

Op weg naar Nieuw Onderwijskundig Leiderschap

E. Verbiest¹

Dit artikel is verschenen in *School en begeleiding: Personeel en Organisatie*, afl 25, december 2010.

In het eerste decennium van deze eeuw is er opnieuw groeiende belangstelling voor onderwijskundig leiderschap. Onderzoek wijst op de noodzaak en het belang van onderwijskundig leiderschap. Toch is niet geheel duidelijk wat onder onderwijskundig leiderschap wordt verstaan. In deze bijdrage verhelderen we een vernieuwd concept van onderwijskundig leiderschap. Uitgangspunt is de schoolleider die het professioneel leren van de leerkrachten bevordert. Op basis van recente inzichten over het professionele leren van leerkrachten beschrijven we de belangrijkste taken van de schoolleider als onderwijskundig leider.

Aandacht voor schoolleiderschap staat in allerlei landen hoog op de politieke beleidsagenda (Pont, Nusche & Moorman, 2008). De kennissamenleving, een bestuursfilosofie van autonomie en verantwoording en de opvatting dat schoolleiders het verschil kunnen maken, leiden tot steeds meer eisen aan de school en – in het verlengde daarvan – aan de schoolleider. Ook het (dreigend) tekort aan schoolleiders speelt een rol in de toegenomen belangstelling voor schoolleiderschap.

Steun voor de overtuiging dat schoolleiders er toe doen vindt men vooral in kwalitatief onderzoek. Kwantitatief onderzoek daarentegen wijst op een slechts beperkt en indirect effect van de schoolleider op leerlingresultaten (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Maar ook dit effect mag niet onderschat worden. 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, Bosker & Krüger, 2003).

Concepten van effectief leiderschap

De vraag naar wat effectief leiderschap is, blijft dus gerechtvaardigd. Eén belangrijke benadering betreft *onderwijskundig leiderschap*. Er zijn smalle en brede omschrijvingen van onderwijskundig leiderschap (Sheppard 1996; Krüger, Witziers, Slegers & Imants, 1999; Verbiest, 2000; Bush & Glover, 2003). De smalle betekenis verwijst naar 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

¹ E. Verbiest is emeritus lector aan Fontys Hogescholen en is gastprofessor onderwijsinnovatie aan de Universiteit Antwerpen. Hij is tevens zelfstandig onderwijsadviseur. Adres: Samen Wijs, Azaleastraat, 7, 5102 ZK Dongen, Nederland. E-mail: e.b.verbiest@gmail.com

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. Als we hier spreken over onderwijskundig leiderschap dan wordt dit met name in de smalle betekenis bedoeld.

Het concept van onderwijskundig leiderschap kwam in de belangstelling in de jaren tachtig van de vorige eeuw als uitvloeisel van onderzoek naar school- en onderwijsvernieuwing en naar effectieve scholen. In dat concept lag nadruk op een sterk, directief leiderschap van de schoolleider. De focus van de schoolleider betrof het coördineren, controleren en ontwikkelen van het curriculum en het instructieproces in de school. Diverse modellen van onderwijskundig leiderschap kwamen tot ontwikkeling. Hallinger (2003) bijvoorbeeld beschreef onderwijskundig leiderschap in drie dimensies die verder in 10 functies werden onderscheiden: het definiëren van de missie van de school (met als functie o.m. het vaststellen van de doelen van de school); het leiding geven aan het onderwijsprogramma (o.m. het toezien op en evalueren van de instructie) en het bevorderen van een positief leerklimaat (o.m. het bewaken van de onderwijstijd). Blase & Blase (1999) vonden elf strategieën van effectief onderwijskundig leiderschap, gegroepeerd in twee thema's: het spreken met leerkrachten om reflectie te stimuleren (met als strategie o.m. feedback geven) en het stimuleren van professionele ontwikkeling (o.m. het ontwikkelen van coachingrelaties tussen leerkrachten). Kritiek op het concept van onderwijskundig leiderschap wees onder andere op het gebrek aan conceptuele helderheid. Het ontbrak aan expliciete beschrijvingen en het concept werd in diverse betekenissen gebruikt, zoals de hierboven gegeven voorbeelden illustreren (Leithwood & Duke, 1999; Kelchtermans & Piot, 2010).

