het proces in het professionele gesprek: planning, faciliteiten, tijd, agenda, organisatie van het gesprek, rollen et cetera.

Gesprekspraktijk en -cultuur

Hierbij is de vraag aan de orde wat de betekenis is van de professionele gespreksvoering binnen het geheel van de samenwerking binnen de school.

Wordt professionele communicatie en gespreksvoering van belang geacht voor een soepele en succesvolle 'operatie' en samenwerking en voor het realiseren van goede onderwijsopbrengsten?

Is er in de professionele communicatie en gespreksvoering binnen de school en de wijze waarop de schoolleider daarin acteert een consistent patroon te ontdekken (in termen van de hiervoor genoemde overige dimensies)?

Wordt dit patroon gedeeld? Met andere woorden is er draagvlak voor de professionele communicatie en gespreksvoering zoals door de schoolleider uitgedragen en 'voorgeleefd'?

Als deze condities zijn vervuld, is sprake van een vruchtbare en functionele gesprekspraktijk en duurzame voedingsbodem voor de ontwikkeling en versterking van een professionele cultuur binnen de school.

2.3 STAND VAN ZAKEN

In deze paragraaf beschrijven wij langs de hiervoor geschetste dimensies, de actuele stand van zaken met betrekking tot de professionele gespreksvoering door schoolleiders po en vo. Wat voor type gesprekken voert de schoolleider? Of breder gezien: hoe zijn de door de schoolleider gevoerde gesprekken te typeren?

In de nu volgende beschrijving zijn tussen haakjes ter illustratie treffende uitspraken van schoolleiders (") en observanten (') opgenomen.

2.3.1 Doelen

De in de verschillende fasen van dit project geïnterviewde, geobserveerde en geconsulteerde schoolleiders staan over het algemeen doelbewust en doelgericht in de professionele gespreksvoering. Dit betekent dat zij van tevoren goed nadenken over de doelen die zij willen dan wel moeten realiseren in de in het verscheid liggende professionele contacten en daar tijdens de desbetreffende gesprekken ook gericht op sturen ("Ik weet bij elk gesprek wat ik wil bereiken en bereid mijn gesprekken indien mogelijk goed voor."). Wat de door de schoolleiders nagestreefde doelen als zodanig betreft, valt op dat deze doorgaans betrekking hebben op het weten en begrijpen van gesprekspartners en naar verhouding minder op het willen, kunnen, doen en leren. Veel schoolleiders zijn in de gespreksvoering wel actief gericht op het doen, maar focussen daarbij in ons beeld meer op monitoring van de voortgang vanuit een behoefte aan controle en grip dan op versterking van de uitvoeringscapaciteit en slagkracht van de gesprekspartners via ondersteuning, waarmee in beginsel commitment kan worden vergroot ('De schoolleider kwam tot de analyse dat de vraag van de sectie niet werd gerelateerd aan de schooldoelen. Het lukte hem niet om de sectie mee te nemen in dit denken en ging mee in het pragmatisme van de sectie.').

2.3.2 Strategie

Als gevolg van het voorgaande zijn in ons op basis van onderhavig project gevormde beeld, de dominante door schoolleiders gevolgde gespreksstrategieën die van het informeren en monitoren. Wat ons bij het informeren van gesprekspartners door schoolleiders opvalt, is dat zij doorgaans bijzonder goed zijn ingevoerd in de gespreksonderwerpen ter tafel en met zowel hun 'dossierkennis' als hun ervaring met en gevoel voor vertaling van problemen naar werkbare oplossingen en afspraken, hun gesprekspartners vaak (zeer) overtreffen. Ook de

gesprekspartners die gelet op hun taken en verantwoordelijkheden, juist de schoolleider vóór zouden moeten zijn in analyse en oplossingen. Hoewel in mindere mate zien we schoolleiders ook consulteren en betrekken, echter deze strategieën lijken doorgaans minder bewust en gericht te worden ingezet om het commitment van gesprekspartners verder te versterken – hen ertoe aan te zetten de koers van de schoolleider intrinsiek te willen omarmen en helpen implementeren, maar meer om het eigen beeld van de gewenste koers en besluiten verder aan te scherpen. We merken dit, omdat veel schoolleiders wel vragen stellen en naar de opvattingen van de gesprekspartners luisteren, maar het eigenaarschap bij gesprekspartners vervolgens in beperkte mate activeren (de bal bij de ander neerleggen). Naar onze indruk kan dit te maken hebben met het eerder vermelde beeld dat schoolleiders hun gesprekspartners inhoudelijk vaak (verre) overtreffen en daarom wellicht terughoudend zijn om desbetreffende actoren 'in de lead' te zetten. Een en ander betekent niet dat schoolleiders het niet belangrijk zouden vinden. Sterker: de meesten geven aan dat zij juist een rol voor zichzelf zien in het bijdragen aan de ontwikkeling van collega's ("In de dialoog vind ik het belangrijk om oog te hebben voor de persoonlijke ontwikkeling van ieder een die aan onze school is verbonden.").

2.3.3 Mate van tweezijdigheid

Op basis van onze waarnemingen in dit project stellen wij vast dat de professionele gespreksvoering tussen schoolleiders en andere actoren binnen de school een relatief sterk hiërarchisch karakter heeft. Dat wil niet zeggen dat schoolleiders autoritair of directief handelen en communiceren, maar wel dat de professionele contacten met actoren binnen de school in belangrijke mate het karakter hebben van informeren en verantwoorden ("In de bila's wil ik weten van de directeuren of zij zich houden aan eerder gemaakte afspraken en of zij knelpunten ervaren waarin ik een rol kan spelen."). Meer tweezijdige communicatiedoelen en – strategieën als het in 2.2.3 genoemde 'boundary crossing' zien wij relatief beperkt terug. Voor zover wij dergelijke aanpakken hebben geconstateerd, hebben die overwegend het karakter van 'identificatie' en 'coördinatie' op operationeel niveau: het beter begrijpen van elkaars rollen op een specifiek praktisch issue en het op basis daarvan vervolgens adequater kunnen 'inregelen' van die rollen en maken van werkafspraken. Ook hierin neemt de schoolleider overigens doorgaans, in ons beeld, het voortouw en komt wezenlijk tweezijdige communicatie beperkt tot stand. Concepten als 'gedeeld leiderschap', die ook in het onderwijs warm omarmd worden, lijken derhalve nog niet echt van de grond te komen ("De rector probeert om bij een aantal gesprekspunten het 'informeren' om te buigen naar meedenken en elkaar consulteren. Zij merkt dat het gesprek op zulke momenten stopt, hoe zij ook doorvraagt. Het wordt niet opgepakt.').

2.3.4 Inhoud

Van de in 2.2.4 onderscheiden inhoudelijke 'domeinen' waarop de schoolleider actief is domineren, afgaande op onze waarnemingen, in de professionele gesprekken met actoren binnen de school (in rangorde) de domeinen 'Coherente organisatie en bedrijfsvoering' en 'Curriculum en instructie'. In beperkte mate komt ook het domein 'Professionele ontwikkeling van medewerkers' aan de orde. Voor zover aan de orde, hebben de door schoolleiders gevoerde gesprekken op dit terrein in ons beeld bovendien overwegend betrekking op het 'wel en wee' van medewerkers dan op hun professionele ontwikkeling in de rol binnen de school. De overige aandachtsgebieden krijgen, althans in de professionele gespreksvoering, voor zover wij hebben waargenomen naar verhouding minder aandacht.

2.3.5 Aard

De aard van de gesprekken binnen voornoemde dominante domeinen is doorgaans relatief tactisch en operationeel. Vaak gaan achter de desbetreffende gespreksonderwerpen echter fundamentele strategische issues weg. ("We bespraken een verslag van een studiereis. Dat vind ik heel belangrijk omdat dit verslag geldt als dé verantwoording naar de rest van de school en het CvB, voor de keuze om deze exclusieve reis met drie collega's te maken."). Het meest extreme voorbeeld hiervan is het jaarrooster. Dit betreft beide dominante domeinen. We hebben situaties gezien waarin dit onderwerp als louter operationeel thema geagendeerd stond, maar bespreking ervan de schoolleider en diens gesprekspartners voerde naar fundamentele en strategische issues rond bijvoorbeeld de onderwijsvisie, onderwijstijd en gebouwelijke inrichting. Ook het omgekeerde komt voor: de schoolleider zet in op fundamentele issues en belandt in een operationeel gesprek.

