Beroepsstandaarden schoolleiders vergelijkenderwijs

Rapport
Schoolleidersregister PO, Utrecht

BMC
Mei 2019
Tineke Drewes
Wiesje Verhoeven
Peter Sleegers

BMC Advies B.V.
P.O. box 490
3800 AL Amersfoort

Spacelab 4
3824 MR Amersfoort

T +31 (0)33 496 52 00
www.bmc.nl

KVK 32078667
IBAN NL91ABNA0504035754
BTW NL80.86.63.598 B.01

Inhoud

Inhoud **2**

Hoofdstuk 1 Inleiding **3**

Hoofdstuk 2 Een kader **4**
2.1 Beroepsstandaard als onderdeel van een systeem 4
2.2 Beroepsstandaard als instrument voor de beroepsgroep 5

Hoofdstuk 3 Werkwijze **8**

Hoofdstuk 4 Bevindingen **10**
4.1 Systeemperspectief 10
4.2 Inhoudelijk perspectief 11

Hoofdstuk 5 Conclusie **16**

Hoofdstuk 6 Aanbevelingen **19**

Hoofdstuk 1 Inleiding

Sinds 2012 bestaat er in Nederland een beroepsstandaard voor schoolleiders in het primair onderwijs. Daarin staan de competenties beschreven die van belang worden geacht voor het goed functioneren van schoolleiders in het primair onderwijs. Hoewel deze beroepsstandaard als een herkenbaar en erkend instrument wordt gezien voor de professionalisering van schoolleiders, worden niet alle competenties als even helder en zinvol ervaren. Daarbij komt dat de beroepsstandaard voor het laatst herzien is in 2012. Ondertussen hebben er zich allerlei maatschappelijke ontwikkelingen voorgedaan die invloed hebben op het functioneren van de school en de schoolleider. Bovendien heeft wetenschappelijk onderzoek nieuwe inzichten opgeleverd over de rol van schoolleiders bij effectieve schoolontwikkeling. Om die redenen heeft het Schoolleidersregister PO behoefte aan een actualisering van de huidige beroepsstandaard.

Om tot een actualisering te komen, heeft het Schoolleidersregister PO besloten om een literatuurreview naar effectief schoolleiderschap uit te laten voeren. De resultaten daarvan leveren een bijdrage aan de kennisbasis van de beroepsstandaard. Daarnaast heeft het Schoolleidersregister PO behoefte aan een vergelijking tussen de Nederlandse beroepsstandaard met verschillende actuele nationale beroepsstandaarden. De bevindingen van de literatuurstudie en de vergelijking van verschillende nationale beroepsstandaarden uit andere landen, zullen een belangrijke bijdrage leveren aan de herziening van de huidige Nederlandse beroepsstandaard.

De voorliggende rapportage bevat de bevindingen van een vergelijking van diverse beroepsstandaarden. Daarbij is de huidige Nederlandse beroepsstandaard vergeleken met actuele beroepsstandaarden uit Canada, de Verenigde Staten van Amerika, Australië, het Verenigd Koninkrijk en Zuid-Afrika. De rapportage start met een korte beschrijving van het analysekader dat gebruikt is om tot een vergelijking te komen. Daarna worden de bevindingen beschreven. De rapportage eindigt met conclusies en aanbevelingen voor een mogelijke herziening van de huidige beroepsstandaard.

Hoofdstuk 2 Een kader

Om tot een vergelijking tussen verschillende beroepsstandaarden te komen, is het van belang relevante kenmerken te onderscheiden waarmee een goede analyse kan worden gemaakt. Hiervoor is aangesloten bij een literatuurstudie waarin de belangrijkste benaderingen die ten grondslag lagen aan de ontwikkeling van de beroepsstandaarden voor schoolleiders in Australië, Engeland, Verenigde Staten van Amerika, Schotland en Nederland (Ingvarson, Anderson, Gronn, & Jackson, 2006) zijn vergeleken. De betreffende standaarden waren tussen 1999 en 2005 ontwikkeld. Voor Nederland ging het om de eerste beroepsstandaard voor schoolleiders PO, die in 2005 is ontwikkeld door de NSA. Hoewel deze standaarden inmiddels allemaal zijn herzien, is het gebruikte analysekader goed bruikbaar om tot een vergelijking van verschillende beroepsstandaarden te komen.

Het kader hanteert twee perspectieven, namelijk een *systeem* en een *inhoudelijk* perspectief. Het eerste perspectief heeft vooral betrekking op de beleidscontext waarbinnen de standaard tot stand komt. Met het tweede perspectief wordt meer inzicht verkregen in wat nu de kern van het beroep is. Beide perspectieven en de daarbij horende kenmerken worden hieronder kort toegelicht. Op deze manier wordt duidelijk hoe het kader, dat gebruikt is voor de analyse, is opgebouwd.

2.1 Beroepsstandaard als onderdeel van een systeem

De verschillende landelijke beroepsstandaarden maken onderdeel uit van een nationaal ‘systeem’ voor professionalisering van schoolleiders PO. Het gaat dan om diverse actoren die betrokken zijn bij de totstandkoming van de beroepsstandaard, variërend van beleidsmakers (politici, ambtenaren), belangenorganisaties (vakbonden, beroepsorganisaties) en kennisinstituten (hogescholen en universiteiten). Door dit ‘systeem’ te analyseren, verkrijgt men meer inzicht in welke actoren betrokken zijn geweest bij de ontwikkeling van de standaarden, de onderliggende kennisbasis en het draagvlak binnen de beroepsgroep.