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. Transformationeel leiderschap wordt onderscheiden van transactioneel leiderschap (Yukl, 2006). In dit laatste type van leiderschap is er sprake van een uitwisseling tussen leider en volgeling, bijvoorbeeld van inzet tegen inkomen. Als transformationeel leider scheidt de schoolleider 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 (Leithwood, 1992; Leithwood, Tomlinson & Genge, 1996). Transformationeel leiderschap richt zich vooral op ontwikkeling van de capaciteit van de schoolorganisatie om te vernieuwen en minder op directe coördinatie, controle en supervisie op het onderwijs.

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. En 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.

Ondanks de populariteit van transformationeel leiderschap is er ook kritiek. Het concept heeft verschillende betekenissen en het is niet altijd eenvoudig om onderscheid te maken tussen de verschillende componenten van het concept. Ook blijkt er overlapping te bestaan tussen componenten van transformationeel en transactioneel leiderschap (Bush & Glover, 2003; Yukl, 2006; Kelchtermans & Piot, 2010). Bovendien is er in het concept van transformationeel leiderschap weinig aandacht voor het proces van wederzijdse beïnvloeding en gedeeld leiderschap (Gronn, 2003a, b). Maar het belangrijkste verwijt is toch dat transformationeel leiderschap een expliciete focus mist op het primaire proces, op het proces van onderwijzen en leren. Erger, sterke transformationele leiders zouden leerkrachten hinderen in de uitvoering van hun onderwijstaken (Barnett, McCormick & Conners, 2001; Marks & Printy, 2003).

Verwaarlozing van het proces van wederzijdse beïnvloeding en van leiderschap door anderen dan de formele leider in het concept van transformationeel leiderschap stimuleerde de ontwikkeling van het concept van *gedeeld leiderschap* (Gronn, 2003a, b; Hargreaves, 2003; Spillane, 2006; Harris, Leithwood, Day, Sammons & Hopkins, 2008). Ook hier is sprake van verschillende termen, zoals *distributed leadership*, *shared leadership* en *teacher leadership* in het Angelsaksische taalgebied en *gedeeld*, *gespreid* en *verspreid leiderschap* in Nederland en Vlaanderen. Gespreid leiderschap is meer dan leiderschap uitgevoerd door anderen dan de formele leider. Gespreid leiderschap verwijst naar het realiseren en verdelen van leiderschapsactiviteiten in een interactief web van leiders, volgelingen en situationele aspecten, zoals instrumenten, procedures en routines. Ook op het concept van gespreid leiderschap wordt kritiek uitgeoefend. Ook hier wordt gewezen op de diverse betekenissen van het concept, waarvan sommige zelfs niet louter descriptief maar prescriptief zijn (Mayrowetz, 2008). Bovendien is sprake van een eenzijdig accent op gespreid leiderschap en is er nauwelijks aandacht voor het formele, individuele leiderschap (Kelchtermans & Piot, 2010). En Leithwood *et al.* (2006) vrezen dat nadruk op gespreid leiderschap het idee versterkt dat iedereen, zonder enige voorbereiding, geschikt is als leider.

Integratie noodzakelijk...

Het gebrek aan een expliciete focus op het primaire proces in het concept van transformationeel leiderschap stimuleerde de opleving van onderwijskundig leiderschap. Ook de hernieuwde belangstelling in het onderwijsbeleid van veel landen voor de verbetering van het leren en van de leerresultaten dragen bij aan deze opleving. Recent onderzoek wijst op de effectiviteit van onderwijskundig leiderschap (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Maar dit "nieuwe" onderwijskundig leiderschap is beïnvloed door concepten van transformationeel en gespreid leiderschap. Hoewel schoolleiders de soms kille wind van de externe verantwoordingsplicht en de druk om goede leerlingresultaten te produceren voelen, kan een sterk hiërarchisch ingevuld onderwijskundig leiderschap contraproductief werken. Het kan licht in conflict komen met de noodzakelijke autonomie die leerkrachten nodig hebben om hun werk goed te doen. Marks & Printy (2003) herformuleren dan het concept van onderwijskundig leiderschap in gedeeld onderwijskundig leiderschap (*shared instructional leadership*). 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 verder 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. Schoolleiders die hoog scoren op onderwijskundig leiderschap scoren ook hoog op transformationeel leiderschap. Maar het omgekeerde geldt niet. Gedeeld onderwijskundig leiderschap dient de schoolleider bewust te organiseren.

