



RENÉ VAN DRUNEN

Opbrengstgerichtheid

LINDA ODENTHAL

en de professionaliteit

CLAUDINE VERBIEST

van de leraar

MAARTJE VISSER

RENÉ VAN DRUNEN

Opbrengstgerichtheid

LINDA ODENTHAL

en de professionaliteit

CLAUDINE VERBIEST

van de leraar

MAARTJE VISSER



CPS

Onderwijsontwikkeling en advies

Colofon

Ten behoeve van de leesbaarheid is in dit boek in veel gevallen bij de verwijzing naar personen gekozen voor het gebruik van 'hij'. Het spreekt vanzelf dat hier ook 'zij' gelezen kan worden.

© CPS Onderwijsontwikkeling en advies, december 2011

Auteurs: René van Drunen, Linda Odenthal, Claudine Verbiest, Maartje Visser

Redactie: Inge van der Weijden

Vormgeving: Digitale Klerken

Deze publicatie is ontwikkeld door CPS Onderwijsontwikkeling en advies voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het ministerie van OCW. CPS Onderwijsontwikkeling en advies vervult op het gebied van R&D een schakelfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.

Het is toegestaan om, in het kader van een educatieve doelstelling, niet bewerkte en niet te bewerken (delen van) teksten uit deze publicatie te gebruiken, zodanig dat de intentie en aard van het werk niet worden aangetast.

Het is toegestaan om het werk in het kader van educatieve doelstellingen te vereenvoudigen, op te slaan in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar te maken in enige vorm, zoals elektronisch, mechanisch of door fotokopieën. Bronvermelding is in alle gevallen vereist.

Inhoudsopgave

1	Inleiding.....	4
2	Opbrengstgerichtheid: verkenning van het concept.....	6
2.1	Wat is opbrengstgerichtheid?.....	6
2.2	De rol van leraren.....	7
3	Opbrengstgerichtheid en vakinhoudelijke scholing van leraren.....	10
3.1	Inleiding.....	10
3.2	Leren van leraren.....	11
3.3	Vakinhoudelijke professionalisering van leraren in het kader van opbrengstgerichtheid ...	15
3.4	Conclusie.....	16
4	Opbrengstgerichtheid en de rol van de middenmanagers.....	17
4.1	Opbrengstgerichtheid en de rol van de schoolleiding.....	17
4.2	Verschillende niveaus van schoolleiding in het voortgezet onderwijs.....	18
4.3	Het middenmanagement in het voortgezet onderwijs.....	18
4.4	Kenmerken en definitie middenmanager.....	18
4.5	De middenmanager en opbrengstgericht werken.....	19
4.6	Taken van de middenmanager.....	20
4.7	Opbrengstgericht gedrag van de middenmanager.....	20
4.8	Cultuur van gelijkheid en autonomie.....	21
4.9	Commitment, rolopvattingen en overtuigingen van middenmanagers.....	22
5	Opbrengstgerichtheid en de inzetbaarheid van de oudere leraar.....	24
5.1	Inleiding.....	24
5.2	Inzetbaarheid.....	24
5.3	Werkmotivatie en blijven leren.....	25
5.4	Vitaliteitbeleid.....	26
5.5	Van curatief en preventief naar amplitief.....	27
5.6	Welbevinden.....	28
5.7	Personeelsinstrumenten en actoren.....	30
5.8	Conclusie.....	32
	Bronnen.....	33

Inleiding

In de ambities van de huidige regering komt de term opbrengstgerichtheid veelvuldig voor. Opbrengstgericht werken wordt gezien als een belangrijke manier om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen en daarmee de prestaties van de leerlingen te verbeteren. Voor 2018 moet negentig procent van alle scholen (po en vo) opbrengstgericht werken (uit 'Actieplan Basis voor Presteren' Naar een ambitieuze leercultuur voor alle leerlingen, 2011a). Momenteel blijkt echter dat slechts ongeveer twintig procent van de scholen voor voorgezet onderwijs volgens de Inspectie van Onderwijs opbrengstgericht werkt (Onderwijsverslag 2009/2010). Kortom, de meeste scholen staan in de komende jaren voor de opdracht om opbrengstgericht werken in hun organisatie te realiseren. Geen gemakkelijke opdracht want de Onderwijsraad (2008) heeft vastgesteld dat het systematisch werken aan de ontwikkeling van onderwijsopbrengsten vraagt om het onderzoeken en aanpassen van de eigen praktijk op verschillende niveaus: op bestuurs-, op school- of afdelings- en op klassenniveau. Opbrengstgericht werken vraagt een gezamenlijke inspanning en cultuurverandering van bestuur, management en leraren.

De mate waarin scholen op al deze niveaus in opbrengstgerichtheid willen investeren hangt volgens Visscher en Ehren (2011) sterk samen met de mate waarin men echt streeft naar zo hoog mogelijke leerlingprestaties en of men daaraan in het kader van opbrengstgericht wil gaan werken. De vraag of men wil investeren in opbrengstgerichtheid wordt meteen gevolgd door de vraag waarin men moet investeren. Van alle verschillende mogelijkheden lichten we er in deze publicatie drie uit.

- De vakinhoudelijke professionalisering van leraren
- De rol van de middenmanager
- Inzetbaarheid van de oudere leraar

De keuze voor deze drie mogelijkheden wordt ingegeven door het gegeven dat deze thema's in de literatuur over opbrengstgerichtheid tot nu toe nog nauwelijks belicht zijn. Daarbij vraagt opbrengstgerichtheid van leraren een forse professionaliseringsinspanning en dit roept op zich vaak al de nodige problemen op. Voor de rol van de middenmanager met betrekking tot opbrengstgerichtheid is gekozen omdat veel scholen zich de afgelopen jaren hebben ontwikkeld in de richting van matrixorganisaties. Het is de middenmanager die zich voor de opgave geplaatst ziet samen met zijn team een opbrengstgerichte cultuur te creëren en die een manier moet vinden om zijn team hierop effectief aan te sturen. De keuze voor strategisch vitaliteitbeleid als thema hangt samen met het gegeven dat Nederland te maken heeft met een vergrijzend lerarenkorps. Dit vormt een complicerende factor bij het realiseren van opbrengstgerichtheid in scholen. Ook van die oudere leraar vraagt opbrengstgerichtheid dat hij zich zowel een nieuwe werkwijze als een nieuwe attitude eigen maakt.

Voordat we dieper ingaan op deze drie onderwerpen verkennen we in hoofdstuk 2 eerst het begrip opbrengstgericht nader. Hoofdstuk 3 handelt over vakinhoudelijke professionalisering en opbrengstgerichtheid, hoofdstuk 4 gaat over de rol van de middenmanager en in hoofdstuk 5 wordt het verband gelegd tussen opbrengstgerichtheid en vitaliteitbeleid.

Opbrengstgerichtheid:

verkenning van het concept

2.1 Wat is opbrengstgerichtheid?

Concreet betekent opbrengstgericht werken dat de scholen doelgericht gegevens verzamelen en die ook daadwerkelijk gebruiken om de beoogde (verbetering van) de leerlingenresultaten te realiseren. Op succesvolle scholen blijken schoolteams zich regelmatig te buigen over wat toetsen over de leerlingen zeggen en wordt vervolgens het onderwijs veranderd om betere resultaten te krijgen (Fullan, 2001).

Opbrengstgericht werken staat voor een manier van werken waarbij de opbrengsten van het leren in de klas en de school een sturende invloed hebben op het werken in de klas en de school (Ledoux, Blok, Boogaard & Kruger, 2009). Het gaat hier dan om het onderzoeken van de eigen praktijk en het op basis hiervan verbeteren van die praktijk: het vraagt om systematische en ruime aandacht voor leeropbrengsten én voor de condities die daarop van invloed zijn. Opbrengstgericht werken behelst dus werken volgens de evaluatieve cyclus. Dat wil zeggen het vastleggen van doelen en standaarden, het verzamelen van informatie, het registreren ervan, het interpreteren, en het nemen van beslissingen. Op het niveau van de school is één van de voorwaarden voor opbrengstgerichtheid dat de school de kwaliteitszorg goed op orde heeft (Onderwijsinspectie, 2011). Dit is nodig omdat bijna alle elementen van de kwaliteitszorg een positief effect hebben op de leerresultaten, maar ook omdat opbrengstgericht werken een variant is op de cyclus van kwaliteitszorg, de pdca-cyclus (Visscher & Ehren, 2011). Heeft een school deze kwaliteitscyclus goed ingericht, dan is de stap naar opbrengstgerichtheid minder groot dan in scholen die deze cyclus nog niet op orde hebben.

Een noodzakelijke voorwaarde voor opbrengstgericht werken is ook een opbrengstgerichte cultuur, met veel aandacht voor goede leerprestaties. Het vooraf stellen van voldoende ambitieuze doelen voor de toetsresultaten zou tot het standaardrepertoire van elke school moeten behoren, aldus de inspectie van onderwijs in het onderwijsverslag van 2009/2010 (Onderwijsverslag 2009/2010). De Inspectie constateert echter in hetzelfde verslag dat dit in de meeste scholen nog niet het geval is. Ook Ledoux e.a. (2009) noemen de schoolcultuur als een van de belangrijkste voorwaarden voor meetgestuurd onderwijs, waarbij vergelijkbare stappen worden doorlopen als bij opbrengstgericht werken. "De schoolcultuur moet zodanig zijn dat er systematische en ruime aandacht is voor leeropbrengsten én voor de condities die daarop van invloed zijn. Het schoolteam moet bovendien in staat zijn tot een open gedachteswisseling op basis van onderling vertrouwen." (Ledoux e.a., 2009, p. XIV).

Een factor die van belang is bij het realiseren van opbrengstgerichtheid is ook wat er onder opbrengsten wordt verstaan. De term opbrengstgerichtheid wordt meestal in verband gebracht met onderwijsopbrengsten in de enge zin van het woord. Het gaat dan om het realiseren van leerlingresultaten zoals vastgelegd in kerndoelen, eindtermen, standaarden (referentieniveaus), examenprogramma's en kwalificatiedossiers. Het betreft met name cognitieve leeropbrengsten. Dit beeld wordt veroorzaakt door de nadruk die momenteel wordt gelegd op het verbeteren van de resultaten op taal en rekenen zowel in het PO als in het VO en de aandacht die de doorstroomrelevante vakken krijgen: Nederlands, Engels en wiskunde. Dat wil niet zeggen dat andere opbrengsten minder belangrijk zijn, maar ze vormen op dit moment nog niet de kern van opbrengstgericht werken.

Het realiseren van een opbrengstgerichte cultuur en de opbrengstgerichte manier van werken, vergt zoals gezegd een goed gecoördineerde aanpak door alle lagen van de school. Het bestuur, de schoolleider, het lerarenteam, ondersteuners maar ook ouders en leerlingen hebben hierbij een rol (Actieplan Beter Presteren, 2011). Henkens spreekt in dit rapport (p. 7) over een samenhangende onderwijskundige aanpak op alle niveaus. Op schoolniveau wordt dit gekenmerkt door werken aan een opbrengstgerichte cultuur en het elkaar aanspreken op het realiseren van hoge opbrengsten. Op groepsniveau gaat het om de kwaliteit van het leerstofaanbod, de onderwijstijd, het didactisch handelen en de afstemming van het onderwijsleerproces op de verschillende behoeften van leerlingen. Op leerlingniveau gaat het om extra zorg aan de individuele leerling. Een goed toetsinstrumentarium en actieve betrokkenheid van de leerling zijn daarbij van belang.

Visscher en Ehren (2011) stellen dat voor opbrengstgericht werken schoolinterne samenwerking van belang is zodat deze werkwijze schoolbreed kan worden ingevoerd. Daarbij is het volgens hen in ieder geval van belang dat naar aanleiding van geboekte resultaten gezamenlijk beslissingen worden genomen. De verschillende niveaus in de school mogen dus niet los van elkaar werken. Het is belangrijk dat opbrengstgerichtheid tussen de verschillende lagen goed wordt gecoördineerd en afgestemd. Dit proces van coördineren en afstemmen wordt in organisatie-theorieën alignment genoemd en betekent dat alle vitale elementen van de organisatie op ieder ogenblik dezelfde in dezelfde richting werken. Alignment stelt organisaties in staat prestaties te verbeteren (Labovitz & Rosansky, 1997). Het gaat om het synchroniseren van de componenten van een systeem. Voor opbrengstgerichtheid gaat het dan om het vaststellen in hoeverre doelen en het handelen tussen de actoren in de verschillende schakels in de keten onderling en tussen de verschillende schakels in de keten in lijn zijn met elkaar. Het gaat bij alignment volgens Labovitz en Rosansky niet om het opdelen van doelen in subdoelen voor verschillende onderdelen van de organisatie, maar om het formuleren van ieders bijdrage aan de gemeenschappelijke doelen.