2.3.6 Niveau en gelaagdheid

Afgaande op de bevindingen in dit project lijken de professionele gesprekken tussen schoolleiders en andere actoren binnen de school doorgaans in expliciete zin vooral 'te gaan over' inhoud. Aspecten en knelpunten op het vlak van proces en relatie komen minder vaak expliciet aan de orde ('De rector gaf in het reflectiegesprek aan dat hij aanvoelde dat het ontbrak aan commitment voor zijn plan. Toch heeft hij er in het overleg niks van gezegd. Ook in het interventierepertoire trof hij geen maatregelen.').

2.3.7 Vorm

Ons beeld op basis van dit project is dat, in de professionele gespreksvoering door schoolleiders po en vo, de geplande formele professionele gesprekken domineren. Daarbij zien we een mix van tweegesprekken (zoals bilateraal overleg of functioneringsgesprekken) en groepsgewijze gesprekken (zoals vergaderingen van de schoolleiding of overlegmomenten met onderwijsteams). De spontane, ongeplande informele professionele contacten en gesprekken zijn er veel minder. Er is ook weinig tijd voor, want de agenda van schoolleiders is doorgaans 'vol gepland' met formeel overleg met actoren binnen (en buiten) de school.

2.3.8 Instrumentatie

Afgaande op onze waarnemingen in dit project, zijn de professionele gesprekken tussen schoolleiders po en vo en andere actoren binnen de school doorgaans stevig geïnstrumenteerd op het punt van de inhoudelijke voorbereiding en follow-up, ondersteuning en de inzet van allerlei methoden en hulpmiddelen (zoals agenda's, gespreksleidraden, afsprakenlijstjes en notitieblokjes, iPads et cetera). De organisatie van de professionele gespreksvoering (gewenste samenstelling en bemensing van overleg, rol en inbreng van betrokkenen et cetera) krijgt naar onze indruk naar verhouding minder bewust en expliciet aandacht, terwijl dit naar onze overtuiging ondersteunend kan zijn aan de realisatie van de gespreksdoelen die de schoolleider zich stelt.

2.3.9 Gesprekspraktijk en -cultuur

De beelden op dit vlak zijn zeer verschillend. Er zijn scholen waar, mede door een herkenbare en consistente, verbindende stijl van de schoolleider, sprake is van een duidelijke en gedragen gesprekspraktijk ('Ik weet wat ik wil met de school. Dit is leidend voor elk gesprek en elke keuze. Het moet echt passen in de stip aan de horizon.'). We hebben echter ook scholen gezien waar nog slechts in beperkte mate sprake is van een cultuur van communicatie, gesprek en dialoog ('Elk gesprek verloopt weer anders. Het maakt veel uit wie er aan de tafel zitten en waar het over gaat.'). Dit overigens vaak niet door toedoen van de huidige schoolleider, maar onder invloed van de intussen vertrokken voorganger; het 'leiderschapsleed' in sommige scholen is groot. In die omstandigheden moet de nieuwe schoolleider alle zeilen bijzetten om veiligheid en vertrouwen terug te brengen voordat intrinsieke betrokkenheid van en open gesprek met medewerkers mogelijk zijn. We hebben, tot slot, ook scholen gezien waar de schoolleider weliswaar een herkenbare en consistente, maar nog beperkt gedragen gesprekspraktijk heeft ontwikkeld.

Bij de ontwikkeling van een herkenbare, consistente en gedragen gesprekspraktijk binnen de school is de persoonlijke stijl van de schoolleider van grote invloed. Hier zien we een grote diversiteit: schoolleiders zijn 'vogels van heel verschillend plumage'. Mannen, vrouwen, schoolleiders met lange ervaring in een managementrol, schoolleiders die tot voor kort nog in de frontlijn van het onderwijs stonden, schoolleiders die al jaren bouwen aan een schoolsysteem en schoolcultuur en ook interim managers. Een typering op basis van de casestudies.

De Counselor

X is algemeen directeur/voorzitter van een school in het voortgezet onderwijs met zes locaties. Iedere locatie heeft een directeur, met daarboven een driehoofdige directie, bestaande uit een directeur facilitair/financiën, een directeur onderwijs/personeel en de algemeen directeur. Algemeen directeur X heeft een lange ervaring in directiefuncties en is ook landelijk actief. De overleggen die X voert hebben een informeel karakter. Nog veel meer dan via deze overleggen stuurt X via individuele gesprekken. In die gesprekken zijn de gesprekspartners van X voor 80% aan het woord. X beperkt zich tot kleine voorzetten en stelt vragen ('Hoe zorg je nu dat locatie-directeuren meer van elkaar leren?'), vraagt door ('Wacht even, vertel er eens meer over.') en vat samen ('Het gaat dus om de docenten.'). Waar nodig maakt hij een procesopmerking ('Laten we ons niet verliezen in discussies over visie.'). Tussendoor maakt hij analyses ('We hebben het hier over drie dingen.').

X sluit de gesprekken steeds af met afspraken. X heeft voor zichzelf op basis van zijn ervaring een vijftal leidende principes geformuleerd zoals: '95% van de feedback die je krijgt gaat niet over jou als persoon, maar over de rol die je vervult', '15% gaat met je mee, 70% volgt en 15 % krijg je niet mee'; 'een goed besluit behoeft geen draagvlak'; 'Gedoe komt er toch' en 'Word geen verhalenverteller'. X maakt van de gesprekken aantekeningen in een schrift. Op zondagavonden leest X zijn aantekeningen terug.

De iPad-man

Z is een van de vier opleidingsdirecteuren van een vo-school. Op LinkedIn heeft hij zijn missie genoteerd: 'Altijd op zoek naar een juiste match tussen opgroeiende jeugd en de hun tegemoet tredende wereld....' Z houdt zelf een logboek bij op zijn iPad. Hij werkt niet met agenda's en verslagen. Dat vindt hij een verbeterpunt. Z voert snelle, zakelijke gesprekken. Ook al gebruikt hij een iPad, hij weet oogcontact te houden. Z zegt doelen te hebben geformuleerd voor alle gesprekken die hij voert, de kaders moeten voor Z helder zijn. Z heeft aandacht voor zijn gesprekspartners, vat samen en formuleert gezamenlijke conclusies. Tijdens de observatie verloopt een groepsgesprek onvoorbereid. Er is kritiek op dat gesprek. Z is er zelf ook ontevreden over. Z is erop uit om de gesprekken die hij voert naar een hoger niveau te tillen.

De Meester

Y is interim-manager op een fusieschool. Ze vormde een mt met de rector. Het mt bestaat straks uit de rector, een nieuwe directeur onderwijs en x afdelingsleiders. Y is van huis uit docent, ze werkte als afdelingsdirecteur en conrector en is nu bezig met haar tweede interim klus. Y vindt het van belang om te werken vanuit positieve wederzijdse afhankelijkheid, wil werken aan veiligheid en een goede relatie, streeft naar een duidelijke doelgerichte agenda, streeft naar diepgang en zoekt verbinding tussen persoonlijke en professionele drijfveren. Y voert gesprekken met behulp van een agenda en een gespreksleidraad, in de gesprekken worden de punten afgetikt en aangevuld. Y wil dat de gesprekken 'relevante sturingsinformatie opleveren in zowel inhoudelijke beleidskeuzes als ook in processen'. Tijdens de observatie brengt een onvoorbereid gesprek met een docent Y uit balans. In dat desbetreffende gesprek zoekt zij vervolgens naar een manier om zichzelf en de situatie weer in de greep te krijgen. Geplande gesprekken van Y lopen via vaste patronen. Y checkt waarnemingen, ze nodigt haar gesprekspartners uit om ontwikkelpunten te formuleren. Y schakelt in tussen verschillende lagen en doelstellingen in de gesprekken die zij voert. Tijdens de gesprekken zorgt Y dat het gaat over inhouden, werkwijzen, reflecties, nieuwe acties en wat daarbij nodig is. Y wil nog bekwaamer worden in het voeren van gesprekken waarin coaching, monitoring en ontwikkeling hand in hand gaan. Daarbij gaat het haar om heel bewust aan te sluiten bij gesprekspartners, contact te houden en te werken aan een gezamenlijk doel.