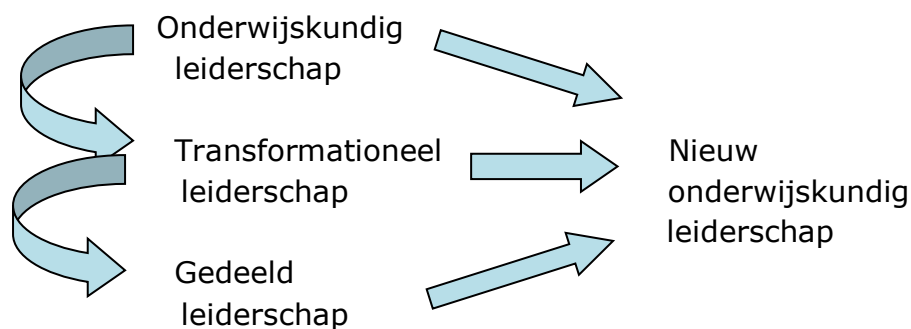
Robinson, Lloyd & Rowe (2008) gaan zover te stellen dat een theorie van transformationeel leiderschap niet nodig is ten behoeve van de verheldering van de rol van de schoolleider bij de verbetering van het leren en onderwijzen. Wel is transformationeel handelen van de schoolleider essentieel voor het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

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. Kelchtermans & Piot (2010) ten slotte schetsen een conceptueel kader voor schoolleiderschap waarin aandacht is voor de context die leiderschap bepaald en bepaald wordt door leiderschap, voor de interactie tussen leiders en volgelingen en voor de emotionele dimensie van leiderschap. In de conceptualisering van leiderschap in scholen is dus sprake van een toenemende convergentie van de belangrijkste leiderschapsconcepten.

Onderstaand schema toont de ontwikkeling van de diverse concepten van schoolleiderschap. Nieuwe concepten ontstonden als reactie op zwakheden in eerdere opvattingen. Thans zien we pleidooien voor een meer integraal concept.

Figuur 1: Ontwikkeling van concepten van schoolleiderschap



... maar beginnen met de bouwstenen.

Integratie van de verschillende concepten van schoolleiderschap kan tot een rijker begrip van de schoolleider leiden. De verschillende opvattingen kunnen elkaar aanvullen. Maar de vraag blijft wat gecombineerd of geïntegreerd wordt. Hiervoor hebben we gewezen op de conceptuele vaagheid die aan elk van de drie besproken concepten kleeft. Combinatie of integratie lost deze onduidelijkheid niet op maar laat deze bestaan. Vooraleer we deze concepten integreren, is het nodig de diverse componenten van een dergelijk integraal concept van schoolleiderschap te verhelderen. In deze bijdrage richten we onze aandacht op onderwijskundig leiderschap. Hoe kan de schoolleider in een eerder directe zin bijdragen aan de kwaliteit van het primaire proces? Hoe kan de schoolleider invloed uitoefenen op het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten, zo dat de resultaten van de leerlingen verbeteren? Echter, de kritische opmerkingen over het "oude" onderwijskundig leiderschap wezen op het top-down, hiërarchische en controlerende karakter ervan en op het risico van contra-productieve effecten. Ook werd de noodzaak duidelijk van samenwerking tussen schoolleider en leerkrachten in het verbeteren van het primaire proces en in het spreiden van leiderschapsfuncties. Tegen deze achtergrond gezien, is het belangrijk na te gaan *hoe schoolleiders het leren en de resultaten van leerlingen kunnen verbeteren door het direct verbeteren van het professioneel leren van de leerkrachten.*

Een belangrijke bron voor het beantwoorden van deze vraag ligt in het werk van Timperley en haar collegae (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007; Timperley, 2008; Robinson & Timperley, 2007; Robinson, 2007; zie ook Denis & Van Damme, 2010). Zij onderzochten meer dan honderd studies op werkzame principes in het professioneel leren van leerkrachten. In het werk van Timperley en haar collegae hopen we belangrijke aanwijzingen te vinden voor de rol van de schoolleider als onderwijskundig leider.