2.2 De rol van leraren

In een cultuur van opbrengstgericht werken vormt de leraar de spil waarom het draait, maar hij moet daarbij maximaal worden ondersteund door zijn team en de schoolleiding (Onderwijsverslag 2009/2010).

Mede op basis van Hattie (2009) en Clarke (2001), komen Ros & Timmermans (2010) tot de volgende cyclus voor doelgericht werken (als voorwaarde voor opbrengstgericht werken) voor leraren.

- Het formuleren van concrete doelen, afgeleid uit leerlijnen. Ook worden bijbehorende succescriteria geformuleerd ('wanneer ben ik tevreden'). Hierbij wordt gedifferentieerd tussen leerlingen op verschillende niveaus.

- Het ontwerpen van leeractiviteiten die passen bij de leerdoelen, rekening houdend met verschillen tussen leerlingen.
- Uitvoering van de leeractiviteiten. Het geven van goede feedback gericht op het behalen van de doelen is hierbij een belangrijke procesvariabele.
- Formatieve evaluatie: nagaan of de doelen zijn behaald en welke consequenties hieruit getrokken kunnen worden voor de volgende les.

2.2.1 Kennis

De professionaliteit en de kennis van leraren over opbrengstgericht werken is volgens de Inspectie van het Onderwijs (2009, 2010) een belangrijke voorwaarde om opbrengstgericht werken succesvol door te voeren in de onderwijspraktijk. Visscher & Ehren (2011) maken een onderscheid tussen drie verschillende soorten kennis en vaardigheden die nodig zijn voor opbrengstgericht werken:

- Het gebruik van een leerlingvolgsysteem, het uitvoeren van de analyses, het interpreteren van de analyses en het bepalen van de vervolgstappen.
- Het formuleren van evalueerbare doelen die richting geven aan het handelen op klas- en schoolniveau.
- Het verbinden van didactische en leerstofinhoudelijke kennis en vaardigheden aan de analyseresultaten en de beoogde doelen. Het draait hierbij om het bepalen van de juiste onderwijsaanpak, ofwel de juiste leeractiviteiten met als doel de beoogde doelstellingen op leerlingniveau te behalen.

Hoe de relatie tussendoelen-leerlijnen-toetsing en de methode samenhangen met opbrengstgericht werken, is door Visscher en Ehren als volgt aangegeven: Om opbrengstgericht te kunnen werken, moeten leraren kennis hebben van:

- de opbouw van de leerstof binnen een leerdomein (de leerlijn); welke domeininhoud zijn bijvoorbeeld voorwaardelijk voor daaropvolgende inhouden?
- de opbouw van de gebruikte methode evenals de rationale daarvoor (veelal in de handleiding van een methode uiteengezet, maar te vaak onvoldoende bekend bij leerkrachten).
- de leerstofonderdelen die in de diverse leerlingvolgsysteemoetsen worden getoetst en hoe die zich verhouden tot de inhouden van de methode en de methodetoetsen.
- groepsorganisatie en klassenmanagement waarbij de zogenaamde 'groepsplannen' momenteel belangrijk zijn: de vorming van doorgaans drie niveaugroepen (hoog, gemiddeld, laag) met elk een eigen instructiebenadering qua leerstofinhoud en wijze van instructie.
- instructiestrategieën die effectief zijn voor verschillende soorten leerlingen (het is bijvoorbeeld bekend dat zwakkere rekenleerlingen beter één oplossingsstrategie kunnen aanleren in plaats van meerdere strategieën waaruit zij een keus moeten maken).

2.2.2 Cultuurverandering

Opbrengstgerichtheid vraagt niet alleen een andere werkwijze maar ook een andere dan een in het onderwijs gebruikelijke attitude. Ledoux e.a. (2009) geven op grond van hun onderzoek naar meetgestuurd onderwijs als belangrijk aandachtspunt aan schoolleiders mee dat leraren meetgestuurd onderwijs niet als een normaal onderdeel van hun taak zien, maar als een verhoging van de werkdruk. Opbrengstgerichtheid vraagt om een omslag in denken. De schoolleiding heeft hierin een belangrijke rol. Binnen de Nederlandse

context heeft Krüger (2010) onderzoek gedaan naar opbrengstgericht leiderschap. In dit onderzoek spreekt Krüger overigens over het leidinggeven aan een onderzoekende cultuur om te benadrukken dat het hier gaat om een cyclisch proces waarbij het handelen steeds opnieuw gestuurd wordt door data. Essentieel is dat de schoolleider leraren ondersteunt om opbrengstgericht werken, met behoud van een positieve motivatie en gedragsintentie (zie 3.3). Dit uit zich in een sfeer waarin onderwijsopbrengsten besproken kunnen worden, waarin aandacht is voor individuele competenties en mogelijkheden (en de taakbelasting die dat met zich meebrengt). Daarnaast is het van belang dat de schoolleider het belang van opbrengstgericht werken benadrukt en een positieve houding ten opzichte van het cyclisch evalueren en ontwikkelen uitdraagt. Een opstelling door de schoolleider/middenmanagers waarbij leraren het gevoel krijgen dat ze vanuit eigen kwaliteiten kunnen werken, draagt bij aan een positieve leerhouding bij leraren (modelling), wat opbrengstgericht werken ondersteunt. Daarbij is het van belang bij leraren het geloof in eigen kunnen te bevorderen en ondersteuning aan te reiken bij het leren meten, analyseren en interpreteren van leerlingresultaten. Het vervolgens samen bepalen van geschikte vervolgstappen draagt bij aan de eerder genoemde 'alignment' tussen verschillende onderdelen van de organisatie.

Opbrengstgerichtheid

en vakinhoudelijke scholing van leraren

3.1 Inleiding

Leraren vormen de spil van opbrengstgerichtheid. De professionaliteit en de kennis van leraren is volgens de Inspectie van het Onderwijs (2009, 2010) een belangrijke voorwaarde om opbrengstgericht werken succesvol door te voeren in de onderwijspraktijk. Het gegeven dat professionaliteit en kennis van leraren een belangrijke invloed hebben op de kwaliteit van het onderwijs en daarmee op de onderwijsopbrengsten, is op zich natuurlijk niet nieuw. Marzano (2003) onderscheidde bijvoorbeeld elf factoren die van invloed zijn op leerlingresultaten.

Drie van de elf factoren verwijzen direct naar de leraar: instructiestrategieën, klassenmanagement en curriculum- en leergangontwikkeling. Om de cyclische werkwijze van opbrengstgericht werken te kunnen hanteren, moet de leraar dus naast andere zaken over de nodige vakinhoudelijke kennis beschikken. De cyclus kan niet goed worden ingericht als de leraar bijvoorbeeld niet weet wat de opbouw van de leerstof binnen een leerdomein (de leerlijn) is en welke domeininhouden bijvoorbeeld voorwaardelijk zijn voor daaropvolgende inhouden. Ook is belangrijk te weten wat de opbouw is van de gebruikte methode evenals de rationale daarvoor (veelal in de handleiding van een methode uiteengezet, maar te vaak onvoldoende bekend bij leraren).

De cyclische werkwijze vraagt van de leraar ook dat deze reflecteert op de resultaten van zijn handelen. Leraren moeten – hiertoe gestimuleerd door de schoolleiding - systematisch evalueren welke leerresultaten de leerlingen behaald hebben voor de geformuleerde leerdoelen ('wat er geleerd moet worden') met de gehanteerde didactiek en leermiddelen ('hoe er geleerd wordt'). Op basis van geconstateerde achterblijvende resultaten kunnen leraren hun aanpak bijstellen, maar er kan ook worden geconstateerd dat de leraar niet beschikt over de benodigde (vak)kennis en didactische vaardigheden zodat de noodzakelijke verbetering niet tot stand kan worden gebracht. Iedere keer dat de cyclus wordt doorlopen kan dit dus een aanleiding vormen voor professionele ontwikkeling. Professionele ontwikkeling van leraren tijdens hun beroepsloopbaan is echter om verschillende redenen problematisch. Dit lichten we in de volgende paragrafen toe.

3.2 Leren van leraren

Onderzoek laat zien dat op het gebied van professionalisering door leraren over het algemeen belangrijke verbeteringen kunnen worden ingezet. Voor leraren is professionalisering tijdens de loopbaan geen vanzelfsprekende zaak (Van Driel, 2006). Ze hebben geen duidelijk beeld van wat er te halen is op het gebied van professionalisering (SBL, 2006) en betwijfelen het nut ervan (Kamphof, Odenthal & Van Tuyl, 2008).

Leraren leren gelukkig wel gedurende hun loopbaan, maar op manieren die vrij eenvoudig te realiseren zijn. Het betreft leren van anderen en leren door te doen, zoals in de lerarenkamer ideeën opdoen en in de klas uitproberen. Dit sluit aan bij het feit dat leraren de school als goede leerplek zien (Tjepkema, 2002). Fullan (2007, p. 297) bepleit dan ook 'more learning on the job', maar constateert tegelijkertijd: "schools are poorly designed for integrating learning and teaching on the job". Ondanks dat leraren graag van elkaar leren en de school als goede leerplek zien, laat literatuuronderzoek zien dat leraren het moeilijk vinden van elkaars kennis en ervaring gebruik te maken (Verbiest, 2008). Ze vinden dat ze te weinig toekomen aan het leren van elkaar (SBL, 2006). Daarnaast kent het leren van leraren vaak een individueel karakter (Bolhuis, 2000). Leren wordt door de leraar en de school wel als een sociaal proces gezien, maar in de praktijk is er relatief weinig samenwerking met en feedback van collega's.

De voorkeuren van leraren zijn niet strijdig met het principe van opbrengstgerichtheid. Wat wel een probleem vormt is het gegeven dat een leraar eerder een oplossing voor een probleem zoekt dan dat hij reflecteert over de oorzaak van het probleem. Dit is wel wat opbrengstgericht werken van de leraar vraagt. Een ander probleem is dat de meeste leerervaringen die leraren tijdens hun werk opdoen niet van tevoren zijn gepland (Kwakman, 1999) en dat ze ook de leeropbrengst er niet van kunnen benoemen. Opbrengstgerichtheid vraagt meer gepland leren gericht op concrete leerresultaten. De hiervoor geschetste wijze van leren leidt ertoe dat het geleerde impliciet blijft en dat het geleerde niet gedeeld wordt met collega's. Het effect van het leren blijft dus onbewust én beperkt.

Ook bij geplande professionalisering hebben leraren hun eigen voorkeuren. Ze willen invloed hebben op de inhoud en de vorm van hun professionalisering. Ze hebben vooral behoefte aan het leren van elkaar en van ervaringen van anderen: zelf organiseren, voor en door leraren. Hun eigen praktijkkennis moet centraal staan en praktische aspecten van het lesgeven moeten de basis vormen. Dit is het craft model (Tijmenssen & Poell, 2002). Dit in plaats van het expert model, waarin de deskundige de inhoud en vorm bepaalt. Dit sluit aan bij hoe professionals in het algemeen leren. Ze leren zowel binnen de context van de eigen organisatie als binnen de context van het beroep waartoe zij behoren (organisatiegericht en beroepsgericht leren). Kenmerkend voor professionals is dat zij zich sterk identificeren met de inhoudelijke aspecten van het werk en graag invulling geven aan eigen autonomie en aan persoonlijk ondernemerschap. Een reviewonderzoek door Van Veen e.a. (2010) geeft geen eenduidige empirische evidentie welke vorm van leren het meest effectief is. Andere kenmerken van effectieve professionalisering lijken van groter belang te zijn.

Kenmerken van effectieve professionaliseringsinterventies

Van Veen e.a. (2010) geeft een overzicht van kenmerken van effectieve professionaliseringsinterventies. Hierbij wordt onderzoek door Verloop (2003), Sandholtz (2003) en Wilson & Berne (1999) aangevuld tot een lijst met aandachtspunten:

1. *Inhoud*

De focus van professionaliseringsinterventies moet liggen op de dagelijkse lespraktijk en problemen met vakinhoud, vakdidactiek en het leerproces van de leerling in een specifiek vak. Leraren moeten hun ervaringen kunnen inbrengen en hierop moet worden voortgebouwd: zelf actief en onderzoekend leren van leraren.