De casestudies laten zien dat een aantal schoolleiders vanuit hun rijke ervaring voor zichzelf 'leidende principes' hebben ontwikkeld zoals '95% van de feedback die je krijgt gaat niet over jou als persoon, maar over de rol die je vervult' of 'werken vanuit positieve wederzijdse afhankelijkheid'. En dat zij voor zichzelf een opgave hebben geformuleerd om de professionele gesprekken die zij in de school voeren naar een hoger niveau te tillen. De meeste schoolleiders hebben ieder op geheel eigen wijze een aanpak ontwikkeld voor de professionele gesprekken die zij voeren, zij profileren zich als counselor, modernistische computerondersteunde schoolleider of leermeester.

Dominantie en nuances

Het dominante beeld dat op basis van dit project naar voren komt van de professionele gespreksvoering door schoolleiders po en vo is dat deze overwegend het karakter heeft van informerende, coördinerende operationele communicatie ten behoeve van het coherent organiseren van zaken in de school. In die communicatie ligt het initiatief en voortouw vooral bij de schoolleider. De professionele gespreksvoering is daarmee relatief eenzijdig (eenrichtingsverkeer). Meer tweezijdige communicatie, waarbij eigenaarschap bij de gesprekspartners wordt bevorderd en gedeeld leiderschap binnen de school ontstaat, komt nog minder voor. Op dit dominante beeld bestaan ook uitzonderingen. Er zijn ook schoolleiders die heel nadrukkelijk en vaak succesvol de voornoemde tweezijdige communicatie binnen hun school stimuleren. Dat doen zij door op diverse van de in dit hoofdstuk beschreven dimensies van de professionele gespreksvoering fundamenteel anders te acteren dan in het dominante beeld, bijvoorbeeld door:

- substantieel en separaat de tijd te nemen voor gesprek en dialoog over strategische onderwerpen ("Elke twee weken plan ik bilaterale overleggen met mijn schoolleiders.

Dan praten we elkaar in alle rust bij over allerlei kwesties. Voor mij zijn dit hele belangrijke momenten.”);

- ruimte in de agenda te maken voor zelfreflectie en het, vaak met behulp van een externe deskundige (coach, adviseur), beter onderkennen en begrijpen van de eigen 'interne' dilemma's (“Op zondagavond neem ik de tijd om te reflecteren. Anders verlies ik me in de dagelijkse besprekingen.”);
- het in de professionele gespreksvoering expliciteren en samen met de gesprekspartners proberen te overbruggen van de eigen dilemma's ('Op metaniveau reflecteert de schoolleider samen met de collega op het probleem dat hij in het gesprek met haar ervaart.');
- een gesprekspraktijk in de school op te bouwen waarin andere actoren (docenten, teams, management en staf) nadrukkelijk eigenaarschap (kunnen) nemen en zich een cultuur van gedeeld leiderschap manifesteert (“Ik weet ook niet hoe het moet. Ik vertrouw en vaar geheel op jullie deskundigheid. Als jullie vinden dat we een besluit kunnen nemen, dan doen we dat samen.”).

3 KNELPUNTEN EN DILEMMA'S IN DE PROFESSIONELE GESPREKSVOERING

3.1 SITUATIONELE GESPREKSVOERING: ONAANTREKKELIJK EN LASTIG

Valt het in het vorige hoofdstuk beschreven beeld van de professionele gespreksvoering door de schoolleider als problematisch aan te merken? In een situationele benadering van schoolleiderschap, welke wij bepleiten, niet per definitie. In een dergelijke benadering gaat het erom de leiderschapsstijl goed af te stemmen op de specifieke situatie waarin de school waaraan leiding wordt gegeven, zich bevindt. Daarbij is het heel goed denkbaar dat een school zeer gebaat is bij focus op (het bouwen aan) een 'coherente organisatie', meer in het bijzonder het adequaat 'inregelen' daarvan en het vinger aan de pols houden (monitoren) wat betreft de voortgang ter zake. Het uit dit project naar voren gekomen typerende, dominante beeld van de professionele gespreksvoering door schoolleiders po en vo kan dus heel goed passen bij de situatie waarin scholen zich bevinden. Veel van de in dit project betrokken schoolleiders geven aan, in het algemeen een meer tweezijdige, op dialoog en verbinding gerichte professionele gespreksvoering binnen de school te ambiëren en de professionele contacten met actoren binnen en buiten de school waarin die dialoog en verbinding tot stand kwamen, als het meest plezierig en succesvol te ervaren. Dat begrijpen wij. In onze visie is, in termen van schoolontwikkeling, een dergelijke situatie uiteindelijk ook nastrevenswaardig. Om die reden ligt in de eindpublicatie als resultante van dit project, de 'glossy', het accent in belangrijke mate op aansprekende voorbeelden en inzichten van binnen en buiten het onderwijs met betrekking tot het ontwikkelen en versterken van de dialoog en verbinding binnen de school. Vanuit een ontwikkelingsperspectief is echter de kernvraag wat in de actuele omstandigheden passend is en welke stappen nodig zijn om richting de streefsituatie te bewegen.

Wij hebben in het kader van dit project niet vastgesteld of, generiek en specifiek, de professionele gespreksvoering door schoolleiders po en vo passend is bij de situatie van de scholen. Wel hebben wij de indruk dat die 'match' tussen gespreksvoering en omstandigheden soms beter kan. Waarbij de ene keer de ambitie en doelstelling van de schoolleider om met de school toe te bewegen naar meer tweezijdige professionele communicatie, dialoog en gedeeld leiderschap opportuun lijkt. Maar waarbij er ook situaties zijn waarin de schoolleider er naar onze indruk goed aan zou doen, iets minder te focussen op verbinding en dialoog, en het accent wat te verleggen naar operationele, sturende professionele gespreksvoering om op een aantal terreinen beter 'in control' te komen. Zonder de ambitie los te laten om uiteindelijk een atmosfeer en gesprekspraktijk van dialoog en verbinding in de school tot stand te brengen.

Situationele professionele gespreksvoering betekent bovendien niet alleen dat de gesprekspraktijk generiek moet matchen met de actuele situatie van de school (macro), maar dat binnen de school en tussen uiteenlopende professionele gesprekken (meso), afhankelijk van de inhoudelijke doelstelling, het niveau van de gesprekspartners et cetera andere accenten gelegd kunnen worden. Ook tijdens een specifiek professioneel gesprek (micro) kan de schoolleider zijn gespreksstijl en rol variëren al naar gelang het onderwerp, de mate waarin eigenaarschap mag worden verwacht van en ontstaat bij andere actoren et cetera.

Ons beeld op basis van dit project is dat veel schoolleiders po en vo moeite hebben met deze situationele benadering van de professionele gespreksvoering. Allereerst omdat concepten als professionele dialoog, eigenaarschap en gedeeld leiderschap vaak als een 'mantra' het denken en dromen van de schoolleider beheersen en als gevolg daarvan een meer operationele, sturende professionele gespreksvoering weinig aantrekkelijk en 'sexy' wordt gevonden.

Daarnaast omdat, naar onze indruk, situationele gespreksvoering in de praktijk voor veel schoolleiders lastig blijkt, zeker wat betreft stijlvariatie tussen en rolwisseling binnen professionele gesprekken ("In het managementteam-overleg had ik het doel om het schoolplan tot iets van ons allen te maken. Misschien heeft het overleg achteraf te weinig kleur gehad. Daar was ik mij bewust van. Ik stond echter voor het dilemma dat het schoolplan op deze manier wel heel veel tijd zou gaan kosten en daardoor andere belangrijke zaken zouden blijven liggen.").