Uitgaande van deze systemische benadering, kunnen de volgende twee kenmerken onderscheiden worden om een vergelijking van de standaarden mogelijk te maken:

- *de organisatie die de beroepsstandaard heeft ontwikkeld: naam en soort organisatie;*
- *de wijze waarop de beroepsstandaard tot stand is gekomen: evidence-based, validering door veld.*

2.2 Beroepsstandaard als instrument voor de beroepsgroep

Het tweede perspectief richt zich op de inhoud van de beroepsstandaard: wat wordt er voor het goed functioneren van schoolleiders van belang geacht? Centraal bij dit inhoudelijk perspectief staan de *doelen*, de *betekenis* en de *conceptualisering van leiderschap* die ten grondslag liggen aan de beroepsstandaarden.

Beroepsstandaarden kunnen verschillende (globale) *doelen* dienen. Zo kunnen ze ontwikkeld worden met het doel het professionele leren van schoolleiders en de erkenning van de beroepsgroep te bevorderen. Standaarden kunnen daarentegen ook ontwikkeld worden ten dienste van de evaluatie van het gedrag van schoolleiders door werkgevers in het kader van beoordeling en promotie (performance management). Afhankelijk van het publiek (beroepsgroep versus werkgevers), kunnen dezelfde standaarden voor verschillende doelen worden gebruikt.

Het begrip standaard kan in twee *betekenissen* gebruikt worden. Enerzijds verwijst het begrip standaard naar een 'vaandel' van een bepaalde groepering. Dit 'vaandel' symboliseert het eigene van de groep: datgene waar de groep voor staat, haar identiteit. Zo opgevat kan een standaard principes, waarden en symbolen articuleren die als kenmerkend worden gezien voor datgene waarvoor de beroepsgroep van schoolleiders staat. Een voorbeeld hiervan zou kunnen zijn: *Zeer getalenteerde schoolleiders zijn toegewijd aan hun leerlingen en hun leren*.
Maar ook een karakteristiek beeldmerk kan als 'vaandel' functioneren. Zo voerde bijvoorbeeld de NSA een uil als beeldmerk voor de beroepsgroep van schoolleiders primair onderwijs.

Een tweede betekenis van het begrip standaard heeft betrekking op de specifieke kwaliteiten die vereist zijn om een goede schoolleider te zijn. Zo opgevat vormt een beroepsstandaard een instrumentarium dat het gewenste niveau van kwaliteiten van leiderschap in onderwijsinstellingen beschrijft. Een dergelijke invulling draagt bij aan de erkenning van de beroepsgroep en maakt bovendien een betrouwbare en zinvolle oordeelsvorming mogelijk.

Als instrument voor kwaliteiten van leiderschap, dient een goede beroepsstandaard ten minste de volgende drie componenten te bevatten:

- de beroepsstandaard moet *de inhoud* van het beroep van schoolleider kernachtig omschrijven. Daarmee wordt duidelijk wat er onder schoolleiderschap verstaan wordt en wat de essentiële elementen van goed schoolleiderschap zijn (*wat meten we?);*
- de beroepsstandaard dient daarnaast aan te geven hoe de onderscheiden kwaliteiten van goed schoolleiderschap op een valide manier kunnen worden gemeten (*hoe meten we het?*). Daarbij gaat het om richtlijnen over het gebruik van valide instrumenten (b.v. vragenlijsten, portfolio, assessments etc) om goed schoolleiderschap te meten;
- de beroepsstandaard moet tenslotte beschrijven *wanneer een schoolleider voldoet aan de standaarden en op welke wijze dat kan worden vastgesteld* (*hoe moeten we de bewijsvoering waarderen?*). Deze derde component is van belang om niveaus van functioneren schoolleiders te kunnen identificeren waarmee voldaan wordt aan de verschillende elementen van goed schoolleiderschap (performance standards). In dit verband is met name van belang dat de beroepsstandaard aangeeft hoe te komen tot betrouwbare oordeelsvorming en zo subjectiviteit zoveel mogelijk te voorkomen. Daarvoor zijn twee aspecten van belang:
    - het hanteren van meerdere methoden (instrumenten) voor het meten van de verschillende elementen (zogenaamde triangulatie);
    - het streven naar een maximale overeenstemming en consensus bij de interpretatie van de verzamelde informatie (intersubjectiviteit).

Aandacht voor deze twee aspecten vergroot de betrouwbaarheid van het oordeel en vormt zo een waarborg voor een goed gebruik van de beroepsstandaard.

Wat betreft de *conceptualisering van leiderschap*, is het van belang dat beroepsstandaarden voor schoolleiders expliciteren welke opvattingen over leiderschap ten grondslag liggen aan de standaard. Op grond daarvan kunnen belangrijke aspecten van leiderschap worden onderscheiden. Deze explicitering van de conceptualisering van leiderschap en gerelateerde aspecten, is in feite een uitwerking van de inhoud van leiderschap (wat meten we?) als één van de componenten van een beroepsstandaard opgevat als instrument voor kwaliteit.