2. *Vorm van de professionalisering*

- er is **geen eenduidige** empirische evidentie dat leren op de werkplek effectiever zou zijn dan professionalisering buiten de school. Wel is gebleken dat:
- het door leraren zelf analyseren en construeren van problemen en oplossingen in verband met de lespraktijk (en niet zozeer zelf onderzoek doen) werkt, evenals:
- **samen met collega's leren**: de rol van leraren in het formuleren van doelen, inhoud, opzet en methodiek van de interventies is van belang, net als:
- **de duur** van de professionaliseringsinterventie: er is substantieel wat tijd nodig, wat in een school problematisch kan zijn. Hier is geen eenduidige maat te geven: de duur is sterk afhankelijk van de professionaliseringsactiviteit. In eerder onderzoek constateerden Verloop (2003), Sandholtz (2002) en Wilson & Berne (1999) al dat de volgende aspecten van belang zijn na een vaardigheidstraining:
 - dat er langdurige coaching plaatsvindt;
 - dat er permanente ondersteuning 'op afroep' beschikbaar blijft;
 - dat de professionalisering niet alleen gericht is op individuele leraren maar op schoolteams;
 - dat de professionalisering deel uitmaakt van het totale schoolontwikkelingsbeleid;
 - dat leraren onderling ervaringen uitwisselen en gezamenlijk aan taken werken.

Verder zou de professionaliseringsinterventie moeten samenhangen met schoolbeleid en/of landelijke innovaties: dit garandeert continuïteit en de interventie wordt gedragen (en gefaciliteerd door de schoolleiding / het schoolbestuur). Van Veen e.a. wijzen tegelijkertijd op het belang de interventie te laten samenhangen met specifieke problemen die leraren hebben, inclusief de druk en eisen die gesteld worden door innovaties (zoals ervaren door leraren). Een zogenaamde 'theory of improvement': een idee over hoe al deze kenmerken het leren van leraren kunnen bevorderen, is van belang. De kenmerken op zich garanderen geen effectieve interventie.

Over schoolorganisatorische randvoorwaarden kan worden gezegd dat leiderschap, tijd, het creëren van een professionele leergemeenschap en een cultuur om te leren belangrijke schoolorganisatorische randvoorwaarden zijn voor effectieve professionalisering. In onderzoek in die Veen e.a.. (2010) gebruiken in hun review zijn deze kenmerken nauwelijks uitgewerkt. De focus ligt in die onderzoeken vooral op de relatie tussen interventie en het leren van leraren en leerlingen en nauwelijks op de schoolorganisatorische inbedding. Toch is dit een cruciale succesvoorwaarde en continuïteitsgarantie voor de professionaliseringsinterventie, aldus Van Veen e.a. Zij concluderen dan ook dat scholen vooral zijn ingericht op het leren van leerlingen en het werken van leraren maar niet zozeer op het leren van leraren.

Het leerproces

Het is interessant om te kijken naar het leerproces zelf. Hoe ziet dit eruit? Van der Krogt (2007) heeft het in dit kader over leerwegen. Een leerweg is “een samenstel van leeractiviteiten en ervaringen die in hun onderlinge samenhang betekenis hebben voor een medewerker en voor zijn professionele ontwikkeling” (p. 225). Een medewerker, en dus ook een leraar, kan op verschillende manieren een leerweg creëren, waarin hij verschillende leerrelevante ervaringen opdoet. Om recht te doen aan alle manieren waarop leraren zouden kunnen leren (formeel of informeel, in cursusachtige settings of op de werkplek) maakt Poell (2009) onderscheid tussen het leertraject, dat door de organisatie voor de professional wordt uitgestippeld, en de leerweg, die vorm wordt gegeven door de leraar zelf. Deze individuele leerweg moet vervolgens gekoppeld worden aan het organisatieleren. Globaal kunnen vier soorten leerwegen beschreven worden (Gajadhar, 2007):

- *zelfgestuurd*, op basis van zelfreflectie door de professional;
- *formeel-extern*, extern gestuurd, doorgaans met het oog op het behalen van een formele kwalificatie;
- *sociaal-emotioneel*, met een nadruk op het vinden van balans privé-werk en persoonlijke zingeving;
- *informatiegeoriënteerd*, vernieuwingsgericht, verbonden aan hoe vernieuwingen ingepast kunnen worden.

Welke leerweg professionals kiezen, hangt zowel af van de organisatie als van het individu. De benadering van leerwegen zou kunnen helpen om professionalisering te koppelen aan opbrengstgerichtheid.

De leerweg van de leraar kan op grond van reflectie op resultaten van zijn handelen worden bijgestuurd en voor de leidinggevendenden is de vraag of de school voldoende ruimte geeft om die leerweg te realiseren.

Belang van reflectie

Een krachtige trend in professionele ontwikkeling van leraren die bij opbrengstgerichtheid aansluit, is het gebruik van reflectieve leerstrategieën. Aan de huidige reflectiestroming in de professionele ontwikkeling van leraren, ligt het werk van Schön (1983; 1987) ten grondslag. Schön maakt onderscheid tussen drie verschillende wijzen van reflectie. Reflection on action verwijst naar het nadenken over een handeling nadat deze is uitgevoerd en afgesloten. Reflection in action verwijst naar spontaan nadenken gedurende een handeling. Reflection for action is de gewenste uitkomst van beide voorgaande vormen van reflectie. Tijdens Reflection for action houdt de leraar zich bezig met toekomstige handelingen.

Bergen (1996) stelt dat het voor de professionele ontwikkeling van leraren van belang is, dat zij kunnen reflecteren op hun eigen functioneren. Dit wil zeggen dat ze dienen te reflecteren op eigen opvattingen, op hun positie in de school, hun relatie met andere actoren, hun zelfbeeld en opvattingen over wat leren is. In verlengde daarvan dienen ze te reflecteren op wat goed onderwijzen is. Ook Korthagen en Kessels (1999) zien reflectie als belangrijk element ter ondersteuning van het leerproces van leraren. Zij menen dat ontwikkeling van de leraar moet worden gezien als een voortdurend proces van praktijk- en leerervaringen. Leerervaringen worden gecreëerd wanneer onder begeleiding van een expert op de praktijkervaringen wordt gereflecteerd. Inzicht in het eigen praktisch handelen wordt verkregen wanneer persoonlijke reflectie en theoretische kennis met elkaar en aan elkaar worden gerelateerd.

Kritische reflectie omvat zowel denken als probleemoplossen. Probleemoplossen wordt hierbij gezien als een proces waarin individuen proberen wijs te worden uit een situatie, de praktijk kritisch onderzoeken, doelen ter verbetering definiëren en acties uitvoeren om deze verbeteringen uit te voeren. Volgens Argyris (1993) is een afwisseling van actie en reflectie noodzakelijk omdat leren pas heeft plaatsgevonden indien verworven inzicht heeft geresulteerd in handelen conform dit inzicht. Door op dit handelen te reflecteren kan worden vastgesteld wat goed en fout ging en met dit inzicht kunnen effectieve acties worden herhaald. Argyris en Schön (1996) maken hierbij onderscheid tussen single-loop en double-loop leren. De eerste cyclus start bij de bestaande opvattingen die men heeft over de werkelijkheid. Of deze opvattingen passen bij de werkelijkheid kan de lerende opmaken uit de feedback die hij krijgt op grond van zijn acties. Wanneer het beeld en de feedback aansluiten dan zal hij zijn gedrag herhalen. Is er geen aansluiting, dan zal een leerproces op gang komen dat resulteert in een verbetering van de actie (single-loop) of wijzigingen in de opvattingen/verwachtingen (double-loop). De aanwezigheid van feedback is daarom van groot belang voor het leerproces. Hierbij dient opgemerkt te worden dat leraren niet spontaan op zoek lijken te gaan naar situaties die hen feedback geven op hun functioneren, bijvoorbeeld door zelfevaluatie of collegiale consultatie. Kwakman (1999) constateert dat reflectie slechts lijkt op te treden in situaties waarin het geven en ontvangen van feedback in enige mate is georganiseerd.

Motivatie en gedragsintentie

Kernbegrippen voor het leren van leraren zijn motivatie en gedragsintentie (Jaarboek Ruud de Moor-Centrum, 2010). Op het taakniveau van de individuele leraar speelt mee in hoeverre leraren zich competent voelen, zelf professionele regelruimte hebben (autonomie), zich sociaal verbonden en veilig voelen (Self-Determination Theory). Leermotivatie wordt negatief beïnvloed door de mate waarin individuele leraren werkdruk ervaren (Job Demand Control Model). Naast motivatie speelt gedragsintentie een rol. Dit wordt volgens de Theory of Reasoned Action bepaald door de houding die individuele leraren hebben tegenover het gewenste (opbrengstgerichte) gedrag en de sociale druk van belangrijke anderen (schoolleiders, middenmanagers, beïnvloeders) om dat gedrag te vertonen. Daarbij is het wel van belang dat leraren vertrouwen hebben in hun vermogen dat (opbrengstgerichte) gedrag te vertonen, ondanks mogelijke belemmeringen (Theory of Planned Action). Voor een positieve houding tegenover opbrengstgericht werken is het wel noodzakelijk dat leraren de gekozen werkwijze (didactiek, werkvormen, leermiddelen, professionaliseringsvorm) bruikbaar vinden. Van den Berg (2002) schetst in zijn betrokkenheidsmodel het belang van overeenstemming tussen opvattingen van leraren over 'goed onderwijs' (zelfbetrokkenheid) en het door de school gevoerde (opbrengstgerichte) onderwijsbeleid (taak- en anderbetrokkenheid). Daarmee gepaard gaan veranderingen in de werkcondities in scholen. Wanneer dit niet goed afgestemd is, kunnen beleidsmatige beslissingen sterk conflicterend werken en kan de persoonlijke identiteit van de leraar hierbij in het geding komen. Kelchtermans (1996) introduceerde het begrip 'kwetsbaarheid' om te omschrijven dat bepaalde beleidsontwikkelingen bij leraren kunnen leiden tot een perceptie van professionele incompetentie: leraren gaan twijfelen over hun kwalitatieve functioneren, kunnen onzeker worden over de taakverwachting. Ballet (2001) spreekt van de-professionalisering en de-skilling van het lerarenberoep. Vaardigheden, die leraren in jaren opbouwden, worden afgebrokkeld en er ontstaat ambiguïteit over de betekenis van een verandering voor de eigen werksituatie. Het risico is groot dat leraren zichzelf als minder effectief zien door een dalend respect voor hun vak, door relatief weinig mogelijkheden van doorgroei in hun loopbaan, en door te veel verplichtingen die naar hun eigen mening te weinig met het onderwijzen als zodanig te maken hebben. Naar hun gevoel worden ze weggetrokken bij

wat ze omschrijven als hun centrale taakstelling: kinderen en jongeren helpen leren.

Professionele groei ontstaat als product van de wijze waarop de leraar de eigen ervaring, de nieuwe verwachting en gestelde eisen interpreteert. Via interactie met de omgeving construeren leraren betekenis over zichzelf en hun beroep.

Uit onderzoek blijkt dat er naast deze veranderde elementen ook stabiele elementen zijn in het didactisch gedrag van leraren. Ze groeien in hun ontwikkeling en brengen veranderingen aan in hun praktijk, maar ze handhaven ook sommige tradities, die te beschouwen zijn als zeer specifieke betekenisgeving binnen een bepaalde werkcontext. Kortom: het praten over onderwijsopbrengsten in relatie tot professionele ontwikkeling raakt aan componenten van het professioneel zelfverstaan (Kelchtermans 1996):

- Zelfbeeld als leraar: wie ben ik als leraar?
- Zelfwaardergevoel van de leraar: hoe goed vind ik dat ik het doe?
- Beroepsmotivatie van de leraar: waarom heb ik hiervoor gekozen; wat motiveert mij?
- Taakopvatting: wat moet ik als leraar doen om het goed te doen?
- Toekomstperspectief: wat verwacht ik van mijn toekomstige beroepssituatie?

3.3 Vakinhoudelijke professionalisering van leraren in het kader van opbrengstgerichtheid

Opbrengstgerichtheid impliceert een leercyclus waarin het belangrijk is dat leraren na een reflectie op de resultaten, zichzelf leerdoelen moeten stellen en een leerweg moeten samenstellen. De vraag is hoe zij aan de geconstateerde leerdoelen willen werken. De leercyclus die mogelijk bij de evaluatieve cyclus van opbrengstgerichtheid aansluit, is die van het ervaringsleren van Kolb (1984). Deze heeft de volgende stappen:

- Concrete ervaring
- Reflectieve observatie
- Conceptuele abstractie
- Experimenteren.