3.2 DE WAAN VAN DE DAG

Schoolleiders po en vo lijken, afgaande op onderhavig project, vaak geleefd te worden door de agenda en de vele operationele, coördinerende afspraken daarin ('Eén van de door mij geobserveerde schoolleiders spant de kroon met zo'n 40 gesprekken op een dag.'). Er is nauwelijks tijd voor reflectie, al was het maar op de agenda als zodanig ("Gesprekken die er echt toe doen.....tja daar komt het gewoon veel minder van dan ik wil.'). Net als leidinggevend in andere kennisintensieve, professionele organisaties hebben zij – gedurende de werkdag – nauwelijks tijd om mails te beantwoorden, maar als zij daarvoor tijd zouden nemen zouden ze er een weektaak aan kunnen hebben. Voorgaande wordt natuurlijk ervaren als problematisch. De hectiek van de operationele agenda kan in ons beeld echter ook een onvermoede 'comfortzone' zijn: 'druk, druk, druk' voorkomt ook dat gesprekken die er echt toe doen maar wellicht ingewikkelder en spanningsvoller zijn – over de onderwijsvisie, de verbinding met en tussen professionals et cetera – niet hoeven te worden gevoerd en kunnen worden 'geparkeerd' op een jaarlijkse studiedag ("Kies ik voor diepgang, dan kost dat tijd. Dat gaat weer ten koste van beslissingen die ook genomen moeten worden.").

3.3 GEBREKKIGE DUIDING EN AGENDERING VAN GESPREKSTHEMA'S

In dit project maken we onderscheid tussen operationele, tactische en strategische issues in het professionele gesprek. We hebben geconstateerd dat dit onderscheid vaak lastig te hanteren is voor schoolleiders en hun gesprekspartners, in twee opzichten. Ten eerste komt het vaak voor dat een specifiek gesprekstema anders wordt geduid dan naar de feitelijke aard zou moeten. Zo komt het voor dat feitelijk strategische issues aan de orde komen, die echter in een atmosfeer van operationele afstemming worden geagendeerd. Met als gevolg dat men langer nodig heeft voor de bespreking ervan dan was voorzien, waardoor overleg uitloopt en/of agenda-punten moeten worden doorgeschoven. Ook het omgekeerde komt voor: feitelijk operationele issues komen bijvoorbeeld aan bod in een overleg van de schoolleiding, terwijl ze net zo goed of beter bilateraal, gedelegeerd of door anderen kunnen worden afgehandeld. Een tweede probleem, uit het voorgaande voortvloeiend, is dat de agenda van allerhande overleg tussen schoolleiders en andere actoren binnen de school, op voorhand inefficiënt is samengesteld met issues op allerlei uiteenlopende niveaus die vaak ook vragen om een andere atmosfeer en andere omstandigheden om gericht besproken en afgehandeld te worden. Zo vraagt strategie vaak meer rust en een andere omgeving dan operationele afstemming en 'regelzaken' ("Ik had een gesprek met het managementteam voor ogen dat zou gaan over onze visie op onderwijs. Het stoorde me dat het meteen al weer ging over 'uurtjes en lokalen'. Ik kreeg dit niet omgebogen.").

3.4 WEINIG SPONTANE, INFORMELE, BILATERALE ONTMOETINGEN

Opgevallen is dat een gemiddelde werkdag van schoolleiders po en vo stevig 'volgepland' is met allerhande vooral formeel overleg, overwegend in trilateraal + verband. Voor spontane, informele, bilaterale ontmoetingen is simpelweg vrijwel geen tijd. Schoolleiders geven (in de interviews en werkconferenties) wel aan, en aan hen is zichtbaar af te lezen (in de case- studies), dat zij behoefte hebben aan en veel hechten aan die spontane, informele ontmoetingen 'op de motorkap'. Ze vinden wel plaats, maar vrijwel altijd 'on the run' waarbij de schoolleider snel door moet naar weer een volgende, geplande afspraak. Onze ervaring is dat juist de spontane ontmoetingen 'inside informatie' opleveren en vaak ook verfrissende, nieuwe gedachten die belangrijke voeding geven aan onder andere visieontwikkeling ("Ik draai mee in het surveillance rooster tijdens de pauzes. Dan heb ik ook de leukste contacten met leerlingen en docenten en zie ik wat er echt gebeurt in de school.").

3.5 WEINIG INTERNE REFLECTIE

Ook voor eigen reflectie door de schoolleider op onder meer de professionele gespreksvoering – in termen van inhoudelijke en praktische voorbereiding, reflectie op de eigen rol, anticiperen op mogelijke knelpunten, weerstand et cetera, follow-up van professionele contactmomenten, nadenken over en spiegelen aan derden van de eigen interne dilemma's en worstelingen et cetera – bestaat in onze waarneming weinig aandacht. We hebben dit met name geconstateerd tijdens de casestudies. Praktisch gesproken was er in de agenda's en dagprogramma's van de schoolleiders nauwelijks tot geen tijd om 'op adem te komen' tussen de vele formele professionele gesprekken door, laat staan vooraf ingebouwde, afgeschermd tijd waarin de schoolleider er exclusief voor zichzelf is, laat al helemaal staan een afspraak met een derde (bijvoorbeeld een coach) om te reflecteren op het eigen handelen en handelingsrepertoire. Ook voor deze ruimte voor (mogelijk extern ondersteunde) zelfreflectie geldt dat juist die momenten voeding geven aan indringend en nieuw inzicht, alsook aanknopingspunten voor versterking en verrijking van ambitie, visie en koers. Recent onderzoek heeft aangetoond dat (het vermogen tot) indringende zelfreflectie en de wil om de eigen interne dilemma's te overkomen en indien nodig ook te expliciteren in de professionele gespreksvoering, cruciaal zijn voor succesvol (innovatief) schoolleiderschap (zie bijvoorbeeld Verschuren, D, (2013), Het geheim van de innovatieve schoolleider). Vrijwel alle (in de case studies) geobserveerde schoolleiders gaven te kennen dat zij het als plezierig en leerzaam hadden ervaren om systematisch terug te kijken op hun professionele gesprekken. De (aan het eind van elke case studie gevoerde) reflectiegesprekken brachten hen meer bewustwording en soms ook nieuwe inzichten ("Goh zeg. Wat helpt deze dag en dit gesprek met jou me enorm verder. Dat ik daar niet meer tijd voor maak! Bedankt dat je er was en me zo open hebt verteld wat je hebt waargenomen, echt een cadeautje.").

3.6 BEPERKTE AANDACHT VOOR DE ORGANISATIE VAN HET GESPREK

Zoals in het vorige hoofdstuk aangegeven heeft ieder professioneel gesprek drie 'lagen': inhoud, proces en relatie. Zoals tevens aangegeven hebben we in dit project geconstateerd dat de laag 'inhoud' in de professionele gespreksvoering door schoolleiders po en vo dominante aandacht krijgt: de onderwerpen ter tafel moeten worden besproken en afgehandeld. Dat lijkt een nuchtere benadering: we komen het liefst ter zake. Maar in onze visie is juist een robuust proces en adequate aandacht voor de relatie, onontbeerlijk voor inhoudelijk succesvolle en professionele gespreksvoering. We hebben geconstateerd dat die aandacht voor proces en relatie beperkt zijn en dat dat de effectiviteit van het professionele gesprek tussen schoolleider en andere actoren in de school belemmert. Allereerst de mate waarin en wijze waarop het professionele gesprek geïnstrumenteerd (operationeel ondersteund) wordt door middel van agenda's, besluitenlijsten et cetera. Op dat punt bestaat naar onze indruk over het algemeen voldoende aandacht en professionaliteit binnen de scholen. Op de tweede plaats de organisatie van het gesprek. Daarbij gaat het om de bemensing van een gesprek (wie moet aanwezig zijn), de rollen van betrokkenen (informant, geconsulteerde, mede beslisser et cetera), de voorbereiding en follow-up van overleg en wie daarin wat behoort te doen, de toedeling van portefeuilles en het vanuit die portefeuilles gemandateerd voorbereiden dan wel afhandelen van zaken et cetera. Hiervoor bestaat nog weinig aandacht en op dit punt hebben de meeste scholen en schoolleiders in ons beeld dan ook nog een grote stap te zetten.

