

Leren Leiden

Notities over de professionalisering
van schoolleiders in tijden
van nieuwe professionaliteit

Afscheidsdocument,
tevens uitgebreide tekst van het afscheidscollege

dr. Eric Verbiest,
lector Schoolontwikkeling en Schoolmanagement
Fontys Hogescholen

6 november 2009



Hogescholen





Op de hogere niveaus van vaardigheid vindt een continue wisselwerking plaats tussen onbewuste kennis en van zichzelf bewust bewustzijn; de onbewuste kennis fungeert als anker, het expliciete bewustzijn fungeert als kritiek en correctief.

Richard Sennet (2008): *De ambachtsman. De mens als maker.*

Inhoud

Inleiding	5
1. Succesvolle praktijken van schoolleiders	11
2. De gedisciplineerde schoolleider	31
3. De schoolleider als leraar	51
4. Leerarrangementen voor schoolleiders	77
Literatuur	109
Selectie uit de publicaties van Eric Verbiest	123





Inleiding

Meer dan ooit staat de schoolleider in de belangstelling. Volgens een recente OE-SO-studie heeft schoolleiderschap thans wereldwijd prioriteit in het onderwijsbeleid (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Het toenemende belang dat aan de schoolleider wordt toegekend, valt te begrijpen tegen de achtergrond van een beleid – dat reeds enkele decennia geleden is ingezet – waarbij van scholen steeds meer wordt verwacht. Die verwachtingen hebben enerzijds betrekking op de taken en de opbrengsten van de school op allerlei gebieden. Te denken valt aan rekenen en taal maar ook aan - onder meer - burgerschapvorming, cyberpesten, obesitas, seksuele opvoeding en voor-, tussen- en naschoolse opvang. Verder wordt van de school meer en meer gevraagd zich te verantwoorden voor het gevoerde beleid en de bereikte resultaten. Vaak ziet men de schoolleider hierbij als een belangrijke, zonet de belangrijkste adressant van die verwachtingen en als degene die men in staat acht om in belangrijke mate invloed uit te oefenen op het verbeteren van het onderwijs. Bovendien is er, in Nederland evenals in veel andere landen, al een tekort aan schoolleiders. En de komende tijd zullen veel schoolleiders, gezien hun leeftijd, het onderwijs verlaten.

In 2007 bedroeg het percentage schoolleiders in het primair onderwijs in Nederland dat 50 jaar of ouder was, ca. 67%. Dat geldt ook voor Zweden. In Wallonië en Denemarken liggen deze cijfers nog hoger. In Oostenrijk, Nieuw-Zeeland, Engeland, Vlaanderen, Ierland en Israël, liggen de cijfers wat lager, maar nog steeds 50% of meer (Pont *et al.*, 2008).

In deze tijden van toenemende verwachtingen aan scholen, van een toenemende druk om zich als school te verantwoorden en van een toenemend tekort aan schoolleiders wordt het een belangrijke opdracht om voldoende kandidaten voor te bereiden op een leidinggevende taak in het primair onderwijs. De uitdagingen waar schoolleiders in de komende decennia voor staan, vragen om een urgente bezinning op de rol, positie en professionalisering van schoolleiders. Dit thema staat centraal in deze bijdrage.

Tabel 1: Vier belangrijke vragen bij de professionalisering van schoolleiders
(naar Smylie & Bennet, 2005)

- **Succesvolle schoolleiderspraktijken.** Wat zijn succesvolle praktijken van schoolleiders?
- **Capaciteiten van schoolleiders.** Wat zijn de capaciteiten of competenties waar-over schoolleiders dienen te beschikken om succesvol te kunnen handelen?
- **Ontwikkelingsprocessen.** Welke psychologische, sociale en cognitieve processen leiden tot ontwikkeling van die capaciteiten?
- **Effectieve leerarrangementen.** Welke leerarrangementen zijn effectief en bevorderen de ontwikkeling van de gewenste schoolleidercapaciteiten?

Bij het ontwikkelen van professionaliseringsactiviteiten voor (toekomstige) schoolleiders, spelen vier belangrijke vragen (Smylie & Bennet, 2005). Deze zijn samengevat in tabel 1. Om te beginnen is het van belang te weten wat een effectieve of succesvolle schoolleider is. Wat zijn succesvolle praktijken van schoolleiders? Welke praktijken van de schoolleider leiden tot beter leren en betere leerresultaten? Uiteraard vraagt de vaststelling van wat succesvolle leiderschapspraktijken zijn, ook criteria: wat telt als succesvol en effectief? In de tweede plaats, weten wat succesvolle schoolleiderspraktijken zijn, is niet voldoende. We hebben ook kennis nodig over de capaciteiten, competenties of expertise waarover schoolleiders dienen te beschikken om succesvol te kunnen handelen. In de derde plaats is het nodig kennis te hebben van de processen die er toe leiden dat deze capaciteiten tot ontwikkeling komen. En ten slotte rijst de vraag naar de wijze waarop die processen gestimuleerd kunnen worden. Welke professionaliseringsstrategieën zijn effectief en bevorderen de ontwikkeling van de gewenste schoolleidercapaciteiten?

In de literatuur ontbreekt het niet aan, vaak veelbelovende, opvattingen over effectief leiderschap. Veel publicaties over schoolleiderschap beschrijven allerlei waarden, opvattingen, vaardigheden en kennis waarvan men aanneemt dat schoolleiders daarover dienen te beschikken willen ze effectief zijn. Maar niet zelden worden deze capaciteiten of competenties zonder veel argumentatie afgeleid van wat schoolleiders doen. Ook worden tal van professionaliseringsactiviteiten voor schoolleiders opgezet, zonder dat veel onderzoek gedaan is naar de effectiviteit van die leerarrangementen. Smylie & Bennet (2005) waarschuwen opleiders van schoolleiders dan ook met weinig bemoedigende woorden: “Our assessment of existing research led us to conclude that we know very little about [professional development of school leaders- EV] and that we face the problem of school leader development with remarkably little empirical

evidence to guide us” (zie ook Davis, Darling-Hammond, Lapointe & Meyerson, 2005). Anderzijds kan de praktijk niet wachten tot wetenschappelijk onderzoek de hiervoor genoemde vragen afdoende heeft beantwoord. Juist nu is er een groeiende behoefte aan goed opgeleide schoolleiders.

Hier ligt m.i. een belangrijke taak voor lectoren. Zij bewegen zich bij uitstek op het snijvlak van theorie en praktijk. Lectoren kunnen een bijdrage leveren aan de praktijk door de wetenschappelijke stand van de kennis rondom professionalisering van schoolleiders toegankelijk te maken voor opleiders en door begeleidend onderzoek te doen bij de bestaande professionaliseringsactiviteiten voor schoolleider (zie bijvoorbeeld Verbiest, Ballet, Vandenberghe, Kelchtermans & Van de Ven, 2000). Op deze basis kunnen ze dan suggesties geven om die professionalisering verder te verbeteren.

In dit afscheidsdokument is een viertal essays te vinden die min of meer los van elkaar geschreven zijn en ook onafhankelijk van elkaar gelezen kunnen worden. Maar doorheen deze bijdragen loopt de rode lijn van de vier hiervoor geformuleerde vragen.

In het eerste hoofdstuk wordt een aantal succesvolle schoolleiderspraktijken beschreven. Deze zijn geworteld in diverse concepten van schoolleiderschap en schoolontwikkeling, waarbij vooral transformationeel en onderwijskundig leiderschap belangrijk zijn. Daarbij kunnen we een zekere integratie van deze laatstgenoemde twee theoretische perspectieven vaststellen. De geschetste praktijken zijn contextspecifiek. Eén van de belangrijke factoren in de Nederlandse context betreft verschillende niveaus van leiderschap. We gaan dan ook kort in op het belang van een specifieke inkleuring van die praktijken op verschillende niveaus van leiderschap.

In het volgende hoofdstuk staan we stil bij het (zelf)beeld van de schoolleider. Dit (zelf)beeld, grotendeels herkenbaar in het concept van transformationeel leiderschap, valt te omschrijven als de ondernemende, integrale leider op zoek naar mogelijkheden tot schoolontwikkeling in een zichzelf sturende school. De vraag is of dit (zelf)beeld niet veeleer een product is van beleidsretoriek dan dat het reëel aanwijsbaar is. Daarmee komt ook de vraag aan de orde of dit moderne (zelf)beeld richtpunt kan en moet zijn voor de professionalisering van de schoolleider. Het derde hoofdstuk gaat in op het thema van leidinggeven tegen de achtergrond van de hernieuwde discussies over de professionaliteit van de leerkracht. Beperkt de huidige groeiende nadruk op de autonome professional niet in grote mate de rol van de leidinggevende? Beschouwingen hieromtrent laten toe een nadere invulling te geven aan wat onderwijskundig leiderschap betekent. Ze bieden ook enige verheldering over het leren van de schoolleider zelf en aanknopingspunten voor het inrichten van leerarrangementen voor schoolleiders.

In het laatste hoofdstuk schenken we, om te beginnen, aandacht aan de tweede en derde vraag. Wat zijn de capaciteiten of competenties waarover schoolleiders dienen te beschikken om succesvol te kunnen handelen? En welke processen leiden tot ontwikkeling van die capaciteiten? Standaards bieden vaak opsommingen van aanleg, kennis en vaardigheden die schoolleiders effectief zouden maken maar zijn zelden empirisch onderbouwd. Een interessante insteek voor het opsporen van relevante capaciteiten van schoolleiders is te vinden in onderzoek waarbij nagegaan wordt hoe schoolleiders hun werk *belev*en en hoe dit al dan niet tot professionele ontwikkeling leidt. Maar ook hier is nog maar weinig robuust bewijs voor vruchtbare capaciteiten. Vervolgens staan we stil bij enkele theorieën over capaciteitsontwikkeling. Uit, zij het beperkt, onderzoek kan voorzichtig geconcludeerd worden dat de professionalisering van schoolleiders in belangrijke mate bepaald wordt door een aantal verschillende cognitieve, sociale en psychologische processen die elkaar beïnvloeden. Ten slotte komt de laatste vraag, naar effectieve leerarrangementen, aan de orde. Op basis van onderzoek wordt een aantal effectieve leerarrangementen benoemd. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een aantal aanbevelingen om de kwaliteit van professionaliseringstrajecten voor schoolleiders te verbeteren.

Bij wijze van uitleiding staan we kort stil bij de vraag naar onderzoek naar de professionalisering van schoolleiders. Ontwerpgericht onderzoek naar de invloed en wisselwerking van formele en informele socialisatieprocessen lijkt een veelbelovende aanpak.

De titel *Leren Leiden heeft*, zo zal duidelijk zijn, een dubbele betekenis. Schoolleiders geven leiding aan een organisatie waarin leren het primaire proces vormt. Ze leiden leren. Indirect geven ze leiding aan het leren van de leerlingen. Meer direct leiden ze ook het leerproces van de leerkrachten. In deze bijdrage gaan we uitgebreid in op de betekenis van leiding geven aan leren in de school. *Leren leiden* verwijst echter ook naar het leerproces van de schoolleider zelf. Hoe leert men leiden? Op welke wijze kan de (aanstaande) schoolleider voorbereid worden op zijn rol als leidinggevende? Ook dat is een belangrijk thema in deze bijdrage. De ondertitel van dit boekje situeert het denken over leren leiden in *tijden van nieuwe professionaliteit*. De term *nieuwe professionaliteit* wordt gebruikt ter aanduiding van een maatschappelijke ontwikkeling die zich keert tegen de beknotting van de professionele handlungsruimte en waarbij professionals (of plaatsvervangende pleitbezorgers) zich sterk maken voor een herwaardering van de professionele autonomie. Ik gebruik dit begrip echter ook om de context aan te duiden waarin schoolleiders en leerkrachten nu en, zo neem ik aan, in de komende jaren werkzaam zijn. Deze context wordt in belangrijke mate bepaald door de spanning tussen twee kwaliteitsnormen. Sennet (2008), aan wie het motto voor dit boekje is ontleend,

beschrijft dit in termen van een conflict tussen correctheid en praktijkervaring. Onder verwijzing naar de gezondheidszorg – maar dat geldt ook de onderwijssector – stelt hij dat die twee kwaliteitsnormen op institutioneel niveau met elkaar in conflict komen als het verlangen van de hervormers om de dingen goed te doen volgens een absolute kwaliteitsnorm, niet kan worden verzoend met kwaliteitsnormen die gebaseerd zijn op de ingesleten praktijk van de professionals zelf.

De beschouwingen richten zich voornamelijk op het schoolleiderschap in het primair onderwijs. Slechts een enkele keer worden voorbeelden of situaties uit het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie aangehaald. Dit neemt niet weg dat sommige beschouwingen een bredere strekking hebben dan het primair onderwijs, maar dit mag mogen niet onverkort van toepassing worden verklaard op andere sectoren.

Mijn dank gaat uit naar prof. dr. P. Mahieu, H. Quist, J. Uitdehaag, prof. dr. R. Vandenberghe, prof. dr. M. Vermeulen en drs. J. Wolsing die een eerdere versie van deze tekst van commentaar hebben voorzien. Ook dank ik mijn collegae van het Centrum voor Leiderschapsontwikkeling van Fontys pabo Eindhoven (Arjan van Eeten, Wim Folker, John Nass, Huib Quist, Ben Sanders, Jan Uitdehaag, Wim Uphoff, Ric Vos en Jan Wolsing) voor de kritisch-stimulerende bespreking van de tekst.

In de tekst wordt geen gebruik gemaakt van noten. Wel wordt regelmatig in een kleiner lettertype aanvullende informatie gegeven. En om te vermijden dat de schoolleider telkens met hij/zij moet worden aangeduid, gebruiken we enkel de mannelijke vorm. Daarmee bedoelen we uiteraard ook de vrouwelijke schoolleider. Een en ander komt, hopelijk, de leesbaarheid ten goede.



1. Succesvolle praktijken van schoolleiders

Bij het ontwikkelen van effectieve professionaliseringsstrategieën voor (toekomstige) schoolleiders is het belangrijk zicht te hebben op praktijken van succesvolle schoolleiders. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de eerste van de vier in de inleiding genoemde vragen. In de literatuur over schoolleiderschap vindt men een veelheid aan veelbelovende opvattingen over effectief leiderschap. Maar de effectiviteit ervan is zelden bewezen. Op basis van enkele overzichtsstudies kan wel een viertal groepen van succesvolle leiderschapspraktijken worden aangetoond. Deze effectieve praktijken wortelen in modellen van leiderschap, waarbij met name transformationeel leiderschap en onderwijskundig leiderschap genoemd kunnen worden. Daarbij kunnen we een zekere integratie van deze twee theoretische perspectieven vaststellen. Wel zijn die praktijken contextspecifiek. Eén van de belangrijke factoren in de Nederlandse context betreft de verschillende niveaus van leiderschap. We gaan dan ook kort in op het belang van een specifieke inkleuring van die praktijken op verschillende niveaus van leiderschap.

Maken schoolleiders het verschil?

De aandacht voor schoolleiders en voor hun professionalisering is uiteindelijk maar gerechtvaardigd als schoolleiders een verschil kunnen maken in het leren van de leerlingen. Daarom staan we eerst stil bij de belangrijke vooronderstelling dat de schoolleider er toe doet. Draagt het functioneren van de schoolleider bij aan beter leren en betere leerresultaten van de leerlingen?

De vraag naar de invloed van factoren op schoolniveau (zoals de schoolleider) op het leren van de leerlingen is al langer onderwerp van onderzoek. Te denken valt onder meer aan het onderzoek naar kansengelijkheid in de jaren zestig en de daarop volgende effectieve-scholen-onderzoek in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw. In dat laatste onderzoek werd doelgericht leiderschap van de schoolleider reeds als een belangrijke factor voor schooleffectiviteit gezien (Van Petegem, 1998). Het effectieve-scholen-onderzoek leidde ook tot integrale modellen waarbij variabelen op het niveau van de leerling, de klas, de school en de context in een complexe samenhang direct en indirect van invloed zijn op het leren van leerlingen (bijvoorbeeld Creemers, 1997; De Fraine, Van Damme & Onghena, 2003; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Zo onderscheiden deze laatstgenoemde auteurs de volgende variabelen (vertaald naar de Nederlandse situatie): sociaal-economische achtergrondkenmerken van de leerling en zijn gezin; overheidsbeleid; bestuursbeleid; professionele ervaringen van schoolleiders; het functioneren van de schoolleider zelf; het functioneren van andere betrokkenen zoals vakbonden; schoolcondities; klascondities en kenmerken van de leerkrachten.

Bij beleidsmakers is er vaak een sterke overtuiging dat schoolleiders een belangrijke rol spelen in het realiseren van de gewenste opbrengsten.

In een brief van mevrouw Dijkma, de huidige staatssecretaris van OCW, aan de Tweede Kamer, over *Aanpak Opbrengstgericht schoolleiderschap* (OCW, 2008) kan men die overtuiging als volgt lezen: *Besturen en schoolleiders hebben grote invloed op de kwaliteit en de resultaten van het onderwijs op hun school. De ervaring leert dat een goed gecoördineerde aanpak van het onderwijskundig beleid en het personeelsbeleid snel zorgt voor betere prestaties van de school.*

Een dergelijk geloof in de invloed van de schoolleider op het leren van leerlingen en op de resultaten ervan wordt in de wetenschappelijke literatuur sterk genuanceerd. Men spreekt zelfs van een *romance of leadership* of van de *superprincipal* om te wijzen op de onrealistische verwachtingen die men aan (school)leiders stelt (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Pont et al., 2008).

Hallinger & Heck (1998; zie ook Hallinger, 2005) evalueerden talrijke onderzoeken naar de bijdrage van de schoolleider aan de effectiviteit van de school. Ze maken hierbij onderscheid tussen directe en indirecte effecten. (Daarnaast worden ook nog reciproque-effect-modellen onderscheiden, waarbij wederkerige relaties verondersteld worden tussen bijvoorbeeld schoolleider en schoolorganisatie). Indirecte effecten verwijzen naar de invloed van de schoolleider op leerprestaties via intermediaire variabelen zoals de betrokkenheid van leerkrachten, de lespraktijk of de schoolcultuur. Directe effecten blijken nauwelijks en weinig consistent aanwijsbaar. Wel is er sprake van een relatief klein indirect effect op schooleffectiviteit en leerlingprestaties. Ook Witziers, Bosker & Krüger (2003) schatten in een review van multinationale publicaties de directe effecten van leiderschap op leerlingresultaten als afwezig tot zeer zwak en vinden enkele aanwijzingen voor een klein indirect effect (zie echter Marzano, 2007). Ten Bruggencate (2009) stelt in haar proefschrift de vraag of schoolleiders in het voortgezet onderwijs het verschil maken. Ze concludeert dat schoolleiders geen (meetbare) invloed hebben op de leerresultaten van leerlingen. Er worden wel kleine indirecte effecten gevonden van schoolleidergedrag op het doorstroompercentage in de bovenbouw. Een ontwikkelingsgerichte schoolorganisatie (d.w.z. een zorgvuldige besluitvorming; betrokkenheid van docenten, samenwerking; professionele ontwikkeling en vernieuwing) draagt bij aan een positief werkklimaat voor leerlingen en tot verbetering van de leerprestaties. Maar het laatste effect is te klein om een effect van de schoolleider aan te tonen.

Anderzijds stellen in enkele reviews Leithwood en collegae (Leithwood et al., 2004; Leithwood et al., 2006) dat het totale effect van leiderschap in scholen op het leren van de leerlingen onderschat wordt. Weliswaar heeft dit leiderschap minder invloed

dan kenmerken van de leerlingen, zoals intelligentie en sociaal-economische achtergrond en dan het instructiegedrag van de leerkrachten. Onder verwijzing naar Hallinger & Heck (1998) stellen Leithwood *et al.* (2006) dat ongeveer 10 tot 20% van de variantie in leerlingresultaten tussen scholen verklaard kan worden uit door variabelen die op schoolniveau gesitueerd zijn. Leiderschap zou daarvan 3 tot 5 % verklaren. Zo tonen diverse studies positieve effecten van transformationeel leiderschap (zie hoofdstuk 1) op de betrokkenheid van leerlingen bij school en studie, wat vervolgens tot betere resultaten van die leerlingen leidt (Sillins & Mulford, 2002; Mulford, Sillins & Leithwood, 2004). Het belang van leiderschap blijkt ook bij het benoemen van nieuwe schoolleiders. Eén van de meest voorkomende bronnen voor een gebrekkige ontwikkeling van scholen zou ongeplande opvolging zijn. Dit wil zeggen dat men bij de benoeming van de nieuwe schoolleider te weinig rekening houdt met een leider waar de school op dat moment behoefte aan heeft (Fink & Brayman, 2006; Hargreaves, 2003b).

Het beeld dat oprijst uit het onderzoek naar de invloed van de schoolleider op leerprestaties van leerlingen kan als volgt worden samengevat. Schoolleiders hebben een meetbaar, zij het indirect, effect op schooleffectiviteit en leerlingprestaties. Dat indirecte effect is relatief klein, maar significant. In het Nederlandse stelsel van onderwijs kan dit voor sommige leerlingen een verschil betekenen tussen een VMBO-advies of HAVO/VWO-advies (Scheerens & Bosker, 1997). En de relatief kleine invloed van de schoolleider kan via de beïnvloeding van meerdere leerkrachten toch van betekenis zijn (Witziers *et al.*, 2003).

Ook de eerder vermelde OESO-studie (Pont *et al.*, 2008) ziet effectief schoolleiderschap als essentieel voor het verbeteren van het onderwijs. Schoolleiderschap is een beleidsprioriteit geworden in veel landen omdat schoolleiders een sleutelrol zouden spelen in het verbeteren van het onderwijs in de klas, van het schoolbeleid en van de relaties tussen school en de wereld buiten school.

Dat zijn voldoende redenen om, daar waar onderwijsprofessionals al het mogelijke dienen te doen om het leren van leerlingen te bevorderen, aandacht te geven aan de professionaliteit en de professionele ontwikkeling van schoolleiders.

Succesvolle praktijken van schoolleiders

In de literatuur ontbreekt het niet aan vaak veelbelovende opvattingen over effectief leiderschap.

Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999) vonden in de literatuur niet minder dan twintig specifieke concepten over leiderschap. De meest genoemde opvattingen

betroffen onderwijskundig leiderschap, leiderschapsstijlen, transformationeel leiderschap, moreel leiderschap, “managerial“ leiderschap en cultureel leiderschap. In Davies (2005) worden elf verschillende perspectieven op het leiderschap in scholen besproken: strategisch leiderschap, transformationeel leiderschap, inviterend leiderschap, ethisch leiderschap, op leren gericht leiderschap, constructivistisch leiderschap, poëtisch en politiek leiderschap, emotioneel leiderschap, ondernemend leiderschap, gedeeld leiderschap en duurzaam leiderschap (zie ook Bush & Glover, 2003).

Bij weinig van deze perspectieven op leiderschap worden stevige argumenten gegeven voor de effectiviteit van die benaderingen. Leithwood et al. (2004) staan sceptisch tegenover deze *leadership by adjective* literatuur. Soms hebben de toevoegingen betekenis. Maar ze kunnen ook de meer belangrijkere onderliggende thema's die gemeenschappelijk zijn voor succesvol leiderschap, maskeren. Zo wordt de term onderwijskundig leiderschap (*instructional leadership*) niet zelden als een slogan gebruikt om de schoolleider er op te wijzen dat hij aandacht dient te hebben voor het primaire proces en de resultaten daarvan in de school. Ook een opkomend concept als *gedeeld leiderschap* dreigt ingevuld te worden met een diversiteit aan betekenissen.

Leithwood et al. (2004) beschrijven drie groepen van praktijken die de kern van succesvolle leiderschap vormen: *richting geven*, *mensen helpen ontwikkelen* en *het inrichten van de organisatie*.

Die drie groepen van succesvolle leiderschapspraktijken zijn ook terug te vinden in een andere reviewstudie (Leithwood et al., 2006). Echter, in deze latere review wordt nog een vierde groep genoemd (*leiding geven aan het onderwijsprogramma*). We zullen zien dat, met de toevoeging van deze vierde groep van leiderschapspraktijken, men tegemoet komt aan kritiek op een te beperkte weergave van succesvolle leiderschapspraktijken.

Deze drie groepen van praktijken kunnen als volgt toegelicht worden.

- *Richting geven*: praktijken die onder deze noemer vallen, beogen het ontwikkelen van door teamleden gedeelde opvattingen over de wenselijke doelen en activiteiten in de school. Via deze groep van leiderschapspraktijken oefent de schoolleider de meeste invloed uit (Hallinger, 2003).
- *Mensen helpen ontwikkelen*: het betreft hier praktijken die gericht zijn op de ontwikkeling van capaciteiten van medewerkers, op de noodzakelijke kennis en vaardigheden maar ook op hun betrokkenheid en veerkracht.
- *Het inrichten van de organisatie*: deze groep van leiderschapspraktijken richt zich

op de organisatorische condities waaronder gewerkt wordt en dus op het inrichten van een effectieve schoolorganisatie.

Leithwood *et al.* (2006) wijzen er op dat succesvolle schoolleiders bij de uitvoering van deze praktijken ook rekening houden met de situatie. Ze handelen contextgevoelig. Zo zal in een school met veel spanningen of conflicten tussen leerkrachten, in het reorganiseren de nadruk liggen op het verbeteren van de communicatie. Daarna kan meer aandacht gegeven worden aan het ontwikkelen van een cultuur van samenwerking (zie ook Hallinger, 2003).

Genoemde groepen van activiteiten komen overeen met andere typologieën van effectief gedrag van leiders, zowel in onderwijsorganisaties als in andere organisaties (Leithwood *et al.*, 2006). Reeds eerder verwezen Hallinger & Heck (1998) naar deze drie categorieën onder de noemers: *doelen, mensen en structuren en systemen*. Vandenberghe & van der Vegt (1992) spreken in de context van onderwijsinnovatie over sturing- of vernieuwingsfuncties zoals *richting geven en ondersteuning*.

De genoemde groepen van effectieve leiderschapspraktijken maken ook duidelijk dat de invloed van de schoolleider vooral indirect is. Die leiderschapspraktijken zijn vooral gericht op het helpen verbeteren van de prestaties van de leerkracht. Die prestaties staan in functie van de opvattingen, waarden, motivatie, kennis en vaardigheden van de leerkracht en zijn werkcondities (Leithwood *et al.*, 2006).

Transformationeel leiderschap

Veel van de genoemde leiderschapspraktijken hebben hun oorsprong in modellen van *transformationeel leiderschap*. Met name Leithwood en zijn medewerkers hebben het concept van *transformationeel leiderschap* in de context van onderwijs uitgewerkt (Leithwood, 1992; Leithwood, Tomlinson & Genge, 1996). De schoolleider als *transformationeel leider* schept een visie waarmee hij medewerkers kan inspireren; hij streeft ernaar om individuele en collectieve processen van probleemoplossing en leren te verbeteren; hij tracht een gemeenschappelijke professionele cultuur van samenwerken te scheppen; hij stimuleert docenten om zich professioneel te ontwikkelen in het kader van de ontwikkeling van de school en hij leert het team om problemen te signaleren en gemeenschappelijk op te lossen.

Theorieën over *transformationeel leiderschap* zijn sterk beïnvloed door werk van Burns over *politiek leiderschap* (Yukl, 2006). Burns onderscheidde *transformationeel leiderschap* van *transactioneel leiderschap*. In deze laatstgenoemde vorm van leiderschap, vindt er tussen leider en volgelingen een transactie plaats, waarbij men bijvoorbeeld materiele beloning of macht uitwisselt tegen productiviteit en loyaliteit. Leider en

volgelingen vormen tijdelijke relaties met het oog op het bereiken van eigen doelen. Transactioneel leiderschap verandert echter niet de motieven en doelen van de betrokken medewerkers. Transformationeel leiderschap daarentegen doet een beroep op de morele overtuigingen van de volgelingen om te streven naar kwalitatief betere doelen (Yukl, 2006). Transformationeel leiderschap vatten Bass & Avolio (1994) samen in vier begrippen (ook wel aangeduid als de 4 I's): *Idealized influence*, *Individual consideration*, *Inspirational motivation* en *Intellectual stimulation*. Bass (1997) meent dat effectieve leiders een combinatie van transactioneel en transformationeel leiderschap gebruiken. Beide wijzen van leiderschap verschillen maar sluiten elkaar dus niet uit. Hij stelt verder dat transformationeel leiderschap succesvol is in diverse culturele en organisatorische contexten. Ook in de context van onderwijs ondersteunt onderzoek de effectiviteit van transformationeel leiderschap (Leithwood *et al.*, 1996; Southworth, 1998; Leithwood *et al.*, 1999; Van den Berg & Vandenberghe, 1999; Mulford & Sillins, 2002; Slegers, Geijsel & Van den Berg, 2002; Mulford *et al.*, 2004).

Het concept van transformationeel leiderschap is wellicht het meest gebruikt en meest invloedrijk concept van schoolleiderschap van de afgelopen twintig jaar. We zien daarin de schoolleider als een ondernemende leider, die op basis van een visie de koers van de school uitzet, medewerkers daaraan bindt en via activiteiten en processen op allerlei gebied (structuur, cultuur, begeleiding en professionalisering) de school ontwikkelt en de gekozen koers tracht te realiseren. Het concept van transformationeel leiderschap is waarschijnlijk ook populair omdat het goed aansluit bij opvattingen over schoolleiderschap die de afgelopen decennia ontwikkeld zijn in de context van het overheidsbeleid ten aanzien van scholen. In hoofdstuk 2 komen we daar op terug.

Dit alles neemt niet weg dat er ook kritiek is op deze opvatting over leiderschap. Om te beginnen signaleert onder meer Yukl (2006) enige conceptuele problemen.

In sommige onderzoeken bleek het onderscheid tussen sommige componenten van transformationeel leiderschap niet altijd goed te maken (bijvoorbeeld tussen idealiserend beïnvloeden en inspirerend motiveren) terwijl soms ook transactioneel gedrag, zoals contingent belonen, hoger correleert met transformationele praktijken dan met ander transactioneel gedrag (maar zie bijvoorbeeld Leithwood *et al.*, 1996). Ook het beïnvloedingsproces tussen leider en volgelingen is onvoldoende helder. Bovendien wordt veel nadruk gelegd op de invloed van de leider op de volgelingen en te weinig op processen van wederzijdse beïnvloeding en gedeeld leiderschap. Theorieën over transformationeel leiderschap zouden verder, door een nadruk op dyadische processen, nog tekort schieten in het verklaren van hoe leiders effectieve teams ontwikkelen (maar zie bijvoorbeeld Leithwood, & Steinbach, 1998; Leithwood *et al.*, 1999; Mulford

& Sillins, 2002). Ook krijgen belangrijke taken van leidinggevend, zoals het oplossen van operationele problemen en het vervullen van extern gerichte taken, weinig aandacht. Transformationele leiderschapstheorieën steunen in belangrijke mate op motivatietheorieën maar zeggen weinig over de juistheid van de richting van de motivatie. Hoog gemotiveerde medewerkers strategisch onjuiste doelen laten nastreven is funest voor de organisatie. Ten slotte wijst Yukl ook op de te sterke nadruk op universele leiderschapskwaliteiten die relevant zouden zijn voor alle situaties. Meer aandacht is nodig voor de situationele variabelen die bepalend zijn voor de effectiviteit van transformationeel leiderschap.

Ook vanuit de onderwijswetenschappen is kritiek gekomen op de betekenis van transformationeel leiderschap in onderwijsorganisaties. Bottery (2004) meent dat men voorzichtig dient te zijn met de overname van het concept *transformationeel leiderschap* zoals dat in de profit-sector wordt gebruikt. In de bedrijfskundige literatuur ligt meer nadruk op de technieken dan op de doelen van transformationeel leiderschap. Het concept was oorspronkelijk ook niet bedoeld voor het stimuleren van een participatieve leiderschapsstijl. En de nadruk op het inspireren van individuen, zoals men dat kan aantreffen in opvattingen van transformationeel leiderschap zou, aldus Bottery, soms het tegengaan van kritische geluiden beogen. Maar hij erkent dat, wanneer men enkele negatieve implicaties van het concept elimineert, transformationeel leiderschap in educatieve organisaties waardevol kan zijn en de betrokkenheid van allen kan bevorderen.

We zien dan ook dat in de onderwijskundige literatuur transformationeel leiderschap nadruk legt op het bevorderen van participatie en betrokkenheid van (het collectief van) leerkrachten, op het stimuleren van samenwerken en samen leren en op het scheppen van de organisatorische condities die dit alles bevordert. Dit komt ook terug in opvattingen over leiderschap en over schoolontwikkeling, die de laatste jaren in de belangstelling staan: *gedeeld leiderschap* en *scholen als professionele leergemeenschappen*.

Gedeeld leiderschap

Hiervoor is al verwezen naar de kritiek van Yukl dat transformationeel leiderschap veel nadruk legt op de invloed van de leider op de volgelingen en weinig aandacht heeft voor processen van wederzijdse beïnvloeding en gedeeld leiderschap. Gedeeld leiderschap heeft de laatste jaren in de onderwijskunde veel aandacht gekregen (Leithwood, *et al.*, 1999; Frost, 2003; Gronn, 2003a,b; Hargreaves, 2003a; Leithwood, 2003; Spillane, Diamond, Sherer & Coldren, 2005). Verschillende begrippen worden gebruikt, zoals *distributed leadership*, *shared leadership* en zogeheten *teacher leadership*, met niet zelden een diversiteit aan betekenissen van die begrippen.

Spillane (2006; zie ook Gronn, 2003a) hanteert een holistisch perspectief. Gedeeld leiderschap verwijst naar de verdeling van leiderschapsactiviteiten in een interactief web van leiders, volgelingen en situaties. Het gaat om meer dan louter het uitoefenen van leiderschapstaken door anderen dan de formele leider. Vanuit het perspectief van gedeeld leiderschap richt zich de aandacht vooral op leiderschapspraktijken als het product van interacties tussen schoolleiders, volgelingen en hun situatie. Leiderschapspraktijken worden samen gerealiseerd in een interactie van leiders, volgelingen en aspecten van de situatie zoals instrumenten, procedures en routines. Spillane et al. (2005) concluderen dan ook dat onderzoek naar een verbetering van leiderschapspraktijken veel beter kan gebeuren op het niveau van de school dan op het niveau van de individuele leider. Spillane (2006) onderscheidt gedeeld leiderschap van transformationeel leiderschap in die zin dat gedeeld leiderschap zowel transformationeel als transactioneel kan zijn.

Pleidooien voor gedeeld leiderschap zijn vaak meer geïnspireerd door filosofische opvattingen, bijvoorbeeld over democratie in organisaties, dan door empirisch bewijs dat dit tot betere resultaten in de school leidt. Studies naar de effecten van gedeeld leiderschap op de resultaten van leerlingen zijn beperkt. Beschikbaar empirisch bewijs verwijst wel naar een positieve relatie tussen gedeeld leiderschap en prestaties van leerlingen (Mulford et al., 2004). Ook vond men positieve relaties tussen gedeeld leiderschap enerzijds en betrokkenheid en doelmatigheidsbeleving van leerlingen anderzijds (Harris & Muijs, 2004). De effecten van gedeeld leiderschap op deze variabelen zijn echter minder sterk dan de effecten die de schoolleider teweegbrengt (Leithwood, 2003). Verder zijn er aanwijzingen voor een positief effect van gedeeld leiderschap op de organisatie. Gedeeld leiderschap draagt bij aan de ontwikkeling van scholen tot professionele leergemeenschappen, een organisatievorm die op haar beurt tot verbetering van het leren van de leerlingen leidt (zie hierna) (Morrisey, 2000; Moller, 2004).

Enigszins paradoxaal kan geconstateerd worden dat de schoolleider een belangrijke rol speelt bij het ontwikkelen van gedeeld leiderschap. Leiderschapspraktijken van de schoolleider, die gedeeld leiderschap bevorderen, zijn deels afgeleid van het model van transformationeel leiderschap. Leithwood (2003) noemt hier het bieden van ondersteuning aan individuele medewerkers, het bouwen aan een cultuur van samenwerking, het intellectueel stimuleren van medewerkers, een voorbeeld zijn en het identificeren en selecteren en ondersteunen van potentiële *teacher leaders*.

Leithwood et al. (2006) wijzen er wel op dat gedeeld leiderschap soms negatieve gevolgen heeft, bijvoorbeeld tot meer conflicten leidt en tot een minder adequate

coördinatie van taken. Ze verbinden dan ook twee voorwaarden aan succesvol gedeeld leiderschap. Leiderschap dient verdeeld te worden over leerkrachten die de capaciteiten bezitten of kunnen ontwikkelen om de gevraagde leiderschapstaken uit te voeren. In de tweede plaats dienen de initiatieven van leerkrachten waarover leiderschap verdeeld is, gecoördineerd te worden. Leithwood (2003) vraagt zich af of gedeeld leiderschap (*teacher leadership*) een bruikbaar concept is. Is het zinvol om het concept *leiderschap* te enten op het concept *leerkracht*? Bedreigt dit niet de status van de leerkracht zelf omdat dan het werk van de leerkracht in de klas als minder waardevol wordt gezien? En Leithwood *et al.* (2006: 67) vrezen dat “... *the democratic and egalitarian ethic currently driving much of the professional rhetoric about distributed and teacher leadership seems implicitly premised on the assumption that everyone can be a good leader, that effective leadership seems implicitly is an entirely learnable function, perhaps even that everyone already is a good leader – without any specific preparation!*”

Professionele leergemeenschappen

Reeds eerder is ter sprake gekomen dat het effect van leiderschapspraktijken vooral indirect is. Veel van de genoemde leiderschapspraktijken richten zich dan ook niet direct op de leerling maar op facetten van de schoolorganisatie zoals leerkrachten en werkcondities. Vooral leerkrachten - hun vakkennis en hun pedagogisch-didactische (vak)kennis – vormen een sleutelvariabele als het gaat om het verbeteren van het leren van leerlingen (Verloop 2003). Professionele ontwikkeling wordt daarmee een belangrijke opdracht voor onderwijsprofessionals. Mede als reactie op de ervaring van het gebrek aan succes van extern gestuurd vernieuwingsbeleid is er het laatste decennium aandacht gekomen voor het ontwikkelen van capaciteit door en met onderwijsprofessionals in hun eigen schoolcontext (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Elmore, 2008). Vanuit dit perspectief is een concept als *professionele leergemeenschappen* ontwikkeld (Hord, 1997; Mitchell & Sackney, 2000; Verbiest & Vandenbergh, 2002; Toole & Louis, 2002; Verbiest, 2004a; Slegers, Bolhuis & Geijsel, 2005; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006;). We kunnen van een school als professionele leergemeenschap spreken als de onderwijsprofessionals in die school duurzaam individueel en samen leren om het onderwijs aan de leerlingen en de resultaten van de leerlingen te verbeteren. In een professionele leergemeenschap gaat men er vanuit dat onderwijzen een complexe, niet-routineuze activiteit is, die permanente professionele ontwikkeling van leerkrachten vraagt. Men veronderstelt verder dat leerkrachten zichzelf kunnen ontwikkelen. Er is veel niet-gebruikte kennis in scholen. De uitdagingen waar leerkrachten voor staan zijn in belangrijke mate in de school zelf gelokaliseerd en dienen daar vooral te worden aangepakt.

Professionele ontwikkeling kan dan plaatsvinden door met collega's het eigen

handelen te onderzoeken, te evalueren en te verbeteren. Men veronderstelt dan ook dat wat de teamleden samen doen buiten de klas even belangrijk is als wat ze individueel in de klas doen (Louis & Kruse, 1995; Vescio, Ross & Adams, 2008).

Het concept *professionele leergemeenschap* kent een diversiteit aan invullingen (Sleegers, den Brok & Verbiest, in voorbereiding), hoewel een gemeenschappelijke kern zichtbaar is. Die kern is aan te duiden met de begrippen *professionaliteit*, *leren* en *gemeenschap* (Toole & Louis, 2002).