Ook het werk van Poell (2006) en Van der Krogt (2007) biedt interessante aanknopingspunten. Zij spreken over het creëren of organiseren van leerwegen: "het selecteren van en creëren van situaties waarin de werknemer ervaringen kan opdoen die hij relevant vindt voor zijn professionele ontwikkeling" (Van der Krogt, 2007, p. 18). Dit creëren van leerwegen verloopt volgens een procescyclus.

1. vanuit een leeridee: de werknemer onderneemt vanuit een leeridee diverse leeractiviteiten en herinterpreteert leerrelevante ervaringen.
2. vanuit problemen: de werknemer geeft via het werken aan problemen, impulsen aan zijn leerwegen in een bepaalde richting.
3. vanuit een leerwegstrategie: de werknemer kan in de loop van de tijd een leerwegstrategie ontwikkelen die vervolgens sturing geeft aan het organiseren van zijn leerwegen.

Voor het organiseren van verantwoorde leerwegen zijn de waarden van de medewerker en de verbindingen met andere processen in de organisatie van cruciale betekenis (Van der Krogt, p. 223). Centrale begrippen voor het uitwerken van de visie van de school op opbrengstgericht onderwijs in concrete onderwijsactiviteiten zijn:

- het beroepsbeeld van zichzelf als leraar (professioneel zelfverstaan);
- de mate waarin de leraar vertrouwen heeft in eigen kunnen (self-efficacy);

- zijn motivatie: mede bepaald door gevoel van competentie, autonomie, sociale relaties, veiligheid en ervaren werkdruk;
- en gedragsintentie: een positieve houding ten opzichte van onderwijsopbrengsten en positieve steun van belangrijke anderen).

3.4 Conclusie

Opbrengstgerichtheid en professionele ontwikkeling van leraren zijn nauw met elkaar verbonden.

De vraag is echter op welke wijze invulling kan worden gegeven aan effectieve professionalisering die zowel past bij de voorkeuren van leraren als bij de essentie van opbrengstgerichtheid. In ieder geval moet in beide gevallen aan het cyclische en het reflectieve element concrete invulling worden gegeven.

Blijvende professionele ontwikkeling van leraren moet gericht zijn op bewezen effectieve aanpakken.

Essentieel is dat er sprake is van een onderwijscultuur waarin systematisch leerlingresultaten (toetsgegevens, LVS-gegevens, reflecties en klasobservaties) worden verzameld, die cyclisch worden geanalyseerd en geïnterpreteerd. Op basis daarvan zouden leraren met inachtneming van kenmerken van effectieve professionele ontwikkeling een passende leerweg moeten kiezen die past bij de schooldoelstellingen en bij de eigen leerdoelen.

Opbrengstgerichtheid

en de rol van de middenmanagers

4.1 Opbrengstgerichtheid en de rol van de schoolleiding

Zoals hierboven al aangegeven, vraagt de realisering van een opbrengstgerichte cultuur en een opbrengstgerichte manier van werken een goed gecoördineerde aanpak door alle lagen van de school. Te onderscheiden zijn hierbij aanpakken op schoolniveau, groepsniveau en leerlingniveau. Bij het coördineren en afstemmen tussen de verschillende lagen (alignment) speelt de schoolleiding een belangrijke rol. Hierbij gaat het niet om het opdelen van doelen en subdoelen voor verschillende onderdelen van de organisatie, maar om het formuleren van ieders bijdrage aan de gemeenschappelijke doelen (Labovitz & Rosansky, 1997). Deze schoolinterne samenwerking is van belang zodat deze werkwijze schoolbreed kan worden ingevoerd en zodat naar aanleiding van geboekte resultaten gezamenlijk beslissingen kunnen worden genomen.

De rol van directie en bestuur uit zich in het creëren van teamgeest, het benadrukken van het belang van het streven naar hoge opbrengsten en het daarop aanspreken van personeel (Oomens, e.a. 2008). Daarnaast hebben zij de mogelijkheid om beleid te ontwikkelen ten behoeve van professionalisering en scholing van medewerkers, wat de opbrengstgerichtheid zal bevorderen. De praktijk is echter dat het formuleren van expliciete, meetbare doelen zowel op schoolniveau als leraarniveau onvoldoende plaatsvindt (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Het is daarom onwaarschijnlijk dat schoolleiders het belang van opbrengstgericht werken in woord en gedrag in voldoende mate stimuleren en ondersteunen, en dat teams intensief samenwerken om het onderwijs en de prestaties van hun leerlingen te optimaliseren (Visscher & Ehren, 2011).

Opbrengstgericht werken is voor de meeste scholen een dermate ingrijpend veranderingsproces dat dit weinig kans van slagen heeft indien schoolleiders hierbij niet de rol van gangmaker en procesbewaker op zich nemen. Hun rol is cruciaal. Schoolleiders zullen hun schoolteams op het belang van opbrengstgericht werken moeten wijzen en de teamleden enthousiast moeten maken en houden voor opbrengstgericht werken, ook als de resultaten bijvoorbeeld niet direct motiveren om door te gaan (Visscher & Ehren, 2011). Hij doet dit door ervoor te zorgen dat de beginsituatie goed in beeld is gebracht en door een helder beeld te ontwikkelen van de beoogde situatie. Hierbij zorgt hij ervoor dat er gedeelde verantwoordelijkheid (gedeeld leiderschap) ontstaat voor de stappen die gezet zullen gaan worden op het gebied van leerstof, didactiek en klassenmanagement. Vervolgens zorgt hij voor het monitoren dat de geformuleerde plannen daadwerkelijk

uitgevoerd worden in de lesgroepen. En hij zorgt ervoor dat leraren ondersteund worden wanneer dit nodig is. Een veelomvattend en ingewikkeld proces. Voor de ontwikkeling van opbrengstgericht werken is het belangrijk dat de schoolleider een beeld heeft van wat het veranderingsproces inhoudt en vereist, en hoe dit het beste kan worden vorm gegeven. Schoolleiders hebben daarbij hulp nodig omdat ze hier geen ervaring mee hebben (Visscher & Ehren, 2011).

4.2 Verschillende niveaus van schoolleiding in het voortgezet onderwijs

In veel scholen is een organisatiestructuur ontstaan waarbij er onderscheid is tussen bestuurder, directeur (of bestuurder/directeur) en de direct leidinggevende middenmanager. Daar waar in de literatuur gesproken wordt over schoolleider is het niet altijd duidelijk welke van deze functies bedoeld wordt in het kader van opbrengstgericht werken. Als het gaat om de koers uitzetten van een veranderingsproces en de richting aangeven van een cultuuromslag is dit duidelijk de verantwoordelijkheid van de directeur. Maar als het gaat om te zorgen voor gedeelde verantwoordelijkheid op het gebied van de instructiestrategie bij opbrengstgericht werken, dan lijkt hier een grote rol voor de middenmanager te zijn weggelegd. Taken en verantwoordelijkheden zijn overigens niet volledig van elkaar te scheiden. Middenmanagers zijn immers vaak onderdeel van het schoolmanagement.

De focus ligt in dit hoofdstuk op de functie van de middenmanager omdat hij het dichtst bij de leraren staat en zo een grote rol speelt bij de verbetering van het opbrengstgerichte werken. Daarom zal hier eerst ingegaan worden op de veranderingen die zich in relatief korte tijd in de rol en functie van middenmanager hebben voltrokken.

4.3 Het middenmanagement in het voortgezet onderwijs

De steeds belangrijker wordende rol van de middenmanager heeft te maken met het ontstaan van deze managementlaag in het Nederlandse voortgezet onderwijs rond 2000. Scholen worden vaker in afdelingen of teams georganiseerd. Dit wordt versterkt door de ideeën over teamleiderschap en het managen van kleinere afdelingen. De teams worden in scholen steeds vaker als cruciale work unit gezien (De Jonge, 2011). Het werk van de middenmanager heeft zich de afgelopen tien jaar ontwikkeld van een coördinerende taak binnen een afdeling naar de functie van integraal leidinggevende van een groep van leraren die samen verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van de lesinhoud en begeleiding van leerlingen in een afdeling van de school. Hierdoor kreeg hij een brugfunctie tussen de strategische plannen van de top en de dagelijkse realiteit van de werkvloer. En daardoor kwam er een veel grotere nadruk te liggen op sturing en persoonlijk leiderschap. Veel teamleiders zitten nog maar kort in hun functie en hebben nog weinig ervaring met hun nieuwe takenpakket.

4.4 Kenmerken en definitie middenmanager

De Jonge (2011) noemt een aantal kenmerken dat over het algemeen de middenmanager typeert:

- Professionele achtergrond. Eén van de kenmerken van middenmanagers is dat zij veelal nauw verbonden zijn met de uitvoerende professionals, omdat zij dit voorheen vaak zelf waren, of dit nog steeds deels zijn (Exworthy & Halford, 1999; Knies & Leisink, 2009). Zij hebben in eerste instantie vaak geen managementopleiding als achtergrond.

- Hybriditeit. Managers, vooral middenmanagers zijn vaak hybride managers, in die zin dat zij zowel uitvoerende als managementtaken hebben. Dikwijls staan zij zelf ook nog voor de klas (Brown, e.a., 2000). Leask & Terrell (1997) gaan zelfs in hun definitie van middenmanager uit van de managende leraar.
- Drukke. De middenmanager krijgt steeds meer verantwoordelijkheden, vaak zonder hier tijd voor en kennis van te hebben (Brown e.a., 2000).

De middenmanager wordt hier opgevat als managing professional: zijn belangrijkste taak is het management van het dagelijkse werk van professionals. Onderscheid kan worden gemaakt tussen managing professionals die ook nog professionele uitvoerende taken hebben, en zij die dat niet hebben. In dit onderzoek worden de drie kenmerken die Rooij en Vink (2009) toekennen aan middenmanagers in het onderwijs als uitgangspunt genomen: middenmanagers zijn de schakel tussen de top en de 'werkvloer', coördineren de dagelijkse gang van zaken in de school en sturen rechtstreeks de leraren aan. Niettemin zijn er in de praktijk grote verschillen tussen middenmanagers en de mate waarin zij autoriteit bezitten, wat ze doen en de betekenis van hun positie in de school.

4.5 De middenmanager en opbrengstgericht werken

Hoewel de rol van de middenmanager dus aan lijkt te sluiten bij opbrengstgericht werken en deze functie in scholen steeds meer aan gewicht lijkt te winnen, krijgt de middenmanager geen aandacht in de literatuur en beleidsdocumenten over deze manier van werken (De Jonge, 2011). Er wordt wel geschreven over opbrengstgericht leiderschap dat uitgevoerd moet worden door directie en bestuur, maar vrijwel nooit wordt een rol aan de middenmanager toegekend. Dit is des te opvallender omdat benadrukt wordt dat opbrengstgericht werken in alle lagen van de organisatie moet plaatsvinden. De middenmanager staat dicht bij de plek waar opbrengsten tot stand moeten komen en stuurt direct leraren aan. Wel constateert De Jonge dat er een toenemende belangstelling (Brown e.a., 2000) onder wetenschappers is voor het kijken naar leiderschap vanuit het middenmanagement als belangrijke factor voor succesvolle ontwikkeling van scholen. Het belang van de middenmanager in het onderwijs lijkt groter te worden, waardoor verwacht kan worden dat hij een belangrijke rol speelt bij opbrengstgericht werken.

Er is dus weinig bekend over de wijze waarop middenmanagers opbrengstgericht werken vorm kunnen geven, terwijl verwacht wordt dat zij hierbij juist een belangrijke rol spelen. Op dit moment bestaat er geen duidelijkheid over de betekenis van het begrip opbrengstgerichte middenmanager. Ook ontbreekt informatie over het gedrag van de middenmanager dat past bij deze manier van werken. De Jonge (2011) vermoedt dat er tussen de rol van de middenmanager en de rol die een opbrengstgerichte middenmanager zal moeten aannemen, spanningen bestaan. Deze spanningen hebben te maken met een zogenaamde interventiefuik, waarbij de middenmanagers van alles moeten, maar niet alles kunnen. Het is onbekend in hoeverre en welke spanningen deze manier van werken beïnvloeden.

