



Onderzoeksrapport  
In opdracht van de VO-academie

## Concept

# Betekenisvolle professionalisering van bestuurders VO

Een verkennende notitie over professionaliseringsactiviteiten en  
-strategieën

### **USBO ADVIES, i.s.m. PBLQ**

Prof.dr Mirko Noordegraaf, Evelien van Leeuwen, Esther Nieuwenhuizen, dr Nina van Loon

Departement Bestuurs- en Organiseringswetenschap (USBO), Universiteit Utrecht

1 maart 2017



## COLOFON

**Titel:** Betekenisvolle professionalisering van bestuurders VO. Een verkennende notitie over professionaliseringsactiviteiten en -strategieën.

**Auteurs:** Mirko Noordegraaf, Evelien van Leeuwen, Esther Nieuwenhuizen en Nina van Loon

**Opdrachtgever:** VO-academie

Utrecht, 1 maart 2017

USBO Advies (departement Bestuurs- en Organiseringswetenschap), UU, i.s.m. PBLQ

Het onderzoeksteam bestond uit:

- Prof.dr Mirko Noordegraaf (projectleider), Evelien van Leeuwen en Esther Nieuwenhuizen

De onderzoekers zijn bijgestaan met advies en commentaar door een expert van PBLQ:

- Dr Nina van Loon

© 2017, USBO Advies

Auteursrechten voorbehouden. Niets uit het rapport mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, digitale verwerking of anderszins, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van USBO.



## Inhoud

<b>1</b>	<b>Aanleiding</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Context</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Professionalisering</b> .....	<b>7</b>
3.1	Klassieke en hybride professional .....	7
3.2	Professionaliseringsactiviteiten .....	8
3.3	Professionaliseringsstrategieën .....	10
<b>4</b>	<b>Uitdagingen van professionalisering</b> .....	<b>12</b>
4.1	Strijd om professionaliteit .....	12
4.2	Verbinding .....	13
4.3	Professionalisering als proces .....	13
<b>5</b>	<b>Professionalisering in het onderwijs</b> .....	<b>15</b>
5.1	Professionalisering schoolleiders VO .....	15
5.2	Professionalisering schoolbesturen .....	15
<b>6</b>	<b>Andere sectoren</b> .....	<b>18</b>
6.1	Zorg .....	18
6.2	Gemeentesecretarissen .....	20
6.3	Rechtspraak .....	22
<b>7</b>	<b>Conclusie</b> .....	<b>26</b>
7.1	Omgaan met variëteit .....	27
7.2	Fasen van professionaliseringsproces .....	27
7.3	Continue bijstelling van het professionaliseringsproces .....	28
<b>8</b>	<b>Referenties</b> .....	<b>30</b>
<b>9</b>	<b>Bijlage: Overzicht gesprekken met experts</b> .....	<b>33</b>



## 1 Aanleiding

De kwaliteit van onderwijs is cruciaal in de Nederlandse kenniseconomie (o.a. WRR, 2013). We zien niet voor niets een toenemende aandacht voor de rol, competenties en kwaliteit van medewerkers in het onderwijs, niet alleen op werkvloeren – zoals leerkrachten – ook van ondersteuners, managers en bestuurders. Dat alles tegen de achtergrond van een groeiende professionalisering in de (semi)publieke sector (Zuurmond & de Jong, 2010). Vooral de professionalisering van publieke managers en bestuurders, die zich in allerlei sectoren en soorten publieke organisaties voltrekt, is interessant. Het beroep van publieke manager en bestuurder staat onder hoge druk, doordat verwachtingen ten aanzien van onder meer het onderwijs vanuit de politiek, overheid en samenleving groeien, indringender en pluriformer worden (Hooge et al., 2015, p. 3), terwijl de mogelijkheden om daaraan voldoen kleiner worden. Managers en bestuurders zijn in een *'interventiefuik'* terecht gekomen (cf. Noordegraaf, 2004; Noordegraaf et al., 2011). Ze moeten meer, maar kunnen weinig. Dat vraagt om eigentijdse professionaliteit.

In deze verkennende notitie staat de professionalisering van bestuurders in het VO centraal. Schoolbestuurders moeten inspelen op complexe en veelsoortige opgaven, en hebben daarbij de expliciete opdracht – mede gevoed door de VO-raad en in het PO de PO-raad – om goed bestuur te versterken alsmede bestuurlijke vermogens, ten dienste van onderwijskwaliteit. Bestuurlijk vermogen wordt gedefinieerd als *“de capaciteiten van besturen van onderwijsorganisaties om adequaat te sturen op de onderwijskwaliteit van scholen”* (Hooge et al., 2015, p. 19). De aandacht voor goed bestuur en bestuurlijk vermogen komen voort uit eisen van de politiek en uit de druk vanuit de samenleving om voor ieder kind excellent onderwijs te leveren (Hooge, 2013). Hierbij zijn metingen van kwaliteit een steeds belangrijkere, welhaast transparante maatstaf (Noordegraaf, 2007, p. 762).

Tegemoetkomen aan de verwachtingen van bovengenoemde partijen zorgt voor een zware last op de schouders van schoolbestuurders (Hooge, 2013, pp. 8-9). Het vraagt om een vernieuwing van sturing, leiderschap, schoolklimaten, teams, onderwijsprofessionals en dit verklaart de roep om de versterking van bestuurlijk vermogen. Onderwijsbestuurders hebben een leidende rol in het borgen van onderwijskwaliteit, niet alleen omdat ze via strategie en hogere doelen de koers van de organisatie bepalen, maar vooral ook omdat ze dagelijkse organisatieprocessen, samenwerkingen en motivaties kunnen beïnvloeden. Ze vormen tevens het knooppunt tussen de verwachtingen en druk vanuit de externe omgeving en coördinatie hiervan in de interne omgeving (Hooge et al., 2015, p. 3). Dat is een *vak apart*.

In het onderwijs is niet voor niets sprake van een brede professionaliseringsbeweging. Waar die professionalisering eerst expliciet gold voor leerkrachten en de laatste tijd schoolleiders, geldt zij in toenemende mate ook voor onderwijsbestuurders (o.a. Noordegraaf, 2007). We zien verschillende manieren om die professionalisering te



versterken. Sommige activiteiten zijn gericht op de ontwikkeling van individuele bestuurders, en sommige op de ontwikkeling van de gehele beroepsgroep. Denk aan professionaliseringsactiviteiten zoals het creëren en verspreiden van kennis, de totstandkoming van professionele standaarden, en het ontwikkelen van een gezamenlijke identiteit (Noordegraaf et al., 2014b). De keuze voor specifieke professionaliseringsactiviteiten en -strategieën is afhankelijk van de voorkeuren en wensen van verschillende betrokken partijen. Daar is geen ideale route voor, geen 'one best way'. Professionalisering betreft een proces dat wordt gekenmerkt door verschillende visies op het beroep van schoolbestuurders en verschillende wensen wat betreft de invulling van professionalisering. Hiermee is sprake van een 'zoektocht naar professionaliteit' en zelfs 'strijd om professionaliteit' (o.a. Van der Meulen, 2008).

In deze notitie plaatsen we dergelijke professionaliseringsactiviteiten en -strategieën in een breder perspectief. Dat doen we op verzoek van de VO-academie. Zij wil een samenhangend en helder professionaliseringsperspectief ontwikkelen voor schoolbestuurders. Dit voorstel ondersteunt die zoektocht. Via een notitie maken we inzichtelijk hoe de VO-academie professionaliseringsstrategieën kan ontwikkelen voor de professionalisering van bestuurders in het VO. Daarbij zullen we deze ontwikkeling enerzijds in een breder kader plaatsen: theoretische plaatsbepaling, mogelijke professionaliseringsactiviteiten, professionaliseringsprocessen en professionaliseringsstrategieën, vooral ook in andere sectoren. Anderzijds zullen we het op het onderwijs betrekken, met nadruk op huidige professionaliseringsactiviteiten in het voortgezet onderwijs. Het doel van dit voorstel is om een beeld te schetsen van de componenten die een rol kunnen spelen bij de professionalisering van schoolbestuurders, om de dialoog tussen verschillende belanghebbenden over professionalisering te voeden. Wij nemen geen standpunt in, dat wil zeggen, wij hebben *geen* opvatting over hoe een mogelijke (verdere) professionalisering van VO bestuurders zou moeten verlopen. We roepen wel een aantal vragen op, waar de sector wat ons betreft iets mee moet.



## 2 Context

Schoolbestuurders worden door Putters (2012) omschreven als ‘verbindingsofficieren’, die verbinding en samenwerking organiseren en communiceren met verschillende belanghebbenden (zowel intern als extern) om de interactie tussen groepen en individuen binnen de organisatie te faciliteren (p. 79). De taakomschrijving van schoolbestuurders is echter niet eenduidig doordat een grote variëteit aan onderwijsinstellingen binnen het voortgezet onderwijs (VO) bestaat. Schoolinstellingen variëren bijvoorbeeld in grootte, hoeveelheid scholen en bestuursstructuren. In 2015 bestond het voortgezet onderwijs uit 642 scholen (CBS, 2015). Deze scholen zijn aangesloten bij een stichting. De meeste schoolbesturen zijn onderdeel van zo’n stichting, die bestaat uit een aantal scholen. Maar sommigen schoolbesturen zijn zogenoemde een-pitters. In de verschillende stichtingen zijn 336 bevoegde gezagen actief (DUO, 2017). De professionalisering van al deze vormen van bevoegd gezag (bestuurders) is het onderwerp van dit voorstel.

Deze variëteit maakt overigens gelijk al duidelijk dat de genoemde ‘zoektocht naar professionaliteit’ extra uitdagend en spannend zal zijn. Een elders geconstateerde ‘strijd om professionaliteit’ (cf. Van der Meulen, 2008) zal daar ongetwijfeld onderdeel van zijn. We zullen dan ook, vanuit ons breder perspectief, laten zien dat zo’n strijd heel normaal is, en productief kan worden gemaakt, mits passende activiteiten en strategieën – inclusief dialogen – worden ontwikkeld en ingezet.

Schoolbestuurders staan immers niet alleen in dit professionaliseringsproces. De onderwijsbestuurdersvereniging VO (OBV) behartigt de belangen van schoolbestuurders en fungeert als netwerkplatform voor de uitwisseling van ideeën (OBV, n.d.). Omdat zij de belangen behartigt van schoolbestuurders, zal zij nauw betrokken zijn bij het professionaliseringsproces. Ook de VO-raad speelt een rol in dit proces. De raad behartigt de belangen van scholen in het voortgezet onderwijs bij de overheid, in de politiek, het bedrijfsleven en maatschappelijke organisaties. Voor bestuurders specifiek probeert zij zoveel mogelijk faciliteiten aan te bieden, zodat zij hun taak goed kunnen vervullen. De VO-raad heeft hiervoor in 2012 de VO-academie opgericht. De VO-academie zorgt voor professionaliseringsactiviteiten die aansluiten bij de vraag van de beroepsgroep en bundelt dit aanbod op haar website (VO-raad, n.d.).