3.7 HANDELINGSVERLEGENHEID MET BETREKKING TOT DE RELATIE

Zoals in de vorige paragraaf aangegeven, is ook de aandacht van schoolleiders voor de laag 'relatie' in het professionele gesprek voor verbetering vatbaar. Om preciezer te zijn: de wijze waarop schoolleiders met de laag relatie omgaan. We hebben bepaald geen gebrek geconstateerd bij schoolleiders om de relatie met gesprekspartners goed te houden, sterker nog die behoefte is juist erg sterk. We hebben echter geconstateerd dat dit veel schoolleiders ervan weerhoudt, op de inhoud scherp en indien nodig confronterend te acteren. Het adagium 'hard op de inhoud, zacht op de relatie' – dat aangeeft dat in de professionele werkrelatie scherpste op de inhoud heel wel kan samengaan met respect voor en behoud van de relatie, sterker nog dat dit vaak nodig is om de relatie op langere termijn in stand te houden (immers 'zachte heelmeeesters maken stinkende wonden') – was voor de schoolleiders die wij ermee confronteerden, een ware 'eye opener'.

Onze indruk is dat er handelingsverlegenheid (niet goed durven en niet goed weten hoe) bestaat bij veel schoolleiders ten aanzien van het behouden van de goede onderlinge verhoudingen onder gelijktijdige scherpste op de inhoud ("Soms twijfel ik echt: pak ik door dan haakt de docent vermoedelijk af, maar doe ik dat niet dan kan ik mijn ambities vergeten."). Ook dit belemmert naar onze overtuiging de effectiviteit van de professionele gespreksvoering en kan, zoals net aangegeven, de relatie op langere termijn juist onder druk zetten namelijk in die situaties waarin uiteindelijk zodanig hard op de inhoud moet worden ingegrepen dat professionals persoonlijk beschadigd raken. Sommige schoolleiders laten overigens wel degelijk zien dat het mogelijk is om scherpste op de inhoud te combineren met respect voor en behoud van de relatie. Sterker nog: zij zien het als noodzakelijk om de relatie op langere termijn gezond te houden. Immers 'zachte heelmeesters maken stinkende wonden'. ("Ik kan ook fungeren als the bad guy als het moet.") ("Ik ben volledig open en transparant, ook als ik pijnlijke mededelingen moet doen. Mijn collega's weten wat ze aan mij hebben. What you see is what you get.").

3.8 OVERMATIGE INCLUSIE EN EMOTIONELE BETROKKENHEID VAN PROFESSIONALS

In relatie tot het voorgaande doet zich naar onze waarneming in dit project de volgende belemmering voor ten aanzien van de effectiviteit van de professionele gespreksvoering in scholen po en vo. Naar onze indruk is sprake van een, in vergelijking met andere (onderwijs) sectoren, overmatige 'inclusie' en emotionele betrokkenheid van docenten en andere functionarissen bij het wel en wee van de school ("Bij mij zijn de tissues niet aan te slepen."). Betrokkenheid is prima, emotionele verbondenheid ook, maar een overmaat kan de eveneens noodzakelijke professionele distantie van schoolleiders en docenten onder druk zetten en het professionele gesprek bemoeilijken. We hebben dit geconstateerd tijdens de casestudies in dit project, waarbij de aanzienlijke inclusie en emotionele betrokkenheid van professionals een zakelijke en scherpe bespreking van voorliggende inhoudelijke issues belemmert.

3.9 GESPREKSTECHNIEKEN VOOR VERBETERING VATBAAR

Effectieve professionele gespreksvoering vraagt van schoolleiders een krachtig handelingsrepertoire, waarin behalve het kunnen 'schakelen' tussen inhoud, proces en relatie, en het 'hard op de inhoud en zacht op de relatie' kunnen acteren, ook het beheersen en adequaat kunnen inzetten van allerlei gesprekstechnieken van groot belang is. Daarbij gaat het onder meer om praktische vaardigheden als luisteren, open vragen stellen, doorvragen en samenvatten. Maar ook om ingewikkelder vaardigheden als rolwisseling (kunnen schakelen tussen de 'ik', 'ander' en 'wij' positie), omgaan met weerstand en conflicthantering. Ons algemene beeld op basis van dit project is dat veel schoolleiders po en vo hier nog belangrijke stappen kunnen maken ("Ik vraag me af wat dit gesprek betekent voor mijn collega. Ik krijg er geen vat op.").

3.10 GESPREKSPRAKTIJK EN -CULTUUR NOG BEPERKT ONTWIKKELD

Zoals in het vorige hoofdstuk aangegeven is voor succesvolle en effectieve professionele gespreksvoering in de school van groot belang dat:

- er een atmosfeer is waarin professionele afstemming, contact en gesprek met peers en met de leiding als normaal en zinvol wordt ervaren;
- er een herkenbare en consistente gesprekspraktijk is waarin de schoolleider een eveneens herkenbare en consistente stijl hanteert;
- die gesprekspraktijk binnen de school begrepen en ondersteund wordt (draagvlak).

In dit project hebben wij grote verschillen geconstateerd tussen de scholen op de voornoemde punten.

- Er zijn scholen waar nog geen atmosfeer en cultuur van professionele afstemming bestaat ('In veel gesprekken lijkt het erop dat de gesprekspartners van de schoolleider het achterste van hun tong niet laten zien. Ze doen wel mee, maar je hebt als buitenstaander niet het gevoel dat het 100% gemeend is. Het lijkt eerder op strategisch gedrag.').

- Er zijn scholen waarin de schoolleider wel een gesprekspraktijk ontwikkelt, maar waarbij die praktijk en de daarin door de schoolleider gehanteerde leidende principes nog onvoldoende worden begrepen en/of ondersteund ("Ik laat anderen altijd eerst het woord en stel hen vooral vragen. Toch merk ik dat collega's mij het liefst in de rol van 'oplosser' zien en zetten. Als ik niet uitkijk dan tuimel ik in de val en ga ik inderdaad aan de slag.").
- Er zijn in ons beeld niet veel scholen waarin voornoemde punten/succesfactoren alle zijn gerealiseerd.

SAMENVATTING EN AANBEVELINGEN

4

4.1 HET PROJECT 'DE SCHOOLLEIDER IN DIALOOG'

In deze rapportage wordt verslag gedaan van de opbrengsten van een door KPC Groep met subsidie van OCW en in afstemming met Stichting Schoolleiders Register Primair Onderwijs en VO-academie uitgevoerd project met als hoofdvraag: hoe kan het professionele gesprek tussen schoolleiders po en vo en andere actoren binnen de school worden versterkt?

Het project diende zowel een aantal relevante en bruikbare inhoudelijke inzichten op te leveren, als schoolleiders op grote schaal te verleiden en stimuleren tot belangstelling voor, gedachtewisseling over en actie met betrekking tot de professionele gespreksvoering in de school en hun eigen rol daarbij. De beoogde 'verleiding en stimulans' is in het project ingebed via onder meer een tweetal grootschalige werkconferenties met inzet van een 'versnellingskamer'. De evaluaties van deze bijeenkomsten duiden erop dat 'de verleiding is ingezet' en dat het professionele gesprek daadwerkelijk méér onderwerp van gesprek is. De 'verleiding' is verder doorgezet in de eindpublicatie, die in vorm (een 'glossy') en inhoud (met tal van referenties en inzichten van buiten het onderwijs) behalve informatief, vooral een inspirerend en aansporend oogmerk heeft.

4.2 INHOUDELIJKE OPBRENGSTEN

De professionele gesprekken tussen schoolleiders po en vo en andere actoren binnen de school laten zich, in termen van kenmerken en knelpunten, als volgt typeren.