Brown e.a. (2000) beargumenteren volgens De Jonge (2011) dat de afdeling de belangrijkste focus is voor verandering, en daarmee heeft de middenmanager, die verantwoordelijk is voor een dergelijke afdeling, ook een belangrijke rol. Hij kan een succesvolle verandering mogelijk maken binnen een afdeling en zo bijdragen aan verbetering van de hele school. Doordat leden van teams samen met hun manager afdelingsloyaliteit, expertise en belangen delen, kunnen zij cruciale eenheden voor verandering vormen binnen scholen (Brown e.a., 2000).

4.6 Taken van de middenmanager

De modernisering van personeelsbeleid door de opkomst van human resource managementideeën heeft geleid tot een verschuiving van de verantwoordelijkheid voor personeelsmanagement van directie naar de lijn- en middenmanager. In het kader van personeelsmanagement ondersteunen middenmanagers hun medewerkers bij hun persoonlijke welzijn, commitment aan de baan en carrièreontwikkeling. Een andere taak van de middenmanager is de operationele leiding. Hierbij gaat het om afstemmen en bijsturen van de werkzaamheden van de teamleden. Concreet kan gedacht worden aan het signaleren van achterstanden, het vertalen van de uit het jaarplan voortvloeiende afspraken en het zorg dragen voor het voeren van werkoverleg. Brown e.a. (2000) verbindt dit voor middenmanagers in het onderwijs aan monitoren en evalueren. Hierboven hebben we al gezien dat dit essentiële elementen zijn bij opbrengstgericht werken. Omdat middenmanagers vaak onderdeel zijn van het managementteam van de school, wordt hier aandacht voor schoolontwikkeling toegevoegd aan de rol van de middenmanager.

4.7 Opbrengstgericht gedrag van de middenmanager

Middenmanagers richten zich hoofdzakelijk op leraren en ontwikkeling en verbetering van onderwijs, wanneer uitgegaan wordt van de literatuur. Deze informatie, gecombineerd met de beschikbare informatie over opbrengstgericht werken, zal worden gebruikt om invulling te geven aan opbrengstgericht gedrag door de middenmanager. Dit gedrag zal zich allereerst richten op leerlingresultaten. Dit is immers de focus van opbrengstgericht werken. Middenmanagers zouden hierbij een rol kunnen hebben bij het interpreteren en analyseren van rendementgegevens, bijvoorbeeld wanneer het gaat om het verschil tussen schoolexamencijfers en cijfers van het centraal examen (SE-CE). Hierbij wordt het gesprek aangegaan met leraren op basis van data. Opbrengstgericht werken kenmerkt zich door een open cultuur waarbij scholen, zowel intern als extern, spreken over opbrengsten (Onderwijsraad, 2008). De middenmanager kan leraren hier individueel op aansturen en zijn team stimuleren deze discussie met elkaar aan te gaan.

De middenmanager heeft hierbij een stimulerende en coachende rol waarbij de verantwoordelijkheid van de leraar voor opbrengstgericht werken voorop staat. Gedeelde verantwoordelijkheid moet worden bevorderd. Transformatief leiderschap sluit hierbij aan. Het kenmerkt zich door het formuleren van een gezamenlijke visie en het bereiken van hoge inspirerende doelen, waarbij leraren en andere actoren in de school worden gestimuleerd hier een persoonlijke bijdrage aan te leveren (Brown e.a., 2000). Het samen vormgeven van een teamplan sluit hier bij aan. Het creëren en bevorderen van een onderzoekende cultuur is hierbij belangrijk. Het gaat erom dat je met elkaar onderzoekt hoe je de praktijk kan verbeteren en dat je je bevindingen met elkaar deelt (Fullan, 2007).

Opbrengstgericht werken hangt samen met andere ontwikkelingen in het onderwijs, zoals professionalisering van leraren en van het personeelsbeleid. Een belangrijke taak van de middenmanager is het uitvoeren van de formele gesprekscyclus. Concrete invulling aan het stellen van doelen, evaluatie en bijsturing kan geformuleerd worden in persoonlijke ontwikkelingsplannen die passen binnen het team- en schoolplan. Hier kan ook gedacht worden aan het maken van afspraken over deskundigheidsbevordering van leraren. Ook dit kan opbrengstgericht gebeuren door afspraken te maken tussen middenmanager en leraar over de effecten van de professionalisering op de resultaten van leerlingen.

Gedrag gericht op de eigen ontwikkeling

De schoolleider zal zijn teamleden, die zich vaak al zwaarbelast voelen, moeten stimuleren om zich voor opbrengstgericht werken in te zetten, en hij zal zelf ook een andere rol moeten leren ontwikkelen. Immers, hij zal meer het territorium van de individuele leraren betreden wanneer hij samen met andere teamleden hun resultaten analyseert en bespreekt, inclusief de implicaties daarvan voor wat er in de groepen zal moeten gebeuren. Tegelijkertijd dient hij te zorgen voor een veilig klimaat voor het werken aan betere prestaties. Een dergelijk opbrengstgericht leiderschap is nieuw, niet eenvoudig, en het vergt zeker ook training en begeleiding. Opbrengstgericht gedrag van de middenmanager uit zich vooral in het sturen op leerlingresultaten en aansturen van leraren. Dit gedrag houdt in dat concrete doelen met betrekking tot leerlingresultaten worden gesteld, dat deze resultaten ook worden gemeten en geanalyseerd en vervolgens geëvalueerd. Een belangrijk aspect van dit gedrag richt zich op het bespreekbaar maken van doelen en resultaten met leraren. Daarnaast kenmerkt het gedrag van de middenmanager zich door het stimuleren van opbrengstgericht werken door leraren en de ontwikkeling van leraren. Hieronder wordt dit type gedrag kort samengevat.

Gedrag kan zich richten op:

- | | |
|--------------------|--|
| Leerlingresultaten | <ul style="list-style-type: none">• doelen stellen• resultaten bijhouden en evalueren• het gesprek hierover aangaan met leraren• inspelen op resultaten (nieuwe doelen stellen/plannen) |
| Leraren | <ul style="list-style-type: none">• ontwikkeling (gesprekscyclus, coaching, professionalisering)• stimuleren om opbrengstgericht te werken (onderzoekende houding, kennisdeling, samenwerking) |
| Zichzelf | <ul style="list-style-type: none">• eigen ontwikkeling |

4.8 Cultuur van gelijkheid en autonomie

Volgens De Jonge (2011) is er een spanningsveld tussen de cultuur die kenmerkend is voor het onderwijs en een cultuur die nodig is voor opbrengstgericht werken. De onderwijssector wordt niet gekenmerkt door een cultuur van zelfreflectie, feedback en boven het maaiveld uitsteken. Er is sprake van een gelijkheidscultuur die zich laat kenmerken door het idee dat 'iedereen hetzelfde doet, kan en verdient'. Verschillen benoemen, bespreken en benutten is hierdoor lastig en het meten van resultaten wordt vaak als bedreigend ervaren. Mogelijk maakt dit het bespreekbaar maken van zowel goede als tegenvallende prestaties voor middenmanagers lastig. Daarnaast zorgt het autonome en zelfstandige karakter van de leraar ervoor dat opbrengsten soms onzichtbaar blijven. Hierdoor kan het de middenmanager ontbreken aan data waarmee opbrengstgericht gewerkt kan worden. Bovendien kan weerstand bij leraren ontstaan, omdat zij het gevoel hebben dat de verantwoordingsdruk groter wordt. Deze druk uit zich in het bijhouden van cijfers, het verbeteren van de resultaten en het schrijven van rapporten waar lang niet altijd het nut van wordt ingezien. Hierdoor ontstaat een spanning tussen sturing op resultaten en de autonomie van de leraar.

Eén van de kenmerken van middenmanagers in het algemeen is dat zij veelal nauw verbonden zijn met de uitvoerende professionals, omdat zij dit voorheen zelf waren of dit nog steeds zijn.

Middenmanagers in het onderwijs zijn vaak 'hybride managers', omdat zij zowel uitvoerende als managementtaken hebben. Vaak staan zij zelf ook nog voor de klas. Tegelijk voelen middenmanagers zich verbonden met het management. De middenmanager moet bijvoorbeeld beleid doorvoeren naar de werkvloer, waar (oud)collega's in het team niet achter staan (o.a. De Wit, 2009). Enerzijds zijn middenmanagers verantwoordelijk aan het hogere management en moet de boodschap van het hogere management op de 'werkvloer' worden verkondigd. Anderzijds moeten de medewerkers aan wie leiding wordt gegeven, beschermd worden tegen het hogere management en dient de middenmanager zo veel mogelijk middelen voor deze medewerkers bij het hogere management vrij te maken. Opbrengstgericht werken wordt mogelijk ervaren als zo'n boodschap die moet worden verkondigd, waarmee professionals minder tevreden zijn.

4.9 Commitment, rolprofielen en overtuigingen van middenmanagers

De Rooij en Vink (2009) hebben in 2009 kortlopend onderzoek gedaan naar het commitment van middenmanagers in het vo en mbo. Zij beschrijven motieven van middenmanagers om in een managementfunctie te willen werken:

- zij willen meer invloed op de inrichting van het onderwijs,
- zij willen leiding gaan geven
- zij hebben behoefte aan meer ruimte om te werken volgens hun eigen visie.

Andere managers kiezen voor hun functie omdat zij deze zien als een carrièrestap richting het hoger management. Uit het onderzoek blijkt dat leidinggevende competenties door middenmanagers als zeer belangrijk worden aangemerkt voor hun functie. Het gaat hierbij om de volgende competenties:

- omgaan met tegenstrijdige belangen;
- draagvlak kunnen creëren voor besluiten;
- ideeën inspirerend kunnen overbrengen naar het team;
- kunnen omgaan met kritiek weerstand;
- planmatig kunnen werken;
- beleid kunnen vertalen naar concrete acties.

Deze competenties die veelal zitten in het interpersoonlijke domein spelen op de meeste leidinggevende niveaus een centrale rol om een managementfunctie goed te kunnen vervullen. Zij geven aan dat samenwerking tussen medewerkers steeds belangrijker wordt en dat middenmanagers een belangrijke rol hebben in het sturen van deze samenwerking.

Middenmanagers in het onderzoek oordelen over het algemeen positief over het draagvlak en de ondersteuning vanuit het hogere management. Opvallend zijn de resultaten uit interviews met vertrokken middenmanagers. Hieruit blijkt dat een belangrijke reden voor vertrek ligt in de moeilijke positie van de middenmanagers en het draagvlak bij zowel de directie als het team waaraan leiding wordt gegeven.

In hun literatuuronderzoek zijn Potiek en Veltkamp (2011) op zoek gegaan naar rolprofielen en overtuigingen van middenmanagers die remmend kunnen werken op de aansturing van hun teamleden in het kader van opbrengstgericht werken. Rolprofielen en overtuigingen worden door hen beschouwd als

een samenstelling van impliciete denkbeelden, meningen, gevoelens en waarden van middenmanagers over de wijze waarop hij zijn rol vervult of te vervullen heeft. Zij halen onderzoek aan van De Wit (2009) dat aantoont dat de veronderstelling als zouden managers zijn vervreemd van professionals en nauwelijks waarde zouden hechten aan de relatie met professionals, - in ieder geval in het voortgezet onderwijs - flink moet worden gerelativeerd.

Opbrengstgerichtheid

en de inzetbaarheid van de oudere leraar

5.1 Inleiding

De ambitie van de overheid dat alle scholen opbrengstgericht gaan werken, betekent zeker voor leraren een grote verandering. Opbrengstgericht werken vraagt een gezamenlijke inspanning van bestuur, management en leraren, maar steeds wordt de leraar als de kern van de werkwijze genoemd. Van die leraar vraagt opbrengstgerichtheid dat hij zich zowel een nieuwe werkwijze als een nieuwe attitude eigen maakt. Hij moet een evaluatieve cyclus gaan hanteren die tot nu toe niet tot het gebruikelijke repertoire van leraren behoort. Een complicerende factor hierbij is dat we in Nederland te maken hebben met een vergrijzend lerarenkorps. In het Nederlandse onderwijs werken relatief veel 50-plussers.

Ook de oudere leraar moet zich de benodigde werkwijze en competenties eigen maken en de benodigde attitude ontwikkelen. In de school zullen daarom de voorwaarden moeten worden geschapen die daarvoor nodig zijn en aan de leraar zelf is het de verantwoordelijkheid te nemen om gebruik te maken van de aangeboden mogelijkheden. Het gaat hierbij in de kern om het behoud van de inzetbaarheid oftewel employability van de oudere leraar in de veranderende context. Het behoud van de employability van de oudere leraar is al langere tijd een issue in het onderwijs en wordt door de ambitie om opbrengstgerichtheid te realiseren in de hele school alleen nog maar belangrijker.