## 3 Professionalisering

Vandaag de dag wil bijna iedereen gezien worden als ‘professional’ en organisaties ontwikkelen zich tot ‘professionele organisaties’ (Noordegraaf, 2007, p. 762). In het proces van professionalisering probeert de beroepsgroep zelf eigenaar van de beroepsuitoefening te worden door zich collectief te organiseren (Noordegraaf et al., 2014b). Hierin bakenen professionals hun eigen professe af, om hun kracht te vinden, en zich te onderscheiden van andere professies.

Binnen professionaliseringsprocessen staat ‘de professional’ centraal. Steeds meer beroepsgroepen willen worden gezien als ‘professioneel georganiseerd’ (Noordegraaf, 2007, p.762). Het begrip ‘professional’ is niet eenduidig gedefinieerd, en wordt vaak gebruikt in een “loose form” (Abbott, 1991). Om duidelijkheid te scheppen over de manier waarop het begrip ‘professional’ in dit voorstel wordt gebruikt, wordt hieronder uitgewerkt welke typen professionals in de literatuur worden onderscheiden en hoe deze typen zich verhouden tot het beroep van schoolbestuurders.

### 3.1 KLASSIEKE EN HYBRIDE PROFESSIONAL

Vaak wordt een onderscheid gemaakt tussen de ‘klassieke’ of ‘pure professional’ en de ‘hybride professional’ (zie o.a. Noordegraaf, 2007; McGivern et al., 2015; Blomgren & Waks, 2015). De betekenis van het begrip professional wordt vooral geënt op klassieke professionals zoals artsen. Klassieke professionals kenmerken zich door een duidelijk gedefinieerd beroepsdomein, dat door de beroepsbeoefenaren zelf wordt gedefinieerd, ingericht en bewaakt. Er is sprake van een hoge mate van ‘professional control’ (zie bijv. Freidson, 2001). Die ‘control’ wordt gebruikt bij het opleiden en selecteren van nieuwkomers en het reguleren van gedrag, bijvoorbeeld via gedragscodes (Noordegraaf, 2007). Hierdoor organiseren klassieke professionals zich als een vrij homogene groep ten opzichte van andere beroepsdomeinen, waardoor zij zich onderscheiden en externe waarde en legitimiteit weten te genereren (Noordegraaf et al., 2014b).

Schoolbestuurders kunnen nooit pure of ‘echte’ professionals worden in deze zin. Zij zijn ingebed in formele instituties en stelsels, en organisatiestructuren, en zij zijn afhankelijk van vele partijen, waardoor zij nooit een autonoom domein kunnen worden, met een eenduidige inkadering van professionele kenmerken. Schoolbestuurders zijn meer ‘hybride professionals’ (Noordegraaf, 2007; 2015). Hybride professionals zijn beroepsbeoefenaren die een bepaalde mate van professionalisering ondergaan, via opleiding, socialisatie en supervisie, maar ze zijn tevens ingebed in beleids- en organisatiekaders, die de mate van ‘professional control’ beperken. Denk daarbij ook aan andere bekende ‘professionals’, zoals politiemensen en leraren, of maatschappelijk werkers. Het geldt tevens voor professionals die zich los van werkvloeren bezighouden met organiseren, zoals controllers en auditors, en – voor nu van belang – managers en (school)bestuurders (bijv. Noordegraaf, 2007; Zuurmond & de Jong, 2010). De definitie



van een professional is in de hybride vorm is derhalve minder strikt gebonden aan mensen die werken in het primaire proces. De hybride vorm van professionaliteit is geen kwestie van het 'afschermen' van het beroepsdomein ten opzichte van de omgeving, maar het samen/collectief zoeken naar manieren om vorm en inhoud te geven aan de vele opgaven, afhankelijkheden en relaties met die omgeving. Professionalisering omvat dan de ambitie van klassieke beroepsdomeinen om krachtiger en effectiever beroepsbeoefenaren te vormen, die als legitiem worden gezien en door de buitenwereld gewaardeerd worden, zonder de strikte afscherming van die buitenwereld.

Doordat steeds meer beroepsgroepen professionaliseren vindt een verschuiving van professionalisering plaats van klassieke professies, zoals artsen, advocaten en accountants, naar meer hybride professies, inclusief schoolbestuurders. De hybride professies bevinden zich vaak in de (semi)publieke sector, die bekend staat om haar institutionele veelvormigheid, organisatorische complexiteit, en inhoudelijke uitdagendheid. Daarbij hoort de ambiguïteit van beleid, doelstellingen, het verdelen van hulpbronnen en verantwoording (o.a. Jarzabkowski & Fenton, 2006). Duidelijke, strikte en homogene professionele kaders maken is dan eigenlijk onmogelijk, maar iets van collectieve inkadering is wel onvermijdelijk. In dat spanningsveld zullen beroepsdomeinen professionaliseringsactiviteiten moeten ontplooiën.

### 3.2 PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN

Inhoud geven aan de professionalisering van een beroepsgroep kan op verschillende manieren vorm krijgen. De middelen die ingezet worden in het professionaliseringsproces, worden in deze notitie *professionaliseringsactiviteiten* genoemd. Voorbeelden van zulke activiteiten zijn het organiseren van bijeenkomsten en intervisies, het verzorgen van opleidingen, het uitwisselen van kennis, het formuleren van richtlijnen en codes, en zelfs het tuchtrechtelijk aanpakken van minder functionerende leden. Professionalisering draait niet alleen om het verbeteren van de uitkomsten van hun werk, maar het betreft een vehikel om met lastige en ambigue situaties om te gaan (Noordegraaf, 2012, p. 219). Het biedt collectieve houvast, zowel voor individuele beroepsbeoefenaren als voor de buitenwereld. Het versterkt het *vakmanschap* van individuele beroepsbeoefenaren en versterkt tegelijkertijd het *vak* dat deze beroepsbeoefenaren meer collectief uitoefenen.

Professionaliseringsactiviteiten hebben een aantal hogere doelen: het scheppen van helderheid wat betreft kenmerken, standaarden en normen van het beroep (Noordegraaf et al., 2014b), een zekere mate van professionele controle over het eigen werk (Freidson in Noordegraaf, 2007), bescherming van het beroep (Abbot in Noordegraaf, 2007) en de vergroting van de legitimiteit van de beroepsgroep (van der Scheer, 2013). Professionaliseringsactiviteiten hebben hierdoor zowel een interne als externe werking. *Intern* gaat het om het stroomlijnen en harmoniseren van systemen en gedrag, zowel sociaal als cultureel. Een voorbeeld hiervan zijn kaders die de inhoud van het beroep weergeven, zoals competentieprofielen, of collectieve activiteiten die gericht zijn op het werken aan een gezamenlijke identiteit. *Extern* zijn professionaliseringsactiviteiten gericht op de legitimering van het werk en de diensten van professionals, zodat dat gesteund wordt, waardering krijgt en vooral vertrouwd wordt (Noordegraaf et al., 2014b).





Professionaliseringsactiviteiten verschillen als het gaat om de versterking van vakmanschap en/of vak meer concreet op twee dimensies, namelijk een *individuele* en een *collectieve* dimensie. Enerzijds zullen activiteiten worden ontplooid die de individuele beroepsbeoefenaar versterkt, met nadruk op zijn/haar kennis en kunde en vakmanschap. Daar horen praktische activiteiten bij, in het bijzonder gericht op kenniscreatie en kennisdeling, via opleiding, bijscholing, congresbezoek en de verspreiding van vaktijdschriften. Anderzijds wordt het beroepsdomein meer als collectief versterkt, waardoor het vak dat wordt uitgeoefend beter wordt gedefinieerd en bewaakt. Daarbij worden codes, standaarden en profielen vastgesteld, zodat een gevoel van verbondenheid en een gezamenlijke identiteit ontstaat, en socialisatie en gedragsregulering kan plaatsvinden. Deze eenvoudige indeling van professionaliseringsactiviteiten is weergegeven in figuur 1.

*Figuur 1. Soorten professionaliseringsactiviteiten*

<b>Individueel</b> (Vakmanschap)	<b>Collectief</b> (Vak)
Kennis creëren	Ethische codes
Kennis delen	Standaarden
	Profielen

Kennis en kunde zijn van belang voor de ontwikkeling van de individuele beroepsbeoefenaar. Daarvoor moet kennis zowel gecreëerd worden, als verspreid. Het creëren van kennis kan georganiseerd worden door middel van trainingen, opleidingen en bijscholing, bij voorkeur gevoed door onderzoek en (wetenschappelijke) inzichten. Het delen van kennis gebeurt bijvoorbeeld via tijdschriften en op conferenties (Noordegraaf, 2012).

Ethische codes, standaarden en (competentie)profielen zijn meer collectieve instrumenten. Ze komen in samenspraak tot stand, waarbij eigenschappen van het beroep en competenties worden benoemd om de beroepsgroep te definiëren en af te bakenen (Noordegraaf et al., 2014b). Bij ethische codes kan meer fundamenteel gedacht worden aan het afleggen van een eed, en meer praktisch aan gedragscodes of integriteitscodes. Standaarden richten zich op het formeel en informeel definiëren van wat de beroepsgroep moet kunnen, kennen en doen, oftewel het coderen en ijken van de beroepsuitoefening door de beroepsgroep zelf, bijvoorbeeld in een register of gedragscode (Noordegraaf et al., 2014b, p. 3). (Competentie)profielen tot slot, zijn een verzameling van ingekaderde competenties en vaardigheden die niet enkel nodig zijn om een functie in een organisatie 'goed' te vervullen, maar om daarop toe te zien en te reguleren.

Combinaties van activiteiten uit de individuele en collectieve pijlers zijn van belang voor de verankering van professionaliseringsactiviteiten in de kwaliteitscyclus van schoolbestuurders. De individuele dimensie resulteert in een persoonlijke meerwaarde van professionalisering, als vakman/vakvrouw, en de collectieve dimensie zorgt voor de



afbakening van het beroep, het vak. Een beroepsgroep kan gezien worden als professioneel domein als professionaliseringsactiviteiten geïnstitutionaliseerd zijn in de omgeving (Noordegraaf et al., 2014b). In een professioneel domein vormen de professionaliseringsactiviteiten onderdeel van de dagelijkse gang van zaken en worden deze activiteiten als vanzelfsprekend ervaren. Individuele beroepsbeoefenaren werken dan aan zichzelf én aan hun beroep.