- De gesprekken die schoolleiders voeren met andere actoren in de school spelen zich vooral af op de door Waslander onderscheiden domeinen 'Coherente organisatie' en 'Curriculum en instructie'. Overige domeinen komen aanzienlijk minder aan de orde.
- Meer specifiek zijn de in de gevoerde gesprekken aan de orde zijnde issues, overwegend operationeel, soms tactisch en zelden strategisch van aard.
- In de professionele gespreksvoering tussen schoolleiders en andere actoren in de school manifesteert zich een overwegend hiërarchische onderlinge verhouding. Deze is niet per se directief of instruerend, maar wel in hoofdzaak een kwestie van eenzijdige communicatie waarbij de schoolleider gesprekspartners vooral informeert over (voorgenomen) beleid en besluiten en de voortgang ten aanzien van de uitvoering van beleid en het onderwijs monitort. Het consulteren en betrekken van medewerkers gebeurt minder. Ondersteunende en op ontwikkeling en leren gerichte gesprekken vinden eveneens naar verhouding beperkt plaats. Dat geldt ook voor meer tweezijdige communicatie, waarin schoolleider en andere actoren als het ware ondanks de formele verhoudingen als 'peers' en partners samen optrekken en er om die reden meer aanleiding zou zijn om elkaars ambities, doelstellingen intrinsiek te begrijpen en elkaar daarop te ontmoeten en de hand te reiken. 'Gedeeld leiderschap' is dan ook een weliswaar veel gehoord en omarmd, maar door ons in dit project in de professionele gespreksvoering niet veel gezien fenomeen.
- Schoolleiders lijken moeite te hebben met 'situationele gespreksvoering'. Op de eerste plaats ervaren ze in dit project geconstateerde dominante (operationele, sturende) gespreksvoering over het algemeen als minder plezierig en aantrekkelijk, terwijl deze heel wel kan passen bij de omstandigheden waarin de school zich bevindt.

Op de tweede plaats lijken schoolleiders het lastig te vinden binnen de school – tussen en binnen de uiteenlopende professionele gesprekken – te variëren in stijl en rollen, afhankelijk van wat de specifieke situatie vraagt.

- De duiding en agendering van gesprekstheema's in termen van operationele, tactische en strategische issues laat vaak te wensen over.
- De agenda van veel schoolleiders is overvol en bestaat uit een aaneenschakeling van gepland, formele overleg doorgaans in groepsverband. Niet geplande, spontane, informele, bilaterale ontmoetingen komen weinig voor terwijl juist die onmisbaar zijn om voeling te houden met de interne temperatuur en verfrissende inzichten op te doen die visie en koers kunnen voeren.
- Evenmin hebben of nemen schoolleiders tijd voor zelfreflectie: met betrekking tot voorbije of aankomende professionele gesprekken en/of op de eigen rol, dilemma's en ontwikkeling, al dan niet extern ondersteund (door bijvoorbeeld een coach). Illustratief is dat de met schoolleiders gevoerde reflectiegesprekken aan het eind van elke case- studie, door betrokkenen zonder uitzondering als unieke en verademende gelegenheid werd ervaren.
- De organisatie van de gespreksvoering krijgt onvoldoende aandacht. Daarmee wordt onder meer bedoeld op de bemensing van gesprekken, de rollen van betrokkenen, de voorbereiding en follow-up et cetera.
- Schoolleiders vinden het lastig om 'hard op de inhoud en zacht op de relatie' te acteren. Ze verwarren scherpte op de inhoud vaak met 'onaardig zijn voor mensen'. Terwijl het omgekeerde bewaarheid kan worden: te lang te zacht op de inhoud, maakt onvermoed scherp ingrijpen op enig moment onontbeerlijk, waardoor mensen juist persoonlijk schade kunnen oplopen in de professionele relatie.
- Bij voorgaande speelt mogelijk mee dat, afgaande op de bevindingen in dit project, in scholen voor po en vo sprake is van een in vergelijking met andere sectoren bovenmatige inclusie en emotionele betrokkenheid van docenten en andere professionals. Die betrokkenheid valt te waarderen en koesteren, maar kan de evenzo noodzakelijke professionele distantie in de gespreksvoering belemmeren.
- De gesprekstechnieken van veel schoolleiders kunnen worden versterkt. Hierbij gaat het zowel om de meer operationele technieken als luisteren, doorvragen en samenvatten maar ook om meer procesmatige aspecten als rolwisseling, schakelen tussen verschillende lagen in het gesprek et cetera.
- Effectieve professionele gespreksvoering vraagt om een stevige, herkenbare, begrijpelijke, consistente en gedragen gesprekspraktijk en -cultuur in de school. Met 'gesprekspraktijk' wordt bedoeld dat professionele afstemming als normaal en zinvol wordt ervaren en dat in de wijze waarop deze plaatsvindt, sprake is van typerende patronen, gebruiken en methoden. In ons beeld is nog in beperkte mate sprake van een dergelijke gesprekspraktijk in scholen voor po en vo.

4.3 AANBEVELINGEN

Hoe kan, gelet op de boven beschreven opbrengsten van dit project, de professionele gespreksvoering binnen de school worden versterkt?

Wij hebben schoolleiders in dit project gevraagd op welke wijze zij, voor zover professionalisering, leren en ontwikkelen aan de orde zou zijn om de met betrekking tot de gespreksvoering in de school geconstateerde knelpunten beter het hoofd te bieden, daaraan idealiter zouden willen vormgeven. Dat gaf een kristalhelder en volstrekt uniform beeld.

- Niet via individuele programma's maar door middel van gezamenlijke, 'peer to peer' leerinspanningen.
- Niet via theoretisch, opleidingsachtig aanbod maar door middel van het delen van ervaringen en inzichten.

Tegen de achtergrond van dit beeld formuleren wij de nu volgende aanbevelingen.

Aan de schoolleiders

1 Onderken dat de situatie van en binnen uw school, kan vragen om verschillende vormen van professionele gespreksvoering. De in dit project geconstateerde, dominante operationele, sturende gespreksvoering kan dus heel goed passen bij de omstandigheden waarin uw school zich bevindt en/of bij specifieke professionele gesprekken. Zet derhalve nadrukkelijker in op situationele gespreksvoering, waarbij u uw leiderschap en communicatie nauwgezet afstemt op de omstandigheden van het specifieke professionele contact (waaronder de achtergronden en kenmerken van uw gesprekspartners). Belangrijke aanknopingspunt om adequaat invulling te geven aan situationele gespreksvoering vormt het situationeel leiderschapsmodel van Hersey en Blanchard. Afhankelijk van de behoefte aan ondersteuning respectievelijk sturing bij medewerkers, onderscheiden zij vier leiderschapsstijlen. Zie onderstaande afbeelding.

		Stijlen van begeleiden: meer sturen of meer ondersteunen?	
<<<< begeleiden: relatiegericht >>>> veel weinig	Coachen (veel ondersteunen, weinig sturen) Je oppert denkbeelden en helpt tot besluiten te komen niveau 3	Overtuigen (veel ondersteunen, veel sturen) Je geeft toelichting bij besluiten en gelegenheid tot vragen niveau 2	
	Delegeren (weinig ondersteunen, weinig sturen) Je observeert het proces en bewaakt de resultaten niveau 4	Instrueren (veel sturen, weinig ondersteunen) Je geeft specifieke instructie en houdt streng toezicht niveau 1	
		Weinig	veel

Afbeelding 1

Voor meer informatie zie Hersey, P. (2011), Situationeel leidinggeven: een op de praktijk gericht model om flexibel te kunnen inspelen op wisselende omstandigheden.

2 Besteed meer aandacht aan de organisatie van de gespreksvoering en aan de (juiste) agendering van overlegsituaties. Een praktische handreiking met oefeningen, tips etc. op dit vlak is de Toolkit Vergader technieken – Breng je vergadering in topvorm van WIVO (2011). Bruikbaar en aansprekend door een eeks voorbeelden van alternatieve, moderne vergadermethoden is tevens Huypens, J. (2008), Vergader technieken.