Uitgaande van het inhoudelijk perspectief, kunnen de volgende kenmerken worden onderscheiden voor de vergelijking van de verschillende standaarden:

1. *Doel van de standaard: professioneel leren, erkenning en/of performance management*
2. *Betekenis beroepsstandaard: principes en waarden ('vaandel') en/of instrument voor beschrijving gewenste kwaliteiten*
3. *Principes en waarden: beschrijving gehanteerde principes en waarden*
4. *Componenten standaard: inhoud, regels, beoordeling*
5. *Conceptualisering van leiderschap: wat wordt onder schoolleiderschap verstaan*
6. *Centrale aspecten van leiderschap: vereiste kwaliteiten voor goed schoolleiderschap*

Naast deze zes kenmerken maken nog twee andere kenmerken onderdeel uit van het analysekader. Het zevende kenmerk heeft betrekking op de vraag in welke mate de verschillende beroepsstandaarden *zijn ingebed in maatschappelijke ontwikkelingen* die zich internationaal voordoen.
Het laatste kenmerk heeft betrekking op *de technische opbouw van de standaard*. Dit kenmerk beschrijft de wijze waarop de standaard is gestructureerd en opgebouwd. Daarbij gaat het om de gebruikte centrale begrippen (bijvoorbeeld domeinen, profiles etc), de samenhang tussen verschillende dimensies en aspecten van leiderschap, het onderscheid naar niveau (school versus individueel) en rollen.

Hoofdstuk 3 Werkwijze

Uitgangspunt voor de vergelijking van de beroepsstandaarden vormt de huidige Nederlandse beroepsstandaard voor schoolleiders PO. Dit betekent dat de analyse zich richt op verschillen en overeenkomsten die er bestaan tussen de Nederlandse beroepsstandaard enerzijds en relevante andere actuele nationale beroepsstandaarden anderzijds. Voor de vergelijking is gebruik gemaakt van de beschikbare actuele beroepsstandaarden uit de volgende landen: Canada, de Verenigde Staten van Amerika, Australië en het Verenigd Koninkrijk. Een belangrijke reden voor de keuze van deze beroepsstandaarden heeft allereerst te maken met het feit dat deze beroepsstandaarden ook ten grondslag hebben geleden aan het analysekader voor de vergelijking van beroepsstandaarden (zie hoofdstuk 2). Daarnaast hebben deze landen van oudsher een leidende rol vervuld in de internationale discussie en ontwikkeling van beroepsstandaarden voor schoolleiders PO. Daarbij komt dat er voor deze landen een actuele en herziene beroepsstandaard beschikbaar was. Dit vergemakkelijkt de analyse. Actuele en herziene beroepsstandaarden uit andere westerse landen (b.v. Noorwegen, Zweden) met een vergelijkbare geschiedenis waren niet voorhanden. Door deze keuze kan er echter sprake zijn van een culturele vooringenomenheid of vertekening. Immers de gekozen beroepsstandaarden komen uit landen met een Westerse cultuur. Om die reden is tevens gekeken naar een beroepsstandaard die is ontwikkeld in een niet-westerse cultuur, namelijk die uit Zuid-Afrika.

Dit maakt dat de beroepsstandaarden voor schoolleiders PO van de volgende zes landen zijn vergeleken: Nederland, Canada, de Verenigde Staten van Amerika (VS), Australië, het Verenigd Koninkrijk en Zuid-Afrika.

Allereerst zijn een aantal beroepsstandaarden afzonderlijk beschreven met behulp van het analysekader. Deze eerste bevindingen zijn met het Schoolleidersregister PO besproken. Daaruit bleek dat het analysekader (zie hoofdstuk 2) een bruikbaar kader was om de verschillende beroepsstandaarden te beschrijven en te vergelijken. Daarna zijn alle beroepsstandaarden beschreven met behulp van het analysekader. Nadat alle beroepsstandaarden op deze manier waren beschreven, zijn vervolgens, in nauw overleg met het Schoolleidersregister, de

belangrijkste verschillen en overeenkomsten tussen de Nederlandse beroepsstandaard enerzijds en die uit Canada, de VS, Australië, het Verenigd Koninkrijk en Zuid-Afrika anderzijds geanalyseerd.

Hoofdstuk 4 Bevindingen

De bevindingen van deze vergelijking worden hieronder beschreven. Daarbij zal eerst worden ingegaan op de bevindingen die betrekking hebben op het *systeemperspectief*. Daarna volgen de bevindingen van de vergelijking van beroepsstandaarden vanuit een *inhoudelijk perspectief*.

4.1 Systeemperspectief

Tabel 1 bevat een beschrijving van de zes beroepsstandaarden vanuit een systeemperspectief. Daarbij staan in de linkerkolom de daarbij onderscheiden kenmerken genoemd op grond waarvan de beroepsstandaarden zijn vergeleken (zie hierboven).

Opvallend is dat de Nederlandse beroepsstandaard relatief gedateerd ('oud') lijkt te zijn, in vergelijking met de andere beroepsstandaarden.