### 3.3 PROFESSIONALISERINGSSTRATEGIEËN

Bovenstaande professionaliseringsactiviteiten vormen middelen die ingezet kunnen worden in een professionaliseringsproces. Welke activiteiten, hoe en door wie deze worden ingezet, is afhankelijk van de *professionaliseringsstrategie*. Er zijn verschillende strategieën mogelijk binnen dit professionaliseringsproces, waarbij betrokken partijen het professionaliseringsproces vorm kunnen geven door bijvoorbeeld de keuze voor bepaalde professionaliseringsactiviteiten te beïnvloeden. Professionaliseringsstrategieën variëren op twee dimensies.

De eerste dimensie maakt een onderscheid tussen een *top down* professionaliseringsproces (bijvoorbeeld vanuit de VO-raad, of OCW) of een *bottom-up* professionaliseringsproces (vanuit schoolbestuurders). In een top-down benadering, heeft bijvoorbeeld de VO-raad de leiding bij de professionalisering van schoolbestuurders. Daartegenover ligt het initiatief in een bottom-up benadering bij (groepen of netwerken van) schoolbestuurders. De keuze of er top-down of bottom-up geprofessionaliseerd zal worden, roept de vraag op bij wie de regie en verantwoordelijkheid ligt in het professionaliseringsproces.

De tweede dimensie gaat over de aard van het professionaliseringsproces. De VO-raad kan kiezen voor een *verplichtend* of een *vrijwillig* professionaliseringsproces. Een verplichtende werkwijze kenmerkt zich door verplichtende voorschriften waaraan schoolbestuurders zich moeilijk kunnen onttrekken. Dat gebeurt bijvoorbeeld als een verplicht register wordt ingericht, waarin de leden van de professie – op grond van bijvoorbeeld standaarden en profielen – worden vastgelegd en wanneer de leden vervolgens verplicht PE punten (permanente educatie) moeten halen om hun kennis op peil te houden. Een vrijwillige werkwijze gaat uit van een vrijwillige medewerking van schoolbestuurders aan het professionaliseringsproces.

De dimensies zorgen samen voor vier strategieën die de VO-raad in het professionaliseringsproces kan hanteren: *normeren, faciliteren, coderen en stimuleren* (zie figuur 2). In het algemeen geldt: wanneer de omstandigheden lastiger zijn en er meer onenigheid en dus 'strijdpotentieel' is, dan kan er minder top down/verplichtend worden geacteerd en zal meer bottom up en/of vrijwillig moeten worden gehandeld.



*Figuur 2. Professionaliseringsstrategieën*

	<b>Bottom-up</b>	<b>Top-down</b>
<b>Verplichtend</b>	<i>Normeren</i> Regels stellen, richtlijnen uitvaardigen, handhaven	<i>Faciliteren</i> Processen in gang zetten, budget beschikbaar stellen
<b>Vrijwillig</b>	<i>Coderen</i> Codes creëren, good governance als kader	<i>Stimuleren</i> Symboliek toepassen en verleiden, communiceren



## 4 Uitdagingen van professionalisering

Professionalisering brengt uitdagingen met zich mee. Zo gaat professionalisering gepaard met strijd tussen verschillende partijen, wat vraagt om het organiseren van verbinding tussen alle betrokken partijen in het professionaliseringsproces. Daarnaast is professionalisering niet statisch, maar een proces dat continue aandacht en aanpassing vereist.

### 4.1 STRIJD OM PROFESSIONALITEIT

Professionalisering kan gezien worden als een sociaal-politieke constructie (Noordegraaf & van der Meulen, 2008). Een sociaal construct wordt vormgegeven door verschillende belanghebbenden (Noordegraaf et al., 2014b, p. 23). Sociale constructen zijn voor interpretatie vatbaar en hebben verschillende betekenissen voor verschillende personen. In het professionaliseringsproces moet gehoor gegeven worden aan verschillende opvattingen en moet het proces van professionalisering 'gemanaged' worden (Noordegraaf, 2012). De politieke constructie benadrukt het spel van professionalisering. Zoals hierboven al genoemd kan de professionalisering van schoolbestuurders gezien worden als politiek proces. In dit proces zijn verschillende groepen concurrenten van elkaar en worden er subgroepen gevormd binnen grotere '*ecologies of professions*' (bijvoorbeeld schoolbestuurders die zich tot andere domeinen moeten verhouden) (Abbott in Noordegraaf, 2012). Tussen groepen bestaan '*struggles*' die energie vereisen om opgelost te worden.

De sociaal-politieke constructie zorgt ervoor dat professionaliseringsprocessen van managers en bestuurders vaak gepaard gaan met strijd (zie ook Abbott, 1988), omdat er veel betrokken partijen zijn met tegenstrijdige visies op de vormgeving van het beroep van schoolbestuurders (Van der Meulen, 2009). Professionalisering wordt daarmee een pluriform proces. Het gaat niet zozeer om het onderscheiden van een aantal kenmerken waaraan de professie dient te voldoen (*traits*), maar vooral over een *proces* waarin de beroepsgroep zijn eigen, unieke ontwikkeling doormaakt. Als er strijd bestaat over welke definitie, visie en methoden dominant moeten zijn binnen het vak, dan kan vakontwikkeling gezien worden als een spel waarin beroepssegmenten onderling en met partijen buiten het vak interacteren.

Als de strijd om professionalisering doorslaat kan fragmentatie van professionals ontstaan, waarbij gezamenlijke normen ontbreken. Davies (1991) illustreert dit in universiteiten waar autonome departementen ontstaan die nauwelijks interdisciplinair communiceren. Het gebrek aan verbinding staat professionalisering in de weg en maakt de keuze voor en de implementatie van professionaliseringsactiviteiten ingewikkeld (p. 473). Het is dan namelijk niet vanzelfsprekend dat een gezamenlijke identiteit ontstaat, er consensus is over programma's om kennis te delen en te verspreiden, en dat de vakgroep tot homogene standaarden komt. Als bijvoorbeeld homogene standaarden worden



ontwikkeld, zal er sprake zijn van diversiteit binnen deze standaarden en normen vanwege mogelijk technische en/of ethische tegenstellingen binnen de beroepsgroep (Noordegraaf et al., 2014b).

## 4.2 VERBINDING

Deze grote variëteit binnen een beroepsgroep vergt inspanning om verbinding tot stand te brengen. Verbinding tussen professionals is belangrijk bij het uitvoeren van dagelijkse werkzaamheden, door meerdere betrokken actoren of door wetgeving (Binnema et al., 2013). Daarnaast is het ook belangrijk om professionalisering naar een volgend stadium te brengen. Noordegraaf et al. (2014b) spreken hier over *verbindende professionalisering*, waarbij de complexiteit en variëteit van professioneel werk worden erkend en gebruikt om te professionaliseren. Als professionals erin slagen over de grenzen van de eigen instelling heen te kijken, kunnen interessante verbindingen ontstaan (Binnema et al., 2013, p. 37).

Verbindende professionalisering heeft enkele positieve gevolgen. Allereerst kan dit leiden tot een gedeelde professionele cultuur (Garet et al., 2001, p. 922), waarin verschillen tussen schoolbestuurders besproken worden en waarin van elkaar wordt geleerd. Ook kunnen verwachtingen tegenover elkaar (de beroepsgroep, bestuurdersvereniging en de VO-raad/academie) worden uitgesproken. Dit kan ervoor zorgen dat men elkaars positie beter begrijpt en elkaars sterke ervaringen kan benutten. Ten tweede kan het gezamenlijk nadenken over professionaliseren leiden tot lerende veranderingen in de praktijk. Het delen van ervaringen en 'best practices' (of beter, 'best principles') kan ervoor zorgen dat schoolbestuurders lessen gebruiken in hun dagelijkse praktijk. Ten derde kunnen routes richting bestuurlijke functies vormgegeven worden, bijvoorbeeld door 'high potentials' te selecteren en te vormen. Bovendien kan het beroep van (VO) bestuurders aantrekkelijker worden. Los van wat zittende bestuurders van en over hun beroep denken, het is niet onbelangrijk wat potentiële en/of aankomende bestuurders van het beroep denken. Professionalisering kan bijdragen aan het versterken van het vak, ook in de ogen van anderen.

## 4.3 PROFESSIONALISERING ALS PROCES

Professionalisering gaat niet alleen om de implementatie van verschillende professionaliseringsactiviteiten. Het proces van hoe geprofessionaliseerd gaat worden, is op zichzelf even belangrijk (Hodgson, 2005, pp. 52-53). Professionalisering is nooit af, het vraagt om continue aandacht voor de dynamiek van het professionaliseringsproces door veranderende omstandigheden en verwachtingen van actoren zowel uit de interne als de externe omgeving (Maas, 2004). Veranderingen worden veroorzaakt door de diversiteit in het werk van schoolbestuurders en door verschillende contexten. Dit maakt het proces van professionalisering vatbaar voor verschillende interpretaties (Noordegraaf, 2012). Professionaliseringstrajecten kunnen gezien worden als: rationele, politieke en sociale projecten. Deze perspectieven benadrukken verschillende aspecten die van belang zijn in het proces van professionalisering. Rationele projecten hebben als doel om de kwaliteit van de beroepsgroep te verbeteren door inhoud en competenties te ontwikkelen. Politieke



projecten hebben als doel om de doelgroep af te schermen voor externe invloeden. Sociale projecten gaan over socialisatie en het creëren van een gezamenlijke identiteit (Noordegraaf, 2012). Deze perspectieven komen alle drie terug in de redenen en doeleinden van professionalisering.

Een goede constructie van het proces is noodzakelijk om succesvolle implementatie van professionalisering mogelijk te maken (McConnell, 2010). Een proces van professionalisering bestaat uit een aantal *fasen*, die de keuze voor de inrichting van het professionaliseringsproces beïnvloeden. Professionalisering moet allereerst op de agenda komen, waarbij het belangrijk is dat schoolbestuurders enthousiast worden om hiermee aan de slag te gaan (PO-raad, 2013). De volgorde van de fasen na agendasetting staat niet vast en is afhankelijk van de wensen van betrokken partijen en van de druk die de politiek zet achter professionalisering. Een fase die hierop zou kunnen volgen betreft de ontwikkeling en organisatie van professionaliseringsactiviteiten. Eventueel vindt monitoring plaats om kwaliteit van schoolbestuurders te evalueren en te waarborgen. Gedurende het gehele professionaliseringsproces is het van belang dat er ruimte is voor een dialoog tussen verschillende belanghebbenden (o.a. bestuurders, bestuurdersvereniging en VO-academie/VO-raad) en dat deze partijen bij het proces betrokken worden. Hierdoor kan 'strijd' overgaan in 'verbinding' en wordt mogelijk draagvlak gecreëerd dat essentieel is bij de uitvoering van professionaliseringsactiviteiten (Maas, 2004, p. 13).



## 5 Professionalisering in het onderwijs

Professionalisering in het onderwijs vindt plaats bij verschillende groepen. In dit hoofdstuk worden achtereenvolgens de professionalisering van schoolleiders in het VO, de professionalisering van schoolbestuurders in het PO, en de professionalisering van schoolbestuurders in het VO besproken.