5.2 Inzetbaarheid

In de voorgaande paragraaf wordt betoogd dat het realiseren van opbrengstgerichtheid vraagt om extra aandacht voor het behoud van de inzetbaarheid en employability van de oudere leraar. Het begrip employability kent verschillende invalshoeken (Van Dam, Van der Heijden & Schyns, 2006). Aanvankelijk lag de nadruk op deelname aan het arbeidsproces en het verkrijgen van werk, veelal gericht op specifieke groepen zoals langdurig werklozen. Daarna, in de jaren tachtig, werd employability verbonden met de geschiktheid voor het werk. Een decennium later verschoof de focus naar aanpassen en anticiperen op verandering door de werknemer. Deze verandering van betekenis sluit aan bij de verschuiving van verantwoordelijkheid. De verantwoordelijkheid is verschoven van maatschappelijk, naar organisatie- en individueel niveau. Of zoals Schaufeli en Bakker (2004) menen: werkgevers moeten zorgen voor arbeidsomstandigheden die bijdragen aan optimale inzetbaarheid, zoals professionalisering. En werknemers behoren de verantwoordelijkheid te nemen om optimaal gebruik te maken van de aangeboden faciliteiten.

Van der Heijde en Van der Heijden (2006) onderscheiden vijf dimensies van employability:

- Beroepsexpertise: het wel/niet bezitten van vakspecifieke kennis en vaardigheden.
- Anticipatie en optimalisatie: de mate waarin iemand zich proactief voorbereidt op mogelijke veranderingen.
- Persoonlijke flexibiliteit: aanpassingsvermogen, reactief van aard, op veranderingen die van buitenaf plaatsvinden.
- Burgerschapsgedrag in de organisatie: de mate van bezitten van sociale competenties, nodig om in team- en organisatieverband goed te functioneren.
- Balans: compromis tussen belangen van de medewerker en de organisatie.

De genoemde vijf dimensies laten zien dat employability niet een statisch en losstaand begrip is, maar aan verandering onderhevig. Immers door een continue invloed van invloed van verschillende individuele en contextgerelateerde factoren, zal de employability veranderen (Van Loo, De Grip & Montizaan, 2006). Zo vraagt opbrengstgericht werken om aanvullende beroepsexpertise.

5.3 Werkmotivatie en blijven leren

Inzetbaarheid is onlosmakelijk verbonden met werkmotivatie. Werkmotivatie betreft de binding aan het werk en de intentie om (door te gaan met) te werken (Kooij, 2010). Als iemand geen werkmotivatie heeft is hij dus ook niet employable, oftewel inzetbaar. De motivatie langer door te werken wordt niet alleen bepaald door de leeftijd, maar ook door zaken als gezondheid en toekomstperspectief. De Zwart en Heijdel (2006) beschrijven dat de hoge mate van voldoening uit onderwijswerk en de financiële noodzaak de twee voornaamste motieven voor een leraar om door te werken vormen. Ook van invloed is de onderlinge sfeer met collega's. Hoe beter de sfeer is, des te later men verwacht met pensioen te gaan (Van Loo e.a., 2006).

Volgens Diehl, Stoffelsen en Wijlhuizen (2008) is een goede intrinsieke werkmotivatie positief gerelateerd aan werktevredenheid, welzijn en productiviteit. Promotieonderzoek van Van Rhenen (2008) laat zien dat er vier aspecten in het werk zijn die energie geven, te weten: sociale steun van collega's, zelfstandigheid, kansen voor ontplooiing en ontwikkeling en tot slot het krijgen van feedback. Voor de werktevredenheid is het van belang dat leraar en leidinggevende met elkaar in gesprek zijn. Leraren zijn namelijk meer tevreden met hun werk als ze gesprekken voeren over het functioneren en de persoonlijke ontwikkeling (Admiraal, 2009). Met oudere werknemers worden echter minder vaak gesprekken gevoerd en in deze gesprekken wordt bovendien weinig aandacht besteed aan het stimuleren van langer doorwerken. Om in gesprek te kunnen gaan over de eigen loopbaan is het cruciaal dat de leraar kan reflecteren op het eigen handelen in het verleden en heden en zich ook een beeld kan vormen van de toekomst (Admiraal, 2009).

Dit reflecteren en leren is dan ook een belangrijke voorwaarde voor employability, concludeert Steemers (2010) in zijn onderzoek naar factoren die van belang zijn voor een blijvende inzetbaarheid in de langere loopbaan. Medewerkers blijven beter inzetbaar en versterken hun inzetbaarheid, indien zij leren van en reflecteren op hun eigen handelen en denken en dit ook afstemmen op huidige eisen (cognitieve flexibiliteit). De medewerkers houden hun mentale bagage actueel en relevant. Andere oudere medewerkers, die kiezen voor nieuwe uitdagingen in hun werk, zich als het ware 'verbreden', en daarmee blijven leren, dragen op die manier bij aan hun inzetbaarheid, schrijft ook Van Roekel (2008). Oudere medewerkers ontzien en hen dus vooral laten doen waar ze goed in zijn, leidt tot 'versmalling', daagt hen niet uit tot blijven leren en kent het risico niet competent te blijven en vast te lopen.

5.4 Vitaliteitbeleid

5.4.1 Leeftijdsbewust personeelsbeleid

Personeelsbeleid gericht op bepaalde leeftijdsgroepen is niet nieuw. Dit soort personeelsbeleid kent vele benamingen. *Leeftijdsbewust* personeelsbeleid is de algemene term. Als leeftijdsbewust personeelsbeleid wordt uitgewerkt naar verschillende levensfasen van medewerkers, spreken we van *levensfasebewust* personeelsbeleid. Van Buul (2008) spreekt ook wel van *levensfasegericht* personeelsbeleid. In hoofdlijnen betreft het allemaal beleid waarbij zo veel mogelijk rekening gehouden wordt met de specifieke omstandigheden en wensen van medewerkers in de verschillende fasen van hun leven en loopbaan (www.leeftijdophetwerk.nl).

Volgens Van Buul (2008) is het doel van levensfasebewust personeelsbeleid de talenten, kennis en kunde van iedere werknemer in het onderwijs maximaal te ontplooiën en aan te wenden om hem zo lang en zinvol mogelijk aan het arbeidsproces te laten deelnemen. Met levensfasebewust personeelsbeleid kan ingesprongen worden op de vergrijzing en uitstroom van leraren, op vervagende grenzen (bijvoorbeeld tussen werk en privé), op toenemende grootschaligheid, op het verslechterd imago van de leraar en op de toenemende verantwoordelijkheid van de leraar voor onderwijs en zijn eigen loopbaan (ondernemerschap). Hij gaat hierin een stap verder dan andere auteurs. Het gaat volgens hem niet alleen om inzetbaar zijn en blijven, maar ook de inzetbaarheid te *versterken*. Deze vorm van personeelsbeleid wordt veelal vitaliteitbeleid genoemd. In managementliteratuur (Diehl e.a., 2008; Van Vuuren, 2011) wordt vitaliteitbeleid ook wel vitaliteitsmanagement genoemd. Omwille van eenvormige terminologie houden we in het vervolg de term vitaliteitbeleid aan.

5.4.2 Vitaliteitbeleid

Het verschil met de eerder genoemde vormen van beleid, leeftijdsbewust personeelsbeleid en levensfasegericht personeelsbeleid, is volgens Van Vuuren (2011) het versterkende karakter van vitaliteitbeleid. Diehl e.a. (2008) vullen hierop aan dat effectief vitaliteitbeleid proactief van aard is en als doel heeft de inzet en inzetbaarheid van medewerkers te vergroten en uitval en ongewenst verloop tegen te gaan.

Vitaliteitbeleid is gericht op aandacht voor werkplezier, gezondheidsbevordering, inzetbaarheid van (oudere) werknemers, de balans van werk en privé en sociale innovatie. Het gaat ervan uit dat werk ook energie en veerkracht kan geven, ontwikkeling en groei mogelijk kan maken en positieve reacties kan oproepen zoals motivatie om te leren en te presteren (Schaufeli & Salanova, 2007). De leraar kan zelf meer motivatie en jobvoldoening ervaren (Diehl e.a., 2008). Dit heeft een positief effect op de organisatie: organisaties met een goed vitaliteitbeleid hebben namelijk een hogere productiviteit (Gründemann, 2008).

Volgens Diehl e.a. (2008) zijn de effecten van vitaliteitbeleid voelbaar op zowel het individuele als het organisatorische niveau. Vitaliteitbeleid kan een groter gezondheidsbewustzijn teweegbrengen bij de leraar, zodat deze kiest voor een gezondere levensstijl met minder ziektes tot gevolg. Voor de schoolorganisatie levert dat voordelen op, in de vorm van een hogere productiviteit of minder kosten door ziekteverzuim. Omgekeerd kan vitaliteitbeleid betere arbeidsomstandigheden in het leven roepen, bijvoorbeeld door de werkplek aan te passen aan de behoeften van de leraar. Resultaat voor de school is minder ziekteverzuim, een beter imago en minder verloop.

Volgens Stoffelsen (2008) is vitaliteitbeleid veelal een verdieping of verbreding van het bestaande HR-beleid (verzuim en Arbo, ontwikkeling en scholing). Effectief vitaliteitbeleid is proactief van aard. De eerste insteek van vitaliteitbeleid is meestal een medische (gezondheidsbevordering, leefstijl), en daarna het mentale deel (ontwikkeling, persoonlijke groei). Voor het succes van vitaliteitbeleid zijn de volgende elementen van een organisatiecultuur essentieel:

- De mogelijkheden van de medewerkers zijn belangrijker dan hun beperkingen.
- Een persoonlijke benadering en betrokkenheid bij het welzijn van de medewerkers staat centraal.
- Er is vertrouwen en openheid tussen leidinggevenden en medewerkers.
- Gezondheid is een wezenlijk en vanzelfsprekend onderdeel van het sociaal beleid.
- Er is geen strikte scheidslijn tussen werk en privé.
- De organisatie toont maatschappelijke betrokkenheid.
- Naast persoonlijk is de aanpak ook zakelijk: er is géén sprake van 'ontziebeleid'.
- Het zelfregulerend vermogen van de organisatie is groot: de regie over verzuim en re-integratiebeleid heeft men zelf in de hand.
- De organisatie trekt voor bovengenoemde principes tijd, geld en menskracht uit.

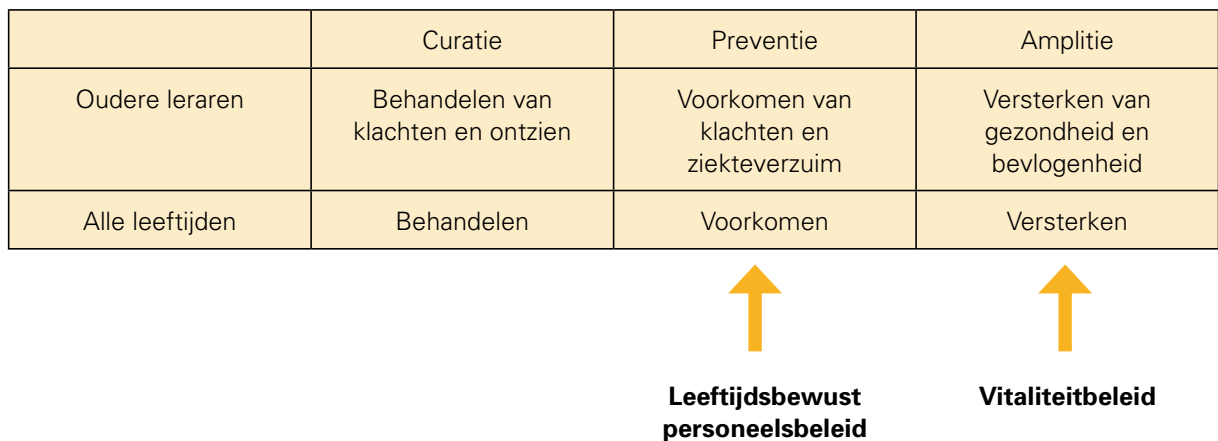
5.5 Van curatief en preventief naar amplitief



Figuur 1. Aandacht voor vitaliteitbeleid in Nederland (Diehl e.a., 2008).