In tegenstelling tot andere landen is in Nederland een onafhankelijke organisatie, namelijk het Schoolleidersregister PO, verantwoordelijk voor de verdere ontwikkeling en implementatie van de beroepsstandaard. In Canada en de VS is er sprake van een samenwerkingsverband tussen verschillende beroepsverenigingen, waarbij in Canada ook het ministerie onderdeel uitmaakt van het samenwerkingsverband. Dit is een andere situatie dan in het Verenigd Koninkrijk, Australië en Zuid-Afrika. In die landen is de landelijke overheid de eerstverantwoordelijke voor de ontwikkeling en herziening van de beroepsstandaard.

Net zoals de beroepsstandaarden van Canada, de VS, het Verenigd Koninkrijk en Australië, is de Nederlands standaard gebaseerd op een eerder ontwikkelde beroepsstandaard. De beroepsstandaard uit Zuid-Afrika is daarop een uitzondering.
Er ligt bovendien een kennisbasis (literatuurstudie) ten grondslag aan de Nederlandse beroepsstandaard. Ook andere beroepsstandaarden, met uitzondering van Zuid-Afrika, zijn gebaseerd op beschikbare kennis en inzichten uit wetenschappelijk onderzoek.

Tot slot blijkt dat de Nederlandse beroepsstandaard, evenals die van Canada, de VS, het Verenigd Koninkrijk en Australië is gevalideerd door het veld. Wel valt op dat bij de ontwikkeling van de Nederlandse beroepsstandaard, een breed en divers palet van belanghebbenden

betrokken is geweest bij de veldraadpleging. De consultatie is niet beperkt gebleven tot voornamelijk leden van de beroepsgroep (zie Canada, de VS, en Australië), maar ook opleiders, onderzoekers, werkgevers, leraren zijn geconsulteerd. In dat opzicht lijkt deze werkwijze overeen te komen met die van het Verenigd Koninkrijk. Ook op dit gebied, vormt Zuid-Afrika weer een uitzondering: het is een initiatief van het Ministerie van Onderwijs, dat het vervolgens aan de beroepsgroep lijkt te hebben opgelegd.

4.2 Inhoudelijk perspectief

In tabel 2 staan de zes beroepsstandaarden beschreven vanuit een inhoudelijk perspectief. Uit deze tabel blijkt dat in alle landen het bevorderen van de professionele ontwikkeling van schoolleiders en de erkenning van de beroepsgroep als belangrijkste algemene doel van de beroepsstandaard wordt gezien. Daarbij wordt tevens aangegeven dat de beroepsstandaard door werkgevers vertaald en geconcretiseerd moet worden ten dienste van de evaluatie van het functioneren van schoolleiders. Om die functie van de beroepsstandaard te karakteriseren, worden de beroepsstandaarden in Canada, de VS, Australië en het Verenigd Koninkrijk omschreven in termen van een ‘gids’, ‘wegwijzer’, ‘richtlijn’ of ‘leerweg’. Bij de beroepsstandaarden van Nederland en Zuid-Afrika ontbreekt zo een korte typering.

In vijf (de VS, Australië, het Verenigd Koninkrijk, Nederland, Zuid-Afrika) van de zes landen wordt het begrip standaard opgevat in de betekenis van zowel ‘vaandel’ als instrument. Daarbij valt op dat de voorbeelden die genoemd worden bij de idee van vaandel (zie kenmerk Principes en waarden) vooral betrekking lijken te hebben op de bijdrage die schoolleiders hebben bij het maken van een verschil in het leven van individuen, de school en de samenleving. Een verwijzing naar kenmerkende principes, waarden en/of symbolen die karakteristiek zijn voor de beroepsgroep schoolleiders (‘vaandel’) ontbreekt bij de beroepsstandaard van Canada. Het begrip standaard wordt in deze beroepsstandaard uitsluitend opgevat in de betekenis van het vertonen van vereiste kwaliteiten of kenmerken van goed schoolleiderschap.

Alle beroepsstandaarden bevatten één van de drie hierboven genoemde componenten, namelijk een beschrijving van de inhoud van het beroep (*wat meten we?).* Met betrekking tot de inhoud maakt de Nederlandse standaard aanvullend een onderscheid in niveaus van bekwaamheid. Iets vergelijkbaars is te herkennen in de Australische beroepsstandaard, bij

het onderscheid dat daarbij gemaakt wordt naar drie profielen. Verder valt op dat de Nederlandse beroepsstandaard ook nadrukkelijk aandacht besteed aan de tweede component door richtlijnen waarmee goed schoolleiderschap kan worden vastgesteld (*hoe meten we het?*) te expliciteren. Zo verwijst de Nederlandse beroepsstandaard naar een voorstel voor registratie van schoolleiders en een instrument dat schoolleiders en organisaties kan helpen bij de invulling van het meten van de vereiste kwaliteiten.