### 5.1 PROFESSIONALISERING SCHOOLLEIDERS VO

De eerste stap in de professionalisering van schoolleiders in het VO werd in 2013 gezet. Er werd een *beroepsprofiel* ontwikkeld. Hierin staan vijf competenties, die gebaseerd zijn op de diverse kwaliteiten die schoolleiders nodig hebben, namelijk:

1. Het creëren van een gezamenlijke visie en richting
2. Realiseren van een coherente organisatie ten behoeve van het primaire proces
3. Bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken
4. Strategisch omgaan met de omgeving
5. Analyseren en probleem oplossen (hogere orde denken)

De vijf competenties zijn met opzet in zekere mate vrij naar eigen vertaling en invulling, omdat elke schoolcontext een net iets andere invulling van deze competenties verlangt. Het beroepsprofiel is daarnaast gericht op ontwikkeling, zodat schoolleiders aan de hand van dit profiel hun eigen professionaliteit kunnen ontwikkelen (VO-academie, 2015, pp. 30-31).

In 2014 is er een *beroepsstandaard* voor schoolleiders ontwikkeld, deze behandelt vier kernthema's van professionalisering: 1) afbakening van de beroepsgroep, 2) competenties van schoolleiders, 3) bekwaamheden van schoolleiders en 4) professionele normen voor schoolleiders (VO-academie, 2015, pp. 25-37).

Met het ontwerpen van een beroepsstandaard was een fundament gelegd voor een *beroepsregister* voor schoolleiders. In 2016 werd een beroepsregister voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs ingevoerd. Het beroepsregister is geen einddoel van het professionaliseringsproces, maar een middel om de professionalisering van schoolleiders te ondersteunen (VO-academie, 2015, pp. 20-21). Voor de ontwikkeling van een beroepsregister heeft de VO-academie samengewerkt met schoolleiders. Het betrekken van schoolleiders bij de ontwikkeling van dit register vergroot draagvlak, omdat de beroepsgroep zelf de regie hierover voert (VO-academie, 2015, p. 21).

### 5.2 PROFESSIONALISERING SCHOOLBESTUREN

Een uitdaging van professionalisering van schoolbestuurders, is een gezamenlijk idee over de eisen waaraan 'goed bestuur' voldoet. Er is echter geen eenduidige definitie van "goed



bestuur” (zie bijvoorbeeld van der Scheer, 2013). Goed bestuur kan in *brede* zin worden opgevat, waarbij gekeken wordt naar de externe relatie van schoolinstellingen met hun omgeving, zoals de relatie tussen onderwijsbestuurders en ouders, de relatie met andere onderwijsinstellingen en de relatie met de politiek. Goed bestuur kan ook in *beperkte* zin worden opgevat, waarbij de interne relatie tussen het bestuur en de organisatie centraal staat, zoals de relatie met leerlingen, personeel, managers en schoolleiders.

### 5.2.1 Professionalisering schoolbestuurders PO

Professionalisering van schoolbesturen in het PO is al even aan de gang. Voor het primair onderwijs stelt de wet op het primair onderwijs verschillende eisen aan goed bestuur. Ten eerste zijn scholen verplicht een scheiding te hanteren van de functies bestuur en intern toezicht. Ten tweede is het toelichten van de gebruikte code goed bestuur verplicht gesteld en moet een school kenbaar maken hoe zij deze code in de praktijk toepast. Tot slot dient deze wet het slagvaardiger en doelgerichter optreden van de overheid in geval van slecht onderwijs en zwak bestuur (Rijksoverheid, 2010).

Professionalisering van schoolbestuurders in het PO wordt gecoördineerd door de PO-raad. Zij werden ondersteund door een externe commissie (de commissie Meurs) bij het ontwikkelen van een duidelijke visie op het professionaliseringsproces. De commissie Meurs benoemt drie kernthema's van professionalisering in haar rapport: *bestuurlijke taak, bestuurlijk vermogen en bestuurlijke opgave* (PO Raad, 2013, p. 5). Onder de bestuurlijke taak valt onder andere het waarborgen van de onderwijskwaliteit, het beheren van het financieel beleid en het vormgeven van goed werkgeverschap. Het bestuurlijk vermogen zijn de competenties, vaardigheden en houding waar een bestuur over moet beschikken. De bestuurlijke opgave tot slot betreft de huidige en toekomstige positie van de organisatie en de daarbij horende prioriteiten. Deze opgave wordt mede bepaald door de specifieke context van elke organisatie (PO Raad, 2013, p. 5).

Professionaliseringsactiviteiten van de PO-raad richten zich op het ontwikkelen van het bestuurlijk vermogen. Het bestuurlijk vermogen wordt namelijk samen met de bestuurlijke taak ingezet om de bestuurlijke opgave te realiseren (PO-raad, 2013, p. 5). Voorbeelden van professionaliseringsactiviteiten die het bestuurlijk vermogen van een schoolbestuurder ontwikkelen, zijn permanente educatie sessies, bestuurlijke visitaties en intervisiegroepen (PO-raad, 2013, pp. 28-29). De commissie Meurs gaf in 2013 aan dat een register nog niet passend was in het professionaliseringsproces van schoolbestuurders. De PO-raad startte vanuit een ontwikkelingsperspectief omdat schoolbestuurders zich in de beginfase bevonden van het professionaliseringsproces. Daarom werden schoolbestuurders die achterliepen in het professionaliseringsproces niet gelijk afgerekend, maar stond de ontwikkeling van het bestuurlijk vermogen van schoolbestuurders centraal (PO Raad, 2013, pp. 27-28). Nu, enkele jaren later, moet heroverwogen worden of een register wel passend zou zijn bij de fase waarin het professionaliseringsproces van schoolbestuurders zich bevindt.

### 5.2.2 Professionalisering schoolbestuurders VO

De professionalisering van schoolbestuurders krijgt niet alleen aandacht in het primair onderwijs, maar ook in steeds grotere mate in het voortgezet onderwijs. Hier is reeds de





'code goed bestuur' ontwikkeld en zijn programma's opgericht voor bijscholing van schoolbestuurders en om leren van elkaar te stimuleren.

De *code goed bestuur* is vernieuwd en op 1 augustus 2015 in werking getreden. De code is opgebouwd uit richtlijnen voor goed bestuur van onderwijsorganisaties in het voortgezet onderwijs. Deze code bestaat naast aanvullende wet- en regelgeving voor het voortgezet onderwijs en is toepasbaar op alle leden van de VO-raad. Voor de richtlijnen geldt een 'pas toe en leg uit' principe, waarbij de regels dienen als lidmaatschapseis van de VO-raad mits ze worden nageleefd (VO-raad, 2015, p. 6).

Richtlijnen over goed bestuur van onderwijsorganisaties in het VO zijn voortgekomen uit drie belangrijke uitgangspunten, namelijk: 1) evenwichtig zijn met de 'zachte kant van goed bestuur'; 2) publieke belangen dienen, en 3) een knooppunt zijn (VO-raad, 2015). De zachte kant van goed bestuur verwijst naar onder andere de cultuur, het gedrag, leiderschap, professionaliteit en de discussie hierover en is voor een groot deel niet in regels te vatten (VO-raad, 2015, p. 7). Het dienen van publieke belangen gaat over de sensitiviteit van schoolbestuurders met hun omgeving, waarbij schoolbestuurders streven naar het behalen van maatschappelijke doelen (VO-raad, 2015, p. 8). Ook wordt van schoolbestuurders verlangd dat zij een knooppunt zijn tussen de interne organisatie (bijvoorbeeld docenten, schoolleiders en leerlingen) en de omgeving (bijvoorbeeld de politiek en ouders) (VO-raad, 2015, p. 9). Uit deze drie uiteenlopende uitgangspunten blijkt dat een palet aan verwachtingen bestaat voor schoolbestuurders.

Naast de code goed bestuur, heeft de VO-academie, in opdracht van de VO-raad, vijf andere professionaliseringsactiviteiten voor schoolbestuurders ontwikkeld, namelijk: 1) leergang strategisch HRM, 2) leertraject 'samenspel tussen bestuurder en Raad van Toezicht', 3) intersectoraal leernetwerk, 4) collegiale bestuurlijke visitatie, 5) VO-congres (VO-academie, n.d.). De leergang strategisch HRM en het leertraject 'samenspel tussen bestuurder en Raad van Toezicht' zijn *individuele* professionaliseringsactiviteiten, gericht op de ontwikkeling van schoolbestuurders als individuen, met kennis en kunde. De leergang strategisch HRM heeft als doel om bestuurders en schoolleiders te versterken in de eigen rol en in de onderlinge samenwerking met als opbrengst beter onderwijs te realiseren met inzet van bekwaam en gemotiveerd personeel. In het leertraject 'samenspel tussen bestuurder en Raad van Toezicht' worden bestuurders getraind om te gaan met de Raad van Toezicht. Onderstaande professionaliseringsactiviteiten zijn collectief, en hebben als doel om de beroepsgroep te versterken. In een intersectoraal leernetwerk kunnen bestuurders informeel leren van en met elkaar, waarbij verschillende bestuurlijke thema's worden behandeld. Bestuurlijke visitaties zijn erop gericht om het bestuurlijk denken en handelen te verbeteren en vernieuwing op gang te brengen. Door zelfevaluatie en gerichte feedback worden schoolbestuurders gestimuleerd om te leren en zichzelf te verbeteren. En tot slot kunnen schoolleiders en -bestuurders ideeën opdoen en uitwisselen tijdens congressen over thema's waar zij in hun dagelijkse werkzaamheden mee in aanraking komen, zoals 'leidinggeven aan verandering' (VO-academie, n.d.). In bovengenoemde professionaliseringsactiviteiten is dus zowel aandacht voor de individuele dimensie (kennis delen en creëren) als voor de collectieve dimensie (standaarden en kaders ontwikkelen).



## 6 Andere sectoren

Professionalisering is niet alleen een belangrijk thema in het onderwijs, en binnen de beroepsgroep van schoolbestuurders. Ook in veel andere sectoren staat professionalisering hoog op de agenda en in sommige sectoren zijn processen al langer geleden in gang gezet. Voor verschillende groepen speelt professionalisering zich anders af en verschilt het tempo, afhankelijk van de context waarin ze werkzaam zijn (Maas, 2004). Sectoren zijn daarom niet één op één met elkaar te vergelijken en voorbeelden uit andere sectoren dienen daarom niet als kant en klare manieren waarop schoolbestuurders kunnen professionaliseren. Desondanks zijn er verschillende parallellen te trekken tussen sectoren, waardoor onderstaande voorbeelden van professionaliseringsactiviteiten dienen als inspiratiebronnen voor de inrichting van het professionaliseringsproces van schoolbestuurders.