Timperley *et al.* (2007) en Robinson & Timperley (2007) schenken veel aandacht aan de rol van de schoolleider bij het bevorderen van professioneel leren. Maar ze gaan niet specifiek in op onderwijskundig leiderschap. Ze onderscheiden vijf dimensies van leiderschap die belangrijk zijn voor het bevorderen van professioneel leren van leerkrachten: richting geven, strategische afstemming van middelen op doelen, een leergemeenschap creëren die zich richt op het verbeteren van de resultaten van leerlingen, constructief problemen bespreken en geschikte ondersteunende materialen selecteren. In deze eerder algemene benadering is onderwijskundig leiderschap niet specifiek geanalyseerd. Bovendien gaan de onderzoeken over professioneel leren die de auteurs bestudeerd hebben niet altijd gedetailleerd in op de rol van de schoolleider. In deze bijdrage willen we ook naar die functies kijken die impliciet verondersteld kunnen worden in de genoemde factoren die professioneel leren bevorderen. Het resultaat van deze analyse is natuurlijk hypothetisch. Verder onderzoek moet het realiteitsgehalte van deze analyse toetsen. M.a.w., deze bijdrage kan gezien worden als een stap in de operationele uitwerking van nieuw onderwijskundig leiderschap.

Professioneel leren en professionele ontwikkeling

Het werk van Timperley en haar collegae biedt een rijke beschrijving van professioneel leren en kan hier niet samengevat worden. In deze paragraaf schetsen we enkele van de onderliggende ideeën van de auteurs. In de volgende paragraaf gaan we in op enkele bevindingen en trekken we conclusies voor het onderwijskundig leiderschap van de schoolleider.

Startpunt voor onze beschouwingen over onderwijskundig leiderschap is het professioneel leren van leerkrachten. Evenals bij het leren van leerlingen is er bij het leren van leerkrachten geen direct verband tussen input (bv. professionele ontwikkelingsactiviteiten) en wat geleerd wordt. Dezelfde activiteiten kunnen bij verschillende leerkrachten tot diverse leerervaringen leiden. Bij leerkrachten aanwezige kennis, vaardigheden en opvattingen en de eisen van de praktijk spelen een rol in wat geleerd wordt. Timperley *et al.* (2007) onderzoeken dan ook de *black box* tussen leerkansen en leerresultaten bij professioneel leren. Een factor die hier een belangrijke speelt is de mate van dissonantie (of consonantie) tussen nieuw verkregen informatie en de bestaande positie² van de leerkracht. De auteurs maken dan een onderscheid tussen drie processen van professioneel

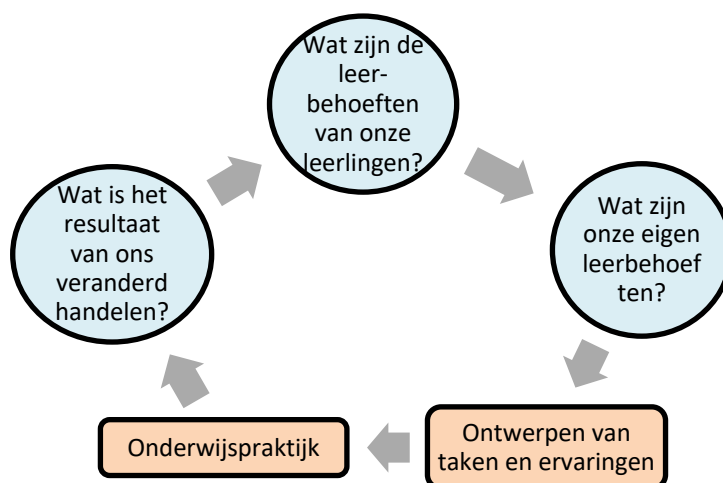
² Timperley *et al.* (2007) gebruiken de meer omvattende term "positie" in plaats van kennis, want kennis is slechts een van de componenten, naast attitudes, opvattingen en waarden, die tot dissonantie kunnen bewerkstelligen.

leren, elk met specifieke resultaten (een vierde leerproces wordt verderop toegelicht).

- *Het in kaart brengen van de bestaande positie* met als resultaat het consolideren en of onderzoeken van de bestaande positie.
- *Bewust worden van nieuwe informatie en vaardigheden* met als resultaat de (adaptieve) inpassing van deze nieuwe informatie en vaardigheden in de bestaande positie.
- *Het creëren van dissonantie met de bestaande positie* met als resultaat het oplossen van de dissonantie door acceptatie of verwerping van de nieuwe informatie.