Als het gaat over de onderliggende conceptualisering van leiderschap, hanteert de Nederlandse beroepsstandaard geen expliciete definitie over wat leiderschap is. Een dergelijke expliciete definitie komt overigens alleen voor bij de Canadese beroepsstandaard. Hoewel in de Nederlandse beroepsstandaard verschillende benaderingen van leiderschap worden besproken, is nadrukkelijk gekozen voor een brede conceptualisering van onderwijskundig leiderschap als leidend concept en een daaraan gerelateerd model. Een enigszins vergelijkbare benadering van leiderschap in scholen, lijkt impliciet ten grondslag te liggen aan de beroepsstandaard van Australië, waarin de schoolleider gezien wordt als leidende onderwijskundige professional.
In de Canadese beroepsstandaard wordt niet expliciet uitgegaan van een specifieke conceptualisering van leiderschap, terwijl in de Amerikaanse beroepsstandaard het zogenaamde 'positive leadership' als uitgangspunt wordt gehanteerd. Verder valt op dat de beroepsstandaard van Zuid-Afrika een sterke nadruk legt op ethisch leiderschap.
Tot slot hebben de beroepsstandaarden van Canada en de VS expliciet aandacht voor gespreid leiderschap, een benadering die bij de Nederlandse beroepsstandaard ontbreekt.

Uitgaande van deze conceptualiseringen, worden in de zes beroepsstandaarden vervolgens een rijk en divers aantal aspecten (of dimensies) van schoolleiderschap genoemd. Kenmerkend voor de Nederlandse beroepsstandaard is dat deze zich expliciet richt op leiderschaps*competenties*. Daarbij worden competenties opgevat als het vermogen van een persoon om op een geïntegreerde wijze kennis, vaardigheden en houdingen toe te passen om adequaat te handelen tijdens de beroepsuitoefening. Persoonlijkheidskenmerken worden daarbij niet afzonderlijk onderscheiden. Daarin wijkt de Nederlandse standaard duidelijk af van de andere beroepsstandaarden. Zo richten de beroepsstandaarden van Canada, de VS, Australië en het Verenigd Koninkrijk zich op *leiderschapspraktijken*, *activiteiten* en *persoonlijke*

kwaliteiten (of persoonlijkheidskenmerken). Praktijken hebben dan betrekking op de uitoefening van een bundel of set van generieke leiderschap activiteiten, acties of concrete handelingen. Persoonlijke kwaliteiten (bijvoorbeeld cognitieve, sociale en interpersoonlijke vaardigheden) daarentegen worden gezien als vereisten of 'bronnen' die voorwaardelijk zijn voor praktijken en acties. De Zuid-Afrikaanse beroepsstandaard onderscheidt gebieden waarop leiderschap zich zou moeten richten, waarbinnen belangrijke acties en kennis van schoolleiders worden onderscheiden. Daarmee verschilt ook deze beroepsstandaard van die van de Nederlandse.

Met betrekking tot de concretisering van de benodigde competenties voor goed schoolleiderschap van de Nederlandse beroepsstandaard, valt allereerst op dat onduidelijk is hoe de vijf basiscompetenties samenhangen met het model van onderwijskundig leiderschap dat ten grondslag ligt aan de conceptualisering van leiderschap. Tevens is de basiscompetentie in relatie staan tot de omgeving (tweede competentie) heel globaal ingevuld en blijft onduidelijk wat deze competentie nu precies concreet betekent. Bovendien lijkt het onderscheid tussen vormgeven aan organisatiekenmerken vanuit een onderwijskundige richting (derde competentie) en hanteren van strategieën t.b.v. samenwerking, leren en onderzoeken op alle niveaus (vierde competentie) niet eenduidig te zijn. Hierdoor is er mogelijk sprake van een overlap tussen deze twee basiscompetenties. Tot slot is niet duidelijk wat precies onder hogere orde denken als basiscompetentie (vijfde competentie) dient te worden verstaan.

De leiderschapspraktijken die in de beroepsstandaarden van de andere landen worden onderscheiden, zijn duidelijker en eenduidiger geformuleerd. Wel zijn er verschillen tussen de beroepsstandaarden in de concrete uitwerking en specificering van de aspecten van het beroep. Deze hebben vooral te maken met het aantal onderscheiden leiderschap activiteiten en persoonskenmerken alsook de samenhang daartussen. Ondanks deze verschillen, lijken de volgende set van generieke praktijken herkenbaar te zijn in deze beroepsstandaarden:

- het ontwikkelen van een visie, een missie en het belang van waardengerichtheid;
- gerichtheid op lesgeven, instructie en het coördineren van het curriculum;

- het stimuleren van het leren en het versterken van de capaciteit van onderwijspersoneel en de school;
- het leiding geven aan schoolverbetering (‘schoolimprovement’) en onderwijsvernieuwing;
- het aangaan van verbindingen en betekenisvolle relaties met ouders en de lokale gemeenschap;
- het managen van de school als organisatie.