In het vervolg worden professionaliseringsactiviteiten besproken die een rol hebben gespeeld in het professionaliseringsproces van bestuurders/leidinggevenden uit andere sectoren, namelijk *zorgbestuurders*, en *gemeentesecretarissen*. We bespreken ook de verdere professionalisering van de *rechterlijke macht*, vooral rechters zelf, omdat het een gevarieerde beroepsgroep is met veel individualiteit, ondanks het feit dat ze samen 'de Rechtspraak' vormen. Nieuwe mechanismen worden ingezet om meer collectief vakmanschap te ontwikkelen. In het kader van professionalisering is steeds gesproken met een expert op het gebied van professionalisering in de desbetreffende sector. Op basis van deze gesprekken en op basis van de literatuur wordt een beschrijving van de sector gegeven, worden verschillende professionaliseringsactiviteiten besproken uit de individuele en collectieve dimensie (zie de eerdere paragraaf over Professionaliseringsactiviteiten) en komen de experts aan bod met ervaringen uit de praktijk.

### 6.1 ZORG

Professionalisering in de zorg heeft in verschillende domeinen plaatsgevonden. Zo is professionalisering allereerst gestart bij 'klassieke professionals' zoals medische professionals en later voor verpleegkundigen en zorgbestuurders. Er wordt in dit rapport aandacht besteed aan de professionalisering van *zorgbestuurders*, omdat dit beroep de meeste raakvlakken heeft met schoolbestuurders.

#### 6.1.1 Individuele dimensie

##### *Kennis*

Eveneens als bij schoolbestuurders is er geen uniforme opleiding tot zorgbestuurder. De opleiding van zorgbestuurders varieert van Economie of Bedrijfskunde tot zorginhoudelijke opleidingen (Van der Scheer, 2013, p. 131). Daarnaast bestaan er enkele programma's die dienen als bijscholing voor zorgbestuurders, aangeboden door het Erasmus Centrum voor Zorgbestuur. Een voorbeeld van zo'n programma is de 'Master



Class'. Dit is een eenjarig management development programma, waarbij aandacht wordt besteed aan strategie en leiderschap van eindverantwoordelijke bestuurders van zorginstellingen (Erasmus Centrum voor Zorgbestuur, n.d.). Kennis delen vindt op diverse plekken plaats bijvoorbeeld op congressen georganiseerd door de beroepsvereniging van zorgbestuurders (NVZD). Op deze congressen is soms ook bewust aandacht voor professionalisering in de praktijk (Vereniging van bestuurders in de zorg, n.d.). Daarnaast vinden er dialogen plaats tussen zorgbestuurders tijdens intervisies of werkbezoeken, die aangeboden worden door zowel de beroepsvereniging als door het Erasmus Centrum voor Zorgbestuur, bijvoorbeeld tijdens bovengenoemde masterclass.

### 6.1.2 Collectieve dimensie

#### *Ethische codes*

In 2005 is er een gedragscode tot stand gekomen. Deze gedragscode omvat basiswaarden van het beroep van zorgbestuurders en gedragsregels waarin deze basiswaarden vertaald worden naar richtinggevende normen. Het doel van deze gedragscode is om de kwaliteit van zorgbestuurders te waarborgen, te versterken en te evalueren (Vereniging van bestuurders in de zorg, 2007). Deze gedragsregels omvatten de volgende aspecten: de bestuurder is resultaatgericht, maatschappelijk betrokken, deskundig en competent, proactief, integer en toetsbaar (van der Scheer, 2013). De naleving van deze gedragscode is niet verplicht, maar berust op de verantwoordelijkheid van zorgbestuurders. Uit de gedragscode is een competentieprofiel voortgekomen, dat de NVZD hanteert bij accreditatie (Wijnsma in van der Scheer, 2013).

#### *Competentieprofielen*

Het NVZD heeft een profiel opgesteld bestaande uit vijf competenties: technisch-inhoudelijke expertise, persoonlijke professionaliteit, maatschappelijke inbedding, het zijn van procesarchitect en communicatie en verantwoording (NVZD, n.d.). Deze competenties dienen als basis voor de registratie van zorgbestuurders.

#### *Standaarden*

Sinds 2013 is een register voor zorgbestuurders opgesteld. Accreditatie is een voorwaarde voor lidmaatschap van de NVZD. Hierbij wordt getoetst of bestuurders actief werken aan hun vakontwikkeling en beschikken over zelfreflectief vermogen. Als zorgbestuurders door deze toets komen, worden ze opgenomen in het register.

#### *Vergelijking met schoolbestuurders*

Een groot verschil tussen zorgbestuurders en schoolbestuurders zit in de structuren rondom professionalisering. In de zorg is professionalisering versterkt door formele structuren zoals trainingen, opleidingen, kwaliteitsvisitaties, lokale en nationale verenigingen en registers (Abbott in Kurunmaki, 2000). Dit heeft de zorgsector veranderd in een relatief autonome en zelfregulerende sector. Professionalisering van schoolbestuurders bevindt zich in een eerder stadium met minder formele structuren.

Een eerste overeenkomst tussen zorgbestuurders en schoolbestuurders is bijvoorbeeld de samenstelling van bestuurders. Voor beide beroepen zijn dit voornamelijk mannen van dezelfde generatie. Ten tweede bevinden zorgbestuurders zich evenals schoolbestuurders



in een complex veld te midden van diverse interne en externe verwachtingen. Hierdoor verandert de taak van bestuurders en wordt deze complexer (van der Scheer, 2013). Ten derde is het beroep van zorgbestuurders gefragmenteerd net zoals het beroep van schoolbestuurders. Zo zijn de werkzaamheden van zorgbestuurder in een groot ziekenhuis bijvoorbeeld anders dan de werkzaamheden van zorgbestuurders in een klein ziekenhuis, net zoals dat de werkzaamheden van een schoolbestuurder van een grote onderwijsinstelling verschillen van werkzaamheden van een schoolbestuurder die werkt als een-pitter. Dit roept vragen op over de aard van het beroep en wat lidmaatschapscriteria tot het beroep zijn (van der Scheer, 2013, p. 97).

---

*Wilma van der Scheer - betrokken bij het professionaliseringsproces van zorgbestuurders*

*Wilma van der Scheer is directeur van het Erasmus Centrum voor Zorgbestuur en programmaleider van de masterclass voor zorgbestuurders. Het Erasmus Centrum voor Zorgbestuur is een onafhankelijk instituut dat opleidingen verzorgt voor zorgbestuurders. Het feit dat het instituut niet verbonden is aan de beroepsvereniging of de overheid, maar onafhankelijk opereert is ook meteen haar kracht. Door zorgbestuurders te ontwikkelen en bij te dragen aan hun professionalisering middels opleidingen probeert het instituut de kwaliteit van zorg in het algemeen te verbeteren. Bij deze opleidingen zitten verschillende soorten zorgbestuurders aan tafel: bestuurders van ziekenhuizen, verpleeghuizen, jeugdzorg, et cetera. Deze diversiteit is een verrijking, omdat het zorgt voor creatieve oplossingen van de casuïstiek die behandeld wordt in de verschillende opleidingen. Een andere professionaliseringsactiviteit die volgens van der Scheer goed werkt zijn intervisiegroepen. Ze merkt namelijk dat bestuurders het meeste van elkaar leren. Zorgbestuurders onder elkaar fungeren tegelijkertijd als collega en als criticus tijdens het bespreken van casuïstiek en problemen. Een uitdaging in het professionaliseringsproces van zorgbestuurders is het omgaan met de complexiteit van het veld, waarin zorgbestuurders moeten omgaan met een diversiteit van belanghebbende actoren, zoals financiers, zorgverzekeraars en patiënten. Deze uitdaging krijgt aandacht in de opleidingstrajecten die het Erasmus Centrum voor Zorgbestuur aanbiedt.*

---

## **6.2 GEMEENTESECRETARISSEN**

Professionalisering heeft ook aandacht gekregen in het beroep van gemeentesecretarissen. Paul 't Hart (2014) probeert in het essay 'Ambtelijk vakmanschap 3.0' de verschillende kwaliteiten te beschrijven die overheidsmanagers nodig hebben. De dynamische context waarin overheidsmanagers zich bewegen zorgt voor uitdagingen. Vanuit deze uitdagingen stelt 't Hart (2014) tien competenties op waaraan ambtelijke professionals, zoals gemeentesecretarissen, moeten voldoen (pp. 35-37). Het essay vormde aanleiding voor de dialoog tussen gemeentesecretarissen over professionalisering en zorgde ervoor dat professionalisering op de agenda kwam. Vanuit reacties op het essay zijn een reflectie en revisie geschreven, die de basis vormen voor het verdere professionaliseringsproces van gemeentesecretarissen ('t Hart, 2015; Wesseling, 't Hart & Van Eemeren, 2015). Professionalisering van gemeentesecretarissen vindt plaats langs de individuele en collectieve dimensie.



### 6.2.1 Individuele dimensie

#### *Kennis*

De Vereniging van Nederlandse Gemeentesecretarissen (VGS) biedt ondersteuning in de professionalisering van gemeentesecretarissen. Twee professionaliseringsactiviteiten die het creëren van kennis van gemeentesecretarissen bevorderen, zijn de 'leergang lokaal leiderschap' en het 'support-programma startende gemeentesecretaris'. Tijdens de leergang wordt onder andere een persoonlijk ontwikkelingsplan opgesteld en wordt gewerkt aan het ontwikkelen van competenties van gemeentesecretarissen (VGS, n.d.a). Omdat er geen opleiding bestaat voor gemeentesecretaris en de VGS toch graag ziet dat nieuwe gemeentesecretarissen het vak onder de knie krijgen, biedt ze een supportprogramma aan. In dit programma leren gemeentesecretarissen in en van hun eigen werksituatie (VGS, n.d.d). Ook is er sprake van kennis delen tussen verschillende gemeentesecretarissen, door bijvoorbeeld intervisiegroepen en themabijeenkomsten (VGS, n.d.c). Hierdoor kunnen gemeentesecretarissen van elkaar leren en elkaar helpen met ingewikkelde vraagstukken, wat bijdraagt aan de persoonlijke ontwikkeling van een gemeentesecretaris (Wessling, 't Hart & Van Eemeren, 2015).

#### *Collectieve dimensie*

Er zijn geen beroepsstandaarden voor gemeentesecretarissen, in tegenstelling tot de zorg en de rechterlijke macht. Wel is er een gedragscode en zijn er competentieprofielen voor gemeentesecretarissen opgesteld.

#### *Ethische codes*

Als gemeentesecretaris word je gebonden aan de gedragscode ambtelijke integriteit. In deze gedragscode staat beschreven hoe een ambtenaar bijvoorbeeld om moet gaan met vertrouwelijke informatie, welke nevenfuncties hij of zij mag hebben en hoe omgegaan dient te worden met geschenken. Deze gedragscode verschaft duidelijkheid over hoe gemeentesecretarissen zich in bepaalde situaties moeten gedragen die raken aan hun integriteit (zie bijv. Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, 1999; Van den Heuvel et al., 2010).