Professionele leergemeenschap verwijst dan naar een school waar nadruk ligt op professionaliteit. De leden van een professionele leergemeenschap (schoolleiding en leerkrachten) laten zich leiden door een professionele attitude. Er is een gerichtheid op de belangen van de leerlingen. En ze laten zich in hun werk leiden door een specifieke kennisbasis. Ze toetsen hun handelen aan geaccepteerde didactische en pedagogische inzichten. In een professionele leergemeenschap gaat het vooral om het collectief leren van de professionals. Schoolleiding en leerkrachten proberen via collectieve leerprocessen een gemeenschappelijk begrip en een gemeenschappelijke praktijk van goed onderwijs te ontwikkelen. Daarnaast blijven onderwijsprofessionals natuurlijk individueel leren maar ze voelen zich daarbij geïnspireerd en gesteund door het collectief. Het leren vindt vooral plaats in de gemeenschap van professionals. De schoolorganisatie biedt daarvoor een structuur en een cultuur die dat leren stimuleren.

Scholen die voluit ontwikkeld zijn tot professionele leergemeenschappen lijken schaars. Bestaande structuren zoals het leerstofjaarklassensysteem en de binding van een individuele leerkracht aan één groep in het primair onderwijs of, aan één of twee vakken in het voorgezet onderwijs, beperken de samenwerking. Het onderzoek naar de effectiviteit van professionele leergemeenschappen is nog niet ver. Toch zijn er enkele veelbelovende resultaten van professionele leergemeenschappen (Louis, Kruse & Bryk, 1995; Bryk & Schneider, 2002; Sillins & Mulford, 2002; Huffman & Hipp 2003; Sheashore, Anderson & Riedel, 2003; McLaughlin & Talbert, 2006; Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008). Professionele leergemeenschappen dragen bij aan de verbetering van de leerlingresultaten door het scheppen van een omgeving waarin de professionals kunnen leren. Het leren van de leerkrachten gaat vooraf aan het leren van de leerlingen.

Een vertrouwensvol klimaat en processen en activiteiten zoals feedback, aanmoediging, onderzoek en samen werken, bieden mogelijkheden om te leren van eigen ervaringen en van de ervaringen van collega's. Tegelijk wordt gewerkt aan een gedeelde visie en een gemeenschappelijke taal over het leren en onderwijs. In professionele

leergemeenschappen kunnen de mentale modellen van leerkrachten – hun, vaak impliciete, praktijkkennis – kritisch onderzocht en eventueel herzien worden, daarbij gebruik maken van meer bewezen inzichten. Het leren in een professionele leergemeenschap leidt dan tot meer kennis, tot een perceptie van meer doelmatigheid van zichzelf als leerkracht en van het team en tot meer innoveren en experimenteren. Onderzoek in Nederland (Visscher & Witziers, 2004) liet zien dat de praktijk van leerkrachten slechts verbeterde als men gemeenschappelijke opvattingen vertaalde in concrete instructiedoelen en –activiteiten en ook resultaten van de leerlingen gebruikte als feedback. Gedeelde visie en doelen, een reflectieve dialoog en het delen van materialen op zich bleken niet voldoende voor het verbeteren van de praktijk. Daarnaast worden nog andere effecten van professionele leergemeenschappen gesignaleerd zoals vermindering van de uitval van leerlingen en minder gevoelens van vervreemding bij leerlingen en leerkrachten. Werken in professionele leergemeenschappen doorbreekt de geïsoleerde positie van leerkrachten en vergroot de betrokkenheid van de leerkrachten bij de school. Het versterkt de samenwerking tussen leerkrachten rondom het curriculum en dat leidt dan tot meer samenhang in het curriculum. En het leidt tot uitbreiding van contacten buiten de school, waardoor men nieuwe kennis en ideeën kan opdoen.

Welke praktijken van leiders bevorderen de ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap en het collectief leren van leerkrachten in de school? Leithwood, Jantzi & Steinbach (1998) identificeren acht leiderschapspraktijken, grotendeels terug te voeren op het concept van transformationeel leiderschap. Deze praktijken zijn: het identificeren en articuleren van een visie, het doen accepteren van gedeelde doelen, het stellen van hoge verwachtingen, voorbeeldig zijn als schoolleider, het bieden van ondersteuning aan individuele medewerkers, het intellectueel stimuleren van medewerkers, het bouwen aan een productieve school en het ontwikkelen van structuren ten behoeve van participatie van medewerkers in beslissingsprocessen in de school.

Een hiermee grotendeels overlappende opsomming van leiderschapspraktijken die het leren in de school van onderwijsprofessionals bevorderen, is te vinden bij Sillins & Mulford (2002). Zij noemen praktijken als het ontwikkelen van visie en doelen, het ontwikkelen van een ondersteunende cultuur, het ontwikkelen van ondersteunende structuren, het intellectueel stimuleren en individueel ondersteunen van medewerkers en het stellen van hoge verwachtingen.

In een onderzoek naar effectieve interventies en de rol van de schoolleider bij het ontwikkelen van professionele leergemeenschappen kon een groot aantal interventies gegroepeerd worden in een drietal rollen van de schoolleider (Verbiest & Timmerman, 2008). De rol van cultuurbouwer betekent het uitdragen en versterken van bepaalde waarden, opvattingen en normen ten dienste van een gemeen-

schappelijk gedragen professionele leercultuur. De rol van educator houdt in het bevorderen van de intensiteit en kwaliteit van de individuele en collectieve leerprocessen bij de teamleden, zodat er sprake is van diepgaand leren. En de rol van architect betekent het bouwen aan structuren, bronnen en systemen in de school die de persoonlijke en interpersoonlijke capaciteitsontwikkeling bevorderen.

Onderwijskundig leiderschap

Een opvallende kritiek op transformationeel leiderschap is te lezen bij Barnett, McCormick & Conners (2001). Zij vonden een negatief verband tussen visionair en inspirerend gedrag van schoolleiders en de perceptie door leerkrachten van de intrinsieke motivatie voor leren bij leerlingen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat transformationeel leiderschap een groot beroep op leerkrachten doet om ook ten behoeve van de schoolorganisatie te functioneren, waardoor hun belangrijkste werk – lesgeven – belemmerd wordt.

Dit sluit aan bij wellicht de meest belangrijke kritiek op transformationeel leiderschap in onderwijs. Het zou een expliciete gerichtheid op het primaire proces, op het lesgeven en de realisering van het curriculum, missen. Naast transformationeel leiderschap is dan ook onderwijskundig leiderschap (*instructional leadership*) nodig. Het concept van onderwijskundig leiderschap kwam in de belangstelling in de jaren tachtig van de vorige eeuw, dus nog vooraleer het concept van transformationeel leiderschap een belangrijke plaats kreeg in het wetenschappelijke discours. In de laatste decennia van de vorige eeuw werd – als uitvloeisel van onderzoek naar school- en onderwijsvernieuwing en van het effectieve-scholen-onderzoek – nadruk gelegd op een sterk, directief leiderschap van de schoolleider. De focus van de schoolleider lag daarbij op het coördineren, controleren en ontwikkelen van het curriculum en het instructieproces in de school. Het concept van onderwijskundig leiderschap werd het dominante model voor de vorming van schoolleiders, in ieder geval in de VS, in de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw.

Onderwijskundig leiderschap kent een meer beperkte en een meer uitgebreide betekenis. In de beperkte betekenis spreken we van onderwijskundig leiderschap als leiderschap dat direct gericht is op het primaire proces, op het direct leiding geven aan het onderwijsproces zoals door leerkrachten gerealiseerd. In de bredere betekenis verwijst onderwijskundig leiderschap naar integraal leiderschap, dit wil zeggen naar het afstemmen en coördineren van de taken, activiteiten, middelen, processen en structuren op elkaar, zodat ze - elkaar versterkend – bijdragen aan de realisering van goed onderwijs (Krüger, Witziers, Slegers & Imants, 1999; Verbiest, 2000). Als we hier spreken over onderwijskundig leiderschap dan wordt dit met name in de beperkte betekenis bedoeld.

Hallinger (2003) beschreef onderwijskundig leiderschap in drie dimensies die verder in 10 functies werden onderscheiden:

- het definiëren van de missie van de school: het vaststellen van de doelen van de school en het communiceren van deze doelen;
- het leiding geven aan het onderwijsprogramma: het toezien op en evalueren van de instructie; het coördineren van het curriculum en het opvolgen van de resultaten van de leerlingen;
- het bevorderen van een positief leerklimaat: het bewaken van de onderwijstijd; het bevorderen van professionele ontwikkeling; zichtbaar aanwezig zijn in de school; het belonen van leerkrachten en het belonen van leerlingen.

De wijze waarop onderwijskundig leiderschap wordt uitgeoefend, wordt in belangrijke mate door de context van de school (zoals bijvoorbeeld sociaal-economische status van de leerlingen en schoolgrootte) beïnvloed (Hallinger, 2003; Southworth, 2004).

Hallinger (2003) noemt drie belangrijke verschillen tussen onderwijskundig leiderschap en transformationeel leiderschap. Onderwijskundig leiderschap is top-down gericht en benadrukt de coördinerende en controlerende taken van de schoolleider. Het is eerder transactioneel van aard omdat het de leerkrachten stuurt in de richting van vooraf vastgestelde doelen. Een onderwijskundig leiderschap richt zich op eerste-orde-veranderingen, dit wil zeggen op condities die direct invloed hebben op het curriculum en het onderwijsproces. Transformationeel leiderschap daarentegen stimuleert een bottom-up benadering en participatie van de leerkrachten. Het stimuleert de transformatie van de doelen van de school door de medewerkers. En het richt zich op tweede-orde-veranderingen, d.w.z. op het ontwikkelen van capaciteiten zodat eerste-orde-veranderingen beter kunnen verlopen.

Er is ook kritiek geleverd op het concept van onderwijskundig leiderschap. De onderwijskundige leiderschapsrol is niet de enige rol van de schoolleider. Ook rollen, gericht op het verwerven van invloed, op het beheren van de schoolorganisatie of op het verwerven van gekwalificeerd personeel behoren tot het repertoire van de schoolleider.

En hoewel het model van onderwijskundig leiderschap het dominante model werd in de vorming van schoolleiders, rees ook twijfel aan de mate waarin men er in slaagde om schoolleiders deze rol te laten vervullen. Gebrek aan kennis en vaardigheden, aan invloed en aan tijd, gegeven de vele aandacht die besteed dient te worden aan beheersmatige zaken, zouden hierbij een rol spelen (Hallinger, 2003).

In Nederland merkte Krüger (1994) op dat door het centraal stellen van de kenmerken van de onderwijskundig leider, deze rol als losstaand gezien kan worden van andere rollen van de schoolleider zoals administratief leider en cultuurmanager. Dat zou afbreuk doen aan de effectiviteit van de schoolleider omdat pas de uitvoering van die rollen in samenhang tot verhoging van schooleffectiviteit zou leiden. Tegen deze achtergrond kan het concept van *integraal* (of *onderwijskundig leiderschap* in de bredere betekenis) begrepen worden (Verbiest, 1998).

Ook in Nederland was en is een veelgehoorde klacht van schoolleiders dat ze niet aan onderwijskundig leiderschap toekomen omdat ze teveel tijd dienen te besteden aan andere, met name beheersmatige, taken. Uit kleinschalig onderzoek (Visser, Van der Veen & Ros, 1999) bleek dat schoolleiders slechts ca. 5 % van hun tijd besteden aan onderwijskundig leiderschap. Bovendien bleek dat als een schoolleider meer uren ter beschikking kreeg voor zijn schoolleiderschap (ambulante tijd), hij – in relatieve zin – meer tijd besteedde aan beheersmatige taken en taken zoals contacten met ouders, met externen en schooloverstijgend overleg. Van der Grift (1997) en Houtveen, De Graaf-Haalboom & Van der Grift (1999) signaleerden echter in de loop van de jaren een toename van uitvoering van taken op het onderwijskundige terrein.

In de jaren negentig van de twintigste eeuw nam de aandacht voor onderwijskundig leiderschap af en steeg de belangstelling voor transformationeel leiderschap. Hierbij speelde vooral dat men de top-down benadering, die eigen was aan onderwijskundig leiderschap, minder geschikt vond voor de ontwikkeling van schoolorganisaties waarin men een groot beroep deed op de professionaliteit van de leerkrachten. Maar, zoals gezegd, onderwijskundig leiderschap komt opnieuw in de belangstelling. Juist de hernieuwde belangstelling voor de verbetering van het leren en van de leerresultaten in het onderwijsbeleid van veel landen betekent ook een opleving van de aandacht voor onderwijskundig leiderschap. Maar dit “nieuwe” onderwijskundig leiderschap is beïnvloed door de transformationele leiderschapsoptvattingen. Met andere woorden, in de conceptualisering van leiderschap in scholen is sprake van een toenemende convergentie van transformationeel en onderwijskundig leiderschap.

Marks & Printy (2003) erkennen dat transformationeel leiderschap in het onderwijs nadruk legt op de professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Maar transformationeel leiderschap mist de gerichtheid op het primaire proces. Ze wijzen er wel op dat onderwijskundig leiderschap, uitgeoefend vanuit een sterk hiërarchische oriëntatie, gemakkelijk op gespannen voet kan komen te staan met de noodzakelijke autonomie die leerkrachten nodig hebben om hun vak goed uit te oefenen. Hoewel schoolleiders meer dan vroeger de druk voelen om verantwoording af te moeten leggen en om opbrengstgericht te werken (zie bijvoorbeeld

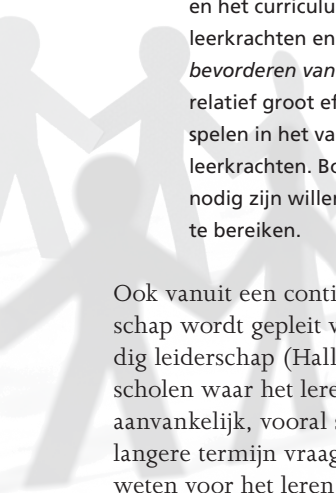
OCW, 2008) is een sterk hiërarchische invulling van onderwijskundig leiderschap weinig effectief en zelfs contraproductief omdat het de professionaliteit van de leerkrachten kan ondergraven (zie ook later). Marks & Printy pleiten dan ook voor gedeeld onderwijskundig leiderschap. Bij gedeeld onderwijskundig leiderschap werkt de schoolleider enerzijds transformationeel: hij stimuleert de betrokkenheid en de ontwikkeling van de leerkrachten. Anderzijds werkt hij samen met de leerkrachten om het primaire proces te optimaliseren. Hij is dan niet de enige die leiding geeft aan het primaire proces, maar leidt – of beter, begeleidt – de leerkrachten die leidinggeven aan het primaire proces.

Uit het onderzoek van Marks & Printy (2003) blijkt dat transformationeel leiderschap een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde is voor onderwijskundig leiderschap. Met andere woorden, als de schoolleider niet de karakteristieken van een transformationele leider vertoont – zoals het uitdragen van de visie, het intellectueel stimuleren van de medewerkers of bevorderen van een structuur voor gemeenschappelijke besluitvorming - dan zal hij er ook niet in slagen om met de leerkrachten samen te werken aan de verbetering van het werk in de klas. Maar transformationele schoolleiders schenken niet vanzelf aandacht aan de verbetering van het primaire proces. Dat dient de schoolleider bewust te organiseren. Schoolleiders die hoog scoren op onderwijskundig leiderschap scoren ook hoog op transformationeel leiderschap. Maar het omgekeerde geldt niet.

Zoals reeds opgemerkt, vindt men in de reviewstudie van Leithwood et al. (2006) een aanvulling op de eerder in Leithwood et al. (2004) onderscheiden drie groepen van succesvolle leiderschapspraktijken. *Leiding geven aan het onderwijsprogramma* wordt als vierde groep toegevoegd. Hiermee komt men tegemoet aan de hiervoor vermelde kritiek op transformationeel leiderschap en op een zekere verwaarlozing van onderwijskundig leiderschap. Deze vierde groep van succesvolle leiderschapspraktijken houdt in het voorzien in bekwame leerkrachten; het bieden van onderwijskundige ondersteuning door de schoolleider; het evalueren van de leerlingresultaten en het beschermen van medewerkers tegen overmatige eisen.

Robinson, Lloyd & Rowe (2008) gaan zover te stellen dat een theorie van transformationeel leiderschap niet nodig is ten behoeve van de verheldering van de rol van de schoolleider bij de verbetering van het leren en onderwijzen. Wel is transformationeel handelen van de schoolleider essentieel voor het verbeteren van het onderwijs. Maar in de operationalisatie van onderwijskundig leiderschap worden steeds meer de interpersoonlijke gerichtheid en de taakgerichtheid geïntegreerd.

In hun onderzoek maken Robinson en haar collegae onderscheid tussen verschillende typen van leiderschap. Ze willen juist de relatieve effecten van deze verschillende



typen onderzoeken. Ze stellen vast, op basis van een review van een aantal onderzoeken, dat het effect van onderwijskundig leiderschap drie tot vier maal groter is dan het effect van transformationeel leiderschap. Ze ondersteunen de conclusie van Marks & Printy (2003) dat transformationeel leiderschap meer te maken heeft met de relatie tussen leidinggevend en volgelingen dan met het educatieve werk van de schoolleiders, waarbij de kwaliteit van die relaties niet van invloed lijkt op de leerlingresultaten. Ook andere typen van leiderschap, waaronder combinaties van onderwijskundig leiderschap en transformationeel leiderschap, hebben meer effect dan transformationeel leiderschap. De auteurs onderzochten verder het relatieve effect van een vijftal leiderschapspraktijken, waarin beide foci – interpersoonlijk en taak – geïntegreerd zijn. Het betreft hier praktijken als: het stellen van doelen en verwachtingen; middelen strategisch inzetten; plannen, coördineren en evalueren van het onderwijs en het curriculum; bevorderen van en het participeren in de professionalisering van leerkrachten en zorgen voor een ordelijke en ondersteunende omgeving. Vooral het *bevorderen van en participeren in de professionalisering van leerkrachten* heeft een relatief groot effect. Dit zou de schoolleider in staat stellen om een belangrijke rol te spelen in het vaststellen van de prioriteiten in de professionaliseringsagenda van de leerkrachten. Bovendien biedt het de schoolleider een goed inzicht in de condities die nodig zijn willen de leerkrachten in staat zijn om betere leerresultaten bij leerlingen te bereiken.

Ook vanuit een contingentiebenadering van schoolontwikkeling en schoolleiderschap wordt gepleit voor een integratie van transformationeel en onderwijskundig leiderschap (Hallinger, 2003, 2004; Hopkins, 2001; Hargreaves, 2003a). In scholen waar het leren en het onderwijs minder effectief is kan het leiderschap, aanvankelijk, vooral sterk sturen op goede leerlingresultaten. Maar effectiviteit op langere termijn vraagt leerkrachten die betrokken zijn bij en zich verantwoordelijk weten voor het leren en het onderwijs in de school.

Systeemleiderschap

Volledigheidshalve dient hier nog een opmerking gemaakt te worden over een relatief recente loot aan de stam van (school)leiderschap. Steeds meer wordt er nadruk gelegd op wat *system leadership* wordt genoemd: een systemische benadering die het klasniveau, schoolniveau en systeemniveau integreert met het oog op het verbeteren van de resultaten van de leerlingen. Hopkins (2008:22) omschrijft “*system leaders*” als “*those head teachers who care about and work for the success of other schools as well as their own*” (zie ook Fullan, 2005; Hopkins, 2007). Systeemleiderschap verwijst naar systeemdenken – het onderwijs aan de leerlingen zien als een element van een breder systeem – als een basis voor verandering en impliceert afhankelijkheidsrelaties tussen de verschillende niveaus van het systeem, zoals de klas, de school en

de bredere omgeving. Verondersteld wordt dat verbetering van het onderwijs de samenwerking vraagt tussen de betrokkenen op diverse niveaus van de samenleving.

Hopkins (2008) ziet de taken van de *system leader* grotendeels verwoord in de hiervoor genoemde taxonomie van Leithwood et al. (2006).

In dit hoofdstuk is een viertal groepen van succesvolle leiderschapspraktijken beschreven waarvoor empirische onderbouwing bestaat voor hun effectiviteit (zie tabel 2).

Tabel 2: Succesvolle leiderschapspraktijken. (Bron: Leithwood et al., 2006)

SUCCESSVOLLE LEIDERSCHAPSPRAKTIJKEN	
RICHTING GEVEN	<ul style="list-style-type: none">- ontwikkelen van een gedeelde visie- bevorderen van de acceptatie van gemeenschappelijke doelen- hoge verwachtingen aan medewerkers stellen
MENSEN ONTWIKKELEN	<ul style="list-style-type: none">- het bieden van individuele steun- intellectueel stimuleren van medewerkers- voorbeeldgedrag vertonen
DE ORGANISATIE INRICHTEN	<ul style="list-style-type: none">- het bouwen aan een cultuur van samenwerking- een adequate organisatiestructuur ontwikkelen- het ontwikkelen van productieve relaties met gezinnen en de gemeenschap- de verbinding met de bredere omgeving van de school onderhouden
LEIDING GEVEN AAN HET ONDERWIJSPROGRAMMA	<ul style="list-style-type: none">- het voorzien in bekwaame leerkrachten- onderwijskundige ondersteuning bieden- het evalueren van de leerlingresultaten- het beschermen van medewerkers tegen overmatige eisen

Die praktijken zijn nader toegelicht vanuit een aantal theorieën over schoolleiderschap en schoolontwikkeling.

Veel van deze praktijken zijn terug te voeren op een opvatting over leiderschap die bekend staat als transformatieel leiderschap. Kritiek op deze leiderschapstheorie leidde tot aanvulling met praktijken die vooral geïnspireerd zijn door opvattingen over onderwijskundig leiderschap en door benaderingen die de nadruk leggen op het delen van leiderschap en het ontwikkelen van een cultuur en structuur voor het collectief leren van leerkrachten in de school.

Leiderschap in context

Ook de context waarin scholen en schoolleiders zich bevinden is van invloed op de effectiviteit van het handelen van de schoolleider. Achtergrond van leerlingen, locatie van de school (stad of platteland), schoolgrootte, mate van centrale beleidssturing van het onderwijs en het zich bevinden in een problematische situatie (bijvoorbeeld door conflicten in een team) zijn voorbeelden van factoren in de context die van invloed zijn op het succesvol functioneren van schoolleiders. Southworth (2004) legt nadruk op de schoolgrootte. Onderzoek in Engeland maakt duidelijk dat schoolgrootte een verschil maakt in de uitoefening van het schoolleiderschap. Succesvolle schoolleiders in kleine scholen zijn *hands-on* leiders die betrokken zijn bij nagenoeg alle aspecten van de school en bij wat gebeurt in de verschillende groepen leerlingen. Ze zien zichzelf in belangrijke mate als een voorbeeld. Naast dit functioneren als model zijn ook het opvolgen van de leerlingresultaten en het voeren van een professionele dialoog met de teamleden belangrijke leiderschapspraktijken. Dat geldt ook voor de schoolleider in middelgrote scholen. Maar deze leggen meer nadruk op formele structuren en systemen (bijvoorbeeld voor het opvolgen van leerlingresultaten of voor professionele ontwikkeling van teamleden), op het delen van leiderschap met bijvoorbeeld een adjunct en op het scheppen van voorwaarden waaronder de leerkrachten zich betrokken kunnen voelen bij de school. Succesvolle schoolleiders in grote scholen delen nog meer leiderschap, werken met subteams en scheppen tegelijk een schoolbrede eenheid, onder meer door het verzekeren van een effectieve interne communicatie. Een andere belangrijke taak van schoolleiders in grote scholen is het ontwikkelen van leiderschap bij medewerkers en het ondersteunen van deze leidinggeevenden, bijvoorbeeld door het scheppen van horizontale vormen van wederzijdse ondersteuning tussen deze leidinggeevenden.

De genoemde praktijken zijn ook bruikbaar als uitgangspunt voor de ontwikkeling van curricula voor de professionalisering van leidinggeevenden in het onderwijs. Hier kan onderscheid gemaakt worden tussen verschillende hiërarchische niveaus waarop het leiderschap wordt uitgeoefend. In de Nederlandse situatie betekent dit onderscheid tussen bouwcoördinatoren, schoolleiders (of locatieleiders) en bovenscholse leidinggeevenden. Het aantal leidinggeevenden op het niveau boven

en onder de schoolleider is de afgelopen tijd sterk toegenomen (zie ook hoofdstuk 3). Voor deze groepen leidinggevend zijn dan ook aparte professionaliserings-trajecten ontwikkeld.

Er zijn ook andere indelingen. In Engeland en Schotland bijvoorbeeld organiseert men de professionalisering van leidinggevend in scholen op basis van de loopbaanfase waarin men zich als schoolleider bevindt. In Schotland spreekt men dan over respectievelijk *project leadership* (leerkrachten die een kleinschalig project leiden); *team leadership* (leerkrachten die naast projecten ook een team leiden); *school leadership* voor professionals die projecten en teams leiden en die eindverantwoordelijkheid (willen) dragen voor een bepaald aspect van leiderschap (bijvoorbeeld onderwijsontwikkeling) en ten slotte, *strategic leadership*, voor professionals die, naast de hiervoor genoemde verantwoordelijkheden, de eindverantwoordelijkheid voor een school of locatie dragen of strategische projecten op lokaal of nationaal niveau leiden. In Engeland onderscheidt men *emergent leadership*, *established leadership*; *entry to headship*, *advanced leadership* en *consultant leadership* (Weindling, 2003; Pont et al., 2008).

Veel van de genoemde leiderschapspraktijken gelden voor zowel een bouwcoördinator, een schoolleider als een bovenschoolse leidinggevende. Maar het onderscheiden van de verschillende hiërarchische niveaus waarop leiderschap wordt uitgeoefend, laat toe dat de diverse succesvolle leiderschapspraktijken nader geconcretiseerd kunnen worden. Zo betekent bijvoorbeeld het ontwikkelen van mensen, in het bijzonder het intellectueel stimuleren van medewerkers en het vertonen van voorbeeldgedrag voor de bouwcoördinator vooral de professionele ontwikkeling van de collega's uit de bouw. Voor de schoolleider impliceert dit, naast deze professionele ontwikkeling van de teamleden als leerkracht, het stimuleren van gedeeld leiderschap. En voor de bovenschoolse leidinggevende houdt dit vooral in de ontwikkeling van professionals die een leidinggevende functie kunnen bekleden (zoals schoolleider) en het stimuleren van gedeeld leiderschap op bovenschools niveau bij deze leidinggevend. Ook de andere groepen van leiderschapspraktijken kunnen, in relatie tot het niveau waarop leiding wordt gegeven, specifiek ingekleurd worden.



2. De gedisciplineerde schoolleider

In dit hoofdstuk staan we stil bij het veranderde (zelf)beeld van de leidinggevende in scholen. We typeren enkele ontwikkelingen in het leiderschap van scholen, die bijdragen aan die veranderingen in het (zelf)beeld van de leidinggevende. We stellen vast dat in de voorbije decennia het beeld van de schoolleider ontwikkeld is van een leerkracht met een aantal administratieve taken in een regelgeleide school tot een ondernemende, integrale leider op zoek naar mogelijkheden tot schoolontwikkeling in een zichzelf sturende school. De realiteit laat echter minder speelruimte toe aan de schoolleider dan in de beleidsretoriek wordt gesuggereerd. Daarmee bevindt de schoolleider zich in een paradoxale positie. Het roept ook de vraag op of dat beeld van de ondernemende integrale leider – nadrukkelijk geïmpliceerd in het concept van transformatieel leiderschap – wel als oriëntatiepunt voor de professionalisering van schoolleiders kan dienen.

Ontwikkelingen in het schoolleiderschap

Zonder naar volledigheid te streven, beschrijven we hieronder enkele belangrijke ontwikkelingen waarmee leidinggevend in de school, in het primair onderwijs, geconfronteerd worden. We ordenen die ontwikkelingen in twee rubrieken en spitsen een en ander toe op de schoolleider (directeur, locatieleider):

- ontwikkelingen in het takenpakket van de schoolleider. Daarbij gaan we in op drie terreinen: kwaliteitszorg, personeels- en financieel beleid en onderwijskundig beleid;
- ontwikkelingen in de bestuurlijke en organisatorische context van de schoolleider.

Ontwikkelingen in het takenpakket van de schoolleider

Het takenpakket van de schoolleider is de afgelopen decennia in belangrijke mate veranderd. Dat geldt, om te beginnen, de kwaliteitszorg. De Inspectie van het Onderwijs vervult een belangrijke rol in de bewaking van de kwaliteit van het onderwijs. De rol van de inspectie is toegenomen omdat men meer aspecten dan voorheen in beschouwing neemt. Voorbeelden zijn het bereiken van de kerndoelen, het realiseren van een doorgaande lijn, de bevordering van actief en zelfstandig leren, adaptief onderwijs en burgerschapsvorming en de professionalisering van het personeel. In die kwaliteitscontrole is nu ook aandacht voor het eigen systeem van kwaliteitszorg van de school. Het bevoegd gezag – maar in de praktijk veelal (de eventueel aanwezige bovenschoolse directeur en) de schoolleider – is verantwoordelijk voor de ontwikkeling van dit kwaliteitszorgsysteem in de school en voor het verantwoorden van de kwaliteit van de school naar de inspectie. Bovendien weegt tegenwoordig het oordeel van de inspectie zwaar. Aan negatieve beoordelingen zitten niet alleen consequenties vast vanuit de inspectie zelf, zoals, in ultieme zin, het advies aan de overheid de school te sluiten. De openbaarheid van de inspectierapporten kan ook het keuzegedrag van ouders beïnvloeden.

Daarbij legt de inspectie een relatie tussen prestaties van scholen en schoolleiders. Zeer zwak presterende scholen kennen vrijwel alle een falend management. En als de kwaliteitszorg op een school in orde is, gaat de inspectie er vanuit dat de schoolleiding ook van goede kwaliteit is.

Ook dient de schoolleider, naast deze verticale verantwoording aan de onderwijsinspectie, meer dan vroeger zorg te dragen voor horizontale verantwoording, bijvoorbeeld aan ouders, de gemeente en het vervolgonderwijs (De Vijlder, Rozema, Van Gerwen & Bart, 2008; Hupe 2009).

Deze ontwikkeling naar horizontale verantwoording heeft een plaats in de discussies over veranderingen in de bestuurlijke verhoudingen in de publieke sector (De Vijlder *et al.* 2008). Uitvoerende organisaties (zoals scholen) hebben meer vrijheid gekregen om hun maatschappelijke opdracht uit te voeren. De overheid, i.c. de Minister van Onderwijs, draagt niet langer de volledige verantwoordelijkheid voor het functioneren van de individuele organisaties. Horizontale verantwoording naar belanghebbenden in de omgeving van de school zou de aldus ontstane leemte kunnen opvullen of is minstens aanvulling op de verticale verantwoording. De overheid stimuleert ook de "governance"-discussie over goed bestuur. Ruimte voor de professionals, meer invloed van ouders (informatierecht, klachtrecht, medezeggenschap) en van partners uit de omgeving van de school (zoals gemeenten, kinderdagverblijf en voortgezet onderwijs), transparantie en scheiding van intern toezicht en bestuur worden bepleit of gereguleerd.

Hupe (2009) onderscheidt drie typen van publieke verantwoording: professionele, politiek-bestuurlijke en participatieve verantwoording.

Meervoudige Publieke Verantwoording kent volgens de Vijlder *et al.* (2008) een drietal hoofdfuncties: het verwerven van draagvlak voor het functioneren van de school, het leren over en verbeteren van het functioneren van de school op grond van signalen uit de omgeving en het afleggen van rekenschap over de wijze van werken, over de inzet van middelen, over de bereikte resultaten en de maatschappelijke effecten.

Personeels- en financieel beleid vormt een ander terrein waarbinnen, in de afgelopen decennia, veel veranderingen voor scholen en schoolleiders plaatsvonden. Schoolbesturen dragen veel meer dan vroeger verantwoordelijkheid voor het personeelsbeleid. Ook op dit terrein is feitelijk veel overgedragen aan de schoolleider. Naast klassieke taken zoals werving en aanstelling is thans veel meer aandacht voor de ontwikkeling van een modern personeelsbeleid. Integraal personeelsbeleid en de wet Beroepen in het Onderwijs vragen meer inspanningen van schoolleiders ten behoeve van de professionele ontwikkeling, begeleiding en beoordeling van de leerkrachten. Dergelijk personeelsbeleid vraagt bovendien een integrale beleids-

opvatting van de school en dus van de schoolleider. Want het gaat in dat personeelsbeleid om de afstemming tussen de behoeften, competenties en inzet van de werknemers en de beleidsdoelen van de school. Hierbij zijn bekwaamheidsdossiers, functionerings- en beoordelingsgesprekken, meerjarenpersoneelsplanning en functiedifferentiatie belangrijke instrumenten. Het tekort aan leerkrachten kan hierbij belastend werken. Ook de invoering van de lumpsumfinanciering vraagt meer dan voorheen een inspanning van de schoolleider. Niet alleen wordt een groter beroep gedaan op zijn financiële expertise. Hij dient de financiële beleidsvrijheid ook in beleid te vertalen. Dit doet weer een groot beroep op een integrale beleidsopvatting van de schoolleider.

Onderwijskundig beleid is een derde gebied waaraan veranderingen in de taak van de schoolleider geïllustreerd kunnen worden. De grondwettelijke vrijheid van onderwijs sluit een stevige centrale onderwijspolitiek niet uit. De centrale overheid regelt onder meer kerndoelen, het aantal lessen per jaar, de opleidings- en bevoegdheidseisen aan leerkrachten, de medezeggenschap van ouders en personeel, de bewaking van de kwaliteit en de financiering van scholen en het personeel. De voorbije periode nam de greep van de overheid op de inhoud van het onderwijs toe, onder meer door de invoering van kerndoelen en het toegenomen toezicht op de realisering ervan. Men vraagt meer aandacht voor de verbetering van het taal- en rekenonderwijs, voor de verbetering van de doorlopende leerlijnen, voor opleiden in de school, voor de bevordering van culturele diversiteit en burgerschap, voor maatschappelijke problemen zoals cyberpesten en obesitas, voor vroege schoolse educatie, voor de integratie van leerlingen met leerproblemen in het reguliere onderwijs, voor de betere aansluiting van het onderwijsstelsel op de behoeften van de leerlingen en op de wensen van de ouders (zorgplicht, voor-, tussen- en naschoolse opvang) en voor ondernemerschap in de school (zie bijvoorbeeld Onderwijsraad, 2008). Een belangrijk actueel beleidsstreven van de overheid is het doen realiseren van het zogeheten *passend onderwijs* (OCW, 2007).

Passend onderwijs staat voor de verantwoordelijkheid van schoolbesturen om alle leerlingen, met en zonder beperkingen, een passend onderwijs(zorg)aanbod te bieden. Vanaf 2011 zijn schoolbesturen verplicht een passend onderwijsaanbod te bieden voor alle leerlingen. Als schoolbesturen dat zelf niet (volledig) kunnen bieden, dan dienen met andere besturen afspraken gemaakt te worden over wie dat wel kan aanbieden. Dit impliceert regionale netwerken waarin ook de Regionale Expertise Centra participeren. Er zijn reeds diverse modellen ontwikkeld voor de realisering van passend onderwijs die variëren in de mate waarin leerlingen met specifieke onderwijs(zorg)vragen in het reguliere onderwijs worden opgevangen (De Geus, Walraven & Greven, 2007).

Niet alles ligt vast. Veel keuzevrijheid is er bijvoorbeeld in het gebruik van methoden en leermiddelen. Bovendien kunnen scholen inhoudelijk en methodisch ook accenten leggen. Men kan zich ontwikkelen als een school waar men via nieuwe vormen van leren een groot beroep doet op de zelfstandigheid en activiteit van de leerlingen. Men kan als zogeheten “brede school” een aantal functies zoals opvang, jeugdhulpverlening en maatschappelijk werk proberen te integreren met de onderwijsfunctie. Dergelijke keuzes vragen een beleid waarbij van de schoolleider een prominente rol wordt verwacht.

Genoemde ontwikkelingen geven een algemeen beeld. Het wil niet zeggen dat alle schoolleiders al deze taken in hun volle omvang realiseren. Relatief veel scholen hebben nog geen voldoende werkend kwaliteitszorgsysteem opgezet. Beloningsdifferentiatie op basis van beoordelingen komt nog niet veel voor. Het werken met bekwaamheidsdossiers staat nog in de kinderschoenen. Maar die ontwikkelingen zijn wel op te vatten als verwachtingen aan schoolleiders, die steeds nadrukkelijker gesteld worden. Op dit alles wordt de schoolleider aangesproken. De focus op de schoolleiding in veel van deze ontwikkelingen en beleidsplannen blijkt ook uit het eerder genoemde beleidsvoornemen van de overheid met betrekking tot het zogeheten *opbrengstgericht leiderschap* (OCW, 2008). De bewindsvrouw gaat er vanuit dat een aantal specifieke elementen van leiderschap een positief effect heeft op het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs en het verhogen van leeropbrengsten.

Veel van de door de staatssecretaris genoemde elementen zijn terug te vinden in de beschrijving van succesvolle leiderschapspraktijken in het vorige hoofdstuk. Ze verwijst hierbij ervaringen binnen vernieuwingstrajecten, zoals taalpilots, en naar enige literatuur (Waters, Marzano & McNulthy, 2003).

Ontwikkelingen in de bestuurlijke en organisatorische context van de schoolleider

Ongeveer dertig jaar geleden was de organisatorische structuur van het overgrote deel van de lagere scholen relatief eenvoudig. Een schoolbestuur, bestaande uit vrijwilligers, bestuurde één school, die voor de dagelijkse gang van zaken geleid werd door het hoofd van de school. Tegenwoordig is er, behalve van directeuren of schoolleiders, ook sprake van locatieleiders, bouwcoördinatoren, clusterdirecteuren, leden van het college van bestuur en bovenscholse directeuren of managers. Daarnaast zijn er staffunctionarissen zoals ICT-coördinatoren en intern begeleiders. De nieuwe begrippen verwijzen naar organisatorische en bestuurlijke veranderingen. Veel scholen werden en worden in grotere bestuurlijke verbanden opgenomen. De diversiteit in leidinggevende functies binnen het primair onder-

wijs neemt toe. Er zijn nog schoolleiders die, net zoals vroeger, directeur zijn van een school met een bestuur dat slechts die ene school beheert (zogenoeten “éénpiters”). Maar er zijn ook locatieleiders die functioneren als schoolleider van een school onder een College van Bestuur (en Raad van Toezicht) dat meer dan 50 scholen bestuurt. Hoe dan ook, van de directeur of schoolleider – voorheen eerder een primus inter pares of een leerkracht met enkele managementtaken – wordt meer en meer verwacht. En in de school zelf wordt de organisatiestructuur complexer door het functioneren van leidinggevendenden onder de schoolleider, zoals bouwcoördinatoren en door de instelling van managementteams.

Enkele cijfers illustreren de ontwikkelingen in de bestuurlijke en organisatorische context van de schoolleider (Vrieze, Houben & Van Kessel., 2003; Bal & de Jongen, 2007; OCW, 2008b). Tussen 2000 en 2007 nam het aantal schoolbesturen af van 2.082 tot 1.307. Het gemiddelde aantal scholen per bestuur bedroeg 5,3 in 2006. Het aantal schoolbesturen verantwoordelijk voor één school daalde in de periode 2000 - 2006 van 1.100 tot 664. In 2007 omvatte het aantal schoolbesturen, verantwoordelijk voor één school, 47% van de scholen. Het aantal schoolbesturen met meer dan 10 scholen onder haar verantwoordelijkheid bedroeg 11%. Het aantal basisscholen daalde van 7.047 naar 6.898. Er is dus sprake van een schaalvergroting die overigens door de overheid werd gestimuleerd.

Ook bestuursvormen in het primair onderwijs veranderen. Naast het traditionele model van een bestuur dat louter uit vrijwilligers bestaat kennen we, meer en meer, het model met professionele bestuurders (College van bestuur) en een Raad van Toezicht die uit vrijwilligers bestaat. Verder nam het verschijnsel *bovenschools management* een grote vlucht. Inmiddels heeft 90 procent van de besturen met vier scholen of meer een bovenschoolse manager aangesteld. Dat percentage neemt toe naarmate besturen meer scholen onder zich hebben. Het aantal bovenschoolse directeuren steeg tussen 2003 en 2006 van 1050 (858 fte) naar bijna 1.350 (1.037 fte). Bovendien ontstonden naast de klassieke directeur van de school andere functies zoals locatieleiders en clusterdirecteuren. Deze laatsten geven leiding aan een aantal scholen (cluster) onder de verantwoordelijkheid van een bovenschoolse directeur of college van bestuur. Tussen 1992 en 2003 steeg het aantal scholen met één of meer bouwcoördinatoren van 10% naar 48 %, terwijl de verwachting was (in 2003) dat dit nog zou toenemen. Veel meer leidinggevendenden dan voorheen functioneren nu in een organisatie met meer hiërarchische lagen dan de traditionele lagen van bestuur en directeur.