De drie processen sluiten elkaar niet uit en zijn iteratief. Effectief professioneel leren impliceert betekenisgeving (sense-making) door leerkrachten aan de informatie die ze krijgen in activiteiten van professionele ontwikkeling. Betekenisgeving is niet slechts het verduidelijken van die informatie aan leerkrachten, of leerkrachten zelf over de waarde van die nieuwe informatie laten oordelen zonder dat ze de kans hebben om hun bestaande positie te onderzoeken. Betekenisgeving is een complex proces dat interactie vereist tussen de bestaande positie van de leerkracht, de situatie waarin hij werkt en nieuw informatie. Diep leren veronderstelt herhaalde cycli van genoemde leerprocessen, iets wat in de praktijk zelden voorkomt. Effectief professioneel leren dat ook aanwezig blijft wanneer externe begeleiders betrokken zijn, vraagt processen van co- en zelfregulatie. Dit omvat leren verbinden aan problemen die men ervaart in de praktijk, diepgaande verwerving van relevante vak(didactische) kennis en kennis over toetsen en het in een permanent onderzoeksproces kritisch bevragen van de bestaande praktijktheorieën. Co- en zelfregulerend leren impliceert dat leerkrachten, in herhaalde cycli, collectief en individueel belangrijke thema's identificeren, hierover kennis verwerven, de resultaten van hun handelen onderzoeken en hun handelen verbeteren. Een vierde leerproces is dus co- en zelfregulerend leren. Figuur 2 toont deze cyclus van onderzoek en kennisontwikkeling.

Figuur 2: Cyclus van onderzoek en kennisontwikkeling door leerkrachten (Timperley et al., 2007: xliiii)



Functies van onderwijskundig leiderschap

Om de functies van onderwijskundig leiderschap te analyseren gaan we na welke leidinggevende functies gevraagd worden om de processen en uitdagingen van professioneel leren goed te laten verlopen. We schetsen enkele belangrijke bevindingen over professioneel leren en formuleren vervolgens de consequenties voor onderwijskundig leiderschap.

Vooraf wijzen we er op dat we ons hier beperken tot onderwijskundig leiderschap. We schenken geen aandacht aan voorwaardelijke functies voor dit onderwijskundig leiderschap. Zo wijst Robinson (2007; zie ook Robinson et al., 2008) er op dat participatie van de schoolleider in formele en informele processen van professioneel leren een zeer effectieve manier is om professioneel leren te verbeteren. Robinson (2007) noemt twee mogelijke verklaringen. Een eerste verklaring is dat dergelijke participatie duidelijk maakt dat in de school nadruk ligt op de kwaliteit van leerkrachten en hun werk. Een tweede verklaring houdt in dat die participatie de schoolleider de kans geeft te leren wat leerkrachten bezighoudt en hem daarmee de mogelijkheid biedt de leerkrachten beter te ondersteunen. We kunnen nog een derde mogelijke verklaring toevoegen. Onderwijskundig leiderschap stelt hoge eisen aan de expertise van de schoolleider op het gebied van leren en onderwijzen. Participatie in het proces van professioneel leren van leerkrachten kan leiders ook helpen de noodzakelijke kennis te verwerven die nodig is om als onderwijskundig leider te functioneren. Maar omdat participeren in het leerproces van leerkrachten voorwaardelijk is om als onderwijskundig leider te functioneren, schenken we er hier geen aandacht aan.

In tabel 1 hieronder worden de onderscheiden functies van onderwijskundig leiderschap kort weergegeven. We werken ze daarna verder uit.

Tabel 1: Functies van onderwijskundig leiderschap

1. Duidelijke doelen stellen, en deze uitlijnen met trends in beleid en wetenschap.
2. Zorgen voor een specifieke en sterke vak(didactische) kennisbasis.
3. Veelzijdig en veelvuldig toetsen.
4. Betrekken van de positie van de leerkracht.
5. Leerkrachten helpen om nieuwe informatie in hun bestaande positie te integreren.
6. Creëren van dissonantie en leerkrachten helpen om deze op te lossen.
7. Ontwikkelen van co- en zelfregulatieve competenties bij leerkrachten.
8. Toepassen van een reeks van leeractiviteiten.

DUIDELIJKE DOELEN STELLEN, EN DEZE UITLIJNEN MET TRENDS IN BELEID EN WETENSCHAP

Effectief professioneel leren vraagt voor duidelijke en gedeelde doelen, specifiek voor het onderwerp waarover men leert. Meer algemeen pedagogische benaderingen zijn minder effectief. Bovendien verwijzen in effectief professioneel leren de doelen naar de gewenste resultaten van leerlingen. Ook vakoverstijgende en schoolbrede doelen, zoals het verbeteren van de vaardigheid van leerkrachten om goede vragen te stellen, kunnen bijdragen aan effectief professioneel leren,

zolang de leerinhoud relevant is voor de leerkrachten. Het blijkt verder dat doelen van professioneel leren die aansluiten bij onderzoeksbevindingen en bij breder educatief beleid (van overheid, beroepsgroep enz.) de leerresultaten van leerlingen positief beïnvloeden.