#### *Competentieprofielen*

De VGS heeft twee competentieprofielen opgesteld om ervoor te zorgen dat gemeentesecretarissen zich kunnen ontwikkelen tot een effectieve leider van een gemeentelijke organisatie (VGS, n.d.b). Er zijn twee competentieprofielen ontwikkeld omdat grote gemeenten om andere competenties vragen dan kleine gemeenten. Het eerste profiel bevat algemene kerncompetenties, die betrekking hebben op het functioneren van alle gemeentesecretarissen (VGS, 2009). Het tweede profiel richt zich op situatiegebonden competenties, waarbij de gemeente waarin gemeentesecretarissen werkzaam zijn leidend is (VGS, 2009).

#### *Vergelijking met schoolbestuurders*

In tegenstelling tot een opleiding voor rechters, is er eveneens voor schoolbestuurders geen specifieke opleiding tot gemeentesecretaris. Ook blijkt uit gesprekken dat het soort



mensen die de functies van schoolbestuurders en gemeentesecretarissen vervullen, op demografisch vlak vergelijkbaar zijn. Daarnaast is de omgeving van het werk van gemeentesecretarissen en schoolbestuurders vergelijkbaar, waarbij grote gemeenten of schoolinstellingen andere competenties verlangen dan kleine gemeenten of schoolinstellingen.

---

*Aik van Eemeren*

*Aik was beleidsadviseur bij de VGS en is betrokken geweest bij het professionaliseringsproces van gemeentesecretarissen. In het professionaliseringsproces van gemeentesecretarissen kwamen twee activiteiten naar voren die erg aansloegen in deze sector. Voor gemeentesecretarissen werden verschillende soorten bijeenkomsten gehouden waarbij kennis werd gedeeld. Deze bijeenkomsten hadden elk een andere opzet. Zo waren er informele bijeenkomsten, waarin onder het genot van een diner gepraat kon worden over bepaalde problemen waar gemeentesecretarissen tegenaan liepen. Ook waren er meer formele bijeenkomsten, zoals congressen en intervisiegroepen. Op deze manier werd een grote doelgroep betrokken en ontstond draagvlak voor het professionaliseringsproces. Een tweede opmerkelijke professionaliseringsactiviteit is het matchen van voorkeuren aan activiteiten. Gegevens van de voorkeuren van gemeentesecretarissen zijn verzameld met een enquête. Bijeenkomsten en lezingen die gehouden werden in het kader van professionalisering, werden vervolgens gekoppeld aan de persoonlijke voorkeuren van gemeentesecretarissen. Het omgaan met de diversiteit van gemeentesecretarissen was een uitdaging in het professionaliseringsproces. Sommige gemeentesecretarissen hebben namelijk meer medewerkers dan het totaal aantal inwoners van een andere gemeente. Dit zorgt voor grote verschillen in bestuurlijke taken en bestuurlijk vermogen. Het vormgeven van een professionaliseringsproces van zo'n diverse groep is daarom niet eenvoudig.*

---

## **6.3 RECHTSPRAAK**

Eveneens als voor zorg- en schoolbestuurders is het beroep van rechters de afgelopen jaren flink veranderd. Er worden steeds hogere eisen gesteld aan rechters (zie bijv. Van Boven & Brood, 2011; WRR, 2002) doordat het netwerk van organisaties waarin rechters zich bevinden gegroeid is. Tot 1 januari 2002 kende de rechterlijke organisatie een duale structuur. Hierin waren rechters verantwoordelijk voor de rechtspraak en het beleid daarvan en waren de directeur beheer gerechten belast met bedrijfsvoering en leidinggevende taken. Nu zijn er echter drie bestuurslagen in de rechterlijke organisatie te onderscheiden, namelijk de gerechtsbesturen, de Raad voor de Rechtspraak en de minister van Veiligheid en Justitie (Bovend'eert, 2016; Nederlands Juristenblad, 2016b). In de vernieuwde inrichting van de rechtspraak speelt professionalisering een belangrijke rol.

### **6.3.1 Individuele dimensie**

*Kennis*

Kennis creëren vindt plaats in de opleiding tot rechter, waarin aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling en professionalisering van rechters. De opleiding tot rechter bestaat





al sinds 1957 (voorheen de Raio opleiding, nu Rio en Oio opleidingen). Een derde deel van de rechters heeft deze opleiding gevolgd, twee derde deel van de rechters komt van buitenaf door minimaal zes jaar een juridisch beroep te hebben gehad (WWR, 2002, p. 195). Voor de kwaliteit van de rechtspraak is kennisbehoud essentieel, waarin levenslang blijven leren centraal staat (Taal, 2016).

Daarnaast vindt professionalisering door middel van kennis plaats in de bijscholing van rechters, georganiseerd door onder andere de Stichting Studiecentrum Rechtspleging, de Raad voor de Rechtspraak en het College van procureurs-generaal ressorterend centrum voor opleiding en bijscholing van rechters (WRR, 2002). Niet alleen de technische kant van het beroep krijgt hier aandacht, maar ook de praktische kant van het beroep staat centraal doordat leren zoveel mogelijk plaatsvindt op de werkplek van rechters.

Kennis delen gebeurt bij rechters onder andere via het tijdschrift 'Rechtstreeks', dat opgericht is in 2004. Dit is een kennisbron voor medewerkers van de rechterlijke macht gericht op de kwaliteit en ontwikkeling van de rechtspraak in Nederland (Rechtstreeks, 2011). Kennis delen gebeurt daarnaast bijvoorbeeld tijdens intervisiebijeenkomsten waarin casussen worden besproken, tijdens workshops en symposia (Taal, 2016).

### 6.3.2 Collectieve dimensie

De rechter bevindt zich steeds meer te midden van organisaties, regelgeving en verwachtingen van burgers. Hierop inspelen vereist samenwerking. Zoals Boven en Brood (2011, p. 44) benadrukken, is de "rechter niet meer alleen individueel onafhankelijk, maar collectief waar nodig en individueel waar mogelijk".

#### *Ethische codes*

In artikel 2 van de wet 'rechtspositie rechterlijke ambtenaren' staat vastgelegd dat rechters een eed dienen af te leggen bij intrede van het beroep. Deze eed is een formaliteit, maar heeft ook een belangrijke inhoudelijke functie omdat rechters in hun opleiding moeten leren wat deze eed inhoudt.

#### *Competentieprofielen*

Er zijn verschillende competentieprofielen voor verschillende rechterlijke functies, bijvoorbeeld voor 'senior rechter' en 'rechter'. De inhoud van het competentieprofiel van rechters omvat: omgevingsbewustzijn, analytisch vermogen, luisteren, overredingskracht, regievoeren, samenwerken, zelfvertrouwen en authenticiteit, flexibiliteit, zelfbewustzijn, leervermogen en reflectie (de Rechtspraak, 2012). Competentieprofielen zijn belangrijk voor de kwaliteit van rechters, maar ook in de beoordeling van de Rio-opleiding. Beoordeling vindt plaats op basis van het vermogen tot samenwerking, communicatie, magistratelijkheid en professionalisering, en niet op basis van kennis (SSR, n.d.).

#### *Standaarden*

Voor de rechtspraak zijn ook professionele standaarden ontwikkeld. De Bock geeft in een advies voor de Nederlandse Jaarvergadering van de Nederlandse Juristen Vereniging aan dat standaarden grote verschillen in ambachtsuitoefening tussen gerechten, rechtsgebieden en individuele rechters kunnen verminderen. Maar daarentegen moeten



standaarden geen doel op zichzelf vormen (Nederlands Juristenblad, 2015, p. 1468). Door de vrees voor de afname van autonomie wordt gesproken van 'collectief vakmanschap', in plaats van 'standaarden' (Noordegraaf et al., 2014).

Een deel van de kwaliteitsafspraken van het recht is vastgelegd. Sinds 1 mei 2010 geldt bijvoorbeeld de gedragscode 'NVvR-rechterscode' voor rechters (Rechtstreeks, 2011). Deze code dient als referentiekader voor rechters in het uitvoeren van hun werkzaamheden en legt de nadruk op de eigen verantwoordelijkheid van rechters en op hun bewustzijn van de gevolgen en de impact van hun gedrag en handelen als rechter (Nederlandse Vereniging voor Rechtspraak, n.d.). Ook zijn zogeheten 'oriëntatiepunten' opgesteld die het vertrekpunt vormen over de op te leggen straf van veel voorkomende strafbare feiten. Zij bieden de rechter een handvat en de mogelijkheid om bij straftoekenning te wijzen op een landelijke praktijk (de Rechtspraak, 2016, p. 1).

Een ander deel van kwaliteitsafspraken zijn echter niet formeel gevat in standaarden, maar betreffen geïnstitutionaliseerde afspraken. Rechters zijn verantwoordelijk voor de ontwikkeling van standaarden, maar de coördinatie ligt bij de Landelijke Overleggen Vakinhoud (LOV's) (Nederlands Juristenblad, 2016a). Er bestaat echter nog veel verschil in de ontwikkeling van professionele standaarden binnen verschillende domeinen waarin rechters werkzaam zijn. In het strafrecht zijn de professionele standaarden bijvoorbeeld verder uitgewerkt dan in andere domeinen (Noordegraaf, Schiffelers & Bos, 2014a).

#### *Vergelijking met schoolbestuurders*

Een gelijkenis tussen rechters en schoolbestuurders is het diverse en gefragmenteerde karakter van het beroep, waarin bestuurders vrij onafhankelijk van andere schoolinstellingen of rechtbanken werken. Een verschil tussen rechters en schoolbestuurders is dat rechters voor het leven worden benoemd, en dus in principe onafzetbaar zijn. Hierdoor is de selectie van rechters aan strenge eisen gebonden (WRR, 2002, p. 195). Een ander belangrijk verschil is de opleiding tot rechter (waarvan de grondbeginselen al in 1956 zijn gelegd), en het ontbreken van een opleiding tot schoolbestuurder.