Een belangrijk argument dat gebruikt werd in de vorming van bovenschoolse directieconstructies was en is dat bovenschools management de schoolleider meer mogelijkheden zou bieden om zijn kerntaak – onderwijskundig leiderschap – te realiseren. Uit een recent onderzoek naar de verdeling van taken en verantwoordelijkheden tussen schoolleiders en bovenschools management in het primair onderwijs (Wartenbergh-

Cras & Van Kessel, 2007) blijkt dat de meer schoolspecifieke taken bij de schoolleider liggen, terwijl het bovenschoolse management beheerstaken oppakt die efficiënter bovenschools geregeld kunnen worden. De schoolleider houdt zich bezig met het onderwijsinhoudelijk beleid, werving en selectie van personeel, aanschaf leermiddelen en dergelijke. Het bovenschools management richt zich op zaken als personeelsadministratie, salarisadministratie, huisvesting en vertegenwoordiging naar buiten.

Ook de eerder genoemde ontwikkelingen in de “governance” van scholen illustreren de dynamische bestuurlijke context van scholen en schoolleiders.

Deze bestuurlijke en organisatorische ontwikkelingen leiden in veel gevallen tot taakverzwaring en meer verantwoordelijkheden voor de schoolleider. Ze werken vaker in complexere organisaties, dienen bovenschools te participeren, moeten in de school zelf bovenschools beleid uitdragen, hebben verantwoordelijkheden in het mogelijk maken van horizontaal toezicht en dienen ruimte te geven aan de professionals. Bovendien heeft nog een aantal schoolleiders lesgevende taken.

Het (zelf)beeld van de schoolleider

De hiervoor besproken ontwikkelingen – hoewel onvolledig – laten toe om een beeld te schetsen van de huidige schoolleider. Wat zijn de verwachtingen aan de schoolleider anno 2009, zoals die in de afgelopen decennia zijn ontwikkeld? Algemeen kan vastgesteld worden dat het takenpakket van de schoolleider in de afgelopen decennia fors is uitgebreid. In het voorgaande zijn daar voorbeelden van gegeven. Maar de belangrijkste verandering is niet van kwantitatieve aard. De aard van het schoolleiderschap is sterk veranderd. Deze kwalitatieve verandering kunnen we typeren met een aantal samenhangende verwachtingen.

Om te beginnen wordt de schoolleider steeds meer gezien wordt als een *leider*. Hier is het onderscheid tussen leiderschap en management relevant. Management heeft betrekking op de effectieve implementatie van beleid en het efficiënt en effectief beheer van de school. Leiderschap verwijst naar een beïnvloedingsproces, het inspireren en ondersteunen van anderen, is gebaseerd op duidelijke waarden en een heldere visie en leidt tot verandering. Management is en blijft belangrijk. Maar van schoolleiders verwacht men steeds meer leiderschap, bijvoorbeeld in de wijze waarop men aan de eisen van de overheid voldoet, zoals bij de ontwikkeling van een kwaliteitszorgsysteem of in de wijze waarop men inhoud en vorm geeft aan de visie van de school.

In de tweede plaats verwacht men van de schoolleider *integraal leiderschap*. Wil de schoolleider effectief zijn, dan dient hij allerlei taken, activiteiten, middelen, processen en structuren af te stemmen op wat men wil bereiken: goed onderwijs. Slechts door een consequent doelgerichte sturing op allerlei gebieden (visie,

financiën, personeel, kwaliteitszorg bijvoorbeeld) kan de schoolleider invloed uitoefenen op de resultaten van leerlingen. Scheidingen tussen het beheersgericht domein (van de schoolleider) en het onderwijsdomein (van de leerkrachten) is weinig effectief. De in de inleiding en in het eerste hoofdstuk besproken vooral indirecte invloed van de schoolleider op de resultaten van leerlingen wijst ook op het belang van integraal leiderschap. Ook modern (integraal) personeelsbeleid en de lumpsum-financiering veronderstellen een sterk besef van wat men wil als school en hoe men dat wil bereiken.

Een derde typering van de schoolleider sluit aan bij het voorgaande. Van de schoolleider wordt ook steeds meer verwacht dat hij ondernemer is. Vanuit de aanname dat schoolleiders wat te kiezen hebben, wordt verwacht dat ze anticiperen op ontwikkeling in de omgeving in de school om kansen te gebruiken en eventuele bedreigingen te neutraliseren.

Ten slotte wordt van de schoolleider steeds meer verwacht dat hij de schoolorganisatie ontwikkelt, zo dat flexibel omgegaan kan worden met de wisselende eisen, mogelijkheden en belemmeringen in de omgeving. De ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van de school is eveneens een verwachting aan de schoolleider van vandaag. Schoolleiders dienen een organisatie te ontwerpen, die adequaat en productief kan antwoorden, niet alleen op vernieuwingsinitiatieven die vandaag leven, maar ook op talloze initiatieven en nieuwe opvattingen over schooleffectiviteit die onvermijdelijk ook morgen scholen zullen uitdagen. Van schoolleiders verwacht men dat ze werken aan de ontwikkeling van het lerend vermogen van de medewerkers, individueel en als team, en aan de condities in de school, zoals structuur en cultuur, die dat leren kunnen bevorderen. Werken aan de school als een *lerende organisatie* of *professionele leergemeenschap*, behoort tegenwoordig tot de rol van de schoolleider.

Samenvattend kunnen we zeggen dat in de afgelopen twintig jaar het beeld van de schoolleider ontwikkeld is van een leerkracht met een aantal administratieve taken in een regelgeleide school tot een ondernemende, integrale leider op zoek naar mogelijkheden tot schoolontwikkeling in een zichzelf sturende school.

Dit beeld van de schoolleider ziet men terug in het wellicht meest gebruikte en meest invloedrijke concept van schoolleiderschap van de afgelopen twintig jaar: het concept van *transformationeel leiderschap*. In dit concept van leiderschap zien we de schoolleider als een ondernemende leider, die op basis van een visie de koers van de school uitzet, medewerkers daaraan bindt en via activiteiten en processen op allerlei gebied (structuur, cultuur, begeleiding en professionalisering) die koers tracht te realiseren (zie ook hoofdstuk 1).

New Public Management en de schoolleider

Waar komt dit beeld van de ondernemende, integrale schoolleider in de zichzelf

sturende school vandaan? Wat is de onderliggende drijfkracht in de ontwikkeling van het schoolleiderschap in de afgelopen periode? Natuurlijk liet onderwijskundig onderzoek naar schoolverbetering en schooleffectiviteit in de afgelopen decennia de sleutelrol zien van schoolleiders in vernieuwingsprocessen en in de vergroting van de effectiviteit van scholen. Maar een belangrijkere rol in de vorming van het moderne (zelf)beeld van de schoolleider speelde en speelt het onderwijsbeleid van de overheid.

Nederland kent een combinatie van centrale onderwijspolitiek en van decentrale besturing van scholen. Hoewel Nederland in vergelijking met andere landen een sterk gedecentraliseerd onderwijsbeleid heeft, is in het beleid een beweging naar meer inhoudelijke sturing door de overheid merkbaar. Hooge (1998) spreekt in dit verband van *autonomieverhuiving*. Anders dan het vaak gebruikte begrip *autonomievergroting* verwijst *autonomieverhuiving* naar het gegeven dat op sommige terreinen de autonomie van het bestuur is toegenomen, maar op andere terreinen weer is verminderd.

Op het organisatorische terrein is de beleidsruimte voor scholen toegenomen (bijvoorbeeld via lumpsumfinanciering), op het onderwijskundig terrein daarentegen is die beleidsruimte beperkt (bijvoorbeeld kerndoelen en toezicht). Ondanks het spreken over autonomie voor scholen is die versterking van de inhoudelijke sturing ook de laatste tijd nog steeds goed merkbaar. Een voorbeeld betreft het werken met referentieniveaus voor taal en rekenen en specifieke aandacht voor technisch lezen vanuit de inspectie (Oosterloo, Paus, Klep & Noteboom, 2008). Overigens is deze autonomieverhuiving een trend die ook in veel andere landen merkbaar is (Pont *et al.*, 2008).

De betekenis van dit beleid dient te begrepen te worden in de context van de sturingsfilosofie van de overheid, zoals die de afgelopen kwart eeuw gestalte heeft gekregen in vrijwel de hele westerse wereld en waarbij politici en ambtenaren zich laten inspireren door het voorbeeld van het bedrijfsleven. Deze sturingsfilosofie, *New Public Management* (NPM) geheten, valt samen te vatten in de slogan dat de overheid niet moet roeien maar moet sturen (Pollit, 1993). Centrale waarden in het NPM zijn resultaatgerichtheid, verhoogde efficiëntie, effectiviteit en kwaliteit van dienstverlening en klantgerichtheid.

Hoewel het NPM een containerbegrip dreigt te worden en de literatuur allerm minst een coherent gedachtegoed laat zien (Trommel, 2006), kunnen we wel een aantal belangrijke eigenschappen van deze sturingsfilosofie aangeven (Pollit, 2003):

- meer outputgerichte sturing ten koste van sturing op input en processen;
- meer nadruk op het meten van resultaten;

- sturing via prestatiecontracten in plaats van sturing door instructies;
- introductie van marktwerking in de publieke sector;
- nadruk op vraagsturing door de klant;
- scheiding tussen beleid en uitvoering;
- een verschuiving van een rechtstatelijke waardenoriëntatie (met nadruk op rechtsgelijkheid) naar een economisch georiënteerd individualisme.

Het NPM vond een vruchtbare voedingsbodem in het neoliberale denken van politici als Thatcher en Reagan (“*Government is not the solution to the problem, government is the problem*”) die de rol van de overheid sterk wilden beperken. De verhouding tussen overheid en uitvoerders van het beleid werd herzien en in de publieke sector werden steeds meer bedrijfsmatige aanpakken en technieken geïntroduceerd, zoals *prestatie management*, *total quality management (TQM)*, *strategisch management* en *benchmarking*, bijvoorbeeld via de *balanced scorecard* (De Waal & Kerklaan, 2003). Vanuit de sturingsfilosofie van het *New Public Management* werd vooral gezocht naar verbeteringsmogelijkheden op het niveau van het stelsel als geheel (via marktwerking en privatisering) en op het niveau van de individuele burger (via vraagsturing). De professional, mede gestigmatiseerd als vrijgevochten of paternalistisch, kreeg minder aandacht en werd, ook vanuit de cliënten en vanuit het management van de instellingen, beperkt in invloed en macht (WRR, 2004; zie ook hoofdstuk 3). Trommel (2006) - in de lijn van Foucault denkend – meent dat het NPM bijdraagt aan het herstel van de bestuurlijke beheersing, waar deze bedreigd wordt door voortschrijdende individualisering, teloorgang van het nationaal gezag en erosie van de professionele autoriteit. Professionals zullen ook aan dit spel dienen mee te doen en verantwoording moeten afleggen.

Het NPM was een antwoord op de problemen van de overheid in de jaren '80. De tot wasdom gekomen verzorgingsstaat kende veel bureaucratie en stijgende uitgaven. Recessies, internationale concurrentie op het gebied van belastingen en een stringent Europees monetair beleid leidden tot teruglopende inkomsten. Ook in tijden van hoogconjunctuur zou de staat overvraagd blijven. Onder meer de vergrijzing en de grotere participatie van vrouwen op de arbeidsmarkt doen de vraag naar nieuwe zorgarrangementen toenemen. De behoefte aan een effectievere en efficiëntere staat groeide. Hierbij speelt ook de miskening van de Wet van Baumol (Tonkens, 2008). Deze wet stelt dat als de arbeidsproductiviteit in de marktsector stijgt, de publieke dienstverlening relatief duurder wordt. Want daar kan die arbeidsproductiviteit veel minder en soms niet stijgen. Lesgeven kan niet steeds sneller of massaler, een computer produceren wel. Stijging van de arbeidsproductiviteit in de marktsector en het daarmee samenhangend 'duurder' worden van de professionals, verzwaart de druk op de professionals om efficiënter te werken. Overigens merkt Pollit) op dat in de Noord-

Europese landen het NPM zovuldiger is ingevoerd dan in landen als de VS en het Verenigd Koninkrijk, die beide een tweepartijensysteem kennen (Jansen, 2009).

Te beginnen met het Hoger Onderwijs (HOAK-Nota, 1985) werden verder MBO, voortgezet onderwijs en uiteindelijk ook primair onderwijs steeds meer vanuit de besproken filosofie vorm gegeven. De autonomieverschuiving werd geconcretiseerd in een aantal beleidsdoelen, zoals decentralisatie en deregulering, introductie van kerndoelen, veranderingen in het toezicht en schaalvergroting. Door de invoering van kerndoelen en tegelijkertijd autonomieverruiming op het personele en financiële gebied kan de overheid de scheiding tussen beleid en uitvoering realiseren. Via de inspectie worden de resultaten gemeten en kan op de resultaten gestuurd worden. Tegelijkertijd impliceert de toegenomen verantwoordelijkheid en de toegenomen autonomie op het personele en financiële gebied dat de uitvoeringsorganisaties (de scholen) meer en meer in een marktpositie ten opzichte van elkaar komen, meer risico's lopen en meer eigen beleid dienen te voeren. Dat vraagt sterke scholen. Het traditionele verband van de relatief kleine school onder één bestuur kan hier vaak niet meer aan voldoen. Schaalvergroting moet leiden tot sterkere organisaties. Mede als gevolg van deze schaalvergroting en de veranderde verhoudingen tussen overheid en besturen ontstaat ook de behoefte aan een herijking van de bestuurlijke kaders en bestuurlijke verantwoordelijkheden. En het uitbreiden van het horizontale toezicht dient bij te dragen aan de klantgerichtheid van de scholen.

Vanuit deze beleidscontext kan ook de ondernemende, integrale leider in de zichzelf sturende school begrepen worden. Realisering van de NPM-beleidsfilosofie vraagt een ander type schoolleider dan voorheen. Sterke scholen vragen sterk leiderschap. De behoefte aan schoolleiders die niet slechts uitvoerders zijn van wet- en regelgeving maar zelf beleid ontwikkelen en de school leiden, neemt toe naarmate de school meer verantwoordelijkheid en meer beleidsvrijheid krijgt. De inrichting en ontwikkeling van schoolleidersopleidingen en het ontwikkelen van een beroepsprofiel, een beroepscode en registratiesystemen voor schoolleiders passen in het streven naar sterke schoolleiders voor sterke scholen. Al deze ontwikkelingen werden en worden door de overheid in belangrijke mate ondersteund en soms zelfs geïnitieerd.

Hoewel de Nederlandse Katholieke Schoolraad in 1979 voor het eerst pleitte voor de relatief autonome school, is toch vooral het overheidsbeleid van invloed geweest op de huidige verwachtingen aan de school en aan de schoolleider. Nota's van toenmalig onderwijsminister Deetman zoals *Deregulering, Autonomievergroting en Personeelsreductie* (1985) en *De school op weg naar 2000* (1988) en de latere publicatie van staatsecretaris Netelenbos *De school als lerende organisatie* (1995) kondigden het

nieuwe beleid aan. Via wetgeving en of financiële prikkels schiep vooral de overheid het beeld van de zelfstandige school met ondernemende schoolleiders. In het gemengde bestel van Nederland, waar overheid en veldvertegenwoordigers een traditie van nauwe samenwerking hebben, steunden – soms noodgedwongen - de andere spelers in het educatieve veld dit beleid en gaven er verdere uitwerking aan. Bestuurs- en vakbonden, opleidingen voor schoolleiders en de Nederlandse Schoolleidersacademie (NSA - als instelling voor de bewaking van de professionaliteit van schoolleiders) gaan in hun beleid impliciet of expliciet uit van het geschetste beeld van de zelfsturende school en ondernemende schoolleider. Zo publiceerden in 1989 de toenmalige bonden ABOP en NGL het rapport “*De bedrijvige school*” (Commissie Langeveld, 1989). In 1997 verscheen een vervolg onder de titel *Optrekkende krijtdamp. De school op weg naar de 21^e eeuw.* (Commissie Onderwijs, 2010). In beide rapporten werd gepleit voor een vergaand verzelfstandigde, ondernemende school. *Ondernemerschap* is ook opgenomen in de beroepsstandaard van de NSA.

De belangrijkste beleidsontwikkelingen in de afgelopen jaren zijn dus goed te begrijpen als illustraties van de centrale waarden van het NPM (resultaatgerichtheid, efficiëntie, effectiviteit en kwaliteit van dienstverlening en klantgerichtheid) en van het beleidsinstrumentarium van dit NPM (meer outputgerichte sturing; meer nadruk op het meten van resultaten; introductie van marktwerking in de publieke sector; nadruk op vraagsturing door de klant en scheiding tussen beleid en uitvoering). Deze sturingsfilosofie heeft in de afgelopen periode in belangrijke mate bijgedragen aan de vorming van het moderne (zelf)beeld van de schoolleider. De ondernemende, integrale schoolleider in de zichzelf sturende school is gereguleerd – en in die zin gedisciplineerd – door een sturingsfilosofie die vooral door de overheid is ingezet en breed gedragen wordt in het educatieve veld.

De schoolleider in spagaat

Het ziet er naar uit dat het beeld van de ondernemende, integrale schoolleider in de zichzelf sturende school de komende tijd van grote invloed zal blijven in het denken over scholen en schoolleiders. Het lijkt een aantrekkelijk beeld voor de schoolleider door de nadruk op autonomie en professionaliteit. Maar de positie waarin scholen en schoolleiders zich bevinden, is dubbelzinnig. Want er is een discrepantie tussen enerzijds het spreken over de ondernemende, integrale schoolleider in de zichzelf sturende school en anderzijds de realiteit. Men kan vaststellen dat de autonomie van de school en van de schoolleider relatief beperkt is. Niet alleen liggen de doelen van het onderwijs vast. Accenten daarin worden ook door de overheid gelegd. Te denken valt aan de toegenomen aandacht voor het lees- en rekenonderwijs. Bovendien komt via de overheid het aanpakken van een diversiteit aan maatschappelijke problemen op het bordje van de school(leider)

(zie hiervoor). Ook de middelen waarover de school(leader) beschikt, worden grotendeels door de overheid bepaald. Het ontslaan van niet goed functionerende medewerkers is verre van eenvoudig. Bovendien stuurt de overheid ook op de besteding van de middelen: er dient een goede balans te zijn tussen de besteding van de middelen voor het primaire en secundaire proces (*Koers primair onderwijs*, OCW, 2004). De overheid stuurt ook op de professionalisering van de schoolleider (zie bijvoorbeeld de brief over *opbrengstgericht leiderschap* - OCW, 2008a).

Ondertussen tamboereert de overheid al meer dan twintig jaar op meer autonomie en meer beleidsvrijheid voor scholen. In 1985 verscheen de nota *Minder regels, meer ruimte* (OCW, 1985). Bijna twintig jaar later wordt het retorische karakter van de beleidstaal treffend geïllustreerd door de nota *Koers p.o.*, met als motto *Ruimte voor de school* (OCW, 2004). Niet alleen wordt erkend dat de regellast in de afgelopen jaren is toegenomen en wordt – voor de zoveelste keer – aangekondigd de scholen meer ruimte te geven. Tegelijk staan in de nota *Koers p.o.* allerlei beleidsvoornemens die de regeldruk kunnen vermeerderen en de autonomie kunnen beperken (De Vijlder, 2004; zie ook Hofman, Vandenberghe & Dijkstra, 2008).

Ook in de eerder aangehaalde brief van de staatssecretaris over *opbrengstgericht leiderschap* (OCW, 2008a) wordt de autonomie van scholen verondersteld aanwezig te zijn en worden tegelijk maatregelen aangekondigd om de administratieve last van de schoolleider te verminderen, onder meer door de inschakeling van de zogeheten Kafbrigade die specifieke ergernissen van schoolleiders zou kunnen aanpakken (OCW, 2008a; www.kafbrigade.nl). In het Landendocument voor de OESO over schoolleiders in Nederland (Bal & De Jonge, 2007) worden twee principes van het overheidsbeleid genoemd die de ontwikkelingen in schoolleiderschap verklaren: schaalvergroting en decentralisatie en autonomievergroting. Over toegenomen beperkingen in de autonomie van scholen en schoolleiders wordt niet gesproken.

In dit verband kan ook stilgestaan worden bij de merkwaardige positie in het debat over de autonomie van scholen en onderwijsprofessionals, die wordt ingenomen door de zogeheten Commissie Dijsselbloem (Commissie Parlementair onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008) in het rapport *Tijd voor Onderwijs*. De commissie onderschrijft het belang van autonomie voor scholen en vooral van professionals waar het gaat om de inrichting van het onderwijs. De commissie pleit er voor om het onderscheid tussen het wat en het hoe in het onderwijs weer te gaan hanteren als basiscriterium in de rolverdeling tussen overheid en scholen. Het wat is voor de overheid, het hoe voor de scholen. Nogal wat van de aanbevelingen concentreren zich op het scherper vaststellen van de inhoud van het onderwijs en het meer meten van de kwaliteit van het onderwijs. Maar deze aanbevelingen sporen in hoge mate met kenmerken van het NPM zoals scheiding tussen beleid en uitvoering en meer nadruk op het meten van re-

sultaten en dreigen de autonomie van de professional te verzwakken. Bovendien kan de commissie het niet laten om - in de woorden van het rapport - extra ankers aan te brengen om de kwaliteit van het onderwijsproces van extra waarborgen te voorzien. Een voorbeeld betreft de veel besproken onderwijstijd (in het voortgezet onderwijs). Volgens de commissie kan een wettelijke norm voor onderwijstijd niet worden gemist. Weliswaar dient het idee van onderwijstijd herijkt te worden (en onderscheiden te worden van lestijd) en mag het veld meespreken. Maar blijkbaar is het vertrouwen in de scholen en de docenten toch niet groot genoeg om het *hoe* volledig aan hen over te laten.

Met andere woorden, de commissie Dijsselbloem wil de professional weer een belangrijke stem geven en autonomie van de individuele professional versterken. Maar de belangrijkste aanbevelingen illustreren de filosofie van het NPM. En dat is er juist mede op gericht om de autonomie van de professional terug te dringen (Verbiest, 2008). Ook de commissie Dijsselbloem ontkomt er dus niet aan bij te dragen aan de retoriek van de autonome school.

Verder kan vastgesteld worden dat het recente overheidsbeleid uitgaat van de autonome zichzelf sturende school, terwijl dit slechts een kleine minderheid van de scholen betreft. Schoolleiders bevinden zich dan ook vaak in een positie waarbij veel minder sprake is van autonomie en zelfsturing dan door het beleid wordt gesuggereerd.

In studies over onderwijsvernieuwing vindt men onderscheid in scholen naargelang hun innovatief of beleidsvoerend vermogen. Slavin (1998) spreekt over *zaaischolen*, *baksteenscholen* en *zandscholen*. Zaaisholen hebben veel ervaring met onderwijsvernieuwing en hebben de capaciteit om, eventueel met behulp van enkele goede ideeën en goede voorbeelden zelf te vernieuwen. Het is voldoende om die ideeën te 'zaaien'. Baksteenscholen dienen, willen ze vernieuwen, meer hulp te krijgen (meer bakstenen), in de vorm van concrete materialen, instrumenten en begeleiding. Bij zandscholen helpt extra hulp ook niet (hulp zakt weg als water door het losse zand). Slavin schat dat ongeveer 90 % van de scholen baksteenscholen zijn, terwijl tot de twee overige categorieën telkens ongeveer 5% van de scholen behoort. Slegers & Ledoux (2006), die aansluiten op Slavin's onderscheid, spreken van voorhoedescholen, modale scholen en zwakkere scholen. Ze veronderstellen dat voorhoedescholen slechts een kleine minderheid vormen maar stellen vast dat in het recente beleid van het Ministerie van OCW de autonome, zichzelf vernieuwende school het uitgangspunt vormt, bijvoorbeeld voor wat betreft het ondersteuningsaanbod. Hopkins (2008) onderscheidt, in de context van zijn pleidooi voor systemisch leiderschap (zie hoofdstuk 1) zes niveaus in het functioneren van (Engelse) scholen in het voortgezet onderwijs.

- *leading schools* (waartoe ca. 10% van de scholen v.o. zou behoren): hoog presterend, in staat om andere scholen te leiden;
- *succeeding, self-improving schools* (ca. 20%): bovengemiddeld presterend, beschikken over goede voorbeeldpraktijken waar andere scholen van kunnen leren;
- *succeeding schools with significant areas of underperformance* (ca. 20%): voldoen aan de (inspectie)criteria maar hebben teveel onderpresterende leerkrachten of afdelingen.
- *underperforming schools* (ca. 25%): scoren gemiddeld in het onderste kwartiel, kunnen wel voldoen aan de criteria maar voegen te weinig toe aan het leerproces van de leerlingen;
- *low attaining schools* (ca. 20%): scholen die niet aan de criteria voldoen maar het vermogen hebben om te verbeteren;
- *falling schools* (ca. 5%) scholen die niet aan de criteria voldoen en ook weinig verbetercapaciteit hebben.

De Vijlder (2007) concludeert dat in de educatieve sector nog een wereld te winnen is in het ontwikkelen van de organisaties tot professionele organisaties. De meeste scholen zouden niet in staat zijn een adequate zelfevaluatie op te stellen, laat staan er wat mee te doen, ook al is daar in de afgelopen jaren vanuit diverse instanties (zoals Q*primair) hard aan getrokken (zie ook Van Hoof, 2007).

Ook Coonen (2008) is er nog niet van overtuigd dat leerkrachten als professionals, scholen en de beroepsgroep van leerkrachten op dit moment voldoende capaciteit kunnen genereren om invulling te geven en bij te dragen aan de noodzakelijke onderwijsvernieuwingen.

Karstanje, Glauvé, Ledoux & Verbeek (2008) gingen de stand van zaken na inzake het beleidsvoerend vermogen van basisscholen. Zij stellen vast dat schoolleiders en leerkrachten de eigen school tamelijk hoog positioneren op elementen van beleidsvoerend vermogen. Maar de auteurs merken hierbij op dat deze waardering gebaseerd is op zelfrapportages van de betrokken professionals. Bovendien is de samenhang tussen oordelen van schoolleiders en van leerkrachten niet erg hoog, terwijl ook oordelen van de inspectie relatief laag correleren met de zelfbeoordelingen van de schoolleiders en leerkrachten. Ook bestuurders van scholen oordelen minder positief dan hun schoolleiders en leerkrachten. Hoewel er ook een aantal methodologische redenen gegeven kunnen worden voor het verklaren van verschillen, lijkt het beleidsvoerend vermogen van basisscholen toch minder positief te zijn dan schoolleiders en leerkrachten aangeven.

Het beeld van de autonome schoolleider dient dus fors gerelativeerd te worden. Overigens kan deze beperking van autonomie van de schoolleider ook plaatsvinden door bestuur of bovenschoolse management. Maar ook hier kan het overheidsbeleid reden zijn dat bestuur of bovenschoolse management regels

formuleert om er voor te zorgen dat voldaan wordt aan de gestelde eisen. De discrepantie tussen beleidsretoriek en het beleid zelf brengt de schoolleider in een spagaat. Hij wordt in de beleidstaal aangesproken op autonoom functioneren en het maken van eigen beleid; tegelijk wordt dit door het beleid zelf voortdurend bemoeilijkt. We kunnen de geschetste spanning ook formuleren in termen van transformationeel en transactioneel leiderschap (zie hoofdstuk 1). Terwijl de overheid een beeld van de transformationele leider propageert, bevordert ze, via externe sturing van het beleid, dat diezelfde schoolleider op eerder transactionele wijze functioneert door vooral dat externe beleid dwingend door te geven.

Deze toenemende centrale sturing is niet slechts in Nederland maar ook in tal van Westerse landen merkbaar. Zo veronderstelt Vandenberghe (2008) in zijn studie naar beginnende schoolleiders in het basisonderwijs in Vlaanderen dat directeur worden kan betekenen dat een bepaalde professionele identiteit geïnduceerd of opgedrongen wordt, namelijk een directeur als een relatief passieve professional die vooral uitvoert wat anderen voorstellen. Bush & Glover (2003) stellen vast dat in Groot-Brittannië de overheid door een technisch-rationele benadering de nadruk legt op prestaties van en verantwoording door scholen waarbij leiderschap – in een betekenis die dicht bij transformationeel leiderschap ligt – onder druk komt te staan.

Deprofessionalisering

In de literatuur is veelvuldig gewezen op de negatieve gevolgen van sterke externe sturing (zie bijvoorbeeld Kochan, Bredeson & Riehl, 2001; Bottery, 2004; Vandenberghe, 2004; Van den Berg, 2007). Laatstgenoemde auteur noemt een aantal gevolgen voor leerkrachten van grootschalige, complexe en extern gestuurde veranderingen in het onderwijs. Deze veranderingen kunnen leiden tot een perceptie van professionele incompetentie, tot existentiële vragen over de legitimiteit van de externe taakvervulling, tot gevoelens van onzekerheid en ambiguïteit met betrekking tot wat verwacht wordt van de leerkracht en tot stress en burnout.

Schoolleiders ervaren dan dat hun persoonlijke criteria voor goed onderwijs en voor goed leiding geven onder druk komen te staan en dat hun persoonlijke opgebouwde kennis niet meer belangrijk is. Dat kan leiden tot een zelfbeeld als “professional” die niet (langer) in staat is zelf de kwaliteit van zijn werk te bepalen en die niet meer vertrouwd wordt als iemand die in staat is hoge kwaliteit te realiseren. Dit leidt verder tot een verschuiving van een meer interne naar een meer externe motivatie. Schoolleiders zijn dan vooral gemotiveerd om te voldoen aan externe, formele eisen. Zo beoogde de wet op het onderwijstoezicht de autonome ontwikkeling van de school te stimuleren. Maar uit het veld kwamen signalen dat het massieve en controlerende karakter van dit toezichtkader juist

barrières opwerpt voor de ontwikkeling van de school (Kok, 2004). In de taal van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid: het geïnstitutionaliseerde wantrouwen in het toezicht leidt tot een dictatuur van de middelmaat (WRR, 2004). Ook marktwerking in de professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals lijkt contraproductief. Bolam (2002) onderzocht de praktijk van professionele ontwikkeling in Engeland, waar marktwerking al verder is doorgevoerd. Het doel van professionele ontwikkeling is het stimuleren van zichzelf ontwikkelende reflectieve onderwijsprofessionals in scholen die zichzelf sturen. Programma's voor professionele ontwikkeling zouden mikken op het beantwoorden van de professionele behoeften van onderwijsprofessionals, van de school en van de overheid. Echter, in werkelijkheid werden de doelen en inhouden van de meeste programma's sterk bepaald door de overheidsagenda. Bovendien, aldus Bolam werden de programma's vooral uitgevoerd via korte trainingscursussen, waarvan duidelijk is dat ze weinig duurzaam effect hebben. Bolam concludeert dat de idee van autonome scholen die zelf professionele ontwikkeling organiseren in een vrije markt, in de praktijk niet werkt.

Hij signaleert verder dat de sturing van professionele ontwikkeling door de hervormingsagenda van de overheid het overheersende paradigma is voor systematische verandering in de OESO-landen. De Vlaamse Onderwijsraad wijst er op dat in Vlaanderen de nascholingsgelden grotendeels naar de scholen zijn gegaan en de keuzevrijheid van scholen inzake nascholing bijna maximaal is. Maar de krappe financiële middelen om nascholing aan te kopen, gekoppeld aan een tekort aan goede pedagogische begeleiders, tempert echter dit marktmechanisme (VLOR, 2005). Ook in Nederland zien we – bijvoorbeeld in de context van *opbrengstgericht leiderschap* (OCW, 2008a) – invloed vanuit de overheid op de professionaliseringsagenda van schoolleiders en leerkrachten. Bijna 2000 scholen zitten op dit moment in gesubsidieerde verbetertrajecten waar opbrengstgericht werken en het verbeteren van taal- en rekenprestaties centraal staat.

De uitwerking van de beschreven sturingsfilosofie kan dus eerder remmend werken op de ontwikkeling van eigen initiatieven omdat men teveel dient te voldoen aan formele eisen en niet meer durft te experimenteren. Met andere woorden, een niet te veronachtzamen risico van het beleid is dat het nu net ondergraaft wat men wil bereiken: een ondernemende, integrale schoolleider in de zichzelf sturende school. Terwijl de beleidstaal blijft getuigen van de autonome school en de sterke schoolleider, blijft de schoolleider geconfronteerd met een veeleisende overheid die de uitvoering van het beleid aan de professionals overlaat en daarover verantwoording vraagt. De schoolleider blijft vooralsnog in een spagaat zitten die contraproductief kan uitwerken voor de gewenste ontwikkeling naar meer autonomie voor school en professionals.

Daarnaast loopt de schoolleider ook aan tegen andere spanningen die voortvloeien uit het geschetste overheidsbeleid. Te denken valt aan de spanning tussen klantgerichtheid en externe sturing of aan de spanning tussen waarden in het NPM, zoals effectiviteit en waarden in het traditionele denken over onderwijs als vorm van publieke dienstverlening, zoals zorg en gelijkheid (zie bijvoorbeeld Bottery, 2004; Van den Berg, 2007a,b). In het eerder genoemde OESO-document (Pont *et al.*, 2008) wordt gesteld dat, als gevolg van de uit de NPM-benadering voortvloeiende decentralisering, de schoolleider voortdurend dient te onderhandelen tussen centraal opgelegde regels, schoolinterne eisen van leerkrachten en leerlingen en externe verwachtingen van ouders en de lokale gemeenschap.

Verdiende autonomie en intelligente verantwoording

Het ziet er niet naar uit dat de geschetste situatie snel zal veranderen. Er komt weliswaar meer en meer kritiek op de gevolgen van een ver doorgedreven New Public Management voor het functioneren van professionals in het onderwijs en in andere sectoren (zie bijvoorbeeld WRR, 2004; Van den Brink, Janssen & Pessers, 2005). Maar het New Public Management blijkt diep in de instituties van onze samenleving te zijn doorgedrongen (Trommel, 2006). En pleidooien voor het herstel van de autonomie van de professional vanuit de soms naïeve gedachte om maar te vertrouwen op de kwaliteit en het inzicht van het vakmanschap van de professionals, miskennen dat de verantwoordelijkheid voor onderwijs de professionals (leerkrachten en schoolleiding) overstijgt. Ouders en overheid vertrouwen niet (langer) zonder meer op het idealisme, de goede bedoelingen, de onbaatzuchtigheid en de deskundigheid van de professional. De Vijlder *et al.* (2008) verwachten op basis van onderzoek dat verticaal toezicht altijd zal blijven om het vertrouwen in en de kwaliteit van het onderwijs te kunnen borgen.

Wat betekent dit voor opleidingen en professionaliseringstrajecten voor (aanstaande) schoolleiders? In het vorige hoofdstuk is gewezen op een aantal succesvolle leiderschapspraktijken die als uitgangspunt voor de ontwikkeling van curricula voor de professionalisering van leidinggevend in het onderwijs bruikbaar zijn. Veel van die leiderschapspraktijken steunen in belangrijke mate op opvattingen over leiderschap die onder de noemer van transformatieel leiderschap bekend zijn. Ook in opleidingen voor schoolleiders ligt vaak nadruk op transformatieel leiderschap. Op deze wijze dragen die opleidingen bij aan het beeld van de ondernemende, integrale leider, op zoek naar mogelijkheden tot schoolontwikkeling in een zichzelf sturende school. Met andere woorden, de versterking van de competenties van (aanstaande) schoolleiders om genoemde leiderschapspraktijken te kunnen uitvoeren lijkt de geschetste paradox minstens in stand te houden. Lijkt het niet meer voor de hand te liggen om in de professionalisering van de

schoolleiders nadruk te leggen op hun feitelijke praktijk – waarbij meer nadruk ligt op het realiseren van het overheidsbeleid en het zich extern verantwoorden? Het is zeker van belang om de paradoxale positie van de schoolleider, zoals hiervoor beschreven, ook in opleidingen aan de orde te stellen. En de (aanstaande) schoolleiders te wijzen op de relatief smalle marges waarbinnen ze dienen te opereren. Besef van deze marges kan spanning en teleurstelling bij schoolleiders voorkomen of verminderen.

Maar het lijkt geen goede strategie om het idee van de ondernemende, integrale schoolleider die zoekt mogelijkheden om de school verder te ontwikkelen af te doen als een mooi maar praktisch niet relevant ideaal. Het zou er toe leiden dat scholen weer vlug, zoals voorheen, uitvoeringsorganisaties worden, die niet meer voldoen aan de eisen die een kennissamenleving stelt aan onderwijs. Het verdient meer aanbeveling om te proberen de retoriek van de autonome school en schoolleider te transformeren tot realiteit. Dat is natuurlijk ook een zaak van overheidsbeleid. Via (minder) wet- en regelgeving kan de autonome ruimte van scholen vergroot worden. Maar het is zeker ook een zaak van de professionals zelf. Wat kunnen zij, en met name de schoolleider, hier doen?

Een veelbelovende aanpak is het ontwikkelen van systemen van *intelligente verantwoording* (Hopkins, 2007; Elmore, 2008). O'Day (2002) wijst er op dat verantwoordingssystemen slechts zullen bijdragen aan de verbetering van onderwijs als aan bepaalde voorwaarden is voldaan. De informatie die gegeneerd wordt, dient relevant te zijn voor het verbeteren van het primaire proces. Een systeem van verantwoording dient de professionals en de school te motiveren om de gegevens te gebruiken ter verbetering van het onderwijs. Het dient te leiden tot de opbouw van kennis over het interpreteren en toepassen van de informatie ter verbetering van het onderwijs. En het dient de noodzakelijke ondersteunende middelen beschikbaar te stellen.

Intelligente verantwoording impliceert dat de school zichzelf verantwoordelijk houdt voor het bekendmaken van de resultaten van de school en van de sterke en zwakke aspecten van de school, ook in vergelijking met andere scholen. Maar er wordt niet slechts verantwoording afgelegd. Tegelijk wordt vertrouwen en capaciteit opgebouwd. Hiermee worden ook de functies vervuld van Meervoudige Publieke Verantwoording: het verwerven van draagvlak voor het functioneren van de school, het leren over en verbeteren van het functioneren van de school op grond van signalen uit de omgeving en het afleggen van rekenschap over de wijze van werken, over de inzet van middelen, over de bereikte resultaten en de maatschappelijke effecten.

Systemen van *intelligente verantwoording* versterken schoolinterne vormen van verantwoording waardoor een nieuwe balans tussen interne en externe verantwoording

en tussen formatieve en summatieve evaluatie kan worden ontwikkeld. Het toepassen van schoolinterne verantwoording vraagt tegelijk de ontwikkeling van de school zelf. Versterking van de capaciteit van de school om zichzelf te evalueren, zichzelf te verantwoorden en van de ervaringen te leren is voorwaarde en hopelijk ook prikkel voor het verminderen van de externe verantwoordingsdruk.

Een dergelijke benadering impliceert ook dat antwoord wordt gegeven op belangrijke, zonet de belangrijkste vragen die een onderwijsprofessional zich dient te stellen (DuFour, 2002): wat willen we dat onze leerlingen leren? Hoe weten we dat ze dat leren? En, wat doen we als leerlingen niet leren wat we verwachten)?

Uitgangspunt voor schoolinterne verantwoording zijn de doelen van de school zelf die antwoord geven op de vraag: "Wat willen we dat onze leerlingen leren?"

De vaststelling of dit ook gebeurt, krijgt echter niet enkel het karakter van een eindbeoordeling van de resultaten van een groep leerlingen (*assessment of learning*).