Als we deze leiderschapspraktijken vergelijken met de basiscompetenties van de Nederlandse beroepsstandaard, dan valt op dat het belang van visie ook in de Nederlands beroepsstandaard is te herkennen. Het belang van waardengericht leiderschap daarentegen ontbreekt, evenals de gerichtheid op lesgeven, instructie, en de coördinatie van het curriculum. Het stimuleren voor het leren en het versterken van de capaciteit van onderwijspersoneel, lijkt overeen te komen met het hanteren van strategieën t.b.v. samenwerken, leren en onderzoeken op alle niveaus. Het verbeteren van de school en het leiding geven aan onderwijsvernieuwingen wordt niet expliciet genoemd in de Nederlandse beroepsstandaard. Dit geldt ook voor het managen van de school als organisatie, tenzij dit een onderdeel is van het vormgeven van organisatiekenmerken vanuit een onderwijskundige gerichtheid. Hogere orde denken vertoont overeenkomsten met specifieke persoonlijke kwaliteiten (cognitieve vaardigheden), die in de andere beroepsstandaarden als een voorwaarde of vereiste wordt gezien van de persoon van schoolleider. Tot slot ontbreekt ook het belang van het aangaan van verbindingen en betekenisvolle relaties met ouders en de lokale gemeenschap in de Nederlandse beroepsstandaard. Deze leiderschapspraktijk wordt niet expliciet genoemd. In relatie staan tot de omgeving zou daarop betrekking kunnen hebben, maar nadere bestudering van de Nederlandse beroepsstandaard leert dat daarmee vooral gedoeld wordt op het anticiperen op de ontwikkelingen in de omgeving van de school. Dit is niet hetzelfde als het betekenisvol betrokken zijn op gezinnen en de lokale gemeenschap, zoals in de andere nationale beroepsstandaarden verwoordt.

De onderscheiden aspecten van leiderschap in de beroepsstandaarden worden toepasbaar geacht voor alle schoolleiders, ongeacht de context waarin ze werken. In de Canadese beroepsstandaard zijn aanvullende leiderschapspraktijken voor zogenaamde ‘systeemleiders’ beschreven. In de Zuid-Afrikaanse beroepsstandaard wordt niet expliciet aangegeven dat de geformuleerde kwaliteiten waaraan goede leidinggevenden van scholen

moeten voldoen voor alle schoolleiders gelden, ongeacht de context waarin ze werken.

In de beroepsstandaarden van Canada, de VS, Australië, het Verenigd Koninkrijk en Zuid-Afrika wordt erkend dat allerlei maatschappelijke ontwikkelingen die zich voordoen, nieuwe eisen stellen aan de schoolleider. Tegelijkertijd wordt ervan uitgegaan dat leidinggevenden in scholen adaptief kunnen omgaan met deze maatschappelijke ontwikkelingen en in staat dienen te zijn daarop adequaat te reageren. Het adequaat inspelen op deze ontwikkelen wordt dan ook niet als een afzonderlijke leiderschapspraktijk onderscheiden. Dit in tegenstelling tot in de Nederlandse beroepsstandaard (zie hierboven).

Culturele diversiteit, inclusief onderwijs en kansenongelijkheid worden in de beroepsstandaarden van Canada, de VS, Australië, het Verenigd Koninkrijk en Zuid-Afrika expliciet genoemd als belangrijke maatschappelijke ontwikkelingen die aandacht vragen. Alleen in de Amerikaanse beroepsstandaard wordt de rol van de schoolleider met het omgaan van deze culturele diversiteit en gelijkheid als leiderschapspraktijk expliciet als afzonderlijk aspect van de beroepsstandaard onderscheiden.

Tot slot de technische opbouw. Zoals uit tabel 2 naar voren komt, verschilt de wijze waarop de verschillende beroepsstandaarden zijn gestructureerd en opgebouwd. Dit hangt sterk samen met verschillen in de uitwerking van de kernaspecten van leiderschap, de veronderstelde samenhang tussen deze aspecten en het onderscheid naar niveau (school versus individueel).

Hoofdstuk 5 Conclusie

In dit rapport is de huidige Nederlandse beroepsstandaard voor schoolleiders PO vergeleken met de beroepsstandaarden van Canada, de VS, Australië, het Verenigd Koninkrijk en Zuid-Afrika. Om tot een goede vergelijking te komen is een analysekader gebruikt waarmee de verschillen en overeenkomsten tussen de beroepsstandaarden zowel vanuit een systemisch als inhoudelijke perspectief zijn geduid. Hoewel uit de vergelijking allerlei overeenkomsten en verschillen tussen de verschillende beroepsstandaarden naar voren komen, zijn de belangrijkste conclusies de volgende.

Een belangrijk verschil met de andere onderzochte landen, is dat in Nederland de ontwikkeling en het onderhouden van de beroepsstandaard ondergebracht is bij een onafhankelijke organisatie. In andere landen zijn voornamelijk (samenwerkende) beroepsorganisaties en/of ministeries van onderwijs verantwoordelijk voor de beroepsstandaard.

De bevindingen laten ook zien dat in de verschillende landen, met uitzondering van Zuid-Afrika, diverse actoren die onderdeel uitmaken van het 'systeem' voor professionalisering van schoolleiders PO geconsulteerd zijn bij de ontwikkeling van de beroepsstandaard. Opvallend is dat in Nederland deze consultatie breder van opzet is: de beroepsstandaard is voorgelegd aan een groter aantal verschillende actoren dan in andere landen. Er lijkt daarmee in Nederland meer tijd en energie gestoken te zijn in het creëren van een breed draagvlak binnen het 'systeem'. Daar staat tegenover dat deze validering van de (herziene) Nederlandse beroepsstandaard voor het laatst heeft plaatsgevonden in 2012. Dit maakt dat de Nederlands beroepsstandaard relatief gezien oud is, vergeleken met de andere beroepsstandaarden. Een actualisering van de Nederlandse beroepsstandaard lijkt dan ook gewenst.