- 3 Creëer ruimte in uw agenda voor niet geplande, informele ontmoetingen met andere actoren in de school en voor zelfreflectie. Ruimte maken in de agenda impliceert vooral: slimmer omgaan met de schaarse beschikbare tijd. Relevante en bruikbare handreikingen op dit vlak kunnen onder meer worden gevonden in de ruime hoeveelheid literatuur en andere openbare bronnen over time management. Een voorbeeld is de zogenaamde 'prioriteitenmatrix', met behulp waarvan onderscheid kan worden aangebracht tussen belangrijke en minder belangrijke, respectievelijk urgente en minder urgente zaken. Zie onderstaande afbeelding.

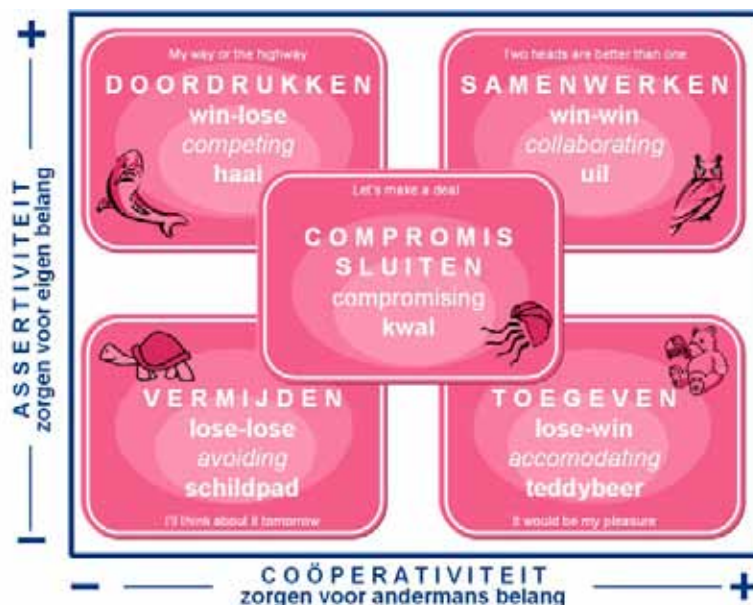


Afbeelding 2

Zie verder bijvoorbeeld Covey, S. (2010), Time management volgens Covey.

Aansprekende en praktisch bruikbare inzichten op het vlak van zelfreflectie kunnen onder meer worden gevonden in Verschuren, D. (2013), Het geheim van de innovatieve schoolleider en Van den Berg, D. e.a. (2013), Leidinggevende, wie ben je? Postmoderne visie op leidinggeven in het onderwijs.

- 4 Bevorder een atmosfeer in de school waarin een gezonde balans bestaat tussen emotionele betrokkenheid enerzijds en professionele distantie anderzijds. In een dergelijke atmosfeer kan scherpte op inhoud goed samengaan met respect voor en behoud van de onderlinge professionele en persoonlijke relaties. Belangrijk daarin is onder meer dat mogelijke professionele en interpersoonlijke fricties, tijdig worden herkend en onderkend, juist worden geduid en effectief en constructief tot een oplossing worden gebracht. Van belang ter zake is voorts om zicht en grip te krijgen op de typerende stijl die gesprekspartners hanteren om met (latente en manifeste, potentiële en bestaande) fricties en conflicten om te gaan. Zie onderstaande afbeelding.



Afbeelding 3

Zie voor meer handreikingen bijvoorbeeld Mastenbroek, W. (2005), Conflictantering en organisatieontwikkeling.

- 5 Werk aan versterking van uw gesprekstechnieken. Het gaat hierbij om ogenschijnlijk eenvoudige technieken als luisteren, open vragen stellen, doorvragen, samenvatten, parafraseren etc. die echter, om het intrinsieke commitment van gesprekspartners te duurzaam te versterken, vragen om langdurige oefening. Op het vlak van gesprekstechnieken bestaan zeer veel bruikbare bronnen (internet, literatuur, trainingen etc.). Veel praktische handvatten voor het voeren van effectieve en motiverende gesprekken zijn te vinden op www.gesprekstechnieken.com.
- 6 Werk aan een stevige, herkenbare, consistente en gedragen gesprekspraktijk in de school. Feitelijk impliceert dit de ontwikkeling van de school tot professionele leergemeenschap en lerende organisatie. Voor praktische tips en handreikingen op dit terrein zie onder andere Verbiest, E. (2012), *Professionele leergemeenschappen – Een inleiding* en Senge, P., (2009), *Het vijfde discipline praktijkboek*.
- 7 Initieer en bevorder, bij bestuurders en sectororganisaties, leer- en ontwikkeltrajecten waarin u met andere schoolleiders van gedachten kunt wisselen over uw (bovenstaande en andere) dilemma's ter zake van de professionele gespreksvoering en waarin u ervaringen, inzichten, goede voorbeelden, instrumentarium et cetera kunt uitwisselen die u kunnen helpen deze dilemma's krachtiger het hoofd te bieden. Methodieken op het vlak van intervisie, intercollegiale consultatie en peer review kunnen hierbij behulpzaam zijn. Voor praktische informatie en handvatten zie bijvoorbeeld Hendriksen, J. (2009), *Handboek intervisie. Een overzicht van de toepassing van peer review in het onderwijs* is te vinden in De Bruin, G. e.a. (2013), *Peer review in de praktijk*.

Aan bestuurders

- 1 Heb in de professionele gesprekken met uw schoolleiders nadrukkelijk aandacht voor de in dit project geïdentificeerde knelpunten.
- 2 Maak expliciet werk van de versterking en verbetering van de professionele gespreksvoering tussen u en uw schoolleiders. Een praktische handreiking in dit kader is te vinden in Verschuren, D. en Van Velzen, B. (2011), *Een goed gesprek over de werkrelatie tussen bestuurder en schoolleiding*. Gratis te verkrijgen via www.kpcgroep.nl.
- 3 Bevorder en faciliteer initiatieven van uw schoolleider(s) met betrekking tot (met andere schoolleiders) gezamenlijke, op de uitwisseling van ervaring en inzichten gerichte leertrajecten rond de professionele gespreksvoering in de school.
- 4 Bevorder een veilige setting in de gesprekken met uw schoolleiders, opdat zij zich kwetsbaar kunnen opstellen.

Aan Stichting Schoolleiders Register Primair Onderwijs en VO-academie

- 1 Ontwikkel en/of faciliteer gezamenlijke leertrajecten voor schoolleiders gericht op de uitwisseling van ervaringen, inzichten, best practices, instrumenten et cetera met betrekking tot de professionele gespreksvoering in de school en de daaromtrent in dit project geconstateerde knelpunten.
- 2 Verricht over enige tijd (bijvoorbeeld een half jaar tot een jaar) een evaluatie van de mate waarin de in dit project geconstateerde knelpunten al dan niet nog persisteren.