Belangrijker zijn talrijke formatieve evaluaties van de individuele leerlingen. Deze tussentijdse evaluaties dienen leerkrachten kennis op te leveren over de wijze van leren en de voortgang van dat leren van de individuele leerlingen (*assessment for learning*).

Ze geven antwoord op de tweede vraag. Op basis van deze kennis kunnen leerkrachten dan het leerproces van de leerlingen verder ondersteunen en bijsturen. Deze data-geleide aanpak (Earl & Katz, 2006) vraagt van leerkrachten om de verkregen informatie professioneel te beoordelen. Het gaat hierbij niet enkel om het vaststellen van vooruitgang of van stagnerende ontwikkeling. Van belang is ook dat het verband gelegd wordt tussen gevonden resultaten en het professionele handelen van de leerkrachten. Dit vraagt vormen van onderzoek en reflectie die het individuele en intuïtieve professionele oordeel van leerkrachten overstijgen. Dergelijk onderzoek en reflectie impliceren een dialoog met collegae over de gevonden gegevens, tegen de achtergrond van samen ontwikkelde standaards voor goed onderwijs. Het vraagt ook kennis van goede voorbeeld-praktijken die als inspiratiebron gebruikt kunnen worden voor het eigen professioneel handelen (Kelchtermans, Ballet, Peeters & Verckens, 2009). Klasbezoek, collegiale consultatie, raadplegen van leerkrachten buiten de school en van experts behoren dan tot het instrumentarium van deze intelligente verantwoording, die niet enkel resultaten wil verantwoorden maar deze tegelijk ook wil verbeteren. Op deze wijze wordt ook de hiervoor geformuleerde derde vraag beantwoord.

De schoolleider speelt in de ontwikkeling en het onderhoud van deze intelligente verantwoording een belangrijke rol. Kortheidshalve wijzen we hier op drie belangrijke taken van de schoolleider bij de het realiseren van vormen van intelligente verantwoording. Om te beginnen zal de schoolleider het systeem van intelligente verantwoording in de school introduceren en helpen uitbouwen. Intelligente verantwoording vraagt doelen op schoolniveau en tevens een gedetailleerde

beschrijving van leer- en lesdoelen. Het vraagt eveneens een aantal formatieve evaluatie-instrumenten die aan deze doelen zijn gekoppeld en die gemakkelijk en zonder veel extra-tijdsinvestering zijn te gebruiken. Vervolgens doet een systeem van intelligente verantwoording ook een beroep op vormen van samen werken en samen leren van leerkrachten die nog niet altijd gemeengoed zijn. Van de schoolleider vraagt dit het helpen ontwikkelen van een structuur en cultuur voor het collectief leren in de school. De ontwikkeling van de school als professionele leer-gemeenschap is voorwaarde voor het goed functioneren van een systeem van intelligente verantwoording (Mason, 2003; McLaughlin & Talbert, 2006). Ten slotte doet intelligente verantwoording een groot beroep op het onderzoeken, beoordelen en verbeteren van hun professioneel handelen. De schoolleider dient leiding te geven aan en ondersteuning te bieden bij deze professionalisering en hierbij de rol van onderwijskundig leider op zich te nemen. Dit vraagt dan ook “data-wise schoolleiders” (Pont et al., 2008): schoolleiders die (toets)resultaten van leerlingen kunnen interpreteren en deze kennis kunnen gebruiken als een belangrijk middel in het ontwerpen en realiseren van verbeteringen van het onderwijs.

Hiervoor is er op gewezen dat het beeld van de autonome, zichzelf sturende school slechts opgaat voor een kleine minderheid van de scholen en geen gemeengoed is. Vooralsnog zal de ontwikkeling van systemen van intelligente verantwoording plaatsvinden binnen een context waar externe sturing en verantwoording de boventoon voert. Maar als de school het vertrouwen verwerft dat haar wijze van verantwoording niet alleen de resultaten laat zien maar ook past in een kader van verbetering van het onderwijs, dan kan de balans tussen interne en externe verantwoording verschuiven. Dan hebben school en schoolleider autonomie verdiend en mag gehoopt worden dat ze die ook meer krijgen.

3. De schoolleider als leraar

Onder deze titel publiceerde ik in 2000 een boekje (Verbiest, 2000). Kerngedachte daarin was dat leiding geven ook op te vatten valt als laten leren. Zoals een leerkracht leerlingen laat leren, zo kan een schoolleider ook zijn teamleden leiding geven door ze te laten leren, d.w.z. door individuele en vooral collectieve leerprocessen te initiëren en te begeleiden en de condities te scheppen die daarvoor nodig zijn.

In de afgelopen jaren is de discussie over de professionaliteit van de leerkracht sterk opgelaaid. Sommigen klagen over de bemoeizucht van leidinggevendenden. Men vindt dat de rationalisatie van het werk tot bureaucratisering leidt en de professional afhoudt van zijn werk. De zinvolheid van leidinggeven aan professionals wordt zelfs in twijfel getrokken. Het managementboek van het jaar 2008 droeg de enigszins provocerende titel *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* (Weggeman, 2007). Anderen daarentegen pleiten er voor het handelen van de professional meer te laten sturen door bewezen inzichten, zoals in de zogeheten evidence based education-beweging. Vreemd genoeg wordt zelden expliciet stilgestaan bij de vraag wat nu de professionaliteit van de leerkracht uitmaakt en of en hoe die verschillende pleidooien passen binnen het idee van de leerkracht als professional. In dit hoofdstuk ga ik in op het thema van leidinggeven, tegen de achtergrond van de hernieuwde discussies over de professionaliteit van de leerkracht. Op deze wijze probeer ik bij te dragen aan de verdere verheldering van effectieve schoolleiderspraktijken.

Professionals opnieuw in de belangstelling

In dit hoofdstuk wordt de term "professional" in een meer beperkte betekenis gebruikt dan in de overige hoofdstukken. Het begrip "professional" verwijst hier naar de uitvoerende beroepsbeoefenaar. In de context van scholen is dit de leerkracht. "Professional" verwijst in dit hoofdstuk niet naar leidinggegeven (hoewel schoolleiders en bovenschoolse directeuren ook professionals zijn). Met deze beperkte opvatting van "professional" in dit hoofdstuk wordt aangesloten bij een discussie over de positie van deze uitvoerende beroepsbeoefenaren.

Professionals staan weer in de belangstelling. Dat was dertig jaar geleden ook het geval. Toen was de teneur van de verhandelingen over professionals (zoals welzijnswerkers, artsen en leerkrachten) uitgesproken kritisch. Professionals – zo beschreven invloedrijke denkers destijds – worden niet zozeer gekarakteriseerd door een specifieke deskundigheid maar vooral door macht, zelfstandigheid en vrijheid. Er is weinig controle op de professionals. Degenen die aan de zorg van professionals zijn toevertrouwd, worden van hen afhankelijk (Ilich, 1978; Achterhuis, 1980).

Dit gebeurt onder meer via processen van protoprofessionalisering – het proces waarbij leken meer en meer denken en spreken in de taal van de professionals en hun eigen behoeften aldus interpreteren (De Swaan, 1979). Het educatieve stelsel van

opleidingen en diploma's, dat de toegang tot de arbeidsmarkt reguleert, zou vooral de positie van de professionals in het onderwijs dienen, door Illich als *gnosticraten* bestempelt (Illich, 1978). Slechts het terugdringen van de invloed van de professionals kan deze afhankelijkheid verminderen. Illich kondigde toen het einde aan van het "Tijdperk van de ondermijnende deskundigen": een tijdperk waarin mensen 'problemen' hadden en deskundigen 'oplossingen'. Dit tijdperk, begonnen rond het midden van de twintigste eeuw, liep, aldus Illich, ten einde. Er zou sprake zijn van een nog niet geheel ontwaakte postprofessionele tijdsgeest, waarin de geloofwaardigheid van de "*professionele venters van gezondheid, onderwijs, welzijn en gemoedsrust*" ongemerkt verbleekt.

Een andere lijn van kritiek op de professional is terug te vinden in het werk van Foucault (1975). De schoolruimte en de leerkracht functioneren niet slechts als een context voor leren maar tevens als bewakings- hiërarchiserings- en beloningsmachine. De leerkracht organiseert en disciplineert de leerling in een systeem van wordingsprocessen die individuele karakters vormen tot nut van het algemeen.

Deprofessionalisering

Het lijkt er op alsof Illich c.s. gelijk hebben gekregen. Want hoe anders wordt er nu over professionals gesproken. Het (zelf)beeld van de professional is grondig veranderd. Professionals voelen zich veronachtzaamd en niet serieus genomen door beleidsmakers, bestuurders en managers. Wie zijn oor te luisteren legt bij leerkrachten hoort meer en meer kritiek: "ze beslissen maar wat", "ze snappen het niet", "ze weten niet wat er op de werkvloer gebeurt", "ze denken alleen maar in termen van geld en meetbare output". En met "ze" bedoelen deze professionals vooral beleidsmakers en managers. In de onderwijssector behoren management en maatschappelijke waardering tot de top tien van zaken waarover onderwijsprofessionals ontevreden zijn, ook al zijn er tussen de verschillende onderwijssectoren enige verschillen (SBL, 2006). Columnisten in dagbladen en tijdschriften klagen – soms plaatsvervangend – over het gebrek aan handelingsvrijheid van de professional, veroorzaakt door bureaucratie en leidinggevend. Waar eerst de professional verscheen als machtige handelaar op de markt van welzijn en geluk, is er thans – in de woorden van onze nationale geschiedschrijver: "...de groeiende korst van gewichtigdoenerige figuren die onze bedrijven, scholen en andere organisaties nutteloos belast (...) die ons, uitvoerders (lees: professionals – EV), het leven steeds zuurder maakt, de nieuwe nomenklatoera, de arrogante regentenklieden van deze tijd" (Mak, 2004).

Tot de bedoelde columnisten behoren Leo Prick in de NRC, Ton van Haperen in het Onderwijsblad en Martin Sommers in de Volkskrant.

Een in deze context opvallende publicatie betrof *Beroepszeer* (Van den Brink *et al.*,

2005). De centrale stelling in dit boek is dat bij overheid en bij sociale partners het belang van vakmanschap en beroepseer voor het goed functioneren van bedrijven en organisaties uit het zicht verdwenen is. Prick – die ook een bijdrage aan dit boek levert – beschrijft dat in termen van een diepgaande minachting van politici en onderwijskundigen voor de leerkracht als professional. Ze zijn, aldus Prick: “...*decennia lang genegeerd en geminacht*” (blz. 210). Het hierboven aangehaalde citaat van Mak komt eveneens uit deze bundel. Ook de titel van een boek van Van Haperen, “*De ondergang van de Nederlandse leraar*”, is in deze context illustratief.

Ook in meer wetenschappelijke beschouwingen krijgen deze *deprofessionalisering* en de negatieve effecten daarvan meer en meer aandacht. Vandenberghe (2004) wijst op de sterk toegenomen sturing van het onderwijs door de overheid. Er is sprake is van een internationale beleidstrend die relatief kritiekloos wordt gevolgd in allerlei landen die verder wel verschillen in economische ontwikkeling, cultuur en traditie van onderwijsvernieuwing. Deze sturing vindt vooral plaats door standaards, centrale toetsing, verplichte basiscompetenties voor leerkrachten en schoolleiders, toezicht door de inspectie, wetgeving en nota's.

Vandenberghe (2004) geeft, uit de internationale onderwijscontext, enkele voorbeelden van niet-bedoelde effecten van dit sturend beleid. Zo roepen, in Vlaanderen, vernieuwingen die schoolleiders en leerkrachten positief beoordelen, toch weerstand op door de opgelegde bureaucratie die met de invoering van die vernieuwingen gepaard gaat. In Engeland blijken schoolleiders als gevolg van toezicht door de inspectie over te gaan tot korte-termijn denken in plaats van strategisch plannen. En leerkrachten ontwikkelen, eveneens als gevolg van het functioneren van de inspectie, een meer formele houding gekenmerkt door een prestatiegerichtheid en verzwakking van de pedagogische relatie met leerlingen. Invoering van High Stakes toetsen in de VS reduceert de verscheidenheid van leerervaringen van leerlingen en *deprofessionaliseert* leerkrachten omdat ze slechts een beperkt aantal voorgeschreven onderwijsstrategieën toepassen. *Deprofessionalisering* van leerkrachten treedt ook op omdat leerkrachten ervaren dat centraal opgelegde standaards en toetsen niet aansluiten bij hun subjectieve onderwijstheorie en hun persoonlijke ervaringen. Centrale standaards en toetsen zijn contraproductief omdat ze cultuur van reflectie ondermijnen en de inzet en motivatie van leerkrachten verminderen.

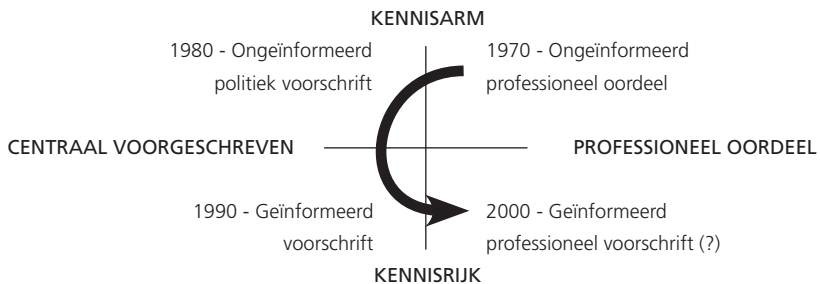
Ook studies naar de zogeheten *intensificatiethesis* van Apple (Ballet, 2006; Ballet & Kelchtermans, 2007) laten zien dat de toenemende ontkoppeling van ontwerp en uitvoering van onderwijstaken en de toegenomen verantwoordingsplicht en controle leiden tot verhoogde werkdruk en ervaringen van *deprofessionalisering*. Verplichte administratieve taken rondom het begeleiden van een leerling met leermoeilijkheden

leiden tot ervaringen van externe taakbepaling, controle en de beleving dat de kwaliteit van het werk afgemeten wordt aan de mate waarin de administratieve regels gevolgd worden. Een lerares in het basisonderwijs merkt op: *“Ik heb de indruk dat als je papierwerk maar in orde is, je een goede leerkracht bent. Bij het begeleiden van een leerarm kind moet ik dat toch niet op papier zetten. Die stappen zitten in mijn hoofd en daarmee kan ik onmiddellijk aan de slag”* (Ballet & Kelchtermans, 2007). Overigens laat dit onderzoek ook zien dat naast die externe eisen en verwachtingen aan leerkrachten er ook schoolinterne bronnen zijn die tot verwachtingen aan de individuele leerkracht kunnen leiden en dat er allerlei intermediërende factoren zijn die invloed uitoefenen op de ervaring van deprofessionalisering.

De deprofessionalisering van de leerkracht is ook één van de thema's die treffend in het rapport van de parlementaire commissie Dijsselbloem beschreven worden (Commissie Parlementair onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008). Uit het rapport blijkt hoe allerlei instanties de didactische ruimte van de leerkracht invulden. De overheid stuurde via exameneisen niet enkel wat geleerd diende te worden maar ook het hoe. Procesmanagers propageerden bepaalde didactische benaderingen waarbij de indruk ontstond dat deze verplicht waren. De inspectie hanteerde een toetsingskader met een eigen visie op didactiek. Educatieve uitgeverijen concretiseerden algemene kerndoelen in concrete inhouden en didactische methoden.

Barber (2002), adviseur voor onderwijszaken van de toenmalige Britse premier Blair, wijst op de problemen bij onderwijsinnovatie als men de leerkracht als een uitvoerende professional ziet, die extern ontwikkelde vernieuwingen slechts hoeft toe te passen. Barber beschrijft de getijdenbeweging van waardering voor de professional in het onderwijs en stelt vast dat er thans behoefte is aan een “geïnfomeerd professioneel oordeel” (zie figuur 1).

Figuur 1: evolutie van het onderwijsbeleid in Engeland (Barber, 2002)



Barber beschrijft de ontwikkeling van het onderwijsbeleid in Engeland aan de hand van twee dimensies. De eerste dimensie betreft de mate waarin het beleid kennisarm dan wel kennisrijk is; de tweede dimensie betreft de mate waarin het beleid centraal voorschrijvend is dan wel gebaseerd is op lokaal professioneel oordeel (nationaal voorgeschreven versus professioneel oordeel). Tot het midden van de jaren 80, aldus Barber, werd dat wat plaatsvond in scholen en klassen bijna volledig overgelaten aan het oordeel van de leerkrachten. Maar er was geen sprake van een systematische identificatie met en verspreiding van effectieve praktijken. De professie zelf was ongeïnformeerd. De regering van Thatcher centraliseerde het onderwijsbeleid maar de centrale voorschriften waren ook niet gebaseerd op een stevige kennisbasis. Echter, als gevolg van deze hervormingen op het eind van de jaren 80, begin jaren 90 – met een Nationaal Curriculum, nationale toetsen en een onafhankelijke inspectie – groeide het potentieel van het systeem om kennis te genereren. Gegevens over goede praktijken werden meer onderbouwd. Het Blair-regime bouwde dit beleid verder uit. Maar langzamerhand werd duidelijk dat leerkrachten moeite kregen met de noodzakelijke aanpassing van dat beleid aan de specifieke situatie waarin ze werkten. Resultaten van leerlingen, die als gevolg van vernieuwingen enige jaren verbeterden, bleken te stagneren.

Meer en meer brak ook op beleidsniveau de opvatting door dat leerkrachten – als kennisrijke professionals – een belangrijke leidende rol dienen te spelen bij de verbetering van het onderwijs. Dit veronderstelt onder meer capaciteitsontwikkeling op alle niveaus (school, lokaal en nationaal) ten behoeve van het succesvol kunnen implementeren van succesvolle aanpakken, van een verfijnd systeem van verantwoording afleggen om op systeemniveau kennis te genereren en van praktijkgericht onderzoek door leerkrachten en wetenschapsbeoefenaars om de kennisbasis en de kennis van professionals te versterken. Barber meent dat het tijdperk van het “geïnformeerd professioneel oordeel” nog maar pas begonnen is en kan uitgroeien tot de meest succesvolle periode in de onderwijsvernieuwing tot nu toe. Fullan (2005) legt er de nadruk op dat “geïnformeerd professioneel oordeel” niet slechts als een individuele kwaliteit maar als een collectieve kwaliteit moet worden begrepen. De onderwijsprofessionals dienen ten behoeve van dat geïnformeerd professioneel oordeel een systeem van voortdurende collectief onderzoek en verbetering te scheppen, dit wil zeggen een professionele leergemeenschap. Bovendien vraagt een geïnformeerd professioneel oordeel intensieve relaties tussen de school en de bredere kennisomgeving.

De constatering van Barber dat leerkrachten een belangrijke leidende rol dienen te spelen bij de verbetering van het onderwijs, wordt ondersteund door ervaringen met de zogeheten *Comprehensive School Reform* in de VS.

Comprehensive School Reform (CSR) verwijst naar vernieuwingsaanpakken in scholen, die zich gelijktijdig op verschillende onderdelen richten, zoals het curriculum, de toetsing, de deskundigheidsbevordering van de leerkrachten en het contact met de ouders. CSR is gestimuleerd door de *No Child Left Behind Act* die president Bush in 2002 uitvaardigde. De hiervoor genoemde waarden van het New Public Management (zie hoofdstuk 2) zijn in hoge mate herkenbaar in dit onderwijsbeleid.

Die wet beoogt een substantiële verbetering van de basisvaardigheden van de leerlingen in de VS. De *No Child Left Behind Act* stimuleerde het gebruik van aanpakken en methoden waarvan wetenschappelijk – d.w.z. steunend op kwantitatief, experimenteel onderzoek – is bewezen dat ze effectief zijn. De wet leidde ook tot de invoering van gestandaardiseerde toetsten, onder meer om de Adequate Yearly Progress (AYP) van scholen te meten. In 2013/14 moeten nagenoeg alle kinderen minimaal voldoende scores (voor maximaal 3% van de leerlingen mag een uitzondering gemaakt worden). Als scholen niet voldoende vooruitgang maken, begint de bemoeienis van buitenaf. Dit loopt van het moeten opstellen van een verbeterplan tot het verplicht gratis aanbieden van extra ondersteuning aan leerlingen, het verhogen van het aantal lessen, het ontslaan van medewerkers en de school onder curatele plaatsen van de overheid. In het uiterste geval kan een school gesloten worden. Scholen kunnen ondersteuning krijgen om de vereiste resultaten te behalen. Schoolplannen komen echter alleen voor overheids subsidie in aanmerking als de aanpak omvattend (comprehensive) is en wetenschappelijk onderbouwd.

Afgaande op de resultaten – waarbij voor maximaal een derde van de leerlingen die ca. 8 jaar op een CSR-school verbleven, extra leerwinst werd geboekt – lijken de effecten van een CSR-aanpak bescheiden van aard te zijn. Maar minstens even belangrijk is de vaststelling dat niet slechts en niet in de eerste plaats de kwaliteit van de vernieuwingsprogramma's verantwoordelijk is voor de ontstane effecten. Van grotere invloed is de feitelijke implementatie. Daarbij blijkt dan dat de meeste van de CSR-programma's door leerkrachten en schoolleiders actief aangepast werden aan de lokale context. Er vinden processen van "mutual adaptation" plaats zodat de programma's geschikt worden voor de specifieke eisen die de concrete situatie met concrete leerkrachten en concrete leerlingen stelt. Hoewel de meeste ontwikkelaars van CSR-programma's een getrouwe implementatie van hun programma's aanbevelen, blijkt een dergelijke externe sturing, waarbij leerkrachten passieve uitvoerders zijn, niet realistisch en niet gewenst. (Waslander, 2007; Slegers & Leithwood, in press).

De WRR (2004) analyseert problemen rond de kwaliteit, doelmatigheid en professionaliteit van een aantal sectoren van maatschappelijke dienstverlening, zoals onderwijs. Zij constateert dat er sprake is van een toenemende spanning tussen het

institutionele regime waarbinnen die sectoren functioneren, de oriëntatie waarmee de dienstverlenende instellingen en de daar werkzame professionals opereren en de vraag die cliënten ten aanzien van die instellingen articuleren. Maatschappelijke dienstverlening heeft een gemengd en relationeel karakter, waarbij cliënten (of leerlingen) dienstverleners, instellingen en overheden van elkaar afhankelijk zijn. In het politieke en wetenschappelijke debat overheerst een denken in dichotomieën (zoals sturing door staat of door de markt, verantwoordelijkheid bij de manager of de professional, vraagsturing door de cliënt of aanbodsturing door de instelling). Deze dichotome benadering heeft geleid tot een boedelscheiding waarbij men de scheiding van beleid en uitvoering, van doelen en middelen en van kaderstelling en mandatering als sturings-panacee ziet voor alle bestuurlijke en inhoudelijke problemen van de maatschappelijke dienstverlening. De WRR wijst op een aantal negatieve gevolgen van dit beleid, Er is verlies aan kennis omdat de overheid slechts stuurt op meetbare resultaten en daarbij inhoudelijke kaders veronachtzaamt. Er heerst een dictatuur van de middelmaat omdat het accent ligt op afrekenen op gemiddelde scores, waaraan iedere instelling moet voldoen en waarbij vooral de negatieve afwijkingen aandacht krijgen, terwijl de positieve afwijkingen minder in het oog springen. Er is sprake van een illusie van de soevereine consument met te weinig oog voor diegenen die niet aan dit beeld kunnen voldoen. Het politiek-normatieve debat verdwijnt door een overmatige aandacht voor het beheren en beheersen. En er valt een stapeling van toezicht en verantwoording te constateren tegen de achtergrond van een geïnstitutionaliseerd wantrouwen.

New Public Management, de markt, zelfontplooiing en beroeps(z)eer

Hoe is het zo ver gekomen? De aandacht voor de positie van de professional beperkt zich niet tot onderwijs, noch tot Nederland. De discussies over de professional vindt men in allerlei landen en niet enkel in het onderwijs maar in allerlei sectoren waarin professionals werkzaam zijn (Freidson, 2001; Trommel, 2006; Dewe, Otto & Schnurr, 2006).

Er zijn dan ook ontwikkelingen aanwijsbaar die invloed uitoefenen op de positie van de professionals in allerlei sectoren en in allerlei landen. Met name het in het vorige hoofdstuk al besproken *New Public Management* speelt hier een belangrijke rol.

Volgens Vandenberghe (2004) ziet de heersende impliciete sturingsfilosofie de leerkracht als een uitvoerende professional die door het juist toepassen van de voorgeschreven kennis en vaardigheden de gewenste doelen kan bereiken. Die sturingsfilosofie kwam samen op met een nieuwe managementideologie. Vandenberghe sluit hier aan bij Sachs (2000) die spreekt over het zogeheten “managerial profes-

sionalism”, een ideologie die onder meer gekenmerkt wordt door de opvatting dat efficiënt management alle problemen kan oplossen, waarbij anderen het gezag van de manager dienen te aanvaarden, wat duidelijke hiërarchische relaties schept.

De Vijlder (2004) meent dat in een kluwen van ontwikkelingen - waaronder fusies, schaalvergrotingen en een streven naar deregulering en autonomievergroting van de onderwijsinstellingen – de positie van de professionals aan belangrijke veranderingen onderhevig is. De klassieke autonomie van de leerkracht is steeds verder uitgehold. De klassieke scheiding tussen onderwijzend en niet-onderwijzend personeel is minder scherp geworden. Onderwijsinstellingen kennen nu ook andere deskundigheden, bijvoorbeeld op het terrein van ICT, financiën, personeelszaken en management. Deze leiden tot nieuwe voorwaarden en routines voor de professionals. En de rechtspositie van de leerkracht als ambtenaar maakt plaats voor een positie als werknemer met een CAO-regime dat steeds minder afwijkt van het werknemerschap in de marktsector. Deze ontwikkelingen deden ook de aandacht voor *governance* toenemen. Bestuursmodellen uit de marktsector met een gemandateerd professioneel bestuur en een raad van toezicht doen opgang. Daarmee lijken de publiekrechtelijke en privaatrechtelijke instellingen steeds meer op elkaar, wat treffend tot uitdrukking komt in de notie van maatschappelijk ondernemen. Scholen worden zelfstandige, ondernemende instellingen met een maatschappelijke opdracht en een van de marktsector afgeleide bedrijfsorganisatie. Maar sturing door de overheid blijft wel degelijk aanwezig. In een contractrelatie tussen overheid en instellingen worden deze laatste gehouden aan toetsbare prestaties. De Vijlder merkt hierbij op dat dit bepaald niet zonder problemen is.

Een van de grootste problemen is dat vaak prestatiecriteria worden gehanteerd - afgeleid van traditionele vooronderstellingen over het functioneren van het onderwijsstelsel maar feitelijk (deels) achterhaald – die niet noodzakelijk tot de gewenste maatschappelijke uitkomsten leiden. Als voorbeeld geeft De Vijlder de prestaties in het beroepsonderwijs, gemeten op basis van rendement (verhouding van afgeleverde diploma's tot instroom). Dit is gebaseerd op de idee van een selectief onderwijsstelsel met gestandaardiseerde opleidingen waarin mensen kunnen slagen of zakken. Maar bij de bestrijding van maatschappelijke uitval op de lagere kwalificatieniveaus is het belangrijker een leertraject op maat aan te bieden dat gericht is op het verwerven van een volwaardige plaats in de samenleving. Rendement in termen van afgeleverde diploma's is daarbij van ondergeschikt belang.

Overigens wijst Coonen (2005) er op dat al langere tijd weinig beroep gedaan wordt op de creativiteit en het innovatievermogen van leerkrachten. In de context van de zogenaamde constructieve onderwijsbeleid – die eind van de jaren zestig tot ontwik-

keling kwam en die sterk centralistische kenmerken en macro-maakbaarheidsidealen vertoonde - werd vooral in Den Haag bedacht wat op school moest gebeuren. En de sterk uitgebouwde educatieve infrastructuur voor advisering, scholing, onderzoek en ontwikkeling nam de professional bij de hand. Coonen stelt hierbij de vraag of de beroepsgroep deze deprofessionalisering niet ook aan zichzelf te wijten heeft, vanwege het sterk conventionele en weinig vernieuwende imago van de beroepsgroep.

Op de achtergrond speelde ook een aantal culturele veranderingen dat er aan bijdroeg dat de professionele logica ondergesneeuwd raakte door de markt en de bureaucratie. De ideologie van de zelfontplooiing en democratiseringstendenzen in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw versterkten de verminderde waardering voor de professional.

De filosoof Verbrugge (2005) – ook oprichter van de Vereniging Beter Onderwijs die pleit voor een terugkeer van centrale rol van de leerkracht in homogene groepen – verklaart de teloorgang van de professional als volgt. In de culturele veranderingen in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw werd de koppeling tussen arbeid en eer verbroken. Werken betekende, althans voor een aantal beroepen, willen voldoen aan in dat werk gedeelde standaards, daarin een eigen stijl ontwikkelen, daarin excelleren en daar erkenning voor krijgen. Maar de koppeling van arbeid en eer werd in de jaren zestig en zeventig meer en meer gezien als een teken van een bekrompen, kleinburgerlijke instelling, zelfs als een onderdrukkingsmechanisme. In de zelfontplooiingideologie die in die decennia opgeld deed, zou arbeid integendeel iets leuks moeten zijn. Het arbeidsethos veranderde: arbeid, ooit plicht en eervol, zou nu dienstbaar dienen te zijn aan het grote project van zelfontplooiing. Zodra arbeid wordt gezien als iets dat primair leuk moet zijn en de subjectieve zelfontplooiing moet dienen, bestaat het gevaar dat het niet meer gaat om de beheersing van het vakmanschap. Werken draait dan vooral dan om de eigen subjectieve beleving en het eigen welzijn. Dit belevingsindividualisme betekent dat men erkenning en respect vraagt voor de eigen individualiteit zonder zich serieus af te vragen of wat men doet werkelijk iets voorstelt en waarom iemand daarvoor nu respect zou dienen op te brengen. Verbrugge voegt hier nog aan toe dat de focus op de individuele leerling in het onderwijs deze tendens helaas versterkt.

Vervolgens accentueerde de neoliberale no-nonsense reorganisatiegolf in de jaren tachtig en negentig de rationalisering van samenleving en organisaties, hierin mede gesteund door de ineenstorting van het communisme en de daarmee samenhangende, vermeende definitieve overwinning van het liberaalkapitalisme. Organisaties en de gehele samenleving dienden rationeel bestuurd te worden, op basis van meetbare effecten. Degenen die weten hoe dat moet, zijn de managers die denken in MBA-taal en beslissen op basis van algemene modellen over bedrijfsvoering – of ze het nu

over een koekjesfabriek of een school of een ziekenhuis hebben. De hedendaagse managementcultus illustreert zeer wel de ontkoppeling van werk en immanente betekenis ervan. Het gevaar bestaat dat de manager geen oog meer heeft voor de beste manier waarop het werk verricht dient te worden. Het werk staat niet meer in het teken van een gemeenschappelijk, intern goed maar is louter middel: om geld te verdienen, om de grootste hogeschool te worden, of om een andere kwantificeerbare output te bereiken. Juist in het onderwijs en in de zorg, waar beroepen gegroeid zijn waarin op hoogstpersoonlijke wijze aandacht voor anderen centraal staat, wordt het werk procesmatig ontleed en worden professionals gereduceerd tot processoren die abstracte richtlijnen en modellen moeten toepassen om de door het management gewenste output te genereren.

Ook Tonkens (2006, 2008) grijpt terug op de democratiseringstendensen in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw om de teloorgang van de professional te verklaren. De verkrumpling van autoriteit en gezag als gevolg van deze democratiseringsprocessen resulteerde in een roep om meer bescheiden, meer luisterende en minder paternalistische professionals. Vraagsturing en marktwerking sluiten hier goed bij aan. Bovendien versterkt de erosie van het gezag de vraag naar bewijzen van het nut van de interventies van professionals, bijvoorbeeld via prestatieafspraken, zogeheten *evidence based* werken en openbaarheid van prestaties zoals de publicatie van Cito-scores.

Opstand(ing) van de autonome professional?

Maar opnieuw lijkt het tij te keren. Opnieuw is de kloof tussen het professionele ideaal en de reële beroepsuitoefening aan de orde. Nu richt de kritiek zich niet op de professionals zelf maar op de organisatorische en bestuurlijke condities waarbinnen de professional werkt (Trommel, 2006). In de klachten van of namens de professionals klinkt zowel kritiek op de negatieve effecten van een te sterke externe sturing als de roep om herontdekking en herwaardering van het vakmanschap van de professional en om het herstel van een cultuur van professionele beroepstrots en vertrouwen in de professional (Jansen, Van den Brink & Kole, 2009a).

En die roep wordt gehoord, getuige bijvoorbeeld initiatieven voor een professioneel statuut voor de leerkracht met nadruk op professionele autonomie (AOB, 2006). Ook op het hoogste beleidsniveau is men er van overtuigd dat de professional weer in ere moet worden hersteld en dat de tijd 'over hen en zonder hen' voorbij is (OCW, 2004). En de eerder genoemde commissie Dijsselbloem formuleerde als één van haar aanbevelingen dat bij het initiëren van toekomstige onderwijsvernieuwingen getoetst zou worden of degenen die geacht worden de vernieuwing in de praktijk uit te voeren, actief betrokken zijn geweest bij de totstandkoming van de vernieuwing en zich een

helder beeld hebben kunnen vormen over de consequenties van de vernieuwing voor hun eigen werk. Ook dient getoetst te worden of er voldoende draagvlak is onder de betrokkenen, in ieder geval onder de professionals die de vernieuwing in de praktijk moeten brengen. Dit neemt niet weg, zoals in hoofdstuk 2 besproken, dat deze recente pleidooien voor het eerherstel van de autonomie van de professional, niet zelden ook ideologisch van aard zijn.

Jansen *et al.* (2009b) situeren de opkomende beroepstrots in een bredere culturele ontwikkeling van groeiende trots als politiek sentiment, die zich met name ook als nationale trots manifesteert.

Bij deze langzamerhand toenemende herwaardering van de professional kunnen enkele kanttekeningen geplaatst worden. Om te beginnen – en opvallend genoeg – vindt men in nogal wat pleidooien voor eerherstel van de professional nauwelijks aandacht voor de eerder vermelde kritiek die enkele decennia geleden in het discours over de professional centraal stond. Tonkens (2006, 2008) refereert wel aan die kritiek maar ziet weinig gevaar meer in autoritair paternalisme dat professionals uit de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw zou kenmerken. Onder invloed van democratisering en vooral van marktwerking vieren klantgerichtheid en vraagsturing in de professionele praktijk hoogtij. Maar deze conclusie steunt op de eerder door de WRR (2004) gesignaleerde illusie dat alle cliënten in staat zijn hun vragen juist en duidelijk kunnen articuleren.

In de tweede plaats merkt men in de pleidooien voor de herwaardering van de professional soms een sympathieke doch enigszins naïeve oproep om maar te vertrouwen op de kwaliteit en het inzicht van de professionals en het vakmanschap te respecteren (Mak, 2004). Als de veronachtzaming van de professional het gevolg is van een brede, diepgaande culturele transformatie, dan is een oproep om de professionals te herwaarderen, alleen door hen vertrouwen te schenken, toch wat te eenvoudig.

Aan een derde kanttekening is reeds in de inleiding gerefereerd. Zelden worden pleidooien voor minder of voor meer sturing verbonden met de vraag naar de aard van de professionaliteit van de leerkracht.

Illustratief is de genoemde opvatting van Weggeman (2007). In *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* gaat hij in op de vraag hoe leiding te geven aan kenniswerkers. Kenniswerkers zijn professionals met meestal een opleiding op HBO of WO-niveau waarvoor de productiefactor kennis in hun hoofd belangrijker is dan hun vermogen om fysieke arbeid te verrichten. Weggeman gaat uit van de stelling dat professionals liever iets goed dan iets fout doen. Ze hebben een doorgaans sterkere intrinsieke motivatie en een groter zelfsturend vermogen dan bijvoorbeeld medewerkers aan een lopende band. Daarom is het van belang dat het management sterk investeert in de



ontwikkeling van een collectieve ambitie. Als de organisatie in staat is de congruentie tussen de persoonlijke doelen van de kenniswerkers en de doelen van de organisatie te maximaliseren en dus de kenniswerkers affectief te binden, dan zal het energieniveau van de professionals toenemen evenals hun neiging tot intern ondernemerschap. *“De kenniswerkers zijn immers intrinsiek gemotiveerd. Gedreven door hun vak en collectieve ambitie, zijn ze zelfsturend en doen ze liever iets goed dan fout, dus daar heb je geen omkijken naar.”* (Weggeman, 2007:66). Overigens lijkt ook Weggeman soms wat minder streng in de leer als hij onderzoek aanhaalt waaruit blijkt dat de motivatie om voortdurend vakinhoudelijk voorop te blijven lopen, bij het overgrote deel van de kenniswerkers afneemt naarmate de leeftijd vordert. Bovendien heeft het pleidooi van Weggeman om geen leiding te geven aan kenniswerkers vooral betrekking op hoe zij werken, het proces. Leidinggevendens zouden niet dienen te sturen op het proces. Het is juist het vakmanschap van de professional dat bepaalt hoe te werken. Verder is er een minder deterministische relatie tussen het uitgevoerde werkproces en het resultaat. Een leerkracht in het basisonderwijs kan nog zo professioneel handelen, het is daarom nog niet vanzelfsprekend dat alle leerlingen dan ook de hoge resultaten halen, laat staan dat ze allen hun vervolgstudie succesvol afronden. Maar dat neemt niet weg dat ook in kennisintensieve organisaties een aantal maatregelen nodig is om de professionals goed te laten werken. Te denken valt aan het inspireren van de medewerkers en het participatief ontwikkelen van de collectieve ambitie, aan het scheppen van vage en pluriforme structuren, aan het sturen op output en aan het creëren van gelegenheden voor de professionals om te leren, aldus Weggeman.

De WRR (2004) keert zich tegen “eenvoudige” oplossingen zoals meer ruimte voor de professional. Het begrip *professional* is te algemeen. Het gaat om zijn minst om de uitvoerende organisatie en de uitvoerende professional: zowel de schoolbestuurder als de leerkracht is belast met het realiseren van goede dienstverlening. Bovendien bezitten professionals – hoewel ze over specifieke en terzake doende kennis beschikken – niet het alleenrecht op de formulering van het maatschappelijke belang dat in het geding is. En de professional is niet alleen verantwoordelijk voor het primaire proces maar deelt die verantwoordelijkheid met de cliënt. Vandenberghe (2004) pleit voor een nieuw evenwicht. Verantwoording afleggen zal blijvend gevraagd worden maar kan minder gecentraliseerd en uniform ingericht worden. De professionals in de school kunnen meer als *actieve professionals* beschouwd worden, die ruimte krijgen om samen te leren en zo de school en het onderwijs verder te ontwikkelen.

Hoe dan ook, de herwaardering van de professional, hoe belangrijk ook voor de professional zelf en de kwaliteit van het onderwijs, zal niet betekenen dat men (leerlingen, ouders, overheid) zonder meer zal vertrouwen op het idealisme, de

goede bedoelingen, de onbaatzuchtigheid en de deskundigheid van de professional. Leerkrachten zullen blijvend ter verantwoording geroepen worden. Die verantwoording zal betrekking hebben op de professionaliteit van hun werk. Op de drempel van een tijdperk waarin sprake kan zijn van een herwaardering van de leerkracht als professional rijst dan ook de vraag naar wat een professional is. Wat maakt de leerkracht tot een professional? En, op welke wijze kan een leidinggevende aan die professionaliteit bijdragen? In het eerste hoofdstuk is gewezen op enkele succesvolle praktijken van schoolleiders zoals het intellectueel stimuleren van medewerkers en het bieden van onderwijskundige ondersteuning. Wat betekent dit tegen de achtergrond van een actieve professional?