Uit de vergelijking blijkt dat in de Nederlandse beroepsstandaard meer componenten zijn uitgewerkt dan in de beroepsstandaarden van Canada, de VS, Australië, het Verenigd Koninkrijk en Zuid-Afrika. Een goede beroepsstandaard dient niet alleen de inhoud van het beroep te omschrijven, maar tevens aan te geven hoe je die kwaliteiten zou kunnen meten en hoe tot een waardering te komen. In de Nederlandse beroepsstandaard wordt niet alleen ingegaan op de vraag wat goed

leiderschap is, maar is aanvullend ook een voorstel gedaan voor hoe goed leiderschap kan worden vastgesteld en gemeten. Daarmee lijkt de Nederlandse beroepsstandaard, in tegenstelling tot de andere beroepsstandaarden, nadrukkelijk te verwijzen naar regels of instrumenten voor bewijsvoering. De beroepsstandaarden van Canada, de VS, Australië, het Verenigd Koninkrijk en Zuid-Afrika gaan uitsluitend in op de omschrijving van wat goed schoolleiderschap is (inhoud). Hoewel in de Nederlandse beroepsstandaard competentieniveaus worden onderscheiden, zou bij een actualisering gestreefd kunnen worden om ook richtlijnen te expliciteren over hoe te komen tot betrouwbare oordeelsvorming (triangulatie en intersubjectviteit). Dit zou de kwaliteit van de Nederlandse beroepsstandaard ten goede komen.

Opvallend is verder dat alleen in de Canadese beroepsstandaard het centrale begrip leiderschap expliciet is gedefinieerd. In de Nederlandse beroepsstandaard, evenals in die van de VS, Australië, het Verenigd Koninkrijk en Zuid-Afrika, wordt weliswaar op verschillende manieren beschreven wat de schoolleider zou moeten doen of waar die zich op zou moeten richten, maar een heldere omschrijving van wat leiderschap nu is, ontbreekt. Het is op zijn minst opvallend dat het verschijnsel waarop de standaard zich expliciet richt, namelijk schoolleiderschap, niet is gedefinieerd. Dit verdient aandacht.

Een heel belangrijk verschil tussen de Nederlandse en de andere vergeleken nationale beroepsstandaarden doet zich voor bij de conceptualisatie van schoolleiderschap die ten grondslag ligt aan de beroepsstandaard. In de Nederlandse beroepsstandaard wordt uitgegaan van de notie van onderwijskundig leiderschap in brede zin met een daaraan gerelateerd model. Deze keuze voor het concept van onderwijskundig leiderschap is niet zo expliciet terug te vinden in de andere beroepsstandaarden. Met name de beroepsstandaarden van Canada, het Verenigd Koninkrijk en Australië, lijken meer uit te gaan van een integrale benadering van leiderschap, waarin meerdere benaderingen (onderwijskundig, transformationeel en gespreid leiderschap) naast elkaar bestaan. In de Amerikaanse beroepsstandaard lijkt daarentegen de notie van ‘positive leadership’ leidend te zijn en in de Zuid-Afrikaanse wordt er veel nadruk gelegd op ethisch leiderschap. Zo bezien wijkt de Nederlandse beroepsstandaard op dit punt duidelijk af van de andere nationale beroepsstandaarden.
In het verlengde daarvan zijn er ook duidelijke verschillen bij de invulling van de inhoud van leiderschap. Het gaat dan om de verschillende

aspecten van leiderschap die in de beroepsstandaarden zijn onderscheiden die verwijzen naar de vereiste kwaliteiten van goed leiderschap in scholen. Terwijl de beroepsstandaarden van met name Canada, de VS, Australië en het Verenigd Koninkrijk uitgaan van verschillende leiderschapspraktijken, acties en persoonlijke kwaliteiten als randvoorwaarden voor goed functioneren, staan vijf leiderschapscompetenties centraal in de Nederlandse beroepsstandaard. Dat is een opvallend verschil. Verder blijkt dat deze vijf basiscompetenties niet goed overeenkomen met een aantal leiderschapspraktijken die de andere beroepsstandaarden gemeen lijken te hebben. Dit bemoeilijkt de vergelijking. Zeker drie leiderschapspraktijken ontbreken in de Nederlandse beroepsstandaard. Dit betreffen met name de aandacht voor waardengericht leiderschap, het aangaan van verbindingen en betekenisvolle relaties met ouders en de lokale gemeenschap en de gerichtheid op leren, instructie en de coördinatie van het curriculum. Het ontbreken van dat laatste aspect is opvallend, omdat deze leiderschapspraktijk als een belangrijk aspect van onderwijskundig leiderschap wordt gezien.
Bovenstaande verschillen (conceptualisering en aspecten) zijn belangrijke aandachtspunten voor een doordenking van de Nederlandse beroepsstandaard.

Tot slot worden de onderscheiden aspecten van leiderschap in alle beroepsstandaarden geacht van toepassing te zijn voor alle leidinggevenden in een school, ongeacht de context. Daarmee worden de geformuleerde kwaliteiten gezien als generieke kwaliteiten. Concretisering van de generieke kwaliteiten is een taak voor schoolleiders en besturen. Dit past bij het doel van de beroepsstandaarden: het stimuleren van de professionele ontwikkeling van schoolleiders en de erkenning van de beroepsgroep. De beroepsstandaarden zijn niet ontwikkeld als een instrument voor de evaluatie van het functioneren van schoolleiders ten dienste van beoordeling (performance management). Daarmee richten de beroepsstandaarden zich expliciet op de beroepsgroep van schoolleiders en niet op hun werkgevers.