Onderwijskundig leiderschap impliceert dan:

- Duidelijke en specifieke doelen formuleren voor professioneel leren.
- Doelen formuleren in termen van studentresultaten.
- De doelen uitlijnen met trends in beleid en wetenschap
- Een gemeenschappelijk begrip van de doelen ontwikkelen.

ZORGEN VOOR EEN SPECIFIEKE EN STERKE VAK(DIDACTISCHE) KENNISBASIS

Effectief professioneel leren vraagt een stevige en heldere theoretische basis onder de onderwijspraktijk in een bepaald vak. Zo is in wiskunde de leerinhoud verreweg de meest invloedrijke factor in het verbeteren van de leerlingresultaten in dat vak. Het is niet voldoende om leerkrachten te leren hoe ze een voorgeschreven wijze van lesgeven moeten uitvoeren. De inhoud dient om leerkrachten te helpen een begrip te ontwikkelen van de theoretische basis van de aanbevolen praktijk en van de complexe relaties tussen de subjectieve praktijktheoretische noties van de leerkracht, didactiek, toetsing en de wijze van leren van leerlingen. Dit vraagt een hoog niveau van vakdidactische kennis, inclusief kennis van conceptuele opvattingen en misvattingen over een bepaald onderwerp bij leerlingen, hun probleemoplossingstrategieën en hun wijzen van leren van een vak. Minder theoretische benaderingen, minder specifiek vak(didactische) en benaderingen die zich meer richten op de implementatie van voorgeschreven praktijken, zijn minder effectief.

Het is niet realistisch te verwachten dat schoolleiders (of anderen in de school) kunnen voorzien in een dergelijke specifieke theoretische basis. Maar ze kunnen ondersteuners selecteren die zorgen voor een stevige theoretische basis onder de onderwijspraktijk. Effectief professioneel leren zal vaak op externe expertise een beroep doen.

Onderwijskundig leiderschap impliceert dan:

- Een specifieke en sterke vak(didactische) kennisbasis (doen) communiceren naar de leerkrachten
- In de leerkrachten een hoog niveau van vakdidactische kennis ontwikkelen.

VEELZIJDIG EN VEELVULDIG TOETSEN

Effectief professioneel leren impliceert veelvuldig en veelzijdig toetsen: om de inhoud van het professioneel leren vast te stellen, om het effect van bestaande en van alternatieve praktijken aan te tonen, om de relaties tussen leerkrachten en leerlingen te verhelderen en als een katalysator om leerkrachten te betrekken in professioneel leren. Een belangrijke component in professioneel leren is het ontwikkelen van toetscompetenties die leerkrachten toelaten om zelf tot een gefundeerd oordeel te komen over de effecten van veranderde onderwijspraktijken op leerlingen. Kennis van en vaardigheden in toetsing zijn belangrijk voor professioneel leren als nieuwe strategieën toegepast worden in de klas. Toetsstrategie-

en dienen aan te sluiten bij de doelen van het onderwijs en zijn, minstens gedeeltelijk, vakspecifiek.

Onderwijskundig leiderschap impliceert dan:

- Verzamelen en analyseren van toetsdata om de inhoud van het professioneel leren te bepalen.
- Leerkrachten confronteren met toetsdata om hen te motiveren voor professionele ontwikkeling.
- Succesvolle toetsdata van alternatieve praktijken bieden.
- Verzamelen en analyseren van data om de effectiviteit van de onderwijspraktijk te toetsen.
- Verzamelen en analyseren van toetsdata om problemen in de relatie tussen leerkracht en leerlingen te identificeren.
- Leerkrachten toetsvaardigheden – gerelateerd aan onderwijsdoelen – aanleren.

BETREKKEN VAN DE POSITIE VAN DE LEERKRACHT

Zoals alle volwassenen die leren, zijn leerkrachten geen holle vaten. Ze hebben opvattingen over wat en hoe studenten (moeten) leren en over wat en hoe leerkrachten