De leerkracht als professional

Waaruit bestaat de professionaliteit van een leerkracht? Vanuit een klassieke sociologische invalshoek wordt de term *professie* gebruikt ter aanduiding van beroepen - gericht op hulpverlening of advisering - die voldoen aan bepaalde criteria zoals een specialistische kennisbasis, een hoge mate van autonomie in de beroepsuitoefening, maatschappelijk prestige, een georganiseerde beroepsgroep met een specifieke beroeps cultuur en een beroepscode (Knoers, 1987; Trommel, 2006; Weggeman, 2007). Beoefenaars van een professie zijn dan professionals. Gemeten aan de genoemde maatstaven, is het beroep van leerkracht hoogstens een semi-professie. Het beroep van leerkracht, zoals nu georganiseerd, vereist geen langdurige wetenschappelijke scholing. De leerkracht beschikt niet over een complexe en systematische kennisbasis en daarop gebaseerde en breed geaccepteerde procedures en oplossingen voor problemen. Hij heeft geen sterk georganiseerde en invloedrijke beroepsgroep en heeft geen formele beroepscode (Pouwels & Bergen, 1997; Kwakman, 1999). Op deze kenmerkenbenadering van het concept *professie* is veel kritiek gekomen. Onder meer wordt er op gewezen dat de gebruikte criteria ontleend zijn aan slechts enkele beroepen, zoals aan het beroep van arts. Die gelden dan als voorbeeld voor professies. De mate van professionalisering van een beroep wordt daarmee afgemeten aan kenmerken van een beperkte groep van beroepen (Kwakman, 1999).

Er zijn ook andere benaderingen van professionaliteit. Eraut (1995) bijvoorbeeld ziet professionaliteit als een beroepsideologie en, in het verlengde daarvan, professionalisering als een strategie voor het verwerven van status en privileges (zie ook Foucault, 1977; Freidson, 2001). Clement (1995) definieert professionaliteit als het geheel van attitudes van leerkrachten ten opzichte van hun werk alsmede de kennis en de vaardigheden waarover ze beschikken. Professionaliteit van leerkrachten komt hierbij tot uiting in drie aanvullende aspecten: controle die leerkrachten hebben over hun werksituatie en de taken die ze moeten verrichten; flexibiliteit en zich kritisch weten aan te passen aan nieuwe doelstellingen en wisselende

omstandigheden en zich gevoelsmatig en rationeel kunnen verantwoorden voor hun professioneel handelen. Hupe (2009) typeert professionals zoals leerkrachten, die - in de ruime zin van het woord in publieke dienst zijn - met twee kenmerken: ze oefenen een specifiek beroep uit waarvoor ze een bepaalde opleiding hebben genoten en ze organiseren de verantwoording van hun werk. Maar ook in deze opvattingen over professionalisering spelen kennis en daarop gebaseerde vaardigheden een belangrijke rol. In het streven naar status als professional kan de kennisbasis ingezet worden, evenals in het zich kunnen verantwoorden. In de discussie over de professionaliteit van het lerarenberoep gaat het dus vooral om de vraag naar de kennisbasis (Verloop, 2003).

De kennisbasis van de leerkracht

De vraag wat een leerkracht tot een professional maakt, lijkt dus deels te herformuleren in de vraag naar de aard van de kennisbasis van de leerkracht. We beperken ons hier tot de pedagogisch-didactische kennisbasis. Deze kennis maakt de kern uit van het beroep van leerkracht (Eraut, 1995).

Vaak wordt onderscheid gemaakt tussen een vakinhoudelijke kennisbasis enerzijds en een pedagogisch-didactische kennisbasis anderzijds (bijvoorbeeld Verloop, 2003). Eraut (1995) onderscheidt drie kennisgebieden: kennis van het vak, van leren en opvoeden en van de samenleving. De educatieve kennis omvat onder meer "classroom knowledge" die vooral een praktisch weten is en ingebouwd is in het proces van lesgeven en "classroom-related knowledge" die vooral pedagogisch-didactische theorie omvat en geïnterpreteerd, getransformeerd en geïntegreerd dient te worden met de "classroom knowledge". Educatieve kennis omvat ook andere professionele kennis, bijvoorbeeld over communicatie met ouders, over curriculumontwikkeling enz. Vakinhoudelijke kennis dient wel herwerkt te worden om ze in de context van een leerproces goed te kunnen gebruiken.

Wat is nu de kennisbasis van de leerkracht? Als men leerkrachten vraagt op basis waarvan ze beslissingen nemen dan zeggen velen dat ze steunen op hun ervaring.

Een Amerikaanse onderwijskundige, Elmore (2004), deed enkele jaren geleden het volgende experiment. Elmore toonde aan een groep van ervaren en minder ervaren leerkrachten (waaronder ook nog studenten) een videofragment van een les. Hij vroeg hen vervolgens wat ze gezien hadden en welk advies men aan de leerkracht op de video zou geven om de manier van lesgeven te verbeteren. De reacties waren opvallend. Op de vraag 'wat heb je gezien?' kwamen veel verschillende antwoorden. Toen hij later groepjes van leerkrachten die de video hadden gezien, vroeg om tot een gemeenschappelijk antwoord te komen, bleek dat niet eenvoudig en niet altijd

mogelijk te zijn. Ook de adviezen waren, zoals nu te verwachten, zeer verschillend. En niet zelden gingen de adviezen lijnrecht in tegen de bedoeling van de les op de video. Als vervolgens gevraagd werd waarop dat advies gebaseerd was, dan werd heel vaak gebruik gemaakt van het begrip *ervaring*. Zelden verwezen leerkrachten naar bijvoorbeeld theorieën of specifieke instructiemodellen waar leerkrachten gebruik van maken. Zelf heb ik een variant van dit experiment meerdere malen herhaald, bij schoolleiders, begeleiders en leerkrachten. Steeds met hetzelfde resultaat.

Het lijkt er op dat minstens delen van de educatieve praktijk en opvattingen daarover geen verankering hebben in een theorie en dus geen professionele status lijken te hebben. In dit licht bezien, is de roep van (educatieve) professionals om meer autonomie minstens merkwaardig te noemen. Want de basis waarop die autonomie zou berusten is verre van duidelijk.

Naar evidence based onderwijs?

Een belangrijk pleidooi om de professionaliteit van het leraarschap te verbeteren, houdt dan ook in dat de kennisbasis van de professionals versterkt wordt. In een moderne terminologie: meer op evidentie gebaseerd onderwijs. Belangrijke pleitbezorger voor deze 'bewezen werking' benadering (*evidence based onderwijs*) in Nederland is de Onderwijsraad (Onderwijsraad, 2006).

Ook hier is sprake van een internationale trend – te begrijpen in het kader van de toenemende aandacht voor kwaliteit en verantwoording – die ook buiten het onderwijs aanwijsbaar is. *Evidence based* onderwijs wordt ook sterk bepleit in de Angelsaksische landen. Eerder wezen we al op de *No Child Left Behind*-politiek van de Bush-administratie, die verstrekking van federale onderwijssubsidies bond aan de eis dat gebruik gemaakt werd van wetenschappelijke bewezen aanpakken (zie ook Hargreaves, 1998; Slavin, 2002; Marzano 2003). Ook in de gezondheidszorg en de jeugdzorg is er meer aandacht voor het gebruik van bewezen aanpakken.

Volgens aanhangers van deze benadering zou onderwijs gebaseerd dienen te zijn op aanpakken waarvan de effectiviteit is aangetoond, liefst via 'harde' onderzoeksmethoden zoals experimenten met aselecte toewijzing aan experimentele en controlegroepen (RCT's - Randomized Controlled Trials). Men maakt hier de vergelijking met het testen van geneesmiddelen. Die komen pas op de markt na – soms jarenlange – experimentele studies. De Onderwijsraad erkent dat een dergelijke wetenschappelijke aanpak van het onderwijs niet eenvoudig is en jaren van voorbereiding vraagt. Afhankelijk van de stand van de kennisontwikkeling op een bepaald gebied zijn, aldus de Onderwijsraad, ook zachtere vormen van bewijsvoering mogelijk, zoals pilots, gevalstudies en ontwerpgericht onderzoek. Ook

kan (gesystematiseerde) ervaringskennis van onderwijsprofessionals een bijdrage leveren aan inzicht in wat werkt (Onderwijsraad, 2006).

Deze 'bewezen werking'- benadering is niet onbesproken gebleven (Hammersley, 2002; Biesta, 2007).

Biesta wijst er op dat *evidence based* onderwijs niet zelden een receptuurbenadering kent (zoals in Engeland de nationale taal- en rekenprogramma's) en minder genuanceerd met extern bewijs omgaat dan in de medische sector. Hier bevordert de klinische context dat men onderzoeksevidentie ziet als één factor in een proces van klinisch beslissen, naast de klinische ervaring met het individu waarover men beschikt. Verschillen tussen onderwijs en geneeskunde zouden te gemakkelijk genegeerd worden en het idee van wetenschap in de *evidence based* benadering zou eenzijdig positivistisch zijn. Ook zou *evidence based* onderwijs een element zijn van een "managerial" aanpak van onderwijs (zie ook Kirschner, 2006).

Biesta maakt verder duidelijk dat het concept van professioneel handelen, dat besloten ligt in deze benadering, niet neutraal is. *Evidence based* onderwijs berust op een technologisch model van professioneel handelen. *Evidence based* onderwijs veronderstelt dat de doelen gegeven zijn en dat de enige relevante vragen betrekking hebben op de meest effectieve wijze om die doelen te bereiken. Effectieve interventies zijn interventies (als oorzaak) die in een grote mate van waarschijnlijkheid leiden tot bepaalde resultaten. "Effectiviteit" zegt dan niets over die resultaten, slechts over de kwaliteit van het proces. Een dergelijke technologische benadering mag – misschien – opgaan in de geneeskunde waar het model van evidence-based handelen zijn oorsprong vindt (maar zie Hammersley 2002), onderwijs is geen causaal proces van fysieke interactie maar een proces van symbolische interactie. Leerlingen interpreteren en geven betekenis aan wat ze leren. Ook is in onderwijs geen duidelijke scheiding tussen doelen en middelen, waarbij doelen voorgegeven zijn en de enige relevante professionele vragen betrekking hebben op hoe die doelen te bereiken. In onderwijs zijn doelen en middelen niet op een externe, technologische wijze aan elkaar verbonden zijn (zie ook MacIntyre, 1981; Dunne & Hogan, 2004; De Muynck, 2006). Dat wat werkt (effectief is) is nog niet vanzelfsprekend dat wat vanuit het perspectief van onderwijs, opvoeding of vorming wenselijk is. Middelen en doel zijn in onderwijs (vorming, educatie) niet neutraal. Straffen kan effectief zijn om een bepaald doel te bereiken maar daarom pedagogisch nog niet verantwoord.

Biesta (2007) geeft hier het volgende voorbeeld. De thuisomgeving van kinderen is van grote invloed op de resultaten op school. Het zou effectief kunnen zijn om kin-

deren weg uit die thuissituatie te halen en hen in een “ideale”omgeving te plaatsen. Maar er zullen weinigen zijn in de samenleving die een dergelijke interventie wenselijk vinden.

Professionele oordelen in onderwijs zijn in de eerste plaats waarde-oordelen en geen technologische oordelen. In die zin schiet een *evidence based* benadering in het onderwijs tekort. Professioneel handelen in het onderwijs vraagt dat telkens dient te worden beoordeeld of dat handelen bijdraagt aan de vorming van ieder individueel kind.

Praktijkkennis en de kwetsbaarheid ervan

Wil dit nu zeggen dat wetenschappelijk onderzoek naar aanpakken in het onderwijs en het gebruik van de resultaten ervan, nutteloos is voor de professional? Om de plaats van (wetenschappelijke) kennis in het handelen van de professional te verduidelijken maken we gebruik van een tweetal begrippen: *praktijkkennis* en, in een volgende paragraaf, *praktijkdenken*.

Eerder merkten we op dat leerkrachten, gevraagd naar het waarom van hun handelen, vaak verwijzen naar hun ervaring. Wat hiermee bedoeld wordt kan beter begrepen worden door gebruik te maken van een onderscheid in enkele vormen van kennis: kennis voor leerkrachten en kennis van leerkrachten (Verloop 2003; zie ook Cochran-Smith & Lytle, 1999). Kennis voor leerkrachten is gecodificeerde kennis die betrekking kan hebben op het vak en op pedagogische en didactische kwesties. In scholing van leerkrachten wordt deze kennis vaak overgedragen. Kennis van leerkrachten is niet zozeer gecodificeerd maar is, grotendeels impliciet, aanwezig bij leerkrachten. Deze praktijkkennis (practical wisdom) is te zien als een geheel van opvattingen, intuïties, emoties, waarden met betrekking tot hoe in een concrete situatie als leerkracht gehandeld moet worden (Connelly & Clandinin, 1999; Verloop, 2003).

Praktijkkennis is onmisbaar om in de complexe situatie van een klas efficiënt te handelen. Praktijkkennis is een antwoord van de leerkracht op het werken in situaties die vaak complex en meerduidig zijn. Maar dit wil niet zeggen dat de kwaliteit van die praktijkkennis van onderwijsprofessionals niet vaak voor verbetering vatbaar is. Praktijkkennis is kwetsbaar. Leerkrachten werken in complexe, vage, instabiele, unieke situaties, veelal geladen met mogelijke waardenconflicten. Bovendien vraagt het functioneren in een les vaak het onmiddellijk reageren van de leerkracht op veel gebeurtenissen tegelijk, zonder de mogelijkheid van rustige reflectie vooraf en de afweging van alternatieve handelswijzen. Doorgaans bestaat bij de leerkracht ook onzekerheid over een aantal essentiële zaken zoals de voorkennis van de leerlingen of de effectiviteit van methoden bij deze spe-

cifieke leerlingen. De ontwikkeling van praktijkkennis vindt meestal impliciet plaats. Persoonlijke en professionele ervaringen spelen een grote rol. Leerkrachten interpreteren vaak op impliciete wijze het gedrag van leerlingen, daarbij gebruik maken van bestaande cognitieve interpretatieschema's die zelden ter discussie gesteld worden. Psychologische processen zoals de invloed van de eerste indruk van leerlingen of het vooral aandacht schenken aan ongewone gebeurtenissen, zoals leerlingen die de les verstoren, spelen hierbij een belangrijke rol. Ook zijn eerdere ervaringen van groot belang. Reeds in 1975 schreef de socioloog Lortie (1975) over het hardnekkige traditionele karakter van onderwijs. Dat zou minstens deels gebaseerd zijn op het gegeven dat leerkrachten vaak lesgeven op dezelfde wijze als waarop ze werden onderwezen. Leerkrachten hebben als leerling en student een langdurige "observatiestage" doorlopen, die veel invloed heeft. Ze hebben daar geleerd wat van een leerkracht en van leerlingen verwacht wordt. Als ze zelf les beginnen te geven, steunen ze sterk op dat referentiekader, dat zich ook niet gemakkelijk laat veranderen (Kennedy, 1999; Sykes, 1999; Teune, Van der Sanden & Van Osch, 2004). Verder ontwikkelen leerkrachten routines op basis van hun handelen in de klas en de inschatting van de effecten daarvan. Maar routines stimuleren het impliciete karakter van het handelen en kunnen tot een eenzijdige kijk op de praktijk leiden. Hoewel deze routines nodig zijn, kunnen ze na verloop van tijd disfunctioneel worden, omdat veranderde omstandigheden en nieuwe mogelijkheden geen aandacht krijgen. Onderwijsprofessionals ontwikkelen en houden praktijkkennis dus niet zelden op een weinig bewuste wijze in stand. Hoewel praktijkkennis voor het dagelijkse handelen van de leerkracht onmisbaar is, blijkt deze kennis niet geheel onder zijn kritische controle te staan. Daarom is kritische reflectie op die vaak impliciete praktijkkennis belangrijk voor de verbetering van het professionele handelen en de professionaliteit van de leerkracht.

Praktijkdenken

Ten behoeve van deze reflectie kan het begrip *praktijkdenken* goede diensten bewijzen. Van Strien (1986) - die dit begrip muntte - stelt naast het klassieke beeld van de wetenschap, waarin het primaat bij de theorie ligt en de praktijk gezien wordt als het toepassen van de theorie, het eigen karakter van het praktijkdenken. Dit begrip verwijst naar het denken en handelen van wetenschappelijke en HBO-geschoolde praktijkbeoefenaars, zoals psychotherapeuten, orthopedagogen, organisatiekundigen, maatschappelijk werkers en leerkrachten. Het denken en handelen van deze professionals kan samengevat worden in de grondfiguur van de regulatieve of probleemoplossingsgerichte cyclus. Fasen in deze cyclus zijn probleemstelling, diagnose, plan, ingreep en evaluatie. In de evaluatie kan men vaststellen dat het probleem onvoldoende is opgelost of dat zich nieuwe problemen voordoen en kan een nieuwe cyclus beginnen. Een leerkracht kan vaststellen dat een leerling

achterblijft met lezen. Hij kan proberen vast te stellen wat er aan de hand is (diagnose) en hoe het probleem kan worden verholpen (plan). Op basis van dit plan intervenueert de leerkracht en na verloop van tijd wordt het effect geëvalueerd in het licht van de gestelde doelen. Het verschil tussen de alledaagse regulatieve cyclus en de regulatieve cyclus in het praktijkdenken, ligt met name in het afzien van onmiddellijk handelen en het inbouwen van een tweetal reflectieve pauzes. De meerwaarde van deze reflectieve pauzes ten opzichte van het alledaagse oplossen ligt in een (wetenschappelijk) onderbouwde probleemanalyse en -diagnose en ingreep.

Van Strien typeert het specifieke van dit praktijkdenken – in vergelijking met het wetenschappelijk denken en handelen in de theoriegerichte wetenschapsbeoefening – met drie kenmerken. In de eerste plaats draagt het denkproces niet een generaliserend maar een individualiserend karakter. Praktijkdenken is meer dan toegepaste wetenschap. De formalisering van concrete praktijksituaties in een wet of statistische regelmatigheid zou eerder een ad-hoc karakter vertonen en niet het “gesloten” karakter van de voor een reeks bedoelde institutionele beslisregels. Door het ad-hoc karakter van de beslissing zal men vaak de behoefte hebben factoren mee te wegen die nog niet in een formule zijn op te nemen. Bovendien zal een aantal relevante factoren moeilijk te operationaliseren zijn, terwijl bestaande operationalisaties aan slijtage onderhevig zijn door veranderingen in de maatschappij en of in personen. Bij wijze van voorbeeld valt te denken aan veronderstelde veranderingen in leergedrag van zogeheten nieuwe leerders (Diepstraten, 2006). Er is dus blijkbaar behoefte aan een meer open denkwijze, waarbij het praktijkdenken een soort mini-research wordt, vergelijkbaar met theoriegericht wetenschappelijk onderzoek maar gericht op deze concrete situatie. Men zoekt naar een empirische onderbouwde verklaring of een hermeneutisch verkregen begrijpelijke samenhang van het concrete verschijnsel (een leerling, een groep, een school).

Op dit concreet niveau (C-niveau) van theorie fungeert de idionome respectievelijk idiografische theorie. Van Strien onderscheidt behalve de theorieën op C-niveau, isonome en isotypische theorieën op B-niveau en nog meer algemenere nomologische en ethografische theorieën op A-niveau. De drie niveaus van theorie beogen elk op hun eigen niveau samenhang aan te brengen binnen een reeks te verklaren verschijnselen: op niveau A theorie in zeer algemene zin, op niveau B theorie bij een bepaalde categorie en op niveau C theorie binnen concrete individuele of maatschappelijke verschijnselen.

Met name de isonome of isotypische theorieën op B-niveau kunnen goede diensten bewijzen bij de exploratie van het concrete verschijnsel. Deze theorieën op B niveau

betreffen een specifieke categorie in hun bijzondere situatie, bijvoorbeeld theorieën over communicatie met allochtonen. In de onderwijskunde en op het pedagogisch-didactische terrein hebben theorieën nauwelijks de A status. De meeste theorieën, met uitzondering wellicht van enkele algemene leertheorieën, zijn te situeren op niveau B (Verloop, 2003). Deze praktijkgerichte theorieën hebben een belangrijke zoeklichtfunctie. Ze bieden de praktijkbeoefenaar de mogelijkheid om beredeneerd selectief te zijn in de vele mogelijke interpretaties die zich aandienen als in een concrete situatie gehandeld dient te worden. De praktijkgerichte theorieën scherpen de blik voor de aanwezigheid van specifieke, belangrijke gedragingen, motieven en samenhangen in een concreet verschijnsel.

In de tweede plaats mondt het praktijkdenken niet uit in wetenschappelijke uitspraken, maar in (wetenschappelijke gestuurde) handelingen. Kennis dient bij te dragen aan het verbeteren van de concrete situatie. Praktijkdenken impliceert dan ook het mobiliseren van kennis in de reflectieve pauzes, die kan bijdragen aan de verbetering van de situatie. Deze reflectieve pauzes vinden hun aangrijpingspunt in twee typen vragen. Enerzijds vragen naar begrip van de situatie (diagnose): wat is er aan de hand? Hoe zit het? Anderzijds vragen naar hoe de aldus begrepen situatie verbeterd kan worden (plan): hoe moet het verder? Hier helpen praktijkparadigma's. Van Strien omschrijft een praktijkparadigma als een succesrijk gebleken wijze om de regulatieve cyclus in een bepaald type probleemsituaties te doorlopen. Het gaat om probleemdefinities en -oplossingen die men – in ieder geval een tijd lang – als vruchtbaar beschouwd. Ze betreffen groepen van problemen die men globaal op dezelfde wijze kan aanpakken. Praktijkparadigma's dienen, om te beginnen, een theorie te bevatten die men hanteert bij het analyseren van de situatie en het vaststellen van de diagnose (inclusief instrumenten om tot een dergelijk inzicht te komen, zoals vragenlijsten, observaties en interviews). Daarnaast vindt men in die praktijkparadigma's ook theorie (gestolde ervaringen) over ingrepen en het ingrijpen in de situatie om deze te verbeteren.

Ten slotte wordt het handelen, het ingrijpen in een situatie, gestuurd door waarden en normen. In het onderwijs betreft dit bijvoorbeeld opvattingen over wat goed is voor een leerling of over wat maatschappelijk gevraagd wordt van onderwijs. Dit normatieve moment beheerst de gehele regulatieve cyclus. In iedere fase spelen normen een rol. In de probleemervaring stelt men vast dat iets niet gaat zoals men dit wenst. In de diagnose stelt men vast in hoeverre iets afwijkt van de norm en waarom. In het plan worden maatregelen beschreven waarvan men aanneemt dat daarmee bijgedragen wordt aan een situatie die overeenkomt met wat men wenst. In de ingreep zelf spelen ook deze norm en verder ook normen over de omgang met anderen in de situatie. Ten slotte hanteert men in de evaluatie ook weer normen waaraan een situatie wordt getoetst. De reflectieve pauzes zoals

hiervoor genoemd kunnen dan ook worden uitgebreid met een morele dimensie (Hargreaves, 1995; Kelchtermans, 2001).

Naast vakkennis is dus de heuristische betekenis van onder meer morele, pedagogische, didactische, onderwijskundige en psychologische theorieën en benaderingen van groot belang. Deze theorieën kunnen functioneren als zoeklichten om een bepaalde concrete situatie te begrijpen. Problemen met een lastige leerling kunnen bijvoorbeeld geïnterpreteerd worden vanuit motivatietheorieën maar ook vanuit communicatietheorieën. Ze bieden vervolgens mogelijke handelwijzen waarvan, in het verleden, gebleken is dat ze een bepaald effect hebben. Maar pas in het concrete gebruik, d.w.z. in het handelen zelf, zal blijken of de interpretatie van de situatie en aanpak adequaat is (Biesta, 2007; Verbiest, 1984). Het is dus van belang dat (aanstaande) leerkrachten kennis hebben van deze theorieën en benaderingen, deze weten te waarderen, adaptief toe te passen en te evalueren. Onderwijsonderzoek, zowel fundamenteel als praktijkgericht onderzoek zijn dus betekenisvol en blijven dus nodig, evenals een zorgvuldige introductie in de resultaten van dat onderzoek in de opleiding voor (aanstaande) leerkrachten. Maar leerkrachten zullen uiteindelijk zelf beslissingen dienen te nemen over het adaptieve gebruik van die theorieën in de concrete situatie van de klas, met het oog op de vorming van de leerlingen.

De winst van de evidence based benadering is dat het onderwijsprofessionals wijst op beschikbare aanpakken die hun waarde bewezen hebben. Het gevaar is dat deze aanpakken gezien worden als recepten die gevolgd dienen te worden en die het normatieve professionele oordeel van de leerkracht vervangen.

Een belangrijk aspect van de professionaliteit van een leerkracht is dus het kunnen hanteren van een veelheid aan zoekschema's (morele, pedagogische, didactische, onderwijskundige en psychologische theorieën en benaderingen) die toelaten situaties te interpreteren en die suggesties bieden om in die situaties te handelen. Deze reflectie impliceert het inbouwen van de twee hiervoor genoemde reflectieve pauzes. Deze reflectieve pauzes laten toe om de eigen praktijkkennis kritisch te toetsen aan bestaande inzichten. Praktijkkennis kan geëvalueerd worden vanuit paradigma's die hun waarde bewezen hebben. Dat kan leiden tot het bijstellen van die praktijkkennis en tot hernieuwd handelen. Het kan ook leiden tot een verantwoording van het handelen op basis van die praktijkkennis door te argumenteren dat gezien de specifieke situatie, de vorming van de desbetreffende leerling het best gediend is met dat wat de leerkracht doet. Met andere woorden, de expliciete confrontatie tussen praktijkkennis van leerkrachten en wetenschappelijk bewezen theorieën is een belangrijke professionaliseringstrategie voor leerkrachten.

Wel dient hierbij te worden opgemerkt dat leerkrachten vaak in situaties werken

die complex, onduidelijk, instabiel en uniek zijn en waarin ze vlug dienen te beslissen over hoe te handelen. Dit beperkt, in ieder geval tijdens het lesgeven, de tijd om te reflecteren en dus de regulatieve cyclus te doorlopen. Anderzijds kan deze regulatieve cyclus juist in de (individuele en vooral collectieve) reflecties op het lesgeven buiten de les van grote betekenis zijn.

Uit de aard van de praktijkkennis zelf kan afgeleid worden dat het de voorkeur verdient deze kennis te onderwerpen aan een sociale validering boven zelf-validering. Het grotendeels impliciete karakter van praktijkkennis maakt het weinig waarschijnlijk dat een leerkracht zelf via een proces van reflectie in voldoende mate zijn praktijkkennis kan expliciteren, kritisch kan toetsen en evalueren. Er is een grens aan wat kan geëxpliciteerd worden en aan wat onderzocht kan worden, zeker als men een belang heeft in het vermijden van een weinig comfortabel veranderingsproces (Day, 1999).

Professionaliteit van leerkrachten bestaat dan deels ook in het participeren in een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2004a; 2008). Daarin wordt het professioneel handelen van zichzelf en de daarin geïmpliceerde mentale modellen, met collega's kritisch onderzocht, geëvalueerd – ook in het licht van “bewezen aanpakken” – en, indien nodig, bijgesteld.

De schoolleider als leraar

Onderwijskundig leiderschap betekende traditioneel (zie hoofdstuk 1) vooral het ontwikkelen, coördineren en controleren van het curriculum en het onderwijs in de school, vanuit een directieve stijl, met een sterke oriëntatie op het verbeteren van de prestaties van de leerlingen en met een daarbij passend, veeleisend leerklimaat in de school. De confrontatie van deze opvattingen over onderwijskundig leiderschap met theorieën over transformationeel leiderschap stimuleerde de integratie van beide opvattingen. Gedeeld onderwijskundig leiderschap betekent het stimuleren van de betrokkenheid en de ontwikkeling van de leerkrachten en tegelijk, in samenwerking met de leerkrachten, het optimaliseren van het primaire proces. De schoolleider is een begeleider van de leerkrachten die leiding geven aan het primaire proces.

De excursie naar de professionaliteit van de leerkracht laat toe enkele aspecten van het werk van de schoolleider nader te concretiseren. Tegen de achtergrond van wat hiervoor is gezegd over de professionaliteit van leerkrachten kan vastgesteld worden dat een belangrijke praktijk van een schoolleider bestaat in het stimuleren van het praktijkdenken van leerkrachten. Van de schoolleider mag verwacht worden dat hij leerarrangementen voor leerkrachten inricht en begeleidt met het oog op het verbeteren van het primaire proces en van de professionaliteit van die leerkrachten. In die leerarrangementen kan de schoolleider de leerkrachten stimu-

leren om reflectieve pauzes in te bouwen in hun denken en doen. Deze reflectieve pauzes hebben zowel betrekking op het vaststellen van wat er aan de hand is als op het bepalen van interventies. Schoolleiders kunnen hier – bijvoorbeeld in de context van intervisie - vormen van “mini-research” (doen) opzetten, waarbij men een op valide en betrouwbare wijze een concrete situatie tracht te verklaren of te begrijpen en tot geschikte interventies probeert te komen. Hier kunnen data over resultaten en gedragingen van leerlingen een belangrijke rol spelen, zowel bij het begrijpen van wat er aan de hand is als met betrekking tot het waarderen van interventies (zie ook hoofdstuk 2).

Op welke wijze kan de schoolleider zijn rol als begeleider van leerprocessen – dus als leraar – het beste uitvoeren? Bij het bepalen van een geschikte begeleiderrol is het van belang rekening te houden met het lerend vermogen van de school respectievelijk van de leerkrachten. In hoofdstuk 2 is verwezen naar een onderscheid in scholen naargelang hun innovatief of beleidsvoerend vermogen. Slavin (1998) spreekt over *zaaischolen*, *baksteenscholen* en *zandscholen*. Slegers en Ledoux (2006) sluiten op dat onderscheid aan en spreken van voorhoedescholen, modale scholen en zwakkere scholen. Net zoals leerlingen verschillen in het vermogen om te leren is het aannemelijk dat ook scholen c.q. leerkrachten in die scholen verschillen in hun vermogen om te leren. Differentiëren tussen leerlingen door leerkrachten is belangrijk voor het bevorderen van het leren. Het is ook aannemelijk dat dit voor scholen c.q. leerkrachten geldt. Rubinstein (1990) maakt, steunend op het gedachtegoed van Ernst Marx, een onderscheid in drie organisatieadvieskundige benaderingen. Deze drie benaderingen kunnen ook gebruikt worden om het handelen van de schoolleider als leraar nader te typeren. We beschrijven hieronder kort deze benaderingen met het oog op de schoolleider die het leren van leerkrachten in de school begeleidt. Kenmerkend voor de *inhoudelijke benadering* is dat de schoolleider een probleem of situatie als aangrijpingspunt neemt. Hij diagnosticeert wat er aan de hand is en ontwikkelt een of meer mogelijkheden om het probleem op te lossen of de situatie te verbeteren. In de context van de school zal hij zijn diagnose en oplossing aan de desbetreffende leerkracht(en) voorleggen als een min of meer dwingend advies. In de *programmatische benadering* gaat het vooral om het op gang brengen en houden van een proces van probleemoplossing. De schoolleider zal zelf minder een inhoudelijk oordeel geven over wat er aan de hand is en wat dient te gebeuren. Nadruk ligt op het in interactie met de leerkrachten structureren van het proces en op het organiseren van hulpmiddelen, bijvoorbeeld om beter zicht te krijgen op wat er aan de hand is of om nieuwe vaardigheden te leren. Rubinstein merkt bij deze benadering op dat de overgangen tussen wat de begeleider en de organisatieleden zelf doen, meer vloeiend zijn dan in de inhoudelijke benadering. In de *procesbenadering* (of organisatieontwikkelingbenadering) is de schoolleider

der gericht op het verbeteren van het probleemoplossend vermogen van de school c.q. leerkrachten. Het probleem wordt gebruikt om te leren hoe met een dergelijke situatie om te gaan.

Rubinstein meent dat deze driedeling nauw aansluit bij een ander driedeling van Marx, waarbij deze onderscheid maakt in types van schoolorganisatiemodellen: het segmentale, het coöperatief-gereguleerde en het lerende-organisatie-model. Deze drie organisatiemodellen zouden in uitgangspunten overeen komen met respectievelijk de inhoudelijke, de programmatische en de procesbenadering. Beide typologieën zouden terug te voeren zijn op de evolutie in de professionele beroepsuitoefening. In die evolutie worden grenzen gesteld aan een klassieke, gesegmenteerde autonomieopvatting van de individuele professional, komt er meer ruimte voor samenwerking, ook met andere betrokkenen en komt er meer aandacht voor ontwikkeling en zingeving.

Alle hiervoor genoemde benaderingen lijken bruikbaar in de begeiderrol van de schoolleider. Niet uitgesloten moet worden dat in de context van een leerproces van leerkrachten de schoolleider een inhoudelijk advies geeft over hoe een situatie te interpreteren of over geschikte interventies. Het probleem bij een dergelijke benadering is echter dat het weinig tot leren leidt bij de desbetreffende leerkrachten. Het geven van inhoudelijke adviezen dient daarom een plaats te hebben in een benadering die tegelijk het leren van de leerkrachten stimuleert. Een procesbenadering lijkt hier voor de hand te liggen. Maar niet iedere school c.q. leerkracht is al in staat om een concrete probleemsituatie met voldoende afstand te bekijken om op die manier te leren hoe met een dergelijke situatie om te gaan. In die situaties – waarbij dus het lerend vermogen van de school c.q. teamleden nog onvoldoende ontwikkeld is om te leren via een procesbenadering – verdient een programmatische benadering de voorkeur.

Het leren van de schoolleider

Het voorgaande biedt ook enige verheldering voor het leren van de schoolleider zelf en voor het inrichten van leerarrangementen voor schoolleiders. Ook hij is een onderwijsprofessional. Daarom mag verondersteld worden dat ook de schoolleider zich in zijn handelen niet alleen en niet in de eerste plaats laat leiden door een geheel van formele kennis maar vooral door praktijkkennis over het leiden en managen van een school. Ook deze praktijkkennis zal veelal impliciet en kwetsbaar zijn. Belangrijk in de professionalisering van schoolleiders is dan ook de aandacht voor de explicitering, verheldering, evaluatie en eventueel bijstelling van de praktijkkennis van de schoolleider. Ook in de professionalisering van de schoolleider kunnen reflectiemodellen helpen die gebaseerd zijn op het idee van

praktijkdenken (Van Strien, 1986). Dit betekent dus uitgaan van concrete praktijk-situaties, het normatief en empirisch of hermeneutisch onderbouwen van het eigen diagnostiserend en interveniërend handelen, het toetsen van dat handelen in reflectieve pauzes aan succesvolle praktijktheorieën, het – indien nodig – bijstellen van de eigen praktijkkennis en deze toepassen, waarna deze cyclus van praktijkdenken zich kan herhalen. Dit veronderstelt ook dat de schoolleider kennis heeft van een groot aantal praktijktheorieën, dus van succesrijk gebleken wijzen om de regulatieve cyclus in een bepaald type probleemsituaties te doorlopen. Verder lijkt het aangewezen om in de professionalisering van schoolleiders het gebruik van deze regulatieve cyclus te stimuleren als behorend tot de professionaliteit van de schoolleider.





4. Leerarrangementen voor Schoolleiders

In het voorafgaande is vooral aandacht gegeven aan de vraag naar succesvolle leiderschapspraktijken. Terloops werden ook enkele opmerkingen gemaakt over de competenties van schoolleiders, die voor het realiseren van die praktijken verondersteld worden. Zo werd in de bespreking van een systeem van zogeheten intelligente verantwoording gewezen op het belang van data-wise school leiderschap. In dit hoofdstuk staan we vooral stil bij de laatste van de vier vragen: de vraag naar professionaliseringsstrategieën of leerarrangementen die de ontwikkeling van de gewenste capaciteiten van schoolleiders bevorderen. Hieraan voorafgaand schenken we aandacht aan de vraag naar de gewenste capaciteiten en aan de vraag naar de processen die de ontwikkeling van deze capaciteiten stimuleren.

Capaciteiten van schoolleiders

In de inleiding hebben we, in navolging van Smylie en Bennet (2005), er al op gewezen dat onze kennis over professionalisering van schoolleiders beperkt is. We hebben weliswaar redelijk veel bewezen inzichten over succesvolle praktijken van schoolleiders. Maar zodra de vraag gesteld wordt naar de capaciteiten die daarvoor nodig zijn, is er weinig empirisch onderbouwde kennis voorhanden. De afgelopen jaren zijn pogingen ondernomen om de kennisbasis van effectieve schoolleiders systematisch te beschrijven, bijvoorbeeld door het formuleren van standaards voor het certificeren van schoolleiders of voor de professionalisering van schoolleiders. Een invloedrijk voorbeeld uit de Verenigde Staten betreft de standaards van het *Interstate School Leaders Licensure Consortium* (ISLLC, 1996). Elk van de zes standaards is uitgewerkt in een uitgebreide set van kennis, vaardigheden en disposities waarvan men verwacht dat schoolleiders daarover beschikken. In tabel 3 vindt men bij wijze van voorbeeld standaard 2 beschreven.

De standaards zijn ontwikkeld door vertegenwoordigers van diverse staten (Chief State School Officers) en in samenwerking met diverse professionele onderwijsorganisaties zoals de *National Policy Board for Educational Administration*. De standaards gaan uit van een sterke gerichtheid van de schoolleider op leren en onderwijzen en het creëren van krachtige leeromgevingen. (Zie voor een verdere beschrijving van de funderende ideeën en het wordingsproces van deze standaards: Murphy & Shipman, 2003).

In 2005 hadden 46 staten van de VS deze standaards overgenomen of hun eigen standaards afgestemd op de ISLLC standaards. In 2008 zijn Educational Leadership Policy Standards ontwikkeld, gebaseerd op de ISLLC (1996) en met een sterkere focus op beleid(smakers). Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Terry Or & Cohen (2007) menen dat de ISLLC (1996) standaards goed aansluiten bij de in hoofdstuk 1 eerder genoemde succesvolle leiderschapspraktijken.

Smylie & Bennet (2005) merken op dat de ISCLL standaards (1996) op dit moment één van de meest omvattende pogingen is om de kennisbasis van effectieve schoolleiders te beschrijven. De standaards zelf zijn afgeleid van onder meer onderzoek naar effectieve scholen, naar onderwijskundig leiderschap en schoolontwikkeling, en van opvattingen van experts, ook over toekomstige uitdagingen waar schoolleiders voor komen te staan. De kennis, vaardigheden en disposities waar schoolleiders, overeenkomstig deze standaards over dienen te beschikken, steunen dus op meerdere bronnen. Maar, aldus Smylie & Bennet (2005), ze dragen een in hoge mate afgeleid karakter. Ze zijn afgeleid uit effectieve praktijken van schoolleiders maar er is weinig direct empirisch bewijs voor de aanname dat juist deze competenties die praktijken mogelijk maken.

Tabel 3: voorbeeld van een standaard en bijbehorende kennis, vaardigheden en disposities uit de ISLLC-standaards (1996)

Standard 2: A school administrator is an educational leader who promotes the success of all students by advocating, nurturing, and sustaining a school culture and instructional program conducive to student learning and staff professional growth.