Hoofdstuk 6 Aanbevelingen

Op grond van de bevindingen en conclusies, is het mogelijk aanbevelingen te formuleren. Deze aanbevelingen zijn bedoeld als aandachtspunten bij het herzien van de Nederlandse beroepsstandaard. Dit tegen de achtergrond van de behoefte van het Schoolleidersregister PO om te komen tot een actualisering van de Nederlandse beroepsstandaard. Dat deze actualisering gewenst is, is hierboven duidelijk gemaakt.

De eerste aanbeveling heeft betrekking op de explicitering van een definitie van leiderschap. Deze ontbreekt nu in de Nederlandse beroepsstandaard. In een beroepsstandaard die gaat over leiding geven aan onderwijsinstellingen, kan zo een definitie niet ontbreken. In dit verband zou aansluiting gezocht kunnen worden bij de definitie van leiderschap zoals verwoord in de Canadese beroepsstandaard.

Daarnaast is het aan te bevelen om bij de actualisering en herziening van de beroepsstandaard alle drie de hierboven genoemde componenten van een beroepsstandaard uit te werken. Met name zou daarbij de aandacht uit moeten gaan naar het beschrijven van de wijze waarop kan worden vastgesteld wanneer schoolleiders voldoen aan de kwaliteiten die worden onderscheiden in de beroepsstandaard (*hoe moeten we de bewijsvoering waarderen?*). Deze evaluatieve insteek is in de huidige beroepsstandaard onderbelicht. Dit zou bovendien bestuurders houvast kunnen bieden bij de invulling en vormgeving van hun rol als werkgever, mochten zij de standaard willen benutten om tot een valide en betrouwbare evaluatie te komen van het functioneren van schoolleiders in het kader van beoordeling en promotie.

Een derde aanbeveling heeft betrekking op een herziening van de conceptualisering. Zoals uit de conclusies naar voren komt, gaat de Nederlandse beroepsstandaard uit van een specifieke benadering van schoolleiderschap, namelijk van onderwijskundig leiderschap. Het is de vraag of een dergelijke benadering houdbaar blijft. Steeds vaker worden er immers in de internationale discussie over effectief leiderschap pleidooien gehouden voor het hanteren van een meer integraal perspectief op schoolleiderschap. Daarbij wordt uitgegaan van de idee dat het hanteren van één specifieke benadering (bv onderwijskundig of transformationeel leiderschap) van leiderschap in scholen niet volstaat.

Voor het beter begrijpen van de mechanismen waarmee schoolleiders invloed hebben op de effectiviteit en verbetering van hun school, is het van belang aandacht te hebben voor de invloed die een bredere set van generieke leiderschapspraktijken (waarvan onderwijskundig en transformationele leiderschapspraktijken onderdeel uitmaken) heeft op onderwijzen en leren. Een dergelijke actuele benadering is meer te herkennen in de beroepsstandaarden van Canada, Australië en het Verenigd Koninkrijk. Bij de herziening van de Nederlandse beroepsstandaard zou aansluiting gezocht kunnen worden bij deze benadering in plaats van uit te gaan van een specifieke conceptualisering van schoolleiderschap (onderwijskundig leiderschap), zoals dat nu het geval is.

In het verlengde hiervan is aan te bevelen om niet zozeer basiscompetenties, maar een set van leiderschapspraktijken en acties centraal te stellen. Bij een herziening van het onderscheid in basiscompetenties, verdient daarenboven waardengericht leiderschap aandacht. Dat geldt ook voor het aangaan en onderhouden van relaties met ouders en de lokale gemeenschap als leiderschapspraktijk. Daarnaast zouden persoonskenmerken (bijvoorbeeld hogere orde denken), in het verlengde van de nationale beroepsstandaarden van met name Canada, de VS, Australië en het Verenigd Koninkrijk opgevat kunnen worden als voorwaarde of bron.

Verder is het van belang om niet te veel aspecten (of dimensies) van leiderschap te onderscheiden, zoals nu het geval is in bepaalde beroepsstandaarden. In het verlengde hiervan is het ook aan te bevelen om ervan uit te gaan dat goede schoolleiders in staat zijn om adequaat te reageren op zich voordoende maatschappelijke ontwikkelingen. Zo bezien heeft het de voorkeur om het adequaat inspelen op de maatschappelijke ontwikkelingen (bijvoorbeeld culturele diversiteit) niet als een afzonderlijke leiderschapspraktijk te onderscheiden, zoals het geval is in de Amerikaanse beroepsstandaard, maar veel meer te zien als een integraal onderdeel van een set van leiderschapspraktijken.
Een zekere mate van zuinigheid lijkt dus gewenst. De Canadese beroepsstandaard is daarvan een goed voorbeeld.

Bovenstaande aanbevelingen bieden aangrijpingspunten voor een herziening van de Nederlandse beroepsstandaard. Een dergelijke herziening zou de kwaliteit van de huidige Nederlandse beroepsstandaard voor schoolleiders PO ten goede komen en de vergelijkbaarheid met beschikbare actuele nationale beroepsstandaarden bevorderen.