---

#### *Albert Klijn en Rosa Jansen*

*Albert Klijn heeft bij de Raad voor de Rechtspraak gewerkt en is op dit moment adviseur en onderzoeker bij de SSR. Rosa Jansen is in haar rol als voorzitter van het college van bestuur van de SSR betrokken bij het professionaliseringsproces van rechters. Een voordeel in het professionaliseringsproces van rechters is dat de ontwikkeling van kennis vergemakkelijkt is doordat de grondbeginselen van de opleiding tot rechter al in 1956 zijn gelegd. Dit maakt het Nederlandse opleidingsinstituut voor de rechtspraak de oudste van Europa. Ook benoemen ze dat de SSR-opleidingen aanbiedt die plaatsvinden op de werkplek, omdat dit de belangrijkste leeromgeving is. De professionalisering van rechters brengt echter ook diverse uitdagingen met zich mee, namelijk: samenwerking tussen rechters, onderdeel uitmaken van een organisatie en feedback geven. Rechters werken nog vrij individueel en er is weinig aandacht voor het samen toewerken naar een doel. Daarnaast werken rechters nog vrij autonoom van leidinggevend. In het ontwikkelen van een professionaliseringstraject is het belangrijk dat rechters zich niet afgezonderd zien van leidinggevend (wij tegen zij), maar*





*dat ze zichzelf als onderdeel van de gehele organisatie beschouwen, waarin verschillende partijen hetzelfde doel met elkaar willen bereiken. De derde uitdaging betreft het geven van feedback op elkaars werk. Om het continu blijven leren centraal te stellen is het belangrijk dat professionals elkaar goede feedback kunnen geven. Professionaliseringsactiviteiten in de rechterlijke macht richten zich op deze drie uitdagingen.*

---



## 7 Conclusie

Er wordt steeds meer verwacht van schoolbestuurders, maar de mogelijkheden om al die verwachtingen waar te maken zijn beperkt. Bestuurders bevinden zich in een 'interventiefuik'.

Verwachtingen komen voort uit wensen van de politiek, de samenleving, organisaties, medewerkers, toezichthouders, ouders en leerlingen. Maar doordat al deze omgevingen en stakeholders verschillende ideeën, preferenties en wensen hebben, en eigen plannen en belangen, en doordat media, incidenten en gebeurtenissen de ontwikkelingen in het onderwijs voortdurend beïnvloeden, is het lastig om snel resultaat te boeken of kwaliteit te optimaliseren. Het is logisch dat bestuurders dan willen professionaliseren, om de eigen en collectieve kracht te vergroten, en vertrouwen te winnen. Overigens is het los van wat bestuurders zelf willen onvermijdelijk geworden om *niet* te professionaliseren. Onderdeel van alle verwachtingen is dat verschillende leidinggevende beroepsgroepen professionaliserings-trajecten in gang hebben gezet. Hierdoor neemt de druk om te professionaliseren toe.

In deze notitie is getoond dat professionalisering in deze zin heel normaal is, en vooral ook normaal als we naar andere sectoren kijken. Zorgbestuurders, bijvoorbeeld, of gemeentesecretarissen, zijn al langer bezig met het versterken van hun vak en het vakmanschap van de leden. Daarmee proberen ze besturing en leidinggeven effectiever en meer legitiem/meer vertrouwd te maken. In de vorige paragrafen is uiteengezet dat uiteenlopende activiteiten bij kunnen dragen aan zulke professionalisering, en vooral *processen* van professionalisering.

Deze activiteiten variëren op de *individuele* dimensie, gericht op de ontwikkeling van (school)bestuurders als dragers van kennis en kunde, met vakmanschap, en de *collectieve* dimensie, gericht op de ontwikkeling van het beroep, als vak, met gedeelde kaders en identiteiten, die eveneens aantrekkelijk zijn voor bestuurders-*to-be*. Voor de verankering van professionalisering in het dagelijkse werk van schoolbestuurders is het belangrijk dat zij de waarde van beide dimensies inzien en dat geïnvesteerd wordt in activiteiten uit beide categorieën. Professionaliseringsactiviteiten kunnen dan geborgd worden in de kwaliteitscyclus van het werk van schoolbestuurders. Hoe deze professionaliseringsactiviteiten vervolgens worden ingezet (*vrijwillig* of *verplichtend*) en wie hierin de regie en verantwoordelijkheid heeft (*top down* of *bottom up*), is afhankelijk van de professionaliseringsstrategie die betrokkenen hanteren.

De keuze voor een professionaliseringsstrategie kent vrijheden, maar bij deze keuze moet wel rekening gehouden worden met omstandigheden. Op grond van het voorgaande concluderen we dat drie aspecten eruit springen: (1) omgaan met variëteit en daarmee met strijd; (2) het bespelen van fasen van professionalisering, met behulp van passende acties; en (3) continue aandacht voor bijstelling van het professionaliseringsproces.



## 7.1 OMGAAN MET VARIËTEIT

Professionalisering zal aandacht moeten hebben voor de aard van het werk van schoolbestuurders. In de praktijk blijkt dat schoolbestuurders verschillende werksituaties en wensen hebben. Allereerst variëren instellingen en schoolbesturen in omvang, plek, denominatie en filosofie. De bestuurlijke en organisatorische uitdagingen verschillen en het werk van schoolbestuurders verschilt. Er zal een manier gevonden moeten worden om een zo'n breed mogelijk scala van schoolbestuurders te betrekken in het professionaliseringsproces. *Waar liggen gedeelde noemers, die het vak en vakmanschap van schoolbesturing dragen?*

Ten tweede variëren de wensen van schoolbestuurders, voortkomend uit persoonlijke voorkeuren, achtergronden, ambities en werksituaties. In deze notitie is gegeven de variëteit van schoolbestuurders het proces van professionalisering omschreven als 'strijd om professionaliteit'. Professionalisering vraagt om het kanaliseren en productief maken van deze 'strijd', waarbij het van belang is dat er draagvlak vanuit schoolbestuurders bestaat. Voortdurende betrokkenheid van gevarieerde leden bij professionaliseringsactiviteiten is essentieel (Noordegraaf et al., 2014b). Daarbij moet er overigens voor gewaakt worden dat de professionaliseringsaanpak te veel door de ogen van (dragende) zittende leden wordt bekeken, omdat stillere segmenten en aankomende leden – die nu nog niet meepraten – onderdeel zullen zijn van toekomstgerichte acties. Professionalisering draait, zo laat met name het zorgvoorbeeld zien, niet alleen om zittende bestuurders maar ook om bestuurders-to-be. *Hoe kunnen schoolbestuurders bijdragen aan een professionaliseringsproces dat over henzelf maar ook over hun beroep en aankomende beroepsgenoten gaat?*

## 7.2 FASEN VAN PROFESSIONALISERINGSPROCES

Professionalisering betreft een proces dat uit verschillende fasen is opgebouwd. De eerste fase betreft het agenderen van professionalisering, het betrekken van stakeholders en het creëren van draagvlak. Vervolgens kunnen verschillende routes bewandeld worden om te professionaliseren, meer/minder top down, meer/minder verplichtend. Centraal zal staan het zoeken naar *verbinding*, gericht op het 'kanaliseren' en productief maken van de strijd om professionaliteit die in veel gevallen zal sluimeren of ontbranden, zeker wanneer achtergronden, voorkeuren, ambities en belangen uiteenlopen. Naarmate dat meer lukt, kunnen professionaliseringsstrategieën meer verplichtend worden.

Mechanismen als *registers* kunnen daarbij behulpzaam zijn. Professionalisering draait nooit om registers als zodanig. Het is een middel om een vak sterker te maken. In plaats van registers direct als dwingende *uitkomst* te definiëren, kunnen zij ook als vehikels worden gezien om het *proces zelf* meer dwingende karaktertrekken mee te geven. Een register kan het voertuig zijn om collectieve dialogen aan te gaan over hoe ver het beroepsdomein in zijn ontwikkeling is, welke verwachtingen leven, welke individuele vormen van kennis en kunde en collectieve vormen van inkadering passend zijn, en hoe dat effectievere en meer vertrouwde bestuurders op levert. *Welke voertuigen (zoals registers) zijn voorhanden om het proces gaande te houden?*



Op een andere manier zal daarbij rekening gehouden moeten worden met professionaliseringsfase(n) waarin de beroepsgroep van schoolbestuurders zich bevindt, bijvoorbeeld afgezet tegen de fase waarin andere bestuurders, zoals zorgbestuurders, zich bevinden. In het VO staan professionaliseringsactiviteiten eigenlijk nog in de kinderschoenen, en dat betekent dat te veel top down aansturing en te veel verplichting niet automatisch tot het gewenste resultaat leiden. Meer bottom-up en vrijwillig zal *collectief vaart* moeten worden gemaakt. *Hoe kan voorzichtig worden geopereerd maar toch vaart worden gemaakt?*

### 7.3 CONTINUE BIJSTELLING VAN HET PROFESSIONALISERINGSPROCES

Professionaliseringsactiviteiten, tot slot, zijn geen statische middelen, maar vereisen aandacht en aanpassing waar nodig. Dat heeft met de fasen en routes te maken, maar ook met veranderende contexten. Verwachtingen ten aanzien van schoolbestuurders kunnen veranderen en professionaliseringsactiviteiten kunnen ongeschikt blijken of aanpassing vereisen. Onderdeel van professionaliseren is leren, en dat heeft natuurlijk ook betrekking op de professionaliseringsprocessen zelf. Zo is het bijvoorbeeld van belang dat competentieprofielen bijgesteld worden als de context zich vernieuwt en er nieuwe verwachtingen aan het beroep van schoolbestuurders worden gesteld (Noordegraaf et al., 2014b).

*Kortom, hoe kunnen betrokkenen bij professionalisering een zekere mate van lerend vermogen en reflexiviteit in het proces van professionalisering inbouwen? Notities als deze spelen daar een rol in, maar dat moet wellicht apart worden bewaakt, door niet alleen inhoudelijke regie te organiseren, via de VO-raad of welke netwerk/welke groep dan ook, maar procesregie. In de zorg heeft dat bijvoorbeeld plaatsgevonden door de beroepsgroep van zorgbestuurders, de NVZD, in relatie tot het CMDZ van de EUR, als externe partner. Wie bepaalt, los van inhoudelijke belangen en zienswijzen, de procesarchitectuur en draagt bij aan de bewaking van het verloop van processen, vanuit de idee van procesregie?*

#### KORTOM, KERNVRAGEN...

Uit het voorgaande blijkt dat professionalisering op verschillende wijzen kan worden ingericht, waarbij aandacht moet zijn voor de aard van het werk en de variëteit van werkzaamheden, de fasen van het professionaliseringsproces, en het (bij)sturen en regisseren van het professionaliseringsproces. Om draagvlak te creëren voor het proces van professionalisering zullen partijen het met elkaar eens worden over de inrichting van professionalisering. Hiervoor moeten schoolbestuurders voortdurend betrokken worden bij professionaliseringsactiviteiten en veranderingen hierin (Noordegraaf et al., 2014b). Professionalisering vereist samenwerking van de beroepsgroep, zodat deze beroepsgroep versterkt en de kwaliteit van schoolbestuurders vergroot wordt. Dat vraagt procesarchitectuur en procesregie, die niet goed door direct betrokkenen zelf kan worden vormgegeven.