Knowledge: The administrator has knowledge and understanding of:

- student growth and development
- applied learning theories
- applied motivational theories
- curriculum design, implementation, evaluation, and refinement
- principles of effective instruction
- measurement, evaluation, and assessment strategies
- diversity and its meaning for educational programs
- adult learning and professional development models
- the change process for systems, organizations, and individuals
- the role of technology in promoting student learning and professional growth
- school cultures

Dispositions: The administrator believes in, values, and is committed to:

- student learning as the fundamental purpose of schooling
- the proposition that all students can learn
- the variety of ways in which students can learn
- life long learning for self and others
- professional development as an integral part of school improvement
- the benefits that diversity brings to the school community
- a safe and supportive learning environment
- preparing students to be contributing members of society

Performances: The administrator facilitates processes and engages in activities ensuring that:

- all individuals are treated with fairness, dignity, and respect
- professional development promotes a focus on student learning consistent with the school vision and goals
- students and staff feel valued and important
- the responsibilities and contributions of each individual are acknowledged
- barriers to student learning are identified, clarified, and addressed
- diversity is considered in developing learning experiences
- life long learning is encouraged and modeled
- there is a culture of high expectations for self, student, and staff performance
- technologies are used in teaching and learning
- student and staff accomplishments are recognized and celebrated
- multiple opportunities to learn are available to all students
- the school is organized and aligned for success
- curricular, co-curricular, and extra-curricular programs are designed, implemented, evaluated, and refined
- curriculum decisions are based on research, expertise of teachers, and the recommendations of learned societies
- the school culture and climate are assessed on a regular basis
- a variety of sources of information is used to make decisions
- student learning is assessed using a variety of techniques
- multiple sources of information regarding performance are used by staff and students
- a variety of supervisory and evaluation models is employed
- pupil personnel programs are developed to meet the needs of students and their families

Ook Leithwood en Steinbach (2003) geven kritiek op dit type standaards. Onder meer wordt het idee en de praktijk van leiderschap te eenvoudig voorgesteld. Ze bieden vaak opsommingen van aanleg, disposities, kennis en vaardigheden die schoolleiders effectief zouden maken, zonder veel empirisch bewijs voor die aanname. De politieke, sociale en organisatorische context waarin schoolleiders werken, wordt veronachtzaamd. En er is te weinig aandacht voor gedeeld leiderschap. Standaards zouden, aldus Leithwood en Steinbach, slechts effectieve leiderschapspraktijken dienen te specificeren en niet de kennis en vaardigheden, zolang niet voldoende bewijs voorhanden is over welke kennis, vaardigheden en attitudes de schoolleider dient beschikken om die leiderschapspraktijken goed uit te voeren. Volgens Davis et al. (2005) ligt er in de ISSLC standaards te weinig

nadruk op effectieve schoolleiderspraktijken zoals het direct participeren in en het ontwerpen en implementeren van het curriculum, het bevorderen van effectieve instructiepraktijken, het erkennen van prestaties en het adaptief aanpassen van het leiderschap aan de specifieke behoeften van leerkrachten, leerlingen en andere belanghebbenden.

Ook de competenties uit het Nederlandse beroepsprofiel voor schoolleiders primair onderwijs is gebaseerd op verschillende bronnen, zoals onderzoek naar effectief schoolleidergedrag en opvattingen van schoolleiders en van overige experts. In vergelijking met de ISLLC (1996) valt op dat de competenties niet uitgewerkt worden naar kennis, vaardigheden en attitudes. Het zijn niet veel meer dan beschrijvingen van (wenselijke) gedragingen van schoolleiders (zie het voorbeeld van een NSA-competentie in tabel 4).

Tabel 4: voorbeeld van een competentie uit het NSA-beroepsprofiel (2009)

Competentie 8: Aansturen van professionals

Indicatoren:

- Schept een klimaat waarin medewerkers zich gemotiveerd, gestimuleerd en gewaardeerd voelen
- Spreekt (een groep) medewerkers aan op hun functioneren en hun verantwoordelijkheden
- Werkt competentiegericht
- Stelt duidelijke eisen en grenzen
- Bevordert het resultaatgericht werken van (een groep) medewerkers
- Bevordert teamgeest en samenwerkingsbereidheid

Het gebrek aan empirisch onderbouwde kennis over de nodige competenties van schoolleiders hangt ook samen met de kloof tussen onderzoek naar leiderschap en onderzoek naar onderwijzen (Robinson et al., 2008; zie ook Stein & Spillane, 2005). Robinson en haar collegae wijzen er op dat onderzoek naar leiderschap maar in zeer beperkte mate te maken heeft met de kerntaak van de school: onderwijzen en laten leren. In de academische wereld zijn dit nagenoeg gescheiden onderzoeksstromen. Bovendien wordt – mede door een gebrek aan specifieke domeinkennis – veelal gesteund op algemene theorieën over leidinggeven die weliswaar vaak populair zijn maar weinig educatieve inhoud hebben. De auteurs stellen wel vast dat de kloof tussen onderzoek naar leiderschap en naar leren langzamerhand verkleind wordt, onder meer door de hernieuwde aandacht voor onderwijskundig leiderschap. In dit verband kan gewezen worden enkele veelbelovende ontwikkelingen.

Stein & Nelson (2003) ontwikkelden het concept van *leadership content knowledge*. Met dit concept proberen de auteurs het belang te verduidelijken van wat een schoolleider dient te weten van onderwijs in specifieke vakken, wil hij als onderwijskundig leider kunnen functioneren. Ze waarschuwen dan ook tegen het te gemakkelijk generaliseren van de didactische kennis over een bepaald vak, waarover een schoolleider beschikt, naar allerlei andere vakgebieden. Hoewel hier ook het niveau van leiderschap (op schoolniveau of bovenschools niveau) een rol speelt, dient volgens Stein en Nelson de *leadership content knowledge* altijd verankerd te zijn in de vakdidactische kennis. Maar er is nog maar weinig empirisch onderbouwde *leadership content knowledge*. Ook roept dit concept vragen op, zoals naar de mate van gedetailleerdheid van die kennis, nodig om op diverse niveaus van leiderschap te kunnen functioneren. En het blijft de vraag in welke mate de *leadership content knowledge* overeenkomt met de vakdidactische kennis die leerkrachten nodig hebben (zie ook Prestine & Nelson, 2005).

Laatstgenoemde auteurs gaan er vanuit dat de wijze waarop schoolleiders invulling geven aan onderwijskundig leiderschap, beïnvloed wordt door hoe de schoolleider onderwijs en leren ziet en hoe hij leidinggeven ziet. De auteurs zoeken naar “critical interfaces” tussen schoolleiderschap en de kerntaak van de school. Gedeeld leiderschap lijkt hier mogelijkheden te bieden. Vanuit het perspectief van gedeeld leiderschap wordt de scheiding tussen leiderschap en leraarschap gerelativeerd. Zowel schoolleider als leerkrachten worden vanuit dit perspectief gezien als werkzaam in een collegiaal netwerk rond, bijvoorbeeld, het verbeteren van het onderwijs in een bepaald vakgebied. Als vanuit dit perspectief onderwijskundig leiderschap wordt gezien als een complexe functie die door meerderen wordt uitgeoefend, dan kan duidelijk worden welke competenties schoolleiders en andere betrokkenen nodig hebben om effectief samen het onderwijs te verbeteren. Ze wijzen hierbij onder meer op het beschikken over een adequaat theoretisch begrip van constructivistische leertheorieën en diepgaande vakdidactische kennis.

In hoofdstuk is gesteld dat de schoolleider, wil hij het leren en onderwijzen op school bevorderen, ook aandacht dient te geven aan de ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap. Hoewel langzamerhand meer kennis ontwikkeld wordt over hoe deze leergemeenschappen het leren van leerkrachten ondersteunen (Bryk & Schneider, 2002; Vescio, Ross & Adams, 2008) en over hoe deze te ontwikkelen (Verbiest, 2008), is er slechts beperkte kennis over de competenties waarover schoolleiders dienen te beschikken om deze professionele leergemeenschappen te realiseren.

Een andere insteek voor het opsporen van relevante capaciteiten van schoolleiders is te vinden in het onderzoek naar de professionele ontwikkeling van beginnende

schoolleiders basisonderwijs in Vlaanderen (Vandenberghe, 2008). In dit onderzoek staat niet zozeer de vraag centraal wat schoolleiders moeten zijn of doen, maar hoe ze hun werk *belev*en en hoe dit al dan niet tot professionele ontwikkeling leidt.

Dit onderzoek, waarbij zowel kwalitatieve als kwantitatieve data werden verzameld, werd uitgevoerd in de context van *The International Beginning Principal Study* en vindt in meerdere landen plaats. Het onderzoek probeert het dagelijkse werk en de werkcondities van beginnende schoolleiders in de context van een turbulente beleidsomgeving te beschrijven. Het probeert inzicht te krijgen in factoren die de professionele ontwikkeling bepalen, welke competenties beginnende schoolleiders nodig achten en hoe ze die proberen te verwerven. Het onderzoek wil ook nagaan welke factoren leerkrachten aanzetten of afremmen om schoolleider te worden.

In het onderzoek werden de gegevens geanalyseerd aan de hand van vijftien thema's. We illustreren hieronder de rijke opbrengst van dit onderzoek – ook over capaciteiten van schoolleiders – door in te gaan op één thema: *groei van inzicht in de kern van leiding geven en de kenmerken van een goed schoolleider*.

Beginnende schoolleiders geven aan dat professionele ontwikkeling betekent in toenemende mate

- bij het werken aan vernieuwingen inzien van de noodzaak geleidelijk en stapsgewijs te werken en dit te verantwoorden vanuit verschillen tussen leerkrachten en de noodzaak haalbare taken aan leerkrachten aan te bieden; concreet te werken door de vernieuwing te vertalen naar wat er in de klaspraktijk gebeurt via gesprekken en feedback; en het steeds duidelijker bepalen van de eigen opdracht en de daaraan verbonden concrete interventies bij het ondersteunen van leerkrachten;
- vaardig worden in het organiseren van de vele dagelijkse taken, daarvoor concrete initiatieven nemen en er van overtuigd worden dat dit absoluut noodzakelijk is;
- zich bewust worden van het belang van goede (professionele) relaties en van het vinden van een werkbare balans tussen "menselijkheid en zakelijkheid". Dit impliceert meer inzicht verkrijgen in de verbanden tussen goede relaties, de expliciete aandacht voor een optimale communicatie, het vertrouwen dat er aldus wordt gecreëerd en de mogelijkheid om daardoor leerkrachten te kunnen ondersteunen;
- aanvaarden dat de ouders volwaardige partners zijn en het ontwikkelen van initiatieven om de relaties met de ouders kwaliteitsvol uit te werken;
- bewust zijn van de noodzaak om steeds te luisteren en het ontwikkelen van luisterbereidheid als houding;
- inzicht verwerven in het belang van een visie voor het functioneren van een school en van leerkrachten, in de noodzaak een gezamenlijke ontwikkeling van een visie, in de koppeling van een visie aan dagelijkse activiteiten en ervaringen en in de mo-

- gelijkheid de visie te gebruiken als basis voor de evaluatie van het eigen optreden;
- inzicht verwerven in het belang van samen overleggen, het geven van inspraak en het delegeren van taken en verantwoordelijkheden, door het kunnen uitvoeriger verantwoorden hiervan en door het inzicht dat het realiseren van dit alles aangepaste structuren en tijd veronderstelt;
 - het belang inzien van een extern netwerk en het gebruik ervan en op basis van ervaringen het netwerk meer optimaal gaan gebruiken;
 - inzien dat het leiden van een school inhoudt dat het functioneren van de school, van de directeur en van de leerkrachten worden geëvalueerd en dat dit alles ook inzichten verschaft in het persoonlijk functioneren van de directeur;
 - het meer op elkaar afstemmen van externe nascholing en activiteiten van interne ondersteuning;
 - het onderschrijven van de noodzaak het werk op school te relativiseren, daar steeds meer van bewust worden en na verloop van tijd daadwerkelijk ook acties te ondernemen om een leefbare balans te vinden tussen werk en niet-werk.

Uit deze opsomming kunnen voor schoolleiders nodige kennis, vaardigheden en houdingen afgeleid worden, onder meer op het gebied van visieontwikkeling, van communicatie met leerkrachten en ouders, van schoolvernieuwing, van participatiebevordering van leerkrachten, van het onderhouden van externe contacten en van professionalisering.

Vandenbergh (2008) concludeert dat, volgens de geïnterviewde schoolleiders, criteria voor goed leiderschap in zeer sterke mate en op uiteenlopende wijze verband houden met intermenselijke relaties en interacties tussen professionals (vooral tussen de schoolleider en zijn leerkrachten) en met externen (vooral de ouders). De kern van leiding geven betekent anderen ondersteunen, waarderen en motiveren, zowel professioneel maar ook op het persoonlijke vlak.

Reeds eerder signaleerden we, in de context van gedeeld leiderschap, de zorg van Leithwood et al. (2006) dat leiding geven aan scholen gezien zou worden als iets dat iedere professional, zelfs zonder specifieke voorbereiding, zou beheersen. Maar ook persoonlijkheidskenmerken spelen hier een rol. Ze functioneren, aldus Leithwood et al., als interpretatieve filters in het proces van betekenisgeving aan ervaringen. Er zijn, met andere woorden, ook cognitieve en affectieve antecedenten voor succesvol leiderschap. Onderzoek zowel in educatieve als andere contexten, leert dat succesvol leiderschap positief beïnvloed wordt door het beschikken over algemene intelligentie en specifieke intelligentie (met name creativiteit, cognitieve flexibiliteit en metacognitieve vaardigheden) (Zaccaro, Kemp & Bader, 2004; Leithwood & Day, 2007). Eerstgenoemde auteurs stellen verder dat er een robuust verband is tussen leiderschap en persoonlijkheidskenmerken, zoals de

zogeneten Big Five persoonlijkheidsfactoren (emotionele stabiliteit; extraversie; openheid; consciëntieusheid en altruïsme). Andere relevante kenmerken die van belang lijken te zijn voor het functioneren van (school)leiders, zijn optimisme, pro-activiteit, een interne 'locus of control', doelmatigheidsbeleving en sociale intelligentie. Dit wordt ook door onderzoek in educatieve contexten ondersteund. Het beschikken over deze kwaliteiten helpt schoolleiders om succesvolle praktijken te realiseren. Hierbij speelt ook dat als collega's van schoolleiders deze kenmerken positief waarderen, ze ook geneigd zijn het handelen van de schoolleider als succesvol te zien (Leithwood et al., 2006).

Verder spelen ook probleemoplossingsvaardigheden. In cognitieve benaderingen van schoolleiderschap (Leithwood, Begley & Cousins, 1992; Hallinger, Leithwood & Murphy, 1993) ziet men schoolleiders als probleembepalers en probleemoplossers. De vraag is dan welke expertise van invloed is op het vermogen om problemen op te lossen. Anders geformuleerd, waaruit bestaat de expertise van experts (in vergelijking met beginners)? Experts zijn niet enkel bedreven in het toepassen van technische vaardigheden om gegeven problemen op te lossen (dat kunnen beginners ook vaak). Experts beschikken tevens over een breed repertoire aan perspectieven en aan handelingsmogelijkheden. Dergelijke kennis is meer dan een weten dat (bijvoorbeeld betrokkenheid van teamleden bij een vernieuwing samenhangt met processen van persoonlijke betekenisgeving). Het is ook een weten hoe (die betrokkenheid vergroot kan worden). De hoeveelheid domeinspecifieke kennis en de wijze waarop dit geordend is, zouden een grote rol spelen bij de ontwikkeling van expertise. Hiermee kunnen ze in onduidelijke situaties definiëren wat het probleem is, anticiperen op knelpunten bij het realiseren van oplossingen en deze uit de weg ruimen voor ze optreden, en duidelijke korte-termijn doelen stellen die het probleem fragmenteren en eenvoudiger laten oplossen.

Expert schoolleiders hanteren bovendien een expliciet geheel van persoonlijke waarden waarmee ze het onvermijdelijke gebrek aan informatie over de situatie compenseren. In onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen basale menselijke waarden (zoals vrijheid, geluk), algemene morele waarden (eerlijkheid, moed), professionele waarden (rolverantwoordelijkheden, gevolgen voor de leerlingen) en politieke waarden (participatie, loyaliteit). Succesvolle schoolleiders laten zich meer dan minder succesvolle schoolleiders leiden door waarden. En vooral basale menselijke waarden en professionele waarden spelen dan een rol in het beslissingsproces van die succesvolle schoolleiders. En ze blijven, ook in crisissituaties, emotioneel stabiel en hebben een groter zelfvertrouwen dan niet-experts (Leithwood et al., 1992; Leithwood et al., 2006; Leithwood & Day, 2007).

Ontwikkelingsprocessen van schoolleiders

Ook al zou men veel meer weten over de capaciteiten (competenties, expertise)

waarover schoolleiders dienen te beschikken om succesvol te kunnen handelen, dan is dat nog niet voldoende om schoolleiders te professionaliseren. We dienen ook te weten welke psychologische, sociale en cognitieve processen leiden tot ontwikkeling van die capaciteiten. Ook hier dienen we vast te stellen dat er nog niet veel goed onderbouwde kennis beschikbaar is over deze processen (Vandenberghe, 2003; Smylie & Bennet, 2005).

Dat neemt niet weg dat er enkele veelbelovende theorieën zijn over capaciteitsontwikkeling.

Vanuit een (sociaal-)constructivistisch perspectief wordt de ontwikkeling van competenties opgevat als het in interactie met relevante anderen (zoals leidinggevenden en leerkrachten in de school en mede-cursisten en docenten in een opleiding) ontwikkelen van de persoonlijke handelingstheorie. Dat vraagt het uitbreiden en beter organiseren van de relevante kennisbasis en in het verlengde daarvan verbeteren van de vaardigheden en de integratie daarvan in de persoon. Toenemende beheersing van competenties verwijst onder meer naar een toenemende integratie van de vereiste kennis, vaardigheden en attitudes in de persoon en naar beheersen van die competenties in situaties die in complexiteit toenemen (Van der Sanden, 2004).

Leren van competenties, aldus Van der Sanden (2004) is het ontwikkelen van persoonlijke bekwaamheden als resultaat van steeds verdergaande integratieprocessen. Op een eerste niveau van integratie (kennisniveau) gaat het om het leggen van relaties tussen gecodificeerde kennis en directe en indirecte ervaringskennis: kennis wordt ge(re)organiseerd op grond van toepassingsituaties. De schoolleider weet beter hoe lump sum in elkaar steekt en kan het daarom gemakkelijker toepassen. Op het tweede niveau (regulatieniveau) gaat het om het integreren van ervaringskennis in de persoonlijke leer- en actietheorie. Dit gebeurt op basis van ervaringen en naar aanleiding daarvan uitgevoerde reflectieactiviteiten. De schoolleider kan beter omgaan met moeilijke ouders. Op het derde niveau (persoonsniveau) worden kennis, vaardigheden, attitudes en persoonskenmerken geïntegreerd tot eigen wijsheid en persoonlijke bekwaamheid. De schoolleider geeft op eigen wijze invulling aan de bekwaamheden die voor zijn beroep gelden. Leren van competenties is dan niet het leren van "afvinkbare" vaardigheden die men na elkaar kan programmeren. Leren is niet het toepassen in de praktijk van wat men vooraf theoretisch geleerd heeft. En competenties worden niet vooral verworven op de werkplek.

Aansluitend bij het in hoofdstuk 3 geïntroduceerde onderscheid tussen kennis voor leerkrachten en kennis van leerkrachten kan hierbij verondersteld worden dat schoolleiders, net als andere onderwijsprofessionals zoals leerkrachten, niet slechts en niet in de eerste plaats bekwaamheden verwerven door formele scholing.

Professionele ontwikkeling is veeleer het resultaat van leerprocessen die eerder informeel zijn en impliciet verlopen. Persoonlijke en professionele ervaringen en de betekenis die men er aan geeft, spelen een belangrijke rol in het totstandkomen van deze praktijkkennis. Dit blijkt ook uit studies die vanuit een socialisatietheoretisch perspectief worden ondernomen. Ook vanuit dit perspectief kan licht geworpen worden op de ontwikkelingsprocessen die schoolleiders doormaken. Hierbij wordt vaak het onderscheid gemaakt tussen *professionele socialisatie* en *organisatorische socialisatie* (Smylie, 1995; Heck, 2003; Normore, 2003). Professionele socialisatie is het proces waardoor iemand lid van een beroepsgroep wordt en zich gaandeweg identificeert met dat beroep. Professionele socialisatie leert (aanstaande) schoolleiders een visie te ontwikkelen op het beroep. Deze professionele socialisatie vindt vooral plaats door formele scholing (zoals het volgen van een schoolleidersopleiding), door het verder opdoen van veel en gedifferentieerde ervaringen en door contacten met andere schoolleiders, bijvoorbeeld in de context van de beroepsvereniging. Organisatorische socialisatie is het proces waardoor men specifieke competenties (kennis, vaardigheden, normen) ontwikkelt, die horen bij een bepaalde rol in een bepaalde organisatie. Men leert als schoolleider van school X een bepaalde wijze van omgang met dat team en die ouders, met die specifieke leerkrachten. De context van de organisatie oefent op deze competenties veel invloed uit. De normen en waarden die prominent zijn in de werkcontext kunnen soms op gespannen voet staan met wat men leert in een meer formele voorbereiding op de functie (Heck, 2003). Een opleiding kan verandering, vernieuwing of hervorming accentueren terwijl een schoolorganisatie nadruk legt op stabiliteit, handhaving van de status quo en van de traditie.

Weinig is bekend over hoe deze vormen van socialisatie elkaar beïnvloeden. Onderzoek van Heck (2003) onder beginnende adjunct-directeuren en directeuren laat zien dat organisatorische socialisatie een sterk direct effect heeft op de kwaliteit van het handelen van de adjunct-directeuren. Het direct effect van professionele socialisatie op de prestaties van de adjunct-directeuren is geringer. Er is echter wel een substantieel indirect effect van deze professionele socialisatie omdat professionele socialisatie ook een effect heeft op de organisatorische socialisatie. In een tweede fase in het onderzoek werden beginnende directeuren bevraagd op hun professionele en organisatorische socialisatie. Hieruit bleek dat deze beginnende directeuren zich door hun formele voorbereiding (professionele socialisatie) ondersteund voelden om snel een duidelijk beeld te krijgen van de rol van de directeur. De formele voorbereiding hielp de directeuren ook bij het opzetten en participeren van een ondersteunend netwerk. En de directeuren gaven ook aan dat zij, dankzij de opleiding, een groeiende professionaliteit ontwikkelden.

Het onderzoek van Heck leverde ook nog enkele andere interessante zaken op. De kwaliteit van het leidinggevend handelen van vrouwelijke adjunct-directeuren werd door hun directeuren hoger gewaardeerd dan dat van hun mannelijke collegae. Nadere analyse liet zien dat dit gegeven terug te voeren was op het feit dat de vrouwelijke adjuncten, in vergelijking met de mannelijke adjunct-directeuren, meer ervaring hadden als leerkracht. Verder bleek dat er een negatief verband bestond tussen het aantal jaren ervaring van de superviserende directeur en de waardering van die directeur voor het functioneren van de beginnende adjunct-directeur. Minder ervaren directeuren boden, volgens de adjuncten, uitgebreidere gelegenheden om ervaring op te doen en om te leren.

In het eerder genoemde onderzoek naar de professionele ontwikkeling van beginnende schoolleiders basisonderwijs in Vlaanderen (Vandenberghe, 2008) vinden we de grote invloed van organisatorische socialisatie en de rol van betekenisgeving aan de aldus opgedane ervaringen terug. In dat onderzoek wordt verondersteld dat professionele ontwikkeling weliswaar objectief bestaat, te beschrijven valt en op regelmatigheden te analyseren is. Maar ook wordt aangenomen dat professionele ontwikkeling “in de hoofden” van de betrokkenen bestaat. Het is het resultaat van een cognitieve constructie van de betrokkenen – dus van persoonlijke interpretatie en betekenisgeving – die mede bepaald wordt door de concrete lokale context waarin deze ontwikkeling zich voordoet. Uit het onderzoek blijkt dat de professionele ontwikkeling of stagnatie van (beginnende) schoolleiders in sterke mate wordt bepaald door positieve en negatieve ervaringen die men in het werk of in interacties met externen of externe organisaties opdoet, door reflectie op die ervaringen, door de evaluatie van successen en problemen en door het ervaren van groei (of van het ontbreken ervan) van de persoonlijke doelmatigheid in het oplossen van problemen. Voor een schoolleider zijn positieve en of negatieve reacties van anderen belangrijke indicaties voor de kwaliteit van zijn functioneren. Dat impliceert ook dat emoties vaak een rol spelen in de professionele ontwikkeling van schoolleiders. Met andere woorden, niet uitsluitend het opdoen van ervaringen in het werk maar ook het reflecteren op die dagelijkse praktijk vormen belangrijke processen voor de ontwikkeling van de vereiste capaciteiten. In die (re)constructie van de betekenis van ervaringen spelen de reacties van significante anderen, zoals leerkrachten en ouders een belangrijke rol.

Uit dit onderzoek, dat weliswaar uitsluitend gebruik maakt van zelfrapportages van schoolleiders, kan voorzichtig geconcludeerd worden dat de professionalisering van schoolleiders in belangrijke mate bepaald wordt door een aantal verschillende processen die elkaar beïnvloeden. Processen van kennisverwerving en het verwerven van psychomotorische vaardigheden, van toepassen van kennis en

vaardigheden, van sociale interactie en van betekenisgeving werken op elkaar in en culminerend in professionele ontwikkeling of belemmeren juist deze. Vandenberghe (2008) concludeert dan ook dat ervaringen een belangrijke bron voor professionele ontwikkeling van schoolleiders zijn maar dat het eveneens nodig is deze bron te verbinden met andere bronnen. En hiervoor is de bijdrage van anderen meestal noodzakelijk.

Deze inzichten sluiten aan bij de beschrijving van vier wijzen van leren (Bolhuis, 2002). Zij maakt onderscheid in leren door directe ervaring, leren door sociale interactie, leren door theorie en leren door reflectie. Hoewel iedere manier van leren zijn voordelen kent, kleven er ook nadelen aan een eenzijdige manier van leren. Daarom pleit Bolhuis voor een zorgvuldige opzet van deze leerwijzen en vooral voor het combineren van verschillende manieren van leren.

In de volgende paragraaf staan we stil bij een onderzoek naar de professionalisering van schoolleiders in Nederland. Daarin komen, naast effectieve leerarrangementen, ontwikkelingsprocessen van schoolleiders opnieuw ter sprake.

Leerarrangementen voor schoolleiders

Dit brengt ons ook bij de laatste van de vier vragen die in deze tekst aan de orde zijn. Hoe kunnen de processen die leiden tot het ontwikkelen van de gewenste capaciteiten van schoolleiders gestimuleerd worden? Welke leerarrangementen – hier ruim opgevat als samenhangende functionele ontwerpen van relaties tussen een lerende, leerbronnen en leeromgeving (Kallenberg, 2004) – zijn effectief en bevorderen de ontwikkeling van die gewenste schoolleidercapaciteiten?

Ook hier dient te worden vastgesteld dat er weinig robuuste onderzoeksgegevens zijn die richting kunnen geven aan het inrichten van leerarrangementen. Heck (2003) bijvoorbeeld wijst er op dat er weinig onderzoek is waarin men de relatie legt tussen professionaliseringsprogramma's enerzijds en het gebruik van nieuwe kennis door of effectiviteit van schoolleiders anderzijds. Er is weinig systematische informatie over het loopbaanverloop van schoolleiders die deze professionaliseringsprogramma's gevolgd hebben. En er zijn weinig onderzoeksmodellen die de relatie leggen tussen het functioneren van schoolleiders en de gewenste resultaten van de school, zoals betere resultaten van leerlingen. Smylie & Bennet (2005) stellen vast dat onderzoek naar resultaten van professionaliseringsprogramma's conceptueel vaak vaag en a-theoretisch is. Dat verschillende professionaliseringsstrategieën meer of minder bijdragen aan verschillende doelen, krijgt nauwelijks aandacht. Onderzoek richt zich vaak op algemene ontwerpkenmerken van programma's zonder veel aandacht voor de beoogde resultaten. Er is enig onder-

zoek is naar voorkeuren van schoolleiders voor wijzen van professionalisering, maar het verband met resultaten wordt niet of nauwelijks gelegd. Ook is weinig aandacht voor de effectiviteit van professionalisering in relatie tot de interacties tussen de diverse wijzen van professionalisering waar schoolleiders mee te maken hebben (zie verder ook Murphy, 2002; Young, Petersen & Short 2002; Darling-Hammond et al., 2007)

Hieronder schenken we aandacht aan enkele relevante resultaten van een tweetal onderzoeken.

Het eerste onderzoek (Darling-Hammond et al., 2007) gaat na of bepaalde professionaliseringsprogramma's bijdragen aan de kwaliteit van schoolleiderschap en, indien dit het geval is, wat dan de kenmerken zijn van die effectieve programma's. Het onderzoek betreft acht exemplarische professionaliseringsprogramma's voor schoolleiders uit zowel primair als voortgezet onderwijs in de VS.

Deze programma's werden door de onderzoekers geselecteerd uit een groep van 120 programma's die op basis van publicaties, oordelen van experts en van deelnemers, als succesvol werden beschouwd. In de definitieve selectie werd ook rekening gehouden met een spreiding over pre- en in-service opleidingen, met een diversiteit aan beleidscontexten en met het soort instituut (universiteit, district, anders) dat de opleiding aanbiedt. De onderzoekers claimen niet dat dit de meest effectieve opleidingen zijn in de VS, wel dat iedere onderzochte opleiding een goede opleiding is in een bepaalde categorie en daarmee exemplarisch.

In het onderzoek zijn data verzameld over personen die een pre-service programma hebben afgerond, over deelnemers aan in-service opleidingen en over schoolleiders van beide groepen die nog steeds als schoolleider werken. Ook was er een kleine groep van schoolleiders die een pre-service hadden afgesloten en als schoolleider ook in een in-service programma hadden geparticipeerd. Bovendien konden gegevens vergeleken worden met gegevens uit een nationale steekproef van schoolleiders. In totaal betrof dit 1086 personen.

Diverse wijzen van dataverzameling werden gebruikt: vragenlijstonderzoek onder de (afgestudeerde) deelnemers aan de opleidingen, interviews met verschillende betrokkenen bij de programma's, participatie in workshops en cursussen, focusgroep-gesprekken, observaties in de scholen van de actieve schoolleiders en interviews met en vragenlijstonderzoek onder hun teamleden.

De belangrijkste bevindingen uit dit zeer omvangrijke onderzoek dat drie jaar liep, kunnen als volgt worden samengevat. Om te beginnen kan vastgesteld worden dat het mogelijk is programma's te ontwerpen die schoolleiders zodanig professionaliseren dat ze succesvolle schoolleiderspraktijken realiseren. De schoolleiders die

participeerden in de geselecteerde exemplarische programma's gaven aan beter voorbereid te zijn, stonden positiever tegenover schoolleiderschap en voerden meer effectieve praktijken uit dan de schoolleiders die participeerden in andere programma's. Ondanks verschillen in contexten tussen de diverse exemplarische programma's, is toch een aantal gemeenschappelijke kenmerken van deze effectieve programma's aan te geven.

Voor *pre-service* programma's zijn deze productieve ontwerpkenmerken:

- een omvattende en coherente programmafilosofie en een curriculum dat aansluit bij erkende standaards, in het bijzonder de ISSLC standaards (1996) waarin onderwijskundig leiderschap en schoolverbetering nadruk krijgen;
- actieve, deelnemer-gecentreerde instructie waarbij de integratie van theorie en praktijk wordt bevorderd en reflectie wordt gestimuleerd. Werkvormen die hier bij passen zijn probleemgestuurd leren, actie-onderzoek, veldprojecten, bijhouden van een logboek en samenstellen van een portfolio waarbij gebruik van feedback en van evaluaties van de deelnemer door zichzelf, collega-deelnemers en docenten zichtbaar is;
- docenten die deskundig zijn in hun vakgebied, inclusief ervaren schoolleiders als docent;
- sociale en professionele ondersteuning in de vorm van een cohortstructuur en geformaliseerde begeleiding en advisering door expert schoolleiders;
- zorgvuldige en strenge selectie van expert-leerkrachten met leiderschapspotentieel;
- zorgvuldig ontworpen opdrachten, uit te voeren in de school, waarbij men substantiële leiderschapspraktijken en -verantwoordelijkheden voor geruime tijd kan opnemen, onder begeleiding van ervaren schoolleiders.

Sommige van deze karakteristieken bevorderen niet enkel de effectiviteit van de programma's. Kenmerken, zoals de cohortstructuur en de inschakeling van mentoren, stimuleren dat, na afronding van de opleiding, ondersteunende structuren van collega's en experts blijven bestaan.

Effectieve *in-service* programma's vertonen deels dezelfde kenmerken, deels zijn er specifieke kenmerken ten noemen:

- een consistent en samenhangend programma dat mikt op de ontwikkeling en implementatie van specifieke praktijken van vooral onderwijskundig leiderschap. Deze praktijken betreffen onder meer het ontwikkelen van schoolbreed gedragen visie en doelen, het coachen van leerkrachten, het organiseren van professionele ontwikkeling voor leerkrachten, het gebruiken van data om schoolontwikkeling te richten en het ontwikkelen van de

- school als professionele leergemeenschap;
- een coherente kijk op leren en onderwijzen, gebaseerd op theorie en praktijk. Leren is geworteld in de praktijk, bijvoorbeeld door analyses van klasbezoeken, supervisie of professionaliseringsactiviteiten. Hierbij gebruikt men praktijkervaringen en bespreekt men deze, verwijzend naar theorieën en modellen van leiderschap;
 - voorzien in ondersteuning aan deelnemers door hen te begeleiden door mentoren, door hen te laten participeren in netwerken van schoolleiders en studiegroepen, door het organiseren van collegiale schoolbezoeken en door het organiseren van peer-coaching.

De onderzoekers wijzen er op dat het allerbelangrijkste is dat deze kenmerken geïntegreerd worden in een professionaliseringsprogramma dat tevens een robuust leiderschapsmodel dient te representeren.

Daarnaast noemen de onderzoekers nog enkele condities die de effectiviteit van professionaliseringsprogramma's ondersteunen. Een aantal van deze condities is vooral het gevolg van overheidsbeleid:

- een betrokken, deskundig en visionair kernteam dat de opleidingen organiseerde en zorgde voor goede afstemming met alle betrokkenen en voor de nodige middelen;
- partnerschappen tussen schooldistricten en universiteit. Hierdoor konden middelen vrijgemaakt worden, konden programma's afgestemd worden op specifieke wensen van schooldistricten en konden docenten van universiteit en vanuit districten ingezet worden. Ook droeg dit bij aan de educatieve kwaliteit van de werkplekken waarin deelnemers aan opleidingen werkten of ervaring opdeden. Verder bevorderde deze samenwerking dat na afronding van de opleiding de schoolleiders ondersteuning bleven krijgen en zich verder konden blijven ontwikkelen;
- voldoende financiële middelen zodat langdurige praktijkervaringen konden worden opgedaan door deelnemers aan pre-service opleidingen. Ook lieten deze middelen toe scherper te selecteren;
- het gebruik van standaards door de overheid ten behoeve van de beoordeling van schoolleiders. Dit bevorderde de (voortdurende) professionele ontwikkeling van schoolleiders;
- het ontwikkelen van een infrastructuur, zowel op het plaatselijke niveau als op het niveau van de staat. Deze infrastructuur beoogt de ondersteuning van permanente professionele ontwikkeling voor schoolleiders via zogeheten leiderschapsacademies die bemiddelen of voorzien in ontwikkelingsactiviteiten.

Hoe effectieve schoolleiderprogramma's inwerken op de (aankomende) schoolleider wordt duidelijk in een tweede onderzoek dat we hier bespreken. Dit betreft een studie van Ballet en collegae (Ballet, 2000; Ballet, Vandenberghe, Verbiest & Kelchtermans, 2000; Verbiest, Ballet, Vandenberghe, Kelchtermans & Van de Ven, 2000) naar de effecten van een Nederlandse opleiding voor schoolleiders primair onderwijs. Professionele ontwikkeling wordt in dit onderzoek opgevat als een complex en levenslang leerproces. Deze professionele ontwikkeling vloeit voort uit de ervaringen die schoolleiders tijdens hun beroepsloopbaan opdoen. Hierbij speelt de professionele context (de school en het team van de schoolleider, opleiding) een belangrijke rol.

Dit onderzoek – uitgevoerd tussen 1998 en 2000 – betrof de tweejarige Magistrum opleiding voor schoolleider primair onderwijs, één van de vijf gesubsidieerde opleidingen die in 1994 van start waren gegaan. Twee onderscheiden cohorten deelnemers aan de opleiding werden ondervraagd. Een cohort bestond uit ca. 150 cursisten. Via een vragenlijstonderzoek werd, om te beginnen, nagegaan of er sprake was van professionalisering in de breedte. Dit hield enerzijds in dat onderzocht werd of de deelnemers, als gevolg van de opleiding, een verhoogd gevoel van controle, meer flexibiliteit in het omgaan met taakeisen en een grotere competentie om verantwoording af te leggen voor het handelen vertoonden (Clement, 1995). Anderzijds werd onderzocht of er sprake was van ontwikkeling op vier dimensies van professionalisering zoals onderscheiden door Hargreaves (1995): kennis en vaardigheden, omgaan met waarden, omgaan met emoties en omgaan met belangen. Vervolgens werd ook gekeken of er ontwikkeling vastgesteld kon worden in denken en handelen van de schoolleiders op een aantal aspecten van integraal leiderschap zoals het begeleiden van leerkrachten, het scheppen van een cultuur van samenwerking en het ontwikkelen van een schoolconcept. In het kwantitatieve onderzoeksdeel werd ook gevraagd naar de waardering voor de diverse werkvormen die in de opleiding werden gebruikt. Het aantal verwerkte vragenlijsten bedroeg 56 uit cohort 1995. Cohort 1998 is op diverse momenten gevraagd om vragenlijsten te beantwoorden of aan interviews mee te werken: ca. 6 maanden na aanvang van de opleiding (=cohort 98/1; N = 87) en kort voor afronding van de opleiding (=cohort 98/2; N = 55). In het kwalitatieve onderzoeksdeel werd met name onderzocht of er sprake was van professionalisering in de diepte. Leidt de opleiding tot een verandering in het professionele zelfverstaan (opvattingen over zichzelf) en in de persoonlijke theorie over leiderschap van de deelnemer aan de opleiding (Kelchtermans, 1994)? En heeft dit gevolgen voor zijn handelen? Uit ieder cohort werden 9 deelnemers geïnterviewd. Verder leverden de interviews informatie op over veel aspecten die ook in het vragenlijstonderzoek aan de orde kwamen.

De belangrijkste resultaten worden hier kort weergegeven. Op alle aspecten van professionalisering in de breedte is sprake van een groei. De deelnemers die de opleiding bijna hebben afgerond of al twee jaar geleden de opleiding voltooiden, scoren significant hoger dan de deelnemers die pas een half jaar aan de opleiding deelnemen. Die leereffecten blijven dus bestaan op langere termijn. De meeste respondenten in beide cohorten gaven aan dat ze, onder invloed van de opleiding, zich bekwaamer achten op alle aspecten van integraal leiderschap en op al die aspecten reeds veranderingen hadden doorgevoerd in de school.

Ook is er sprake van professionalisering in de diepte. Wat betreft het *professioneel zelfverstaan* geeft het overgrote deel van de schoolleiders aan dat hun beroepsmotivatie toegenomen is sinds het volgen van de opleiding. Tevens verandert het gevoel van eigenwaarde en doeltreffendheid: men ervaart meer zekerheid en zelfvertrouwen. Met deze toename van zekerheid en zelfvertrouwen wordt soms ook meer rust ervaren. Men heeft meer zicht op de sterke en zwakke kanten van het eigen functioneren en van de eigen school en team. Hoewel het toekomstperspectief van enkelen is om te blijven functioneren zoals men bezig is, wil het merendeel een andere school leiden of een andere functie vervullen, bijvoorbeeld als bovenschools directeur. Met betrekking tot de *subjectieve leiderschapstheorieën* kan het volgende gesignaleerd worden. Algemeen genomen geven de schoolleiders aan dat er door de opleiding een verandering is opgetreden in hun opvattingen over schoolleiderschap. Men ziet zichzelf meer als een professional of als een schoolleider en niet meer zozeer als een *primus inter pares*. De opvattingen van schoolleiders over de school gaan steeds meer in de richting van de school als een professionele, lerende organisatie. Hun opvattingen over hoe om te gaan met leerkrachten en het team evolueren naar meer ondersteunend, stimulerend, motiverend leiding geven, met oog voor de kwaliteiten van de teamleden; men werkt systematischer bij vernieuwingen. Schoolleiders geven aan dat de gesignaleerde veranderingen in het persoonlijk interpretatiekader en in de *subjectieve leiderschapstheorieën* ook zichtbaar zijn in hun handelen. Men werkt planmatiger en met meer structuur. Men schenkt meer aandacht aan het werken aan de visie van de school en in het verlengde hiervan aan de professionalisering van de teamleden. Wel spreken nogal wat schoolleiders de zorg uit dat, onder invloed van de opleiding, er een te grote afstand komt tot het team. Men slaagt er niet altijd in om het team mee te nemen in een proces van schoolontwikkeling.