BIJLAGE 1

Geraadpleegde literatuur en beleidsdocumenten

- Akkerman, S. & Bakker, A. (2012), Het leerpotentieel van grenzen. Boundary crossing binnen en tussen organisaties, in O&O 1/2012.
- Andersen, I. & Krüger, M.L. in opdracht van de VO-raad (2013), Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs.
- Andersen, I. & Krüger, M.L. onder eindredactie van Jager, M. & Koning, R., in opdracht van de NSA (2013), Herziene beroepsstandaard voor schoolleiders in het primair onderwijs.
- Aryee, S., Walumbwa, F.O., Zhou, Q. & Hartnell, C.A. (2012), Transformational Leadership, Innovative Behaviour and Task Performance: Test of Mediation and Moderation Processes, in Human Performance, 25(1), 1-25.
- Deci, E.L. & Gagné, M. (2005), Self determination theory and work motivation, in Journal of Organizational Behaviour, 26, 331-362.
- De Wit, B. (2012), Loyale leiders: een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevendend aan docenten in het voortgezet onderwijs.
- Hargreaves, A. & Fink, D (2006), Sustainable leadership.
- Harris, A. (2008), Distributed school leadership. Developing tomorrow's leaders.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006), Transformational school leadership for large scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices, in School Effectiveness and School Improvement, 17, 201-227.
- Mars, A. (2008), Hoe krijg je ze mee. Vijf krachten om een verandering te laten slagen.
- McIntire, M. (2013), Stepping forward together.
- Waslander, S., Drückers, M. & Van Dijk, G. in opdracht van de VO-raad (2012), Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs.
- Verschuren, D. (2013), Het geheim van de innovatieve schoolleider.
- Van den Berg, D., Stevens, L. & Vandenberghe, R. (2013), Leidinggevende, wie ben je?
- Hersey, P. (2011), Situationeel leidinggeven: een op de praktijk gericht model om flexibel te kunnen inspelen op wisselende omstandigheden.
- Covey, S. (2010), Time management volgens Covey.
- WIVO (2011), Toolkit Vergadertechnieken – Breng je vergadering in topvorm.
- Huypens, J. (2008), Vergadertechnieken.
- Fullan, M. (2014), The principal: three keys to maximizing impact.
- Vieren, D. (2008), Mindfulness – een klare kijk.
- Derkse, W. (2000), Een levensregel voor beginners: Benedictijnse spiritualiteit voor het dagelijks leven.
- Mastenbroek, W. (2005), Conflicthantering en organisatieontwikkeling.
- Verbiest, E. (2012), Professionele leergemeenschappen – Een inleiding.
- Senge, P. (2009), Het vijfde discipline praktijkboek.
- Hendriksen, J. (2009), Handboek intervisie.
- De Bruin, G. (2013), Peer review in de praktijk.

BIJLAGE 2

Deelnemers aan de werkconferenties op 29 en 30 oktober 2013

1	A. Ackermans	Basisschool de Polderhof
2	J. van Assouw	Antoniusschool
3	J. Baart	Bisschoppelijk College Broekhin
4	J. Bastmeijer	Basisschool Mikado
5	L. Beernink	Gymnasium Apeldoorn
6	J. van der Bijl	Stg. CBO Zeist
7	J. Boukes	Mens in Dialoog
8	P. Bouten	Basisschool de Bolleberg
9	J. van den Buijs	Borgesius stichting
10	W. van der Burgt	Krimpenerwaard College
11	N. Coelen	Stichting Veldvest
12	I. Corsten	Kath. Scholengemeenschap Etten-leur
13	A. Cortenraad	Basisschool Panta Rhei
14	H. Dekker	Johan de Witt Gymnasium
15	E. Derks	Basisschool 't Stekske
16	F. Ebskamp	SG voor Vrijeschoolonderwijs
17	C.A. Egas	School met de Bijbel
18	H. Erkens	Basisschool Marang
19	L. Frietman	Basisschool De Grote Lier
20	E. Geenen	Basisschool Panta Rhei
21	C.F.H. Grootjen	Commanderij College
22	I.C.M. Hartman	Basisschool St Theresia
23	M. Heffer	Basissch Rennevoirt
24	E. van der Heijden	Sintermeertencollege
25	J. Heinsman	Basissch St Theresia
26	F. Helling	SG voor Vrijeschoolonderwijs
27	M.A. van Hoof	Basisschool 't Palet
28	Trudy Hoogwegt	Stichting Veldvest
29	E. van Hooij	Basisschool In 't Park
30	M. Hulsen	Ludgercollege Hoofdgebouw
31	M. Jacobs	OBS Brandevoort
32	N. Jans	Basisschool Klimop
33	N.G.T. de Jong	Cals College
34	L. Kampers-Barreveld	Stefanusschool
35	G. Kant	Het Kompas
36	M. Kempen	Kath Basissch Spaubeek
37	M. Keppenne-Leurs	Basisschool In 't Park
38	L. Knuvers-Mijland	De Cocon
39	P. Kokke	Mgr. Frencken College
40	H. de Koning	OBS De Schalm
41	S. Koster	Krimpenerwaard College
42	J.B.M. Krebbekx	Borgesius stichting
43	M. Landzaat	Bs De Boemerang
44	E. Link	Vrije Sch De Regenboog
45	R. van Lohuijzen	Praktijkschool Apeldoorn
46	A. Machielse	De Springplank

47	M. Meulman	SVPO De Linge
48	G. Molenkamp	De Bunders
49	P. Post	Basisschool de Branding
50	A. Poulisse	2College
51	J.M. Reijman	Laurentius Stichting
52	C. Reuvers	Munnikenheide College
53	J. Roelse	Horizon jeugdzorgplus onderwijs
54	J. Schopping	De Bolderik
55	J. Schulpen	Basisschool de Bolleberg
56	G. Smetsers	Basisschool Het Palet
57	J.B.M. Somers	Katholieke Basisschool Het Veldhuis
58	K.H. Sommer	Rehobothschool
59	R. Steeghs	VSO De Veldwijk
60	A. Steijlen	BS De Liaan
61	L. Telussa	De Beverburch
62	J. van der Veeken	Stichting CSG De Waard
63	B. Veenhof	Basisschool De Brink
64	W. Verleg	SintLucas
65	P. Verschoor	MEQ CHANGE
66	Th. Vorstenbosch	Stichting De Leijestroom
67	D. de Vries	BS Archipel
68	I. de Vrind	Stichting De Leijestroom
69	F. Wijnen	SSO NML
70	R. Winkens	Basisschool De Wegwijzer

Deelnemers aan de dialogsessie op 15 november 2013

1	Jessica Baart	Bisschoppelijk College Broekhin
2	Carla Grootjen	Commanderij College
3	Mary-Ann van Hoof	Basisschool 't Palet
4	Thea Janson	St. Kath. Basisonderwijs De Veenplas
5	Nico de Jong	Cals College
6	Pharailda Kokke	Frencken College
7	Gerard Molenkamp	Basisschool De Bunders
8	Ad Poulisse	2College
9	John Schulpen	Basisschool De Bolleberg
10	Karin Sommer	Rehobothschool
11	Ruud Steeghs	Vso De Veldwijk

Deelnemers slotsymposium 4 februari 2014

1	J. Baart	Bisschoppelijk College Broekhin
2	J. van der Bijl	Stg. CBO Zeist
3	M. Cantrijn	KBS De Zandberg
4	I. Corsten	Katholieke Scholengemeenschap Etten-Leur
5	M. Creemers	Schoolleidersregister PO
6	R.C. Endert	Ministerie van OCW
7	C. Grootjen	Commanderij College
8	E. van der Heijden	Sintermeertencollege
9	J.B. Hofman	CVO Rotterdam
10	W. Jansen	VO-raad
11	N.G.T. de Jong	Cals College
12	R. Kemper	Schoolleidersregister PO
13	P. van der Laan	Ver. voor Chr. VO te Katwijk e.o.
14	Th. R. Landman	
15	R. Menting	Lyceum Schöndeln
16	G. Molenkamp	Stichting BOOM
17	F. van den Nieuwenhof	
18	A. Poulisse	2College
19	R. Renting	Stichting PCOU
20	G. Smetsers	Basisschool Het Palet
21	K.H. Sommer	Rehobothschool
22	J. Stevens	Ver. voor Chr. VO te Katwijk e.o.
23	L. Telussa	De Beverburch
24	P. Verschoor	MEQ CHANGE
25	P. Verwilligen	PO-Raad
26	Th. Vorstenbosch	Stichting De Leijestroom
27	I. de Vrind	Stichting De Leijestroom
28	R. van Waardhuizen	Ministerie van OCW

BIJLAGE 3

Leden van de begeleidingscommissie

1	Ruben van Waardhuizen	Ministerie van OCW
2	Astrid Bos	Ministerie van OCW
3	Bas de Wit	VO-raad
4	Riemer Kemper	CAOP, namens Stichting Schoolleiders Register Primair Onderwijs
5	Carla Grootjen	Commanderij College
6	Pien Verwilligen	PO-raad
7	Jessica Baart	Bisschoppelijk College Broekhin
8	Jan Verweij	Odulphus Lyceum, Lerarenkamer Onderwijscoöperatie
9	Ad van Geel	Lowys Porquin Stichting