Uit dit voorstel volgen enkele discussiepunten, waar de sector van schoolbestuurders zich over kan buigen bij de ontwikkeling van het professionaliseringsproces:

1. Hoe definiëren betrokkenen de gedeelde noemers van het vak en vakmanschap van schoolbestuurder?
2. Hoe kunnen schoolbestuurders bijdragen aan de professionalisering van henzelf, maar tevens zichzelf overstijgen en hun beroep versterken?
3. Welke voertuigen (zoals registers) zijn voorhanden om het professionaliseringsproces voorzichtig en tegelijkertijd voortvarend te laten plaatsvinden?
4. Hoe kan lerend vermogen worden ingebouwd in het proces van professionalisering?
5. Wie bepaalt de procesarchitectuur en voert (mede) procesregie?



## 8 Referenties

- Abbott, A. (1991). The Order of Professionalization An Empirical Analysis. *Work and occupations*, 18(4), 355-384.
- Binnema H., Gueijen, K., Noordegraaf, M. (2013) Verbindend Vakmanschap: de uitdaging van tegelijk loslaten en samenbrengen. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Blomgren, M., Waks, C. (2015). Coping with Contradictions. Hybrid Professionals Managing Institutional Complexity. *Journal of Professions and Organization*, 2(1): 78-102.
- Bovend'eert (2016). Wat is er mis met de rechterlijke organisatie. *Perspectief*.
- CBS. (2015). Hoeveel Scholen Telt Nederland?. Geraadpleegd op 12 februari, 2017 via: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2015/15/hoeveel-scholen-telt-nederland-belangrijkste-cijfers-over-het-onderwijs-met-onderwijsincijfers-nl-op-een-website-te-vinden>
- Davies, G. K. (1991). *The Moral Collapse of the University: Professionalism, Purity and Alienation*. Albany: State University of New York.
- De Rechtspraak. (2012). Referentiefunctie: rechter
- De Rechtspraak. (2016). Oriëntatiepunten voor straftoemeting en LOVS-afspraken.
- DUO. (2017). Bevoegde gezagen VO. Geraadpleegd op 12 februari, 2017 via: <https://www.duo.nl/open Onderwijsdata/databestanden/vo/adressen/adressen-vo-3.jsp>
- Erasmus Centrum voor Zorgbestuur (n.d.). Master Class. Geraadpleegd op 28 februari, 2017 via: <http://www.erasmuscentrumzorgbestuur.nl/sites.php?mmid=3,40>
- Freidson, E. (2001). *The Third Logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- Hodgson, D. (2005). 'Putting on a professional performance': performativity, subversion and project management. *Organization*, 12(1), 51-68.
- Hooge, E. H. (2013). *Besturing van autonomie. Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties*. Universiteit van Tilburg.
- Hooge, E.H., Janssen, S.K., Look, van K., Moolenaar, N. Sleegers, P. (2015). Bestuurlijk vermogen in het primair onderwijs. Mensen verbinden en inhoudelijk op een lijn krijgen om adequaat te sturen op onderwijskwaliteit. Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University.
- Jarzabkowski, P., Fenton, E. (2006). Strategizing and organizing in pluralistic contexts. *Long Range Planning*, 39(6), 631-648.
- Kurunmaki, L. (2000). *A hybrid profession: The appropriation of management accounting expertise by medical professionals*. London: School of Economics and Political Science
- Maas, A. J. J. A. (2004). *Op weg naar professionalisering*. Uitgeverij: Van Gorcum.
- McConnell, A. (2010). *Understanding Policy Success: Rethinking Public Policy*. New York: Palgrave Macmillan.
- McGivern, G., Currie, G., Ferlie, E., Fitzgerald, L., Waring, J. (2015). Hybrid Professional-Manager's Identity Work. *Public Administration*, 93(2): 412-432.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (1999). Integriteit van het openbaar bestuur. *Vertrouwen in verantwoordelijkheid, deel 3*.



- Nederlands Juristenblad. (2015). *Ambachtelijkheid, Rechtvaardigheid en Effectiviteit*. Den Haag: Wolters Kluwer.
- Nederlands Juristenblad. (2016a). *Ruimte voor rechter en rechtspraak*. Den Haag: Wolters Kluwer.
- Nederlands Juristenblad. (2016b). *Verbestuurlijking van de rechterlijke organisatie*. Den Haag: Wolters Kluwer.
- Nederlandse Vereniging voor Rechtspraak. (n.d.). NVvR Rechterscode. Geraadpleegd op 16 februari, 2017, via: [https://www.nvvr.org/view.php?Pagina\\_Id=50](https://www.nvvr.org/view.php?Pagina_Id=50)
- Nivel. (2004). *Individuele professionalisering van verpleegkundigen*.
- Noordegraaf, M. (2004). *Management in het publieke domein*. Bussum: Coutinho.
- Noordegraaf, M. (2007). From “pure” to “hybrid” professionalism present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39(6), 761-785.
- Noordegraaf, M. (2012). The making of professional public leaders: leadership as practical myth in Teelken, C., Ferlie, E., & Dent, M. (2012). *Leadership in the public sector: promises and pitfalls*. London: Routledge.
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organization*, jov002.
- Noordegraaf, M., Geuijen, K., Meijer, A.J. (2011). *Handboek publiek management*. Den Haag: Boom.
- Noordegraaf, M., Schiffelers, M. J., Bos, A. (2014a). Professionele standaarden: Een vergelijkend perspectief. *Raad voor de rechtspraak Research memoranda*, 10(3).
- Noordegraaf, M., Van der Steen, M., Van Twist, M. (2014b). Fragmented or connective professionalism? Strategies for professionalizing the work of strategists and other (organizational) professionals. *Public Administration*, 92(1), 21-38.
- Noordegraaf, M., Van der Meulen, M. (2008). Professional Power Play: Organizing Management in Health care. *Public Administration*, 3(2), 1055-1069
- OBV (n.d.). Onderwijsbestuurdersvereniging. Geraadpleegd op 26 februari 2017, via: <http://www.onderwijsbestuurdersvereniging.nl/>
- PO-raad. (2013). *Professionalisering van besturen in het primair onderwijs*. Verslag vna de commissie Meurs. PO-raad: Utrecht.
- Putters, K. (2012). Weg uit de legiti miteits crisis. *Lucide*, 1(1), 75-79. Rechtstreeks. (2011). *Blind vertrouwen: de norm van rechterlijke integriteit*.
- Rijksoverheid. (2010). *Overzicht Nieuwe wet- en regelgeving OCW per 1 augustus 2010*.
- SSR. (n.d.). *Competentiegericht opleiden*. Geraadpleegd op 21 februari, 2017 via: [https://ssr.nl/index.php?page=comp-opleiden&hl=nl\\_NL](https://ssr.nl/index.php?page=comp-opleiden&hl=nl_NL)
- Taal, S. (2016). “Working separately together: A quantitative study into the knowledge sharing behavior of judges”. Diss. Stämpfli, 2016.
- ‘t Hart, P. (2014). *Ambtelijk Vakmanschap 3.0: Zoektocht naar het handwerk van de overheidsmanager*. NSOB: Den Haag.
- ‘t Hart, P. (2015). *Ambtelijk Vakmanschap 3.0 revisited*. De zoektocht.
- Van Boven, M., Brood, P. (2011). *Tweehonderd jaar rechters*. Nederland: Verloren.
- Van den Heuvel, J. H. J., Hubers, L. W. J. C., van der Wal, Z., Steenbergen, K. (2010). *Integriteit van het lokaal bestuur*. Den Haag: Boom Lemma, 81.
- Van der Meulen, M. (2009). *Achter de schermen*. Eburon Uitgeverij BV.
- Van der Scheer, W. (2013). *Onder Zorgbestuurders: Omgaan met bestuurlijke ambiguïteit in de zorg*. Amsterdam: Reed Business.



- Vereniging van bestuurders in de zorg (n.d.). NVZD Accreditatietraject. Geraadpleegd op 23 februari, 2017 via: <https://www.nvzd.nl/alle-voordelen/nvzd-accreditatietraject>
- Vereniging van bestuurders in de zorg (2007). Gedragscode: voor de goede bestuurder. NVZD: Utrecht.
- VGS (n.d.a) Leergang Lokaal Leiderschap. Geraadpleegd op 22 februari, 2017 via: <https://www.gemeentesecretaris.nl/over-het-vak/persoonlijke-ontwikkeling-gemeentesecretaris/leergang-lokaal-leiderschap>
- VGS (n.d.b). Persoonlijke ontwikkeling. Geraadpleegd op 21 februari, 2017 via: <https://www.gemeentesecretaris.nl/programma-s/persoonlijke-ontwikkeling>
- VGS (n.d.c). Stevige support eerste periode voor gemeentesecretarissen.
- VGS (n.d.d). Supportprogramma startende gemeentesecretaris. Geraadpleegd op 22 februari 2017, via: <https://www.gemeentesecretaris.nl/over-het-vak/persoonlijke-ontwikkeling-gemeentesecretaris/support-programma-startende-gemeentesecretaris>
- VGS (2009). Algemeen profiel gemeentesecretaris/algemeen directeur.
- VO-academie (n.d.) Voor bestuurders. Geraadpleegd op 22 februari 2017, via: <https://www.vo-academie.nl/bestuurders>
- VO-academie (2015). Richting geven aan professionele ontwikkeling.
- VO-raad (2015). Code Goed Onderwijsbestuur VO.
- VO-raad (n.d.). Professionalisering schoolleiders en bestuurders. Geraadpleegd op 24 februari 2017, via: <https://www.vo-raad.nl/themas/voor-schoolleiders-bestuurders>
- Wesseling, H., t Hart, P., Van Eemeren, A. (2015). Ambtelijk Vakmanschap 3.0: Een reflectie op het essay Ambtelijk Vakmanschap 3.0 van Paul 't Hart. De zoektocht.
- WRR (2013). Naar een lerende economie. Den Haag.
- WRR (2002). Rapporten aan de regering: de toekomst van de nationale rechtsstaat. Den Haag.
- Zuurmond, A., de Jong, J. (2010). *De professionele professional: de andere kant van het debat*. Den Haag: Ministerie van BZK.





## 9 Bijlage: Overzicht gesprekken met experts

Sector	Expert	Functie
VO-academie	Marit Weggemans	Projectleider professionaliseringsactiviteiten
VO-raad	Bas de Wit	Senior beleidsadviseur professionalisering & opleiding leraren
PO-raad	Anje-Margreet Woltjer	Voormalig beleidsadviseur en betrokken geweest bij de professionalisering van schoolbestuurders in het PO
Zorg	Wilma van der Scheer	Directeur van Erasmus Centrum voor Zorgbestuur en programmaleider van de masterclass voor zorgbestuurders
Rechtspraak	Albert Klijn	Vrijwilliger Studiecentrum Rechtspleging (SSR), voormalig werknemer van de Raad voor de Rechtspraak
Rechtspraak	Rosa Jansen	College van bestuur Studiecentrum Rechtspleging (SSR)
Gemeentesecretarissen	Aik van Eemeren	Voormalig beleidsadviseur bij de vereniging voor gemeentesecretarissen (VGS)