Zoals gezegd werd in het onderzoek ook gevraagd naar de waardering voor de verschillende werkvormen die in de opleiding werden toegepast. Het betreft hier de volgende werkvormen: voorbereidende opdrachten, intervisie, trainingen, colleges, literatuur bestuderen, verwerkingsopdrachten, activiteiten in kleine groepen, plenaire discussies en een afsluitende praktijkopdracht (meesterstuk). Al deze werkvormen worden zonder uitzondering zinvol gevonden.

De laagst gewaardeerde werkvorm (gemiddeld over beide cohorten) betreft de plenaire discussies met een score van 5,04 op een zespuntsschaal. De hoogste scores krijgen werkvormen als trainingen (5,66), intervisie (5,52) en werken in groepen (5,46).

In deze context is vooral de betekenis die de deelnemers toekennen aan de opleiding interessant. Uit de open vragen in het vragenlijstonderzoek en uit de interviews kunnen volgende conclusies getrokken worden. Effecten van de opleiding, zoals een toegenomen beroepsmotivatie, meer zelfvertrouwen en een scherpere kijk op de eigen taken worden bereikt door een theoretische input via literatuur en colleges. Die input leidt namelijk tot een taal waarmee men ervaringen kan benoemen en vanuit nieuwe perspectieven kan kijken naar het werk, de school en eigen functioneren. Maar dit proces verloopt zeer indirect en is zeker geen kwestie van het vullen van de hoofden van schoolleiders. Wil de input tot het genoemde resultaat leiden dan dienen deelnemers die theoretische inzichten intensief te bewerken, met name door de eigen praktijk in te brengen en de theorie daarop te beproeven. Dit vraagt niet alleen voorbereidende en verwerkende activiteiten, waarmee de schoolleider, eerder solistisch, die verbinding tussen theorie en praktijk tot stand brengt. Minstens even belangrijk is de interactie met collegae-cursisten en de docent. Deze collegae kunnen helpen, bijvoorbeeld door het vertellen van voorbeelden uit de eigen praktijk. Maar ze helpen elkaar nog meer door elkaar te bevestigen in wat ze met die nieuwe taal en nieuwe perspectieven benoemen en zien, en door elkaar te steunen als met de verwerving van nieuwe inzichten onvermijdelijk ook het besef doorbreekt dat er nog veel te leren valt. Deze activiteiten in kleine groepen kunnen slechts slagen als er voldoende vertrouwen in elkaar is. Eenzelfde dynamiek is zichtbaar als het gaat om het verwerven van vaardigheden. Oefeningen vragen een praktische inbedding, maar eveneens vertrouwde collegae die niet alleen functioneren als sparringpartners maar zeker ook als ondersteunende coaches of kritische vrienden, die helpen vaardiger te worden. Vooral de interactieve werkvormen (zoals werken in groepen, trainingen, intervisie) worden zeer positief bevonden. De deelnemers leren veel van en door de collega-schoolleiders. Tevens speelt hier mee dat men op deze wijze kan werken vanuit concrete schoolcontexten. Daarnaast zorgen de meer interactieve werkvormen ook voor de ontwikkeling van het gevoel en de ervaring dat men met velen in dezelfde situatie zit, waardoor erkenning en steun mogelijk wordt. Wel wordt hierbij gewezen op het belang van een vertrouwde groepssamenstelling. Thuisopdrachten (literatuuropdrachten, toetsen, voorbereidende taken) bieden een noodzakelijke basis voor het werken tijdens de cursusdagen en laten toe de relatie te leggen met de praktijk. Literatuur en colleges bieden verder conceptuele kaders die toelaten te verwoorden wat men ervaart of nieuwe visies geven op de praktijk. Er wordt meermaals gewezen op het belang van de combinatie van de verschillende

werkvormen: enerzijds kennisoverdracht en opbouwen van een theoretisch kader en anderzijds actief en samen met collegae vanuit eigen ervaringen reflecteren.

Professionele ontwikkeling van schoolleiders: constructivistisch, contextueel en interactief

Tegen de achtergrond van het voorgaande en in navolging van Leuvense onderzoekers zoals Vandenberghe (2008), Kelchtermans (1994) en Ballet (2000), kan de professionele ontwikkeling van (toekomstige) schoolleiders getypeerd worden met drie kernbegrippen. Om te beginnen is die professionele ontwikkeling constructivistisch van aard. De toekomstige schoolleider speelt een actief-construerende rol in de toekenning van betekenissen aan ervaringen in werk en scholing. Professionele ontwikkeling betekent verder ook *contextualisering*. Ervaringen krijgen betekenis in een specifieke context. In relatie tot de professionele ontwikkeling van schoolleiders kan gedacht worden aan elkaar beïnvloedende contexten, zoals de beleidscontext (zie bijvoorbeeld hoofdstuk 3), de werkcontext van de school en haar omgeving en de opleidingscontext (zie bijvoorbeeld dit hoofdstuk). Ten slotte is professionele ontwikkeling van schoolleiders ook *interactief*. Het handelen van de schoolleider vindt plaats in interactie met de omgeving. Deze omgeving, vooral de sociaal-culturele omgeving met collega's, medecursisten, opleiders en hun opvattingen, bijvoorbeeld over goed schoolleiderschap, beïnvloeden het proces van betekenisgeving.

Naar succesvolle leerpraktijken

In de afgelopen decennia hebben, in Nederland, veel schoolleiders een min of meer langdurige opleiding genoten. In veel van de verschillende bestaande opleidingen zijn leerarrangementen herkenbaar die hiervoor als effectief werden beschreven. Intervisie, werken met cohortgroepen, oefenen in de praktijk, trainingen in vaardigheden en literatuurstudie zijn geen onbekende didactische kenmerken van de opleiding van schoolleiders.

Ter afsluiting van dit hoofdstuk sta ik stil bij een aantal aspecten van de vorming van de schoolleider primair onderwijs die m.i. meer aandacht verdienen, gegeven de inzichten die in het voorgaande werden beschreven. Ik presenteer deze aanbevelingen tegen de achtergrond van mijn lange en intensieve ervaring met de Magistrium-opleiding voor schoolleiders primair onderwijs. De hieronder gegeven aanbevelingen hebben dan ook in de eerste plaats betekenis voor deze opleiding. Maar ongetwijfeld kunnen ook andere opleidingen en betrokkenen bij de professionalisering van schoolleiders hier gebruik van maken.

Leiderschapspraktijken als kern van het curriculum. In het voorgaande is een sterk accent gelegd op succesvolle leiderschapspraktijken. Deze dienen ook in de professionalise-

ring van schoolleiders centraal te staan. Ze zijn vertrekpunt voor het ontwikkelen van kernopgaven en zijn voorlopig eindpunt in het professionaliseringstraject in die zin dat de succesvolle uitvoering van die praktijken de toetssteen vormt voor de beoordeling van de professionaliteit van de (aanstaande) schoolleider. Dit wil niet zeggen dat leiderschapmodellen of -theorieën geen zinvolle plaats hebben in het curriculum. Integendeel, in het voorgaande is afdoende op het belang ervan gewezen voor functioneren van experts die schoolleiders (dienen te) zijn. Een heldere beschrijving van effectief bevonden leiderschapspraktijken en daarvan afgeleide opdrachten, onderbouwd met theoretische inzichten, biedt een duidelijk kader en richting voor de professionalisering van schoolleiders dat steunt op bewezen inzichten.

Selectie van expert-leerkrachten met leiderschapspotentieel. Zoals reeds in het begin van deze publicatie vermeld, is er een groot tekort aan goed opgeleide schoolleiders. Onder invloed van demografische ontwikkelingen zullen veel schoolleiders de komende jaren het onderwijs verlaten. Reeds nu doen talrijke schoolbesturen veel moeite om leerkrachten te interesseren voor en voor te bereiden op een leidinggevende functie. Het tekort aan schoolleiders legt wel druk op een zorgvuldige selectie. Bij deze selectie van kandidaten voor een leidinggevende functie is het van belang om te selecteren op het potentieel van de kandidaten om genoemde succesvolle leiderschapspraktijken te kunnen realiseren. Dit vraagt meer dan het in organisatorisch-administratief in goede banen leiden van de schoolorganisatie. De beschreven succesvolle leiderschapspraktijken doen een groot beroep op het vermogen om individuele en collectieve leerprocessen van volwassen professionals te initiëren en te begeleiden. Het vraagt het vermogen om leiding te geven aan het ontwikkelen, uitvoeren en verbeteren van het onderwijs in de school. Met andere woorden, de toekomstige schoolleider dient een expert te kunnen worden in het begeleiden van het leren, zowel van volwassenen als van kinderen. In selectieprocedure voor toekomstige schoolleiders kunnen deze potenties meer aandacht krijgen. In de selectie dient niet slechts aandacht te zijn voor het leidinggevende potentieel van de kandidaten maar zeker ook voor de expertise als leerkracht. Daarnaast kan, voor wat betreft de bepaling van het leiderschapspotentieel van expert-leerkrachten, ook zorgvuldig gebruik gemaakt worden van selectie-instrumenten die een aantal relevante persoonskenmerken meewegen.

Leren op de werkplek. De afgelopen jaren is de belangstelling voor het leren op de werkplek (werkplekleren), met name voor onderwijsprofessionals, sterk toegenomen.

Onstenk (1997) spreekt van een zekere renaissance van het leren in de beroepspraktijk. In de twintigste eeuw werd leren op de werkplek hoofdzakelijk negatief gewaar-

deerd. Leren op de werkplek was voor de dommen, en het zou een bredere visie op het beroep belemmeren, alsmede de ontwikkeling van reflectieve vaardigheden. Naar het einde van de vorige eeuw nam het belang van de werkplek als leersituatie toe. Hierbij speelde tal van factoren een rol. In plaats van een strikte arbeidsdeling kwamen meer flexibele organisatievormen, die ook toelieten het leren in de werksituatie te situeren. Werkpleklernen zou ook de afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt kunnen verbeteren. Verder speelden mee de behoefte aan flexibele opleidingswegen, de behoefte aan betaald werken tijdens de studie, de kosten van opleiden buiten de werkplek en de nadruk op inzetbaarheid. Ook nieuwe concepten over de lerende organisatie en over de rol van impliciete kennis stimuleerden deze herwaardering (Onstenk, 1997; Streumer & Klink, 2001).

Ook in bestaande opleidingstrajecten voor schoolleiders speelt de werkplek een belangrijke rol. De werkplek dient vaak als vindplaats voor ervaringen en problemen die kritisch beproven kunnen worden in de opleiding. En op de werkplek past men inzichten en vaardigheden die in de opleiding verworven worden, toe. Dat levert opnieuw ervaringen op die in de opleiding onderwerp van leren kunnen zijn. Lambrecht, Hopkins, Moss & Finch (1997) identificeren vijf soorten ervaringen die succesvolle schoolleiders als meest ondersteunend ervaren. Dit betreft opdrachten met nieuwe of grotere verantwoordelijkheden; verantwoordelijkheid krijgen voor een nieuw project; moeilijke personele kwesties zoals het ontslaan van medewerkers; geven van begeleiding en werken met een supervisor.

Vaak wordt een tegenstelling gemaakt tussen enerzijds traditioneel leren of opleiden dat formeel, gestructureerd, intentioneel en abstract zou zijn en anderzijds leren op de werkplek dat informeel, incidenteel, impliciet en concreet zou zijn. Tynjälä (2008) merkt echter op dat leren op de werkplek ook (deels) formeel, gestructureerd, intentioneel, abstract kan zijn. Juist de combinatie van deze beide vormen van leren zou de effectiviteit van het leerproces vergroten. Hij pleit er voor dat het schoolse leren kenmerken van het leren op de werkplek overneemt en omgekeerd dat leren op de werkplek ook schoolse kenmerken krijgt. Hij sluit dan ook aan bij Griffiths & Guile (2003) die een “*connective model of learning*” beschrijven om leren en kennisontwikkeling in en tussen verschillende contexten (opleiding en werk) te verbinden. In dit model ligt nadruk op het ontwikkelen van een “reflectieve” verbinding tussen formeel en informeel leren en tussen verticaal leren (conceptuele ontwikkeling van de student) en horizontaal leren (ontwikkelingen van het vermogen van de student om in diverse contexten te werken).

Eerder beschreven onderzoek van bijvoorbeeld Heck (2003) en Vandenberghe (2008) laten de grote invloed zien van organisatorische socialisatie. Daarin speelt

het constructivistische, contextuele en interactieve karakter van de professionele ontwikkeling van schoolleiders een belangrijke rol. De reacties van leerkrachten op het handelen van de (toekomstige) schoolleider zijn hierbij van grote betekenis. Criteria voor goed leiderschap worden in sterke mate ontleend aan de interacties tussen de onderwijsprofessionals in de school.

Gegeven het grote belang van de werkplek voor het leerproces van de schoolleider is er veel voor te zeggen die werkplek zodanig in te richten dat de – onvermijdelijke – leerprocessen op die werkplek optimaal kunnen verlopen. Dit vraagt een zekere omkering van de relatie tussen leren op de opleiding en op werkplek. In plaats van de vraag te stellen hoe optimaal geleerd kan worden op de opleiding en hoe daarbij de werkplek ondersteunend kan zijn, is nu de vraag aan de orde hoe optimaal geleerd kan worden op de werkplek en hoe vanuit de opleiding daar zo goed als mogelijk aan bijgedragen kan worden.

Hier is wel een waarschuwend woord op zijn plaats. Het zou naïef zijn te veronderstellen dat het op de werkplek laten werken van onderwijsprofessionals (in opleiding) vanzelf tot effectief leren leidt. In de lerarenopleiding heeft het werkplekleren de afgelopen jaren een grote vlucht genomen. Studenten brengen veel meer tijd dan voorheen door op de school die daarmee een grotere verantwoordelijkheid heeft gekregen voor het leerproces van de student. Er zijn weliswaar positieve resultaten te melden van meer samenwerking tussen werkveld en opleiding (Schepens, 2006). Maar niet zonder meer kan geconcludeerd worden dat hiermee het leren effectiever is geworden (Edwards, 2001; Verbiest, 2004b; Verbiest *et al.*, 2004; Lunenberg & Korthagen, 2009). Sommigen menen zelfs dat er sprake is van een dominantie van de praktijk en een problematische rol van de theorie in de opleiding van de studenten. Jarenlange ervaring van begeleiders uit de praktijk leidt niet vanzelf tot meer professionaliteit of tot voldoende vaardigheid om aanstaande leerkrachten goed te begeleiden in hun leerproces. Leren op de werkplek, ook in de context van een in-service opleiding, is ook voor schoolleiders niet vanzelfsprekend. Kochan *et al.* (2001) signaleren enkele problemen die het leren op de werkplek bemoeilijken. Het gefragmenteerde en op een directe oplossing van talrijke en zeer verschillende problemen gerichte karakter van het werk van de schoolleider bemoeilijkt een reflectieve instelling. Leren wordt bovendien zelden geassocieerd met het functioneren op de werkplek maar eerder met bijeenkomsten in een opleidingsinstituut.

Het centraal stellen van leren op de werkplek vraagt dan ook een aantal belangrijke voorwaarden. Onstenk (1997) wijst onder meer op het realiteitsgehalte en het ontwikkelingsgerichte karakter van het uit te voeren werk, op de noodzakelijke didactische vormgeving en begeleiding en op de wederzijdse afstemming van de

opleiding en de werkplek.

Ten behoeve van de professionalisering van (aanstaande) schoolleiders kan een aantal aanbevelingen gedaan worden voor de optimalisering van het leren vanuit de werkplek (Smylie, 1995; Lambrecht et al., 1997; Onstenk, 1997, 2001; Wenger, 1998; Bolhuis, 2001; Streumer & Van der Klink, 2001; Tynjälä, 2008).

- De werkplek laat toe dat de schoolleider (in opleiding) de mogelijkheid heeft om gedurende langere tijd te werken aan belangrijke kernopgaven waarmee een schoolleider geconfronteerd wordt. Onstenk (1997) definieert kernproblemen (vaak ook aangeduid als kernopgaven) als kenmerkende en centrale beroepssituaties waarin complexe problemen aangepakt moeten worden en rekening gehouden moet worden met de specificiteit van de situatie. Het betreft hier de feitelijke opgaven waar de beroepsbeoefenaar voor staat die keuze- en beslismomenten in de beroepsuitoefening accentueren. Daarbij kan het gaan om dilemma's of moeilijk verenigbare alternatieven die een situationeel verantwoorde keuze noodzakelijk maken. Er is sprake van onzekerheid en er is een noodzaak om verschillende, mogelijk tegenstrijdige, overwegingen en belangen af te wegen. De sociale context speelt daarbij een belangrijke rol.

Deze kernopgaven kunnen afgeleid worden van de eerder besproken succesvolle praktijken van schoolleiders. Een voorbeeld van een kernopgave binnen de praktijk "leiding geven aan het onderwijsprogramma" is het initiëren en implementeren van een systeem van intelligente verantwoording (zie hoofdstuk 3) en de daarmee samenhangend begeleiding van de leerkrachten.

In de loop van een professionaliseringstraject kunnen de deelnemers dan geconfronteerd worden met kernopgaven die betrekking hebben op de verschillende hiervoor beschreven succesvolle praktijken.

De precieze aard van deze kernopgaven en de moeilijkheidsgraad zal mede afhankelijk zijn van het niveau waarop de cursist als leidinggevende functioneert (zie hoofdstuk 1). De leiderschapspraktijk *richting geven* kan voor een schoolleider vertaald worden in een kernopgave als het ontwikkelen van een schoolbreed gedragen visie en van daaruit afgeleide doelen voor het onderwijs en, indien aanwezig, rekening houdend met bovenschoolse kaders. Voor een bouwcoördinator betekent die praktijk eerder het bewaken dat die doelen door de leerkrachten nagestreefd worden. Bovenschoolse leidinggevers zullen een visie dienen te ontwikkelen die bovenschools kan functioneren. Een opleiding zal – samen het werkveld (zie hierna) de concrete kernopgaven dienen te formuleren.

- De werkplek laat eveneens toe dat de leidinggevers (in opleiding) over voldoende regelmogelijkheid beschikken in het werken aan deze kernopga-

ven. Met andere woorden, de lerende professional dient te kunnen functioneren op het niveau waartoe hij in opleiding is. (Aanstaande) schoolleiders resp. bouwcoördinatoren in professionaliseringstrajecten zullen de relevante kernopgaven als schoolleiders resp. bouwcoördinator moeten leren aanpakken. In het kader van een in-service traject is het functioneren op het niveau waartoe opgeleid wordt, meer vanzelfsprekend. In een pre-service professionaliseringstraject zullen hiertoe maatregelen genomen dienen te worden. Beschikken over voldoende regelmatigheid sluit niet uit dat men onder supervisie werkt en dat men deeltaken oefent. Maar uiteindelijk zal gevraagd worden zelf deze kernopgaven met de daarmee gepaard gaande dilemma's op te lossen.

- De werkplek biedt voldoende hoogwaardige ondersteuning van het leren. Niet alleen dient de werkplek de mogelijkheid te bieden om te werken aan de kernopgaven. Ze dient ook de mogelijkheid te bieden om te leren van dat werk. De waarde van de werkplek als leeromgeving hangt in belangrijke mate af van de didactische vormgeving en structurering en van de begeleiding en ondersteuning van het leerproces. Dit vraagt om te beginnen dat de werkplek uitnodigt tot een gesprek over en reflectie op de wijze waarop aan die kernopgaven wordt gewerkt. Observatie en feedback van een begeleider op de werkplek is hierbij belangrijk. Deze begeleider dient een expert leidinggevende te zijn, zodat hij weet wat te observeren, op welke gedrag feedback te geven en welke kritische vragen te stellen. Daarnaast kan deze expert het leren zo structureren dat de lerende geleidelijk complexe competenties kan opbouwen. Bovendien, als professionals in opleiding effectief willen leren van experts, dan vraagt dit van deze experts dat ze bereid zijn hun handelingsstrategieën uit te leggen, hun mentale modellen te expliciteren en ook te vertellen over hun eigen successen en vergissingen. Ten slotte mag ook verwacht worden dat deze begeleiders goed op de hoogte zijn van de opleiding zelf: van de onderliggende conceptuele kaders, van de inhoud en van de didactisch opzet.
- Het leren op de opleiding dient te worden afgestemd op het leren op de werkplek. Nadruk op leren vanuit de werkplek wil niet zeggen dat de opleiding geen belangrijke rol speelt. De opleiding dient het leren van de praktijkervaringen op de school te optimaliseren. Dat vraagt onder meer van de opleiding dat in het curriculum dezelfde kernopgaven aandacht krijgen als op de werkplek. Met andere woorden, in het opleidingscurriculum dienen de competenties aan de orde te komen die afgeleid zijn van de kernopgaven waarmee ook de lerende professionals op de werkplek worden geconfron-

teerd. Te denken valt onder meer aan:

- het verstrekken van informatie over het leerproces (leren op de werkplek; werken met kernopgaven; reflecteren; begeleiding door experts);
- het verstrekken van informatie over succesvolle leiderschapspraktijken en de daarbij geïmpliceerde theorieën en kritische beschouwingen;
- het oefenen van specifieke vaardigheden zoals communicatieve vaardigheden en specifieke gespreksvormen;
- het kritisch verwerken en uitwisselen van ervaringen opgedaan tijdens het werken en leren op de werkplek.
- het helpen plannen van leeractiviteiten op de werkplek;
- het bouwen aan een ondersteunende structuur van begeleiders en mede-cursisten, die ook na beëindiging van de opleiding kunnen blijven functioneren.

Het is nog een vraag wat een optimale temporele afstemming is. Denkbaar is dat in een opleidingscurriculum zowel voorafgaand, tijdens en na het werken en leren op de werkplek, ondersteunende leeractiviteiten worden ondernomen.

Creëren van partnerschappen tussen werkveld en opleiding. De voorgaande aanbevelingen kunnen niet gerealiseerd worden zonder een intensieve samenwerking tussen werkveld en opleiding. De laatste jaren is er weliswaar een versterking te zien van deze samenwerking. In de beginfase van de schoolleidersopleidingen volstonden besturen met het min of meer actief stimuleren dat schoolleiders een opleiding gingen volgen. En opleidingen gebruikten de werkplek als een plek waar men het op de opleiding geleerde kon toepassen. Onder invloed van het dreigend tekort aan leidinggevendenden voerden schoolbesturen en opleidingen meer overleg. Er kwamen opleidingstrajecten specifiek voor een bepaald schoolbestuur (of groepen van schoolbesturen). Daarbij werden inhouden van de opleiding soms aangepast aan de specifieke situatie van de desbetreffende scholen. En ook werd soms samengewerkt in de selectie van de kandidaten voor de professionaliseringstrajecten. Gegeven het voorgaande dient deze samenwerking geïntensifieerd te worden en uit te monden in goed functionerende partnerschappen tussen werkveld en opleiding. In deze partnerschappen dient men gezamenlijk verantwoordelijkheid te nemen voor de professionalisering van de (aanstaande) leidinggevendenden. In het verlengde van het voorgaande kan hier gewezen worden op enkele zaken die in dat partnerschap aandacht dienen te krijgen.

- Zoals gezegd is er een groeiend tekort aan leidinggevendenden. Dit zet een zorgvuldige selectie van (aanstaande) leidinggevendenden onder druk. Toch is het voor de kwaliteit van het onderwijs en voor de effectiviteit van de

professionalisering van aanstaande leidinggevenden van belang dat geïnvesteerd wordt in de juiste mensen. Schoolbestuur en opleiding kunnen samen de selectiecriteria opstellen waaraan toekomstige leidinggevenden dienen te voldoen.

- Centraal in het leren van de (aanstaande) leidinggevenden staan de kernopgaven die afgeleid zijn van de succesvolle leiderschapspraktijken. Werkveld en opleiding staan hier voor de gezamenlijke opdracht om deze leiderschapspraktijken te vertalen naar kernopgaven en dat op verschillende niveaus van leidinggeven. Hierbij kan een tweetal stappen genomen worden. Om te beginnen zou in samenwerking tussen opleiding, vertegenwoordigers vanuit het werkveld en experts uit wetenschap en bestuur, bijvoorbeeld via een Delphi-onderzoek (Vermeulen, 2005), een vertaling van de succesvolle leiderschapspraktijken naar kernopgaven kunnen plaatsvinden. Deze kunnen dan verder uitgewerkt worden naar de vereiste kennis, vaardigheden en attitudes die gevraagd worden voor het goed kunnen realiseren van die kernopgaven. Hierbij dient ook onderscheiden te worden in de verschillende niveaus van leidinggeven. In een tweede fase dient, in een concrete samenwerking tussen opleiding, schoolbestuur en lerende professional, een nadere concretisering plaats te vinden. De groepen van succesvolle leiderschapspraktijken zoals hiervoor beschreven zijn nog redelijk abstract beschreven. Schoolleiders dienen in verschillende contexten de gevraagde leiderschapspraktijken en dus kernopgaven specifiek invullen, namelijk aangepast aan de concrete schoolsituatie. Deze concretisering is dan gericht op de formulering van de opdrachten voor de (aanstaande) leidinggevende op zijn werkplek. Het op deze wijze betrekken van de lerende professional kan ook de motivatie om te leren positief beïnvloeden. Specifieke methoden zoals analyse van de leerbehoeften van de lerende, action-learning, gebruik van portfolio's en narratieve methoden kunnen hier ondersteunend werken (Weindling, 2004; Bush & Glover, 2004).
- Het werken aan kernopgaven vraagt een langdurige inspanning van de lerende, terwijl hij daarbij over voldoende regelmogelijkheden dient te beschikken om die taken ten volle te kunnen realiseren. Een werkplek beantwoordt niet vanzelf aan de vereiste voorwaarden. Schoolbestuur en opleiding dienen dan ook in onderlinge samenwerking er voor te zorgen dat de lerende kan functioneren onder de voorwaarden zoals hiervoor aangegeven. Dat vraagt een zorgvuldige selectie van de werkplek. Werkveld en opleiding zouden ook hier gezamenlijk criteria kunnen ontwikkelen waaraan een "leerwerkplek" dient te voldoen.

- De kwaliteit van de werkplek als leerplek hangt in belangrijke mate af van de aanwezigheid en kwaliteit van de begeleiding. Een belangrijk thema in het partnerschap tussen bestuur en opleiding is dan ook de zorg voor de realisering van de begeleiding van het leren dat tijdens het werken dient plaats te vinden. Aan deze begeleiding dienen hoge eisen gesteld te worden. Begeleiders dienen niet enkel expert schoolleiders te zijn maar dienen ook in staat zijn andere te helpen bij hun leerproces. Dat impliceert dat ze de lerenden kunnen observeren tijdens het werken aan de kernopgaven en hen via feedback, kritische vragen en demonstraties kunnen helpen bij het leren. Deze begeleiders dienen verder de opleiding goed te kennen. Het is niet vanzelfsprekend dat schoolleiders op scholen waar (aanstaande) leidinggevend leren komen werken, aan deze hoge eisen voldoen. De tijd kan ontbreken omdat de schoolleiders zelf vaak fulltime als schoolleider dienen te functioneren. En ook beschikken die schoolleiders niet altijd over de nodige agogische en didactische competenties. Ook kan het een nadeel zijn als men lerend werkt op de eigen school onder begeleiding van de eigen schoolleider omdat men zich dan eerder verplicht kan voelen adviezen van de begeleider (de eigen schoolleider) te volgen in plaats van deze kritisch te onderzoeken (Kochan et al., 2001).
- Besturen en opleiding staan dus voor de taak om een voldoende aantal gekwalificeerde expert leidinggevend beschikbaar te hebben, die kunnen functioneren als begeleider van (aanstaande) leidinggevend. Afspraken over onder meer de werving en selectie van deze experts, over hun eigen professionalisering, over de wijze van begeleiden, over hun overige betrokkenheid bij de opleiding, bijvoorbeeld als gastdocent en over hun betrokkenheid bij de beoordeling van de cursisten zijn alle onderdeel van het partnerschap.
- Partnerschappen tussen besturen en opleidingen kunnen ook een belangrijke rol vervullen in de permanente professionele ontwikkeling van schoolleiders. De vele en snelle veranderingen waarmee schoolleiders te maken krijgen, impliceren de noodzaak van continue professionele ontwikkeling. In samenspraak tussen bestuur en opleiding kan gewerkt worden aan een opzet voor deze permanente professionele ontwikkeling. Ook hierbij zouden de hiervoor genoemde begeleiders een belangrijke rol kunnen spelen, bijvoorbeeld in de verdere coaching van pas afgestudeerde leidinggevend of in de organisatie van kritische observatie- en feedbackcycli voor schoolleiders die al meer ervaring hebben.



Coda: Onderzoek naar professionalisering van schoolleiders

De rode draad doorheen deze studie werd gevormd door vier vragen. Wat zijn succesvolle praktijken van schoolleiders? Welke competenties vraagt de realisering van deze praktijken? Welke processen leiden tot de ontwikkeling van die competenties? En hoe kunnen die processen gestimuleerd worden?

Op diverse plaatsen in deze tekst is er op gewezen dat we slechts over beperkte kennis beschikken over deze onderwerpen. Onderzoek naar resultaten van professionaliseringsprogramma's is vaak conceptueel vaag en a-theoretisch. Er is weinig onderzoek naar de relatie tussen professionaliseringsprogramma's enerzijds en effectief gedrag van schoolleiders anderzijds. Onderzoek richt zich vaak op algemene ontwerpkenmerken van programma's zonder veel aandacht voor de beoogde resultaten. Veel meer onderzoek naar de professionalisering van leidinggevenden in het onderwijs is dan ook nodig. Aan de voorgaande beschouwingen kan dan ook een groot aantal onderwerpen ontleend worden die vragen om onderzoek (zie ook Firestone & Riehl, 2005).

Zo is een belangrijke vraag hoe schoolleiders leerkrachten kunnen helpen om betere leerkrachten te worden. Onderzoek dat hieraan kan bijdragen, kan betrekking hebben op onder meer:

gedeeld onderwijskundig leiderschap. Onder invloed van opvattingen over transformationeel leiderschap en gedeeld leiderschap ontwikkelde onderwijskundige leiderschap zich tot een benadering waarbij de schoolleider een begeleider is van de leerkrachten die leidinggeven aan het primaire proces. Hierbij is het stimuleren van het praktijkdenken (zie hoofdstuk 3) van leerkrachten belangrijk. Dit vraagt niet alleen agogische competenties maar ook *leadership content knowledge*. Belangrijke onderzoeksvragen zijn dan ook over welke competenties de schoolleider dient te beschikken om als onderwijskundig leider te kunnen functioneren.

professionele leergemeenschappen. Niet slechts de directe begeleiding van leerkrachten kan het functioneren van leerkrachten en dus het leren van leerlingen verbeteren. Ook een sterke gemeenschap van lerende professionals draagt hier aan bij. Over de wijze waarop een schoolleider deze professionele leergemeenschappen kan ontwikkelen is slechts zeer beperkte kennis voorhanden (zie bijvoorbeeld Verbiest, 2008).

Ook doet zich een aantal vragen voor dat specifiek samenhangt met de professionalisering van schoolleiders. Eerder wezen we op het gebrek aan empirische onderbouwde kennis over de competenties waarover schoolleiders dienen te beschikken. De uitwerking van succesvolle schoolleiderpraktijken naar kennis,

vaardigheden en attitudes die nodig zijn om die praktijken te realiseren is een belangrijke voorwaarde voor het opzetten van effectieve professionaliseringsarrangementen voor schoolleiders. Vervolgens dient nog onderzocht te worden of de aldus gevonden capaciteiten inderdaad ook bijdragen aan de effectieve realisering van die praktijken. Bush & Glover (2004) signaleren een groot aantal onderzoeksthema's dat betrekking heeft op schoolleiders en de professionalisering ervan. In het kader van de professionalisering van schoolleiders wordt onder meer gepleit voor onderzoek naar:

- de generieke en specifieke ontwikkelingsbehoeften van verschillende categorieën van schoolleiders (zoals in de Nederlandse situatie: bouwcoördinatoren, schoolleiders en bovenschoolse leidinggevenden);
- leiderschapsontwikkeling in relatie tot schoolontwikkeling;
- ontwikkelingsbehoeften van zogeheten *teacher leaders*;
- de effectiviteit van verschillende vormen van leiderschapsprofessionalisering;
- de begeleiding van aankomende schoolleiders door mentoren.

In het voorgaande is de professionele ontwikkeling van (toekomstige) schoolleiders getypeerd worden met drie kernbegrippen. Professionele ontwikkeling van schoolleiders is constructivistisch, contextueel en interactief. (Aanstaande) schoolleiders spelen zelf een actieve rol in de toekenning van betekenis aan ervaringen in werk en scholing. Deze ervaringen krijgen betekenis in een specifieke context en worden medebepaald door de interacties met de omgeving. In onderzoek naar professionalisering van schoolleiders dient dan ook aandacht te zijn voor die processen van betekenisgeving door lerende schoolleiders, voor de context waarbinnen die professionalisering zich afspeelt en voor de daarbinnen optredende interacties. Bovendien dient oog te zijn voor de onderlinge wisselwerking tussen deze variabelen.

Verder is het onderscheid gemaakt tussen professionele en organisatorische socialisatie. Hierbij is ook opgemerkt dat de meer informele processen van organisatorische socialisatie van grote invloed zijn op de professionalisering van de schoolleider. Tegen die achtergrond is er voor gepleit om de werkplek zodanig in te richten dat de daar onvermijdelijk optredende leerprocessen optimaal kunnen verlopen. Er is dus sprake van een zekere perspectiefwisseling op de professionalisering van schoolleiders. Centraal staan dan de vragen hoe optimaal geleerd kan worden op de werkplek en hoe vanuit de opleiding daar zo goed als mogelijk aan bijgedragen kan worden. Hier liggen dan ook belangrijke aanknopingspunten voor verder onderzoek naar de professionalisering van leidinggevenden in het onderwijs. Vanuit een beschrijvend perspectief kan onderzocht worden hoe de diverse socialisatieprocessen in onderlinge wisselwerking verlopen. Vanuit een praktijk-

theoretisch standpunt is een belangrijke onderzoeksvraag: *Hoe kunnen organisatorische en professionele socialisatieprocessen zodanig beïnvloed worden dat de professionele ontwikkeling van schoolleiders optimaal verloopt?*

Dergelijk onderzoek vraagt om te beginnen een verdere conceptuele en theoretische verheldering van de hiervoor onderscheiden vormen van professionalisering, van de wijzen waarop deze professionaliseringswijzen met elkaar interacteren en elkaar beïnvloeden en welke effecten ze hebben op de professionele ontwikkeling van schoolleiders.

Op basis van een dergelijke studie zouden professionaliseringsstrategieën ontwikkeld kunnen worden waarvan men aanneemt dat ze effectief zijn voor professionele ontwikkeling van schoolleiders. Vervolgens zou empirisch nagegaan kunnen worden hoe deze vormen van professionalisering apart en in samenwerking met elkaar van invloed zijn op de professionele ontwikkeling van schoolleiders. De met dit onderzoek gegeven evaluatie van de ontwikkelde professionaliseringsstrategieën kan dan leiden tot een bijstelling van die strategieën, waarna opnieuw een cyclus van toepassing en evaluatie kan beginnen.

Voor een dergelijk opzet lijkt een ontwerpgericht onderzoek (design research) het meest aangewezen. Ontwerpgericht onderzoek beoogt bij te dragen aan de relevantie van onderzoek voor de praktijk en tegelijk aan empirisch gefundeerde theorieën in reële situaties (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003; Van den Akker, Gravemeijer, McKenny & Nieveen 2006). Met name in de sfeer van complexe curriculumontwikkeling, waarbij onvoldoende kennis voorhanden is, wordt ontwerpgericht onderzoek vaak gekozen om meer inzicht te krijgen in de vraag hoe te ontwerpen met het oog op implementatie. Ontwerpgericht onderzoek beoogt een drietal resultaten: ontwerpprincipes, curriculaire producten of programma's en de professionele ontwikkeling van de deelnemers (McKenny, Nieveen en Van den Akker, 2006). In het hier bedoelde onderzoek zijn deze drie typen resultaten aan de orde. Het onderzoek dient ontwerpprincipes op te leveren voor het ontwerpen en evalueren van professionaliseringsstrategieën voor schoolleiders. Het onderzoek beoogt bij te dragen aan de verbetering van het curriculum van de schoolleidersopleiding. En het kan tevens bijdragen aan de professionele ontwikkeling van schoolleiders door hen te betrekken in het onderzoek.

In ontwerpgericht onderzoek gaat het om meer dan om het nagaan van het effect van een bepaald ontwerp, in dit geval van een curriculum voor leidinggevend in het onderwijs. Ontwerpgericht onderzoek onderscheidt zich van een hypothesetoetsend onderzoek in die zin dat niet slechts nagegaan wordt of een bepaalde professionaliseringsstrategie effect heeft (in vergelijking met andere aanpakken). In ontwerpgericht onderzoek wordt ook geprobeerd te begrijpen hoe het ontwerp werkt (Gravemeijer & Cobb, 2005). Dit sluit aan bij het hiervoor genoemde

constructivistische, contextuele en interactieve karakter van professionele ontwikkeling van schoolleiders. Het impliceert dan ook de zorgvuldige bevraging van schoolleiders in opleiding naar de betekenis die ze geven aan de verschillende vormen van socialisatie waarmee ze geconfronteerd worden in de context waarin ze werken en leren, waartoe ook relevante anderen zoals collega's en begeleiders horen.