Veel organisaties, waaronder ook scholen, voeren al een beleid ten aanzien van inzetbaarheid. Dit is echter curatief en steeds vaker ook preventief van aard. Curatieve instrumenten treden in werking als de medewerker zich al ziek heeft gemeld. Preventieve interventies willen ziekteverzuim voorkomen, zodat alle mensen vitaal zijn en duurzaam goed kunnen functioneren. Vitaliteitbeleid moet de laatste stap vormen in een proces van verzuimbegeleiding naar verzuimreductie naar aanwezigheid tot vitaliteit (Diehl e.a., 2008; Ouweneel, Schaufeli & Le Blanc, 2009; Van Vuuren, 2011). Het betreft het proces van preventie naar amplitie.

De term 'amplitie' is afkomstig van het Latijnse woord *amplio*, dat 'versterken' betekent. De kern van dit concept is dat interventies niet uitsluitend gericht hoeven te zijn op werknemers die een burn-out hebben of dreigen uit te vallen, maar ook op werknemers die goed functioneren, maar van wie het potentieel nog niet optimaal benut wordt. Interventies gericht op amplitie zijn van toepassing op alle medewerkers van alle leeftijden.



Figuur 2. Curatief, preventief en amplitief beleid (Van Vuuren, 2011).

Amplitief vitaliteitbeleid houdt dus in dat personeelsinstrumenten zodanig ingezet worden dat gedurende alle leeftijdsfasen optimaal gebruik kan worden gemaakt van de mogelijkheden van de medewerker.

5.6 Welbevinden

Met amplitief vitaliteitbeleid zet een school dus niet alleen in op het inzetbaar zijn en blijven van alle leraren, maar ook op het vergroten van zijn inzetbaarheid. Interventies op dit terrein dienen verder te gaan dan slechts het behandelen en voorkomen van problemen en aandoeningen, ze moeten ook bijdragen aan het vergroten van het psychisch welbevinden.

Van Horn, Taris, Schaufeli en Scheurs (2004) hebben vijf verschillende dimensies van welbevinden onderscheiden:

1. Affectief welbevinden: Binnen deze dimensie vallen emotionele uitputting, tevredenheid met het werk en betrokkenheid bij de organisatie.
2. Cognitief welbevinden: Cognitieve vermoeidheid of verveling uit zich in de mate waarin medewerkers nieuwe informatie op kunnen nemen en in staat zijn zich te concentreren op hun werk.

3. Professioneel welbevinden: Hieronder vallen ambitie, competentie en autonomie.
4. Sociaal welbevinden: Dit bestaat uit de kwaliteit van het sociaal functioneren en depersonalisatie. Depersonalisatie uit zich in onverschilligheid of een negatieve houding ten opzichte van mensen waarmee men werkt.
5. Psychosomatisch welbevinden: Dit verwijst naar de aanwezigheid of afwezigheid van psychosomatische klachten, zoals hoofdpijn en maagklachten.

Ouweneel e.a. (2009) hanteren bij welbevinden de term 'bevlogenheid' als vorm van werkgerelateerd geluk. Bevlogenheid wordt gekenmerkt door vitaliteit (hoog energieniveau), toewijding (sterke betrokkenheid) en absorptie (plezierige manier van opgaan in het werk). Bevlogen medewerkers zijn namelijk onder meer tevreden met hun werk, voelen zich betrokken, zetten zich extra in, zijn gezond en voelen zich goed en laten tot slot goede arbeidsprestaties zien.

Uit een groot onderzoek (Van Horn e.a., 2004) onder 1.252 leraren naar hun welbevinden bleek dat sociaal, professioneel en met name affectief welbevinden de belangrijkste factoren te zijn van het algeheel werkgerelateerd welbevinden. De dimensies bleken bovendien met elkaar samen te hangen. Echter, het verbeteren van bijvoorbeeld het affectief welbevinden vergroot niet automatisch de andere domeinen van welbevinden. Ook kan een lager welbevinden zich uiten in vermoeidheid en minder betrokkenheid bij het werk tot verminderde concentratie en lichamelijk klachten.

De hiervoor beschreven aspecten van inzetbaarheid en vitaliteitbeleid laten verschillende facetten en randvoorwaarden zien en deze zijn onder te brengen binnen de vijf dimensies van welbevinden.

<p>Affectief welbevinden</p> <p>Binnen deze dimensie vallen emotionele uitputting, tevredenheid met het werk en betrokkenheid bij de organisatie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Balans is één van de dimensies van employability volgens Van der Heijde en Van der Heijden (2006). • De ervaren werkstress is belangrijk bij de afweging wel of niet langer door te werken (SBO, 2008). • Bevlogenheid wordt onder meer gekenmerkt door vitaliteit (hoog energieniveau) en toewijding (sterke betrokkenheid) (Ouweneel e.a., 2009). • Werkmotivatie is de binding aan het werk en de intentie om (door te gaan met) te werken (Kooij, 2010).
<p>Cognitief welbevinden</p> <p>Cognitieve vermoeidheid of verveling uit zich in de mate waarin medewerkers nieuwe informatie op kunnen nemen en in staat zijn zich te concentreren op hun werk.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipatie en optimalisatie en persoonlijke flexibiliteit zijn twee dimensies van employability volgens Van der Heijde en Van der Heijden (2006). • Een belangrijk motief voor leraren om te stoppen is de hoge arbeidsbelasting (De Zwart & Heijdel, 2006). • Bevlogenheid wordt onder meer gekenmerkt door vitaliteit (hoog energieniveau) en absorptie (plezierige manier van opgaan in het werk) (Ouweneel e.a., 2009).

	<ul style="list-style-type: none"> • Medewerkers blijven beter inzetbaar en hun inzetbaarheid wordt versterken, indien zij over cognitief flexibiliteit, wat inhoudt dat zij leren van en reflecteren op hun eigen handelen en denken en dit ook afstemmen op huidige eisen (Steemers, 2010). • Verbreding, in tegenstelling tot versmalling, in het werk, zorgt ervoor dat de oudere medewerker blijft leren en helpt ter voorkoming van niet competent blijven en vastlopen (Van Roekel, 2008).
<p>Professioneel welbevinden</p> <p>Hieronder vallen ambitie, competentie en autonomie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beroepsexpertise en burgerschapsgedrag in de organisatie zijn twee dimensies van employability volgens Van der Heijde en Van der Heijden (2006). • Aspecten in het werk die energie geven, zijn onder meer: zelfstandigheid, kansen voor ontplooiing en ontwikkeling en het krijgen van feedback (Van Rhenen, 2008). • De hoge mate van voldoening uit onderwijs-werk betreft één van de voornaamste motieven voor een leraar om door te werken (De Zwart & Heijdel, 2006).
<p>Sociaal welbevinden</p> <p>Dit bestaat uit de kwaliteit van het sociaal functioneren en depersonalisatie. Depersonalisatie uit zich in onverschilligheid of een negatieve houding ten opzichte van mensen waarmee men werkt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eén van de aspecten in het werk die energie geven, vormt de sociale steun van collega's (Van Rhenen, 2008). • Een factor die meespeelt bij de keuze op welk moment met pensioen te gaan betreft de onderlinge sfeer met collega's (Van Loo e.a., 2006).
<p>Psychosomatisch welbevinden</p> <p>Dit verwijst naar de aanwezigheid of afwezigheid van psychosomatische klachten, zoals hoofdpijn en maagklachten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Een belangrijk motief voor leraren om te stoppen is de vermindering van individuele arbeids-capaciteit (De Zwart & Heijdel, 2006). • Bevlogenheid wordt onder meer gekenmerkt door vitaliteit (hoog energieniveau) (Ouweneel e.a., 2009).

Figuur 3. Uitwerking van de vijf dimensies van welbevinden in het kader van vitaliteitbeleid.

5.7 Personeelsinstrumenten en actoren

Bij vitaliteitbeleid wordt al snel gedacht aan de inzet van verschillende soorten personeelsinstrumenten. De meeste beschikbare HR instrumenten zijn echter ontwikkeld in het kader van 'traditioneel' leeftijdsbewust personeelsbeleid, waaronder interventies gericht op het voorkomen of behandelen van een

burn-out. Zo zijn bijvoorbeeld veel personeelsinstrumenten ontwikkeld met een curatief of preventief oogmerk en niet amplatief en herbergt daardoor een deel ervan een risico in zich als het gaat om vitaliteitbeleid. Tot op heden zijn amplatieve interventies nauwelijks ontwikkeld (Ouweneel e.a., 2009; Van Vuuren, 2011).

Uit onderzoek van Kooij (2010) naar het motiveren van oudere medewerkers, blijkt dat bepaalde personeelsinstrumenten een positieve invloed kunnen hebben op de werkmotivatie. Ontwikkel-, benut- en ontzie-instrumenten kunnen bijdragen bij aan de motivatie langer door te werken, mits zij op de juiste manier en in de juiste situatie worden ingezet. De gebruikelijke 'employability'-maatregelen zoals functiewijziging, beperking van ervaringsduur en training en opleiding, dragen amper of niet bij aan behoud of versterking van prestatievermogen. Ontzie-instrumenten hebben daarnaast niet altijd het gewenste resultaat, ze dagen de medewerker immers niet uit om te blijven leren en zich te blijven ontwikkelen. Dergelijke instrumenten leiden eerder tot 'versmalling' (Van Roekel, 2008). Alleen maar ontzien kent daarom de risico's van niet competent te blijven, vast te lopen en daarmee niet inzetbaar te blijven. De meeste scholen kiezen echter voor ontzie-maatregelen (SBO, 2008).

Ouweneel e.a. (2009) stellen dat aanpassingen in het werk die door anderen dan de medewerker zelf geïnitieerd zijn, waarschijnlijk een korter durend effect zullen hebben op de mate van bevlogenheid. Wanneer iemand het gevoel heeft zelf de verandering in het werk te hebben gezet en zo invloed uit te kunnen oefenen op zijn werkomgeving, dan is hij meer gemotiveerd en ervaart hij een hogere mate van welzijn. Het effect van door de school georganiseerde vermindering van de werkdruk zal dus kleiner zijn dan als de oudere leraar gebruik maakt van de mogelijkheid om nieuwe uitdagingen op te pakken en zichzelf verder te ontplooiën.

Dit wil niet zeggen dat de school en de leidinggevende niets hoeven te doen. Leeftijdsbewust personeelsbeleid kenmerkt zich veelal door maatregelen die niet gericht zijn op de interactie tussen de verschillende betrokkenen (Van Roekel, 2008). Terwijl keuzes die een oudere leraar maakt ten aanzien van verbreding juist beïnvloed worden door zijn omgeving: een omgeving dient te prikkelen om eigen grenzen te blijven verleggen, in plaats van te versmallen tot datgene waar de oudere leraar al goed in is. Het lijkt doeltreffend om met medewerkers tijdig in gesprek te gaan over dreigend verlies van inzetbaarheid, vooral in de middenfase van de loopbaan (Kooij, 2010). Een persoonlijk gesprek geeft inzicht in de persoonlijke situatie. De kalenderleeftijd voorspelt namelijk de mate van inzetbaarheid slecht, beschrijven Nauta, De Lange en Görtz (2010). Zij benoemen daarom naast leeftijd in kalenderjaren nog vier typen leeftijden, te weten: professionaliteit, privésituatie, psychosociale beleving en gezondheid (lichamelijk en neurocognitief). De houding van de leidinggevende speelt ook een cruciale rol aangaande de beslissing van de oudere werknemer om het moment van stoppen uit te stellen of juist niet. De houding van de leidinggevende is in deze keuze een belangrijk motief: wordt de oudere medewerker juist aangemoedigd of juist ontmoedigd ten aanzien van langer werken (Cozijnsen, Henkens & Van Solinge, 2005).

Een reden voor de moeizame realisatie van vitaliteitbeleid kan zijn dat de verschillende betrokkenen verschillende beelden hebben (Van Roekel, 2008). Van Roekels onderzoek in het basisonderwijs naar competent blijven in latere loopbaanfasen laat zien dat de verschillende actoren betrokken bij dit thema - te weten de oudere leraar, de schoolleider en de beleidsmaker - verschillende opvattingen hebben over wat 'het probleem' is, over wat de oorzaak van het probleem is en waar de verantwoordelijkheid ligt het probleem op te lossen. In veel voorgestelde oplossingen wordt echter uitgegaan van één actor die het probleem gaat oplossen. Om vitaliteitbeleid effectief uit te werken zouden alle betrokkenen hierin moeten participeren met ieder hun verantwoordelijkheid.

5.8 Conclusie

Opbrengstgerichtheid vraagt een nieuwe werkwijze en attitude van de leraar. In het Nederlandse onderwijs werken relatief veel leraren van vijftig jaar en ouder, ook zij zullen zich hierin dienen te ontwikkelen. Het gaat hierbij om de inzetbaarheid oftewel employability van de oudere leraar. Vitaliteitbeleid heeft als doel de inzet en inzetbaarheid van medewerkers te vergroten en uitval en ongewenst verloop tegen te gaan. Dit versterken van de inzetbaarheid en de proactieve aard maken dat vitaliteitbeleid een stap verder gaat dan leeftijdsbewust of levensfasegericht personeelsbeleid. Zowel de schoolorganisatie, de leidinggevende van de oudere leraar als de oudere leraar zelf hebben een belangrijke rol en verantwoordelijkheid in het realiseren van vitaliteitbeleid. Dit blijkt in de praktijk nog niet eenvoudig. Voor vitaliteitbeleid zijn curatieve en preventieve personeelsinstrumenten niet toereikend. Er dienen interventies met een amplitieve insteek ontwikkeld te worden die zich richten op het versterken van alle medewerkers, dus ook medewerkers die goed functioneren maar van wie het potentieel nog niet optimaal benut wordt. De amplitieve instrumenten moeten bijdragen aan het welbevinden van de oudere leraar. Welbevinden kent vijf dimensies, te weten: affectief, cognitief, professioneel, sociaal en psychosomatisch welbevinden. De verschillende facetten van employability, werkmotivatie en vitaliteit blijken binnen deze vijf dimensies te vallen. Tot op heden zijn amplitieve instrumenten nauwelijks ontwikkeld.

Bronnen

Admiraal, Th. J. (2009). *Loopbaanontwikkeling als middel om competent te leren omgaan met organisatieontwikkeling in het onderwijs: Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar de bruikbaarheid van loopbaanmethodieken voor Human resource Management*. Proefschrift. Tilburg: Universiteit van Tilburg.

Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C., & Schon, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. New York: Addison-Wesley.

Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk: de ervaringen van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. Leuven: Universitaire pers.

Berg, D. van den (2002). *Existentiële belevingen van leraren bij hun onderwijs: Een onderwijskundige en psychologische bijdrage*. Nijmegen: Nijmegen University Press.

Bergen, Th. C. M. (1996). *Docenten scholen docenten: Over professionele ontwikkeling van docenten door middel van peer coaching*. Inaugurele rede. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Bolhuis, S. M. (2000). *Naar zelfstandig leren: Wat doen en denken docenten?* Leuven: Garant.

Brown, M., Rutherford, D., & Boyle, B. (2000). Leadership for School Improvement: The Role of the Head of Department in UK Secondary Schools. In: *School effectiveness and school improvement*, Vol. 11, No. 2, pp. 237–258.

Buul, F. van (2008). *Levensfasegericht personeelsbeleid: Praktijkserie basisschoolmanagement 48*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.

CBS (2010). *Jaarboek Onderwijs in cijfers 2010*. Den Haag: CBS. Verkregen via internet: <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/publicaties/publicaties/archief/2010/2010-f162-pub.htm>

Cozijnsen, R., Henkens, K., & Van Solinge, H. (2005). Werk en motivatie om te leren: zijn er verschillende tussen jongere en oudere werknemers? In: *Gedrag & Organisatie*, Vol. 6, pp. 338-355.

Dam, K. van, Van der Heijden, B. I. J. M., & Schyns, B. (2006). Employability en individuele ontwikkeling op het werk. In: *Gedrag en Organisatie*, Vol. 19, pp. 53-68.

Diehl, P. J., Stoffelsen, J. M., & Wijlhuizen, E. (2008). *Handboek Vitaliteit*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.

Driel, L. van (2006). *Professionalisering in de school: Een studie naar verbetering van het pedagogisch-didactisch handelen*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Eekelen, I. M. (2005). *Teachers' will and way to learn: Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. Proefschrift. Maastricht: Universiteit Maastricht.

Exworthy, M., & Halford, S. (Red.) (1999). *Professionals and the New Managerialism in the Public Sector*. Buckingham: Open University Press.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York and London: Teacher College Press.

Gründemann, R. W. M. (2008). *Arbeidsparticipatie in Nederland: De personeelsvoorziening met stip op de agenda van management en HR*. Oratie. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Taylor & Francis.

Heijde, C. M. van der, & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. In: *Human Resource Management*, Vol. 45, pp. 449-476.

Horn, J. E. van, Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 77, pp. 365-375.

Inspectie van het Onderwijs (2011). *Onderwijsverslag 2009-2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Verkregen via internet: <http://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/Onderwijsverslag+2009+2010>

Inspectie van het Onderwijs (2011). *Opbrengsten - maak er werk van!* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Verkregen via internet: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2011/Opbrengsten+-+maak+er+werk+van.pdf

Jonge, M. de (2011). *Opbrengstgericht werken ontrafeld: Een onderzoek naar opbrengstgericht werken door middenmanagers in het voortgezet onderwijs*. Afstudeerscriptie. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Kamphof, G., Odenthal, L., & Van Tuyl, L. (2008). *De leraar als eigenaar van zijn vak: kiezen en kleur bekennen*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Kessels, J. W. M. (1996). *The corporate curriculum*. Inaugurele rede. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.

- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. In: *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 3, pp. 307–323.
- Kooij, T. A. M. (2010). *Motivating Older Workers: A Lifespan Perspective on the Role of Perceived HR Practices*. Proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Krogt, F. J. van der (1995). *Leren in netwerken: Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie*. Utrecht: Lemma.
- Krogt, F. J. van der (2007). *Organiseren van leerwegen: Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties*. Rotterdam: Performa Uitgeverij.
- Krüger, M. L. (2010). *De schoolleider als leerling: Op weg naar onderzoekende scholen en onderzoeksmatig leiderschap*. Lectorale rede. Utrecht: Penta Nova.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan: Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*, Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Labovitz, G., & Rosansky, V. (1997). *The Power of Alignment: How Great Companies Stay Centered and Accomplish Extraordinary Things*. New York: John Wiley & Sons.
- Ledoux, G., Blok, H., & Boogaard, M. (2009). *Opbrengstgericht werken: Over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Loo, J. van, Grip, A. de, & Montizaan, R. (2006). *Active Aging bij Overheid en Onderwijs: Vernieuwend omgaan met vergrijzing*. Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt. Heerlen: ABP.
- Marzano, R. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministerie van OCW (2011a). *Actieplan Basis voor Presteren: Naar een ambitieuze leercultuur voor alle leerlingen*. Den Haag. Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2011b). *Actieplan Beter Presteren: opbrengstgericht en ambitieus het beste uit leerlingen halen*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Nauta, A., De Lange, A. H., & Görtz, S. (2010). Lang zullen ze leven, werken en leren: Een schema voor het begrijpen en beïnvloeden van inzetbaarheid gedurende de levensloop. In: *Gedrag en Organisatie*, Vol. 23, No. 2, pp. 136-57.
- Onderwijsraad (2008). *Partners in onderwijsopbrengst*. Den Haag: Onderwijsraad. Verkregen via internet: http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/266/documenten/partners_in_onderwijsopbrengst_copy1.pdf
- Ouweneel, E., Schaufeli, W., & Le Blanc, P. (2009). Van preventie naar amplitie: interventies voor optimaal functioneren. In: *Gedrag en Organisatie*, Vol. 22, No. 2, pp. 118-135.

Potiek, S., & Veltkamp C. (2011). *Invloed van rolopvattingen en overtuigingen op opbrengstgerichtheid van middenmanagers binnen het onderwijs*. Literatuurverkenning. CPS, Amersfoort.

Rhenen, W. van (2008). *From stress to engagement*. Proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Roekel, van I. (2008). *Competent blijven in latere loopbaanfasen*. Proefschrift, Nyenrode Business Universiteit. Delft: Eburon.

Rooij, J. P. G. de, & Vink, C. R. (2009). *Commitment van middenmanagers: Onderzoek onder middenmanagers in het vo en mbo*. Tilburg: IVA.

Ros, A., & Timmermans, R. (2010). *Schieten op het doel*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Runhaar, P., Sanders, K., & Slegers, P. (2009). *De school als ontwikkelplek voor leraren*. Enschede: Universiteit Twente.

Ruud de Moor Centrum (2010). *Professionalisering van leraren op de werkplek: Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010*. Heerlen: Open Universiteit.

SBL (2006). *Onderwijs aan het woord*. Den Haag: SBL.

SBO (2008). *Tevreden blijven werken in het onderwijs: Levensfasegericht personeelsbeleid vanuit werknemers- en werkgeversperspectief*. Den Haag: SBO.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Bevlogenheid: een begrip gemeten. In: *Gedrag en Organisatie*, Vol. 17, pp. 89-112.

Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007) Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. In: *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 20, pp. 177-196.

Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. London: Jossey-Bass.

Stemmers, F. (2010). *Blijvende inzetbaarheid in langere loopbanen*. Proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

Stoffelsen, J. (2008). Duurzaam draagvlak: Het opzetten van een vitaliteitsbeleid. In: *Gids voor personeelsmanagement*, Vol. 87, No. 6, pp. 20-23.

Tjepkema, S. (2002). *Bouwen aan een lerende organisatie: leerblokkades opsporen*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

Tijmensens, L., & Poell, R. F. (2002). Leren van professionals: Beroepsgericht én organisatiegericht!
In: L. Tijmensens, R. F., Poell, H., Dekker, S., Tjepkema, S., & S. Wagenaar, (Red.), *HRD Thema: Leren van professionals: beroepsgericht of organisatiegericht?* Vol 9, p.65-73. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: Expertisecentrum Leren van docenten, Universiteit Leiden.

Veen, K. van, Meirink, J., & Zwart, R. (2009). *Het leren van docenten in het kader van herregistratie: Een review over effecten van professionalisering en over herregistratiesystemen*. Leiden: Expertisecentrum Leren van docenten, Universiteit Leiden.

Verbiest, C. (2008). *Literatuuronderzoek naar de professionalisering van docenten*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies. Verkregen op 01-02-2011 via internet:
<http://www.personeelsbeleidopschool.nl/themas/professionalisering>

Visscher A., & Ehren, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van Opbrengstgericht Werken: Analyse in opdracht van de Kenniskamer van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Enschede: Universiteit Twente.

Visser, M., & Wagenaar, L. (2010). *Docenten Talen(t)*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies. Verkregen via internet: <http://www.cps.nl/libaccess/file.ashx?productCode=docententalent&productType=rp>

Vuuren, T. van (2011). *Vitaliteitsmanagement: je hoeft niet ziek te zijn om beter te worden!* Oratie. Heerlen: Open Universiteit.

Wit, B. de (2009). Vervreemd of gewoon verschillend?: De gevolgen van onderwijshervormingen voor loyaliteiten van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. In: *Beleid en Maatschappij*, Vol. 36. No. 4, pp. 239-250.

Zwart, B. C. H. de, & Heijdel, W. M. (2006). *Vroegtijdig uittreden of door tot 65 in onderwijs?: Verdiepend onderzoek in het kader van de monitor Arbeid, Zorg en Levensloop in het onderwijs 2005*. Leiden: Bureau ASTRI.

De meeste scholen staan in de komende jaren voor de uitdaging om opbrengstgericht werken in hun organisatie te realiseren.

Dat is geen gemakkelijke opdracht!

Het systematisch werken aan ontwikkeling van onderwijsopbrengsten vraagt volgens de Onderwijsraad om het onderzoeken en aanpassen van de eigen praktijk op bestuurs-, school-, afdelings- en klassenniveau.

Kortom: opbrengstgericht werken vraagt een gezamenlijke inspanning en cultuurverandering van bestuur, management en leraren.

Dit boek biedt handvatten aan wie wil investeren in opbrengstgerichtheid en kan een antwoord geven op de vraag 'waarin moeten we dan investeren?'. Van alle mogelijkheden licht deze publicatie er drie uit: de vakinhoudelijke professionalisering van leraren, de rol van de middenmanager en strategisch vitaliteitbeleid. Dit boek wil inspiratie geven voor wie streeft naar verbetering van de kwaliteit van het onderwijs en daarmee de prestaties van de leerlingen.

CPS Blijvend resultaat

We adviseren, trainen, organiseren conferenties, publiceren en doen onderzoek.

Zo stimuleren we scholen om hun ambities te realiseren. Met blijvend resultaat.