Literatuur

- Achterhuis, H. (1980). *De markt van welzijn en geluk*. Baarn: Ambo
- Bal, F. & de Jonge, J. (2007). *Schoolleiders in Nederland. Landendocument voor de OESO*. De Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ballet, K. (2000). *Professionaliseringsprocessen van schoolleiders. Evaluatie Magistrum. Eindrapport. Intern rapport K. U. Leuven: Departement pedagogische wetenschappen, Centrum voor onderwijsbeleid en – vernieuwing; Fontys Hogescholen: Opleidingscentrum schoolmanagement. Leuven / 's-Hertogenbosch.*
- Ballet, K. (2006). *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. Proefschrift, K.U. Leuven: Leuven.*
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2007). *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. Paper gepresenteerd op jaarlijkse Onderwijsresearchdagen, Groningen.*
- Ballet, K., Vandenberghe, R., Verbiest, E. & Kelchtermans, G. (2000). *Evaluation of a training program for primary school principals. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.*
- Barber, M. (2002). *The next stage for large scale reform in England: From Good tot Great. Paper presented at Vision 2020 - Second International Online Conference.*
- Barnett, K., McCormick, J. & Conners, R. (2001). *Transformational leadership in schools – panacea, placebo or problem? Journal of Educational Administration, 39 (1), 24-46.*
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. London: Sage publishers.
- Biesta, G. (2007). *Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. Educational Theory, 57 (1), 1-22*
- Bolam, R. (2002). *Professional development and professionalism. In: Bush, T. & Bell L. (ed.) (2002). The principles and practice of educational management. (pp. 103-118). London: Paul Chapman Publishers.*
- Bolhuis, S. (2001). *Learning in the workplace: new theory and practice in teacher education. In: Streumer, J. (ed.) (2001): Perspectives on learning at the workplace. Proceedings second conference on HRD Research and practice across Europe 2001 + supplement. (pp. 57-66). Enschede: University of Twente.*
- Bolhuis, S. (2002). *Professioneel leren: wat is het en hoe bevorderen we het? Tijdschrift voor Medisch Onderwijs, 21 (4), 173-182.*
- Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership. Values in a globalized age. London: Paul Chapman Publishers.*
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools. A core resource for Improvement. New York: Russel Sage Foundation.*
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence. A review of the literature*

- carried out for NCSL. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T. & Glover, D. (2004). *Leadership development: evidence and beliefs. A review of the literature carried out for NCSL*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Clement, M. (1995). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs. De spanning tussen autonomie en professionaliteit*. Academisch proefschrift, K.U. Leuven: Leuven.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, R. (2003): *Design Experiments in Educational Research*. *Educational Researcher*, 32 (1), 9-13.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.: (2004). *Practitioner Inquiry, Knowledge and University Culture*. In: Loughran, J., Hamilton, M. L., Kubler LaBoskey, V. & Russell, T. (ed.) (2004). *International Handbook of Self Study of Teaching and Teacher Education Practices*. (pp. 602-649). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Commissie Langeveld (1989). *De bedrijvige school*. Amsterdam: ABOP, NGL.
- Commissie Onderwijs 2010 (1997). *Optrekkend krijtdamp. De school op weg naar de 21e eeuw*. Utrecht: Algemene Onderwijsbond.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008): *Tijd voor onderwijs*. Eindrapport. Den Haag: Sdu
- Connelly, F. & Clandinin, D. (ed.) (1999). *Shaping a professional identity. Stories of Educational Practice*. New York: Teacher College Press.
- Coonen, H. (2005). *De leraar in de kennissamenleving. Beschouwingen over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Heerlen: Open Universiteit Nederland
- Coonen, H. (2008). *Professioneel leraarschap en onderwijsinnovatie*. *TH&MA, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 3, 29-34.
- Creemers, B. (1997). *Onderwijseffectiviteit: factoren, condities en misschien ook visies*. In: Bergen, Th., Knoers, A. & Slegers, P. (red.). *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling*. (blz. 181 – 212). Alphen aan de Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (1995). *Policies that support professional development in an era of reform*. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 597-604.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Terry Or, M. & Cohen, C (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute.
- Davies, B. (ed.) (2005). *The essentials of school leadership*. London: Paul Chapman Publishing and Corwin Press.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., Lapointe, M. & Meyerson, D. (2005). *Review of research, School Leadership Study - Developing successful principals*. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C. (1999). *Professional development and reflective practice: purposes, processes and partnerships*. *Pedagogy, Culture & Society*, 7 (2), 221-233.
- De Fraine, B., Van Damme, J. & Onghena, P. (2003). *Welk schoolklimaat bevordert gelijke*

- onderwijskansen? Een vergelijking van het prestatiegericht klimaat en het gemeenschapsgericht klimaat. Paper gepresenteerd op de VFO-studiedag, Gent.
- De Geus W., Walraven M, & Greven, L. (2007). *Passend onderwijs en de lokale educatieve agenda*. Utrecht: Oberon/Sardes.
- De Muynck, A. (2006). De praktijk van het onderwijs. In: Jochemsen, H., Kuiper, R. en De Muynck, B. (2006). *Een theorie over praktijken. Normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs*. (blz. 55-80). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- De Swaan, A. (met van Gelderen, R. & Kense, V.) (1979). *Het sprekeuur als opgave. Sociologie van de psychotherapie*. Utrecht / Antwerpen: Het Spectrum.
- De Vijlder, F. (2004). Onderwijs. In: Dijstelbloem, H. Meurs, P. & Schrijvers, E. (red.). *Maatschappelijke dienstverlening. Een onderzoek naar vijf sectoren*. (blz. 245-294). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- De Vijlder, F. (2007). *Beweging die het verschil maakt*. Oratie. Nijmegen: Hogeschool Arnhem Nijmegen.
- De Vijlder, F., Rozema, M., Van Gerven A. & Bart E. (2008). *Meervoudige Publieke Verantwoording: Vluchten kan niet meer!* Paper gepresenteerd op jaarlijkse Onderwijs-researchdagen, Eindhoven.
- De Waal, A. & Kerklaan, L. (2003). *Prestatiemanagement in de overheid: een overzicht*. Paper gepresenteerd op het seminar *New Public Management 2003: Performance Measurement in the Public Sector*, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Dewe, B., Otto, H.-U. & Schnurr, S. (2006). Introduction: New Professionalism in Social Work. *Social Work & Society* (4) 1. Retrieved January, 10, 2009, <http://www.socwork.net/2006/1/series/professionalism/introduction>.
- DuFour, R. (2005). What is a professional learning community? In: DuFour, R. Eaker, R. & DuFour, R. (2005). *On common ground. The power of professional learning communities*. (pp. 31-43). Bloomington: Solution Tree.
- Dunne, J. & Hogan, P. (2004). *Education and Practice. Upholding the integrity of teaching and learning*. Malden: Blackwell Publishers.
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Edwards, A. (2001). School-based teacher training: where angels fear to tread. In: *Velon, tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22 (3), 11-19.
- Elmore, R. (2004). *The hollow core of leadership practice in education*. Paper presented at the 2nd Annual International summit on Leadership in Education, Boston.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. In: Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership. Volume 2: Case studies on system leadership*. (pp. 37-68). Paris: OECD.
- Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge within a client-centred orientation. In: Guskey T.R, M. Huberman (eds.). *Professional development in education; new paradigms and practices*. (pp. 227-252). New York: Teacher colleges Press.

- Fink, D. & Brayman, C. (2006). School Leadership Succession and the Challenges of Change. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 62-89.
- Firestone W. & Riehl, C. (2005). Conclusion. In: Firestone, W. & Riehl, C. (ed.) (2005). *A new agenda for research in Educational Leadership*. (pp. 171-184). New York: Teacher College Press.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. London: Polity Press.
- Frost, D. (2003): *Awakening the sleeping giant of teacher leadership*. An address to Headteachers in Amersfoort, Holland.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability. System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Gravemeijer, K. & Cobb, P. (2006). Design Research from a learning design perspective. In: Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenny, S. & Nieveen, N. (2006). *Educational Design Research*. (pp. 17-51). London: Routledge.
- Griffiths, T. & Guile, D. (2003). A connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2 (1), 2003, 56-73.
- Gronn, P. (2003a). *The new work of educational leaders. Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman Publishers.
- Gronn, P. (2003b). Leadership's place in a community of practice. In: Brundrett, M., Burton, N. & Smith, R. (ed.). (2003). *Leadership in education*. (pp. 23-35). London: Sage Publishers.
- Hallinger, Ph. (2003). Leading educational Change. Reflections on the practice of instructional and educational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33 (3), 329-351.
- Hallinger, Ph. (2004). *Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership*. Key-note at the International congress for school effectiveness and school improvement. Rotterdam.
- Hallinger, Ph. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4 (4), 221-239.
- Hallinger, Ph., Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157 -191.
- Hallinger, Ph., Leithwood, K. & Murphy, J. (ed.) (1993). *Cognitive Perspectives on Educational Leadership*. New York: Teacher College Press.
- Hammersley, M. (1997). *Educational Research, Policymaking and Practice*. London: Paul Chapman Publishers.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: a postmodern perspective. In: Guskey, Th. & Huberman, M. (eds.) (1995). *Professional Development in Education. New paradigms and practices*. (pp. 9-34). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2003a). *Teaching in the knowledge society*. London: Open University Press.

- Hargreaves, A. (2003b). *Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity*. Key-note International congress for school effectiveness and school improvement. Rotterdam, The Netherlands.
- Hargreaves, D. (1998). *Creative professionalism: the role of teachers in the knowledge society*. London: Demos.
- Harris, A. & Muijs, D. (2004). *Teacher Leadership: a review of the research*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Heck (2003). Examining the impact of professional preparation on beginning school administrators. In Hallinger, Ph. (2003): *Reshaping the landscape of school leadership development*. (pp. 237 – 256). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hofman, R. Vandenbergh, R. & Dijkstra, B. (2008). *BOPB review. Kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling. Eindrapport. Rijksuniversiteit Groningen: Gion*.
- Hooge, E. (1998). *Ruimte voor beleid. Autonomievergroting en beleidsuitvoering door basisscholen. (Academisch proefschrift)*. Amsterdam, 1998.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school. Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Hopkins, D. (2008). *Realizing the potential of system leadership*. In: Pont, B., Nusche, D, & Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership. Volume 2: Case studies on system leadership*. (pp. 21-36). Paris: OECD.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Houtveen, A., A. de Graaf-Haalboom, W. van de Grift, N. Lagerweij (1999). *Schaal- en autonomievergroting in het basisonderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht / Instituut voor onderwijsresearch.
- Huffman, J. & Hipp, K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham: Scarecrow Education.
- Hupe, P. (2009). *De autonomie van de vakman (m/v). Over regeldruk en handelingsruimte*. In: Jansen, T., Van den Brink, G. & Kole, J. (2009a). *Beroepstrots. Een ongekende kracht*. (blz. 129-149). Amsterdam: Boom
- Illich, I. (1978). *De deskundige: vriend of vijand*. In: Illich, I., Zola, I, McKnight, J., Caplan, J. & Shaiken, H. (1978). *De deskundige: vriend of vijand*. (blz. 11-34). Baarn: Wereldvenster,
- ISLLC (1996). *Interstate School Leaders Licensure Consortium*. Retrieved May, 20, 2009 <http://www.ccsso.org/content/pdfs/isllcstd.pdf>.
- Jansen, T., Van den Brink, G. & Kole, J. (2009a). *Beroepstrots. Een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom
- Jansen, T., Van den Brink, G. & Kole, J. (2009b). *Beroepstrots. Een ongekende kracht*. Inleiding. In: Jansen, T., Van den Brink, G. & Kole, J. (2009a). *Beroepstrots. Een ongekende kracht*. (blz. 13-24). Amsterdam: Boom

- Kallenberg, A. (2004). *Tussen opleiden en professionele ontwikkeling: leren (en) organiseren van nieuwe arrangementen*. Lectorale rede. Leiden: Hogeschool Leiden.
- Karstanje, P. Glaudé, M., Ledoux, G. & Verbeek, A. (2008). *Beleidsvoerend vermogen van basisscholen: stand van zaken en verklarende factoren*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Peeters, E. & Verckens, A. (2009). *Goede praktijkvoorbeelden als hefboom voor professionalisering? Een explorerend onderzoek naar determinanten en kritische kenmerken*. *Pedagogische Studiën*, 86 (3), 161-184.
- Kennedy, M. (1999). The role of preservice teacher education. In: Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (ed.) (1999). *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*. (pp. 54-85). San Francisco: Jossey Bass.
- Kirschner, P. (2006). Evidence-based onderzoek. De nieuwe wonderpil?! Column Edusite. Geraadpleegd op 20 december 2006 via <http://www.edusite.nl/edusite/columns/15816>.
- Knoers, A.M.P. (1987). *Leraarschap: amb(ach)t of professie. Professionalisering van de universitaire lerarenopleiding*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Kochan, F., Bredeson, P. & Riehl, C. (2001). Rethinking the professional development of school leaders. In: Murphy, J. (ed.) (2002). *The educational leadership challenge. Redefining leadership for the 21st century*. (pp. 289-306). Chicago: The University of Chicago Press.
- Kok, J. (2004). Achtergrondinformatie bij het proportionaliteitsdebat. Geraadpleegd op 15 december 2004 via www.qprimair.nl.
- Krüger, M. (1994). *Sekseverschillen in schoolleiderschap*. Alphen aan de Rijn: Samsom H.D. Tjeen Willink.
- Krüger, M., Witziers, B., Slegers, P. & Imants, J. (1999). Onderwijskundig leiderschap in moderne onderwijsinstellingen. In: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & Van Vilsteren, C. (red.) (1999), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement. Leiding geven in bestel, school en klas*. (blz. C 4120 1/26). Samsom, Alphen aan de Rijn.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionalisering op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Academisch proefschrift. Nijmegen: K. U. Nijmegen.
- Lambrecht, J., Hopkins, C., Moss, J. & Finch, C. (1997). *Importance of On-The-Job Experiences in Developing Leadership Capabilities*. Berkeley: University of California at Berkeley. retrieved, May, 20, 2009, <http://vocserve.berkeley.edu/summaries/814sum.html>

- Leithwood, K. (1992). The move towards transformational leadership. *Educational leadership*, 49 (5), 8-12.
- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: its nature, development and impact on schools and students. In: Brundrett, M., Burton, N. & Smith, R. (ed.). (2003). *Leadership in education*. (pp. 103-117). London: Sage Publishers.
- Leithwood, K., Begley, P. & Cousins, B. (1992). *Developing expert leadership for future schools*. London: Falmer press.
- Leithwood, K, Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What is it and How it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership, DfES (Research Report RR800).
- Leithwood, K. & Day, C. (2007). Starting with what we know. In Day, C., & Leithwood, K. (ed.). *Successful Principal Leadership in Times of Change, An International Perspective*. (pp. 1-15). Dordrecht: Springer.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. In: Leithwood, K. & Louis, K.S. (ed.) (1998). *Organizational learning in schools*. (pp. 67-90). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K. & Steinbach, R. (2003). Toward a second generation of school leader standards. In: Hallinger, Ph. (2003). *Reshaping the landscape of school leadership development*. (pp. 257-272). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, A. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Tomlinson, D. & Genge, M (1996). Transformational School leadership. In: Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, Ph. & Hart, A. (ed.) (1996): *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. (vol. II, pp. 785 – 840). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K. & Kruse, S. (1998). Creating community in reform: Images of organizational learning in inner-city schools. In: Leithwood, K. & Louis, K. (ed.) (1998): *Organizational learning in schools* (pp. 17-45). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Louis, K., Kruse, S. & Bryk, A. (1995). Professionalism and Community: What is it and Why Is It Important in Urban Schools? In: Louis, K. & Kruse, S. (Eds.), *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. (pp. 3-22). Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Luneberg, M, & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling. *Velon, Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30 (2), 16-21.
- MacIntyre, A. & Dunne, J. (2004). Alisdair MacIntyre on Education: in dialogue

- with Joseph Dunne. In: Dunne, J. & Hogan, P. (2004): *Education and Practice. Upholding the integrity of teaching and learning.* (pp. 1-17). Malden: Blackwell Publishers.
- MacIntyre, A. (1981) (3th ed., 2007). *After Virtue. study in moral theory.* Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Mak, G. (2004). Over eenzaamheid, moed en vertrouwen. In: Brink, van den G., Jansen, T. & Pessers, D. (red.) (2005). *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt.* (blz. 86-100). Amsterdam: Boom.
- Marks, H. & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance. An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Marzano R. (2003). *What works in schools, translating research into action.* Alexandria: ASCD.
- Marzano, R. (2007). Leadership and School reform factors. In: Townsend, T. (ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review, Reflection and Reframing.* (pp. 597-614). Dordrecht: Springer.
- Mason, S. (2003). Learning from data: the role of professional learning communities. Paper presented at the annual meeting of AERA, Chicago.
- McKenny, S., Nieveen, N. & Van den Akker, J. (2006): Design research from a curriculum perspective. In: Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenny, S. & Nieveen, N. (2006). *Educational Design Research.* (pp. 67-90). London: Routledge.
- McLaughlin, M. & Talbert, T. (2006). *Building school-based Teacher Learning Communities. Professional strategies to improve student achievement.* New York: Teacher College Press.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). *Profound improvement. Building capacity for a learning community.* Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Moller, G. (2004). Building teacher leadership within a traditional school structure. In: Hord, S. (ed.) (2004). *Learning Together, Leading Together. Changing Schools through Professional Learning Communities.* (pp.140-150). New York: Teachers College Press.
- Morrisey, M. (2000). *Professional Learning Communities. An ongoing Exploration.* Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Mulford, W., Sillins, H. & Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Murphy J. & Shipman, N. (2003). Developing standards for school leadership development: a process and rationale. In: Hallinger, Ph. (2003). *Reshaping the landscape of school development. A global perspective.* (pp. 69-83). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Murphy, J. (2002). Recultering the profession of educational leadership: new blueprints. *Educational Administration Quarterly.* (Special issue: Ensuring the capacity of university-based educational leadership preparation), 38 (2), 176-191.
- Normore, A. (2003). *Professional and organizational socialization processes of school administrators: a literature review.* Paper presented at the Hawaii International Conference on Education. Honolulu.

- O'Day, J. (2002): Complexity, Accountability and School Improvement. *Harvard Educational Review*, 72 (3), 293-329.
- OCW (2004). *Koers Primair Onderwijs. Ruimte voor de school*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2007). *Uitwerking Passend Onderwijs. Brief aan de Tweede Kamer*, 25 juni. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2008a). *Aanpak opbrengst gericht leiderschap*. Brief aan de Tweede Kamer, 3 december. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2008b). *Kerncijfers 2003-2007. Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (1985). *Minder regels, meer ruimte*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.
- Onstenk, J. (2001). *Epiloog: van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek*. *Pedagogische Studiën*, 77 (2), 134-140.
- Oosterloo, A., Paus, H., Klep, J & Noteboom, A. (2008). *Beste stuurlui. Een verkenning van inhoudelijk leiderschap en inhoudelijk beleid in het primair onderwijs*. Enschede: SLO.
- Pollit, C. (1993). *Managerialism and the public services*. Oxford: Basil Blackwell.
- Jansen, T. (2009). *Over de historische oppervlakkigheid van de bestuurskunde. Interview met Christopher Pollit*. In: Jansen, T., Van den Brink, G. & Kole, J. (2009). *Beroepstrots. Een ongekende kracht*. (blz. 92-101). Amsterdam: Boom
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Pouwels, J. & Bergen, Th. (1997). *Onderwijsvernieuwing en professionele ontwikkeling van leraren*. In: Bergen, Th., Knoers, A. & Slegers, P. (red.) (1997). *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling*. (blz. 251-266). Alphen aan de Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Prestine, N. & Nelson, B. (2005). *How can educational leaders support and promote teaching and learning? New conceptions of learning and leading in schools*. In: Firestone, W. & Rhiel, C. (ed.) (2005). *A new agenda for research in Educational Leadership*. (pp. 46-60). New York: Teacher College Press.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types*. *Educational administration quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Rubinstein, M. (1990). *Drie organisatiekundige modellen en drie advieskundige*

- benaderingen: wat hebben die met elkaar gemeen? In: Giesbers J. & Van Der Krogt, F. (red.) (1990). *Werken met modellen in organisaties, de modellen van Ernst Marx, ontwikkeling, onderzoek en gebruik*. (blz. 141-151). Alphen a/d/ Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Sachs, J. (2000): The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1 (1), 77-94.
- SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel) (2006). Waar wij voor staan. De onderwijsagenda van de beroepsgroep. Geraadpleegd op 20 november 2008 via <http://www.onderwijsaanhetwoord.nl>
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schön, D. (1983). *The reflective practioner. How professionals thinks in action*. New York: Basic Books.
- Sennet, R. (2008). *De ambachtsman. De mens als maker*. Amsterdam: Meulenhof.
- Sheasore K., Anderson, A. & Riedel, E. (2003). *Implementing Arts for academic achievement. The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming*. University of Minnesota.
- Sillins, H. & Mulford, W. (2002). Leadership and school results. In: Leithwood, K., Hallinger Ph. (ed.) (2002). *Second International Handbook of Educational Leadership and change*. (vol. II, pp. 561-612). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Slavin, R. (1998): Sand, brick and seeds: School change strategies and readiness for reform. In: Hargreaves A, Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (ed.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. (vol. II, pp. 1299-1313). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31 (7), 15-21.
- Sleegers, P. Bolhuis, S. & Geijsel, F. (2005).: School improvement whitin a knowledge economy. Fostering professional learning from a multidimensional perspective. In: Bascia, N. Cumming, A., Datnow, A., Leithood, K. & Linvingstone, D. (ed.) (2005). *International Handbook of educational policy*. (pp. 527-543). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sleegers, P. & Ledoux, G. (2006). *Innovatie in het primair onderwijs: strategieën, ervaringen en aanbevelingen. Een literatuurstudie naar werkzame principes*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Sleegers, P., & Leithwood, K. (in press). School development for teacher learning and change. In Baker, E., McGraw, B. & Peterson, P. (eds.). *International encyclopedia of education (3rd edition)*. Oxford, UK: Elsevier.
- Sleegers, P., den Brok, P. & Verbiest, E. (in voorbereiding). *Professional Learning Community: Validation of a Fuzzy Concept*.
- Sleegers, P., Geijsel, F. & Van den Berg, R. (2002). Conditions Fostering Educational change. In Leithwood, K. & Hallinger P. (2002). *Second International Handbook of*

- Educational Leadership and change. (vol. I, pp. 75-102). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Smylie, M. (1995). Teacher learning in the workplace. Implications for school reform. In: Guskey, Th. R., Huberman, M (eds.) (1995). *Professional Development in Education. New paradigms and practices.* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.
- Southworth, G. (1998). *Leading improving primary schools.* London: Falmer Press.
- Southworth, G. (2004). *Primary schools leadership in context. Leading small, medium and large sized schools.* London: Routledge Falmer.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J., Diamond, J., Sherer, J. & Coldren, A. (2005). *Distributing leadership.* In: Coles, M. & Southworth, G. (eds.) (2005). *Developing leadership. Creating the schools for tomorrow.* (pp. 37-49). Maidenhead: Open University Press.
- Stein, M. & Nelson, B. (2003). Leadership content knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 423-448.
- Stein, M. & Spillane, J. (2005). What can researchers on educational leadership learn from research on teaching? Building a bridge. In: Firestone W. & Rhiel, C. (ed.) (2005). *A new agenda for research in Educational Leadership.* (pp. 28-45). New York: Teacher College Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Education Change* (2006), 7 (4), 221-258.
- Streumer, J. & Van der Klink, M. (2001). De werkplek als leeromgeving. In: *Pedagogische Studiën. Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, 78 (2), 79-85.
- Ten Bruggencate, G. (2009): *Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op de schoolresultaten.* (Academisch proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.
- Teune, P., Van der Sanden, J., Van Osch, C. (2004). De ontwikkeling van het werkconcept van aspirant-leraren. In Teurlings & Vermeulen (2004). *Leren in veranderende schoolorganisaties.* Mesofocus, 54. (blz. 32-42). Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Tonkens, E. (2008). *Mondige burgers, getemde professionals. Marktwerking en professionaliteit in de publieke sector.* Amsterdam: Van Gennep, 4^e herziene druk.
- Tonkens, E., (2006). *De bal bij de burger. Burgerschap in een pluriforme dynamische samenleving.* Oratie. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Toole, J., Louis, K.S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In Leithwood, K., Hallinger P.: *Second International Handbook of Educational Leadership and change.* (vol. II, pp. 245-280). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Trommel, (2006). NPM en de wedergeboorte van het professionele ideaal. *Beleiden Maatschappij*, 33 (3), 137-147.

- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. Review. *Educational Research Review*, (3), 130-154.
- Sykes, G. (1999). Teacher and student learning: strengthening their connection. In: Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (ed.) (1999). *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice.* (pp.151-179). San Francisco: Jossey Bass.
- Van de Berg, C. (2007a). Nieuwe uitdagingen voor schoolleiders in een nieuwe tijd. *Basisschoolmanagement*, 20 (7), 7-12.
- Van de Berg, C. (2007b). Leiding geven aan een school in een verantwoordelijke samenleving. *Basisschoolmanagement*, 20 (7), 14-20.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenny, S. & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. In: Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenny, S. & Nieveen, N. (eds.) (2006). *Educational Design Research.* (pp. 3-7). London: Routledge,
- Van den Berg, R. (2007). Theoretische inleiding. Onderwijsinnovaties afstemmen op de existentiële beleving van leraren. In: Van den Berg, R. (red.) (2007). *Denk aan je mensen. Weerbarstigheid te lijf in het onderwijs en elders.* (blz. 17-44). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1999). Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. *Investeren in mensen.* Samsom, Alphen aan de Rijn.
- Van den Brink, G., Jansen, T. & Pessers, D. (red.) (2005). *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt.* Amsterdam: Boom.
- Van der Grift, W. (1997). Ontwikkelingen in onderwijskundig leiderschap in het basisonderwijs tussen 1989 en 1993. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 22 (3), 109-123.
- Van der Sanden, J. (2004). *Ergens goed in worden. Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs.* Oratie: Fontys Hogescholen.
- Van Hoof, J. (2007). *Zelfevaluatie binnenstebuiten.* Mechelen: Wolters Plantyn.
- Van Petegem, P. (1998). *Vormgeven aan schoolbeleid. Effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen.* Leuven / Amersfoort: Acco.
- Van Strien, P. (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen.* Assen/Maastricht: van Gorcum.
- Vandenberghe, R. & Van der Vegt, R. (1992). *Scholen in de vernieuwingsarena.* Leuven / Apeldoorn: Garant.
- Vandenberghe, R. (2003). *Beginning primary school principals in Belgium: how they deal with external influences and develop professionalism.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Vandenberghe, R. (2004). Over stuurbaarheid van het onderwijs. Een analyse van 'sturend beleid', resultaten en niet-bedoelde effecten. In: Kelchtermans, G. (red.) (2004): *De stuurbaarheid van het onderwijs Tussen kunnen en willen, mogen en moeten.* (blz. 89-120). Leuven: Universitaire Pers.

- Vandenbergh, R. (2008). *Beginnende directeurs basisonderwijs. Een follow-up onderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E. (1984). *Andragogie: dialoog en verhaal*. (Academisch Proefschrift). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verbiest, E. (1998). *De schoolleider in beweging. Veranderingen in visie en praktijk in het primair onderwijs*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Verbiest, E. (2000). *De schoolleider als leraar. De kern van onderwijskundig leiderschap*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Verbiest, E. (2004a). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E. (2004b): *De school: een werkplek om te leren?* In: Teurlings, C., Vermeulen, M. (red.): *Leren in veranderende schoolorganisaties*. Mesofocus, 54. (blz. 43-56). Alphen a/d Rijn: Kluwer.
- Verbiest, E. (red.) (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E., Ballet, K., Vandenbergh, R., Kelchtermans, G., & Van de Ven, H. (2000). *Uitgerust. Een onderzoek naar de resultaten van de Magistruropleiding voor schoolleider primair onderwijs*. K. U. Leuven: Departement pedagogische wetenschappen, Centrum voor onderwijsbeleid en – vernieuwing; Fontys Hogescholen: Opleidingscentrum schoolmanagement. Leuven / 's-Hertogenbosch.
- Verbiest, E. en kenniskring Schoolontwikkeling en Schoolmanagement Fontys Hogescholen (2004). *Opleiden in de school: veredelde stage of leren in een professionele organisatie?* *Velon, Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25 (2), 11-16.
- Verbiest, E. & Timmerman, M. (2008). *Naar duurzame schoolontwikkeling*. In: Verbiest, E. (red.) (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. (blz. 189-200). Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Verbiest, E. & R. Vandenbergh (2002). *Professionele leergemeenschappen – een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren*. *Schoolleiding en Begeleiding: Personeel en Organisatie*, 1 (1), blz. 57-86.
- Verbrugge, A. (2005). *Geschonden beroepseer*. In: Brink, van den G., Jansen, T. & Pessers, D. (red.) (2005). *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. (blz. 108-123). Amsterdam: Boom.
- Verloop, N. (2003). *De leraar*. In: Verloop, N. & Lowijck, J. (2003). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. (blz. 195-248). Groningen / Houten: Wolters Noordhoff.
- Vermeulen, M. (2005). *Werkplaats onderwijs. Handleiding bij de toekomstverkenning voor onderwijsorganisaties*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*. *Teaching and Teacher Education*. 24 (1), 80-91.

- Visscher, A. & Witziers, B. (2004). Subject departments as professional communities? *British Educational Research Journal*, 30 (6), pp. 785-801.
- Visser, J., Van der Veen, A. & Ros, A. (1999). *De 1001 taken van schoolleiders. Management en leiderschap in primair onderwijs*. Amersfoort: Landelijke Pedagogische Centra.
- VLOR (Vlaamse Onderwijsraad)(2005). *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning Antwerpen/Apeldoorn*: Garant.
- Vrieze, G., Houben, L., van Kessel, N. (2003). *Functiedifferentiatie in het onderwijs. Verdiepingsstudie aandachtsgroepenmonitor 2003*. Nijmegen: ITS.
- Wartenbergh-Cras, F.& Van Kessel, N. (2007). *Verdelen van taken en verantwoordelijkheden. Onderzoek onder schoolleiders en bovenschools managers in het primair onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-raad.
- Waters, J., Marzano, R. & McNulthy, B. (2003). *Balanced leadership: what 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora: Mid-continent research for education and learning.
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.
- Weindling, D. (2004). *Innovation in Headteacher Induction. Case study research carried out for NCSL*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Witziers, B. Bosker, R. & Krüger, M. (2003). Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 398-425.
- WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) (2004). *Bewijzen van goede dienstverlening*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Young, M., Petersen, G., Short, P. (2002). The complexity of substantive reform: a call for interdependence among key stakeholders. *Educational Administration Quarterly*, 38 (2) 137-75.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc. (6th ed.)
- Zaccaro, S., Kemp, C. & Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. In: J. Antonakis, A. T. Cianciolo & R. J. Sternberg (Eds.) (2004): *The nature of leadership*. (pp.101-124). Thousand Oaks: Sage.

Selectie uit de publicaties van Eric Verbiest

Boeken

- Verbiest, E. (1984). *Andragogie, dialoog en verhaal*. (proefschrift). Lisse:Swets & Zeitlinger
- Verbiest, E. (1998). *De schoolleider in beweging. Veranderingen in visie en praktijken van het primair onderwijs*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Verbiest, E. (2000). *De schoolleider als leraar. De kern van onderwijskundig leiderschap*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Verbiest, E., Ballet, K., Vandenbergh, R., Kelchtermans, G., & Van de Ven, H. (2000). *Uitgerust, een onderzoek naar de resultaten van de Magistrumopleiding voor schoolleider primair onderwijs*, 's-Hertogenbosch: Magistrum.
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in schoolorganisaties. Oratie*, Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E. (red.) (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E. (2009). *Leren leiden. Notities over de professionalisering van schoolleiders in tijden van nieuwe professionaliteit*. Eindhoven: Fontys Hogescholen

Onderzoeksrapporten

- Verbiest, E. (2004/2008). *Collectief leren in scholen. Onderzoek onder de SKOZOK-scholen- Veldhoven*. Onderzoeksrapport Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Wiersma, H., Teurlings, C., van den Boogaard, M. & Verbiest, E. (2005). *Ruimte voor zelfsturing. Onderzoek naar resultaatverantwoordelijke teams binnen ROC's*. Kortlopend Onderwijsonderzoek. Tilburg: IVA.
- Verbiest, E. (2006). *Talent verzilveren. Een onderzoek naar kweekvijvers voor leidinggevenden in het primair onderwijs*. Rapport ten behoeve van het activiteitenplan schoolleider p.o. in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Van Oort, M., Vermeulen, M., Wiersma, H. & Verbiest, E. (2006). *Professionele Kweekvijvers in het primair en voortgezet onderwijs*. Kortlopend Onderwijsonderzoek. Tilburg: IVA.
- Verbiest, E. (2007). *Diepte-pilot "Academische basisschool De Kempen" – Tussentijdse evaluatie*. Rapport ten behoeve van Stichting Skozok en Stichting Veldvest – Veldhoven. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Van der Linden, R. Kools, Q. & Verbiest, E. (2007). *De inzet van competenties bij de ontwikkeling van TOM scholen als professionele leergemeenschappen*. Kortlopend Onderwijs-

onderzoek. Tilburg: IVA.

Verbiest, E. (2007). *Professionele leergemeenschappen in de Boschuil*. Onderzoeksrapport Tilburg: Fontys Hogescholen.

Hoofdstukken

Verbiest, E. (1991). Welzijnswerk en Levensbeschouwing. In: Hoven, A., Van der Leer, F., Van Pernis, H. & Valkenburg, T. (red.). *Basisboek Agogisch Werk*. Twello: Van Tricht Uitgeverij.

Verbiest, E. & Leferink, J. (1991). De agogische werker. In: Hoven, A., Van der Leer, F., Van Pernis, H. & Valkenburg, T. (red.). *Basisboek Agogisch Werk*. Twello: Van Tricht Uitgeverij.

Verbiest, E. (1993). De invoering van de basisvorming: de culturele factor. In: Korthagen, F., Don, L & Van den Heuvel, S. (red.) (1993). *Stilstaan bij onderwijs in beweging, opleiden binnen veranderende kaders*. (blz. 63-66). Utrecht: Velon/IVLOS/WCC,.

Verbiest, E. & Hoven, A. (1993). Operationele planning. In: Van Wieringen, F. e.a. (red.) (1993). *Handboek Scholen Besturen* (blz. 3.3-3 /18). Deventer: Kluwer Onderwijsuitgaven.

Verbiest, E. (1994). Opgelegde autonomie en de verbetering van schoolorganisaties. In: Willems, G. & Keijsers, E. (red.) (1994). *De toekomst meester, veranderend leraarschap, een inspirerend perspectief*. (blz. 125-130). Nijmegen: Velon.

Verbiest, E. (1995). Externe Ondersteuning - invoering en uitwerking van de basisvorming als voorbeeld. In: Creemers, B., Giesbers, J., & Van Vilsteren, C. (red.). *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*. (blz. D1220/1-10). Alphen a/d Rijn – Deurne: Samsom.

Verbiest, E. & te Lintelo, H. (1996). Walking through the learning cycle. Contents and didactics in a curriculum for educational management. In: Van Wieringen, F. (red). *Improving educational management*. (pp. 117-132). De Lier: ABC.

Verbiest, E. (2000). Cultuur van schoolorganisaties: tussen begrijpen en beheersen. In Mahieu, P., Dietvorst, C. & Peene, P. (2000). *De verantwoordelijke school*. (blz. 85-110). Alphen aan de Rijn: Samsom.

Verbiest, E. (2000). Collectieve leerstrategieën van scholen. In Mahieu, P., Dietvorst, C. & Peene, P. (2000). *De verantwoordelijke school*. (blz. 111-131). Alphen aan de Rijn: Samsom.

Verbiest, E. (2000). Towards a quality-oriented culture in schools. In Balázs, E., Van Wieringen, F. & Watson, L. (ed.) (2000). *Quality and educational management*. (pp. 91-112). Budapest: Wolters Kluwer.

Verbiest, E. (2001) (with others). A Cross-European Survey On Training School Leaders. In: Oldroyd, D. (ed.) (2001), *Leading schools for learning. Proceedings of the 10th Annual Conference of the European Network for Improving Research and Development in*

- Educational Management. (pp. 193-222). Koper: National Leadership School.
- Verbiest, E. (2002). Professional learning communities – an outline of a raising paradigm for continuous development of school teachers. In: Kelleher, A. & Diggins, P. (2002). *Developing caring learning communities: challenges for school leaders in learning communities*. Proceedings of ENIRDEM Annual Conference 2002. (pp. 192-207). Dublin: Drumconda and Kildare Education Centre.
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M., van Vilsteren, C. (red.) (2003). *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas*. (blz. E4300 1-24). Deventer: Kluwer.
- Verbiest, E. (2004). De school: een werkplek om te leren? In: Teurlings, C., Vermeulen, M. (red.) (2004). *Leren in veranderende schoolorganisaties*. Mesofocus , 54, Alphen a/d Rijn: Kluwer, blz. 43-56.
- Verbiest, E. (2004). Professionele leergemeenschappen en netwerkvorming in en met het onderwijs. In: Mahieu, P. (red.) (2004). *Onderwijsvernieuwing en samenwerking in een grootstedelijke context*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Verbiest, E. (2005). Ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van scholen: ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten. In: Vlaamse Onderwijsraad (2005) (red.). *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*. (blz. 79-99). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E. & Erculj, J. (2006). Building capacity in schools – dealing with diversity between schools. In: Pol, M. (ed.) (2006) *Dealing with diversity. A Key issue for educational management*. Proceedings of the 14th Enirdem conference, 2005. (pp. 65-80). Brno: Masaryk University.
- Verbiest, E. (2007). Denken over willen, weten en werken. In: Fanchamps, J. & Smulders, F. (2007). *Willen, Weten en Werken in het beroepsonderwijs. Professionaliseren als uitdaging en opdracht*. (blz. 9-22). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Artikelen

- Slegers, P., den Brok, P. & Verbiest, E. (in voorbereiding). *Professional Learning Community: Validation of a Fuzzy Concept*.
- Verbiest, E. (1979). Andragogie en andragologie in taal filosofisch perspectief. *Tijdschrift voor Agologie* (7) 4, blz. 312-344.
- Verbiest, E. (1985). Geen verhaal zonder dialoog, over de verhouding tussen theorie en praktijk in de andragologie. *Ned. Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs* (1) 6, blz. 225-233.
- Verbiest, E. (1986). Aspecten van morele vorming. *Ned. Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs* (2) 6, blz. 304-310.
- Verbiest, E. (1988). De dialoog in de hulpverlening - methodische facetten. *Tijd-*

- schrift voor *Agologie* (17) 4, blz. 200-210.
- Verbiest, E. & Hoven, A. (1992). De invoering van de basisvorming op school: de rol van de schoolleider. *Tussen twaalf en zestien - magazine voor basisvorming*, deel 1, februari; deel 2, maart.
- Verbiest, E. (1996). Vindplaatsen voor het leren van schoolleiders. *Mesomagazine, Tijdschrift voor schoolorganisatie en onderwijsmanagement* (16) 89, blz. 10-20.
- Verbiest, E. (1996). Professionalisering van schoolleiders. *Basisschoolmanagement* (9) 6, blz. 7-12.
- Verbiest, E. (1997). Tussen structuur en cultuur. Middenmanagement in het primair onderwijs. *Basisschoolmanagement* (10) 3, blz. 3-10.
- Verbiest, E. (1999). Over de paradoxale toekomst van de schoolleider. *Basisschoolmanagement* (13) 1, blz. 1-6.
- Verbiest, E. (2000). Verandermanagement in een lerende school: een onmogelijke taak? In *Basisschoolmanagement* (13) 6, blz. 1-8.
- Verbiest, E. (2001). Verantwoorden of antwoorden: de schoolleider als leraar. *Basisschoolmanagement* (14) 4, blz. 10-17.
- Verbiest, E., Ballet, K., Vandenberghe, R., Kelchtermans, G., & Van de Ven, H. (2001). Professionalisering van schoolleiders: processen en effecten. *Basisschoolmanagement*, (14) 6, 1-9.
- Verbiest, E. (2001). Over inclusieve, hoog-betrouwbare en lerende scholen. *Basisschoolmanagement* (15) 2, blz. 20-24.
- Verbiest, E. (2002). Netwerken en collectief leren: reflecties over leren in netwerken. *Schoolleiding en begeleiding 2: Personeel en organisatie*, 1, blz. 99-118.
- Verbiest, E. & Vandenberghe, R. (2002). Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leerkrachten. *Schoolleiding en begeleiding 2: Personeel en organisatie*, 1, blz. 57 – 86.
- Arts, J., Kok, J., Slegers, P., Verbiest, E. & de Wit, C. (2003). *Speelbal of spelbepaler. Over professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en kwaliteit*. Den Haag: Q-primair.
- Verbiest, E. (2003). Leren reflecteren. *Schoolleiding en begeleiding 2: Personeel en organisatie*, 2, blz. 85-106
- Verbiest, E. en kenniskring Schoolontwikkeling en Schoolmanagement Fontys Hogescholen (2004). Opleiden in de school: veredelde stage of leren in een professionele organisatie? *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders* (25) 2, blz. 11-16.
- Verbiest, E. (2004). De school: de werkplek als leerplek? Over de rol van de schoolleiding bij het leren van (aankomende) leerkrachten in een school. *Schoolleiding en Begeleiding 2: Personeel en organisatie*, 5, blz. 1-16.
- Verbiest, E. Teurlings, C., Ansems, E., Bakx, A., Grootswagers, A., Heijmen-Versteeg, I., Jongen, Th., Uphoff, W. (2005). Collectief leren en de rol van de schoolleider. *Schoolleiding en begeleiding 2: Personeel en organisatie*, 9, blz. 1-23.
- Verbiest, E. (2006). Nieuwe uitdagingen voor de professionalisering van schoollei-

- ders. *Basisschoolmanagement* (19) 6, blz. 26-34.
- Verbiest, E. (2007). Professionals moeten het verdienen. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*. (24) 4, blz. 239-248.
- Verbiest, E. (2007). De gedisciplineerde schoolleider. *Basisschoolmanagement* (21) 1, blz. 21-35.
- Verbiest, E. & Vermeulen, M. (2007). Talent verzilveren: vissen in de kweekvijver. *Schoolleiding en begeleiding 2: Personeel en Organisatie*, 14, blz. 121-142.
- Verbiest, E., Van Dijk, J. (2008). De professionalisering van schoolleiders: wat weten we ervan? *Basisschoolmanagement* (22) 1, blz. 10 – 16 en 3 , blz. 4-9.
- Verbiest, E. (2008). Professionalisering van schoolleiders basisonderwijs in Nederland: ontwikkelingen en uitdagingen. *Schoolleiding en begeleiding 2: Personeel en Organisatie*, 17, blz. 105-122.
- Verbiest, E. (2009). De ontwikkeling van scholen tot professionele leergemeenschappen. In: *Schoolleiding en begeleiding 2: Personeel en Organisatie*, 20, blz. 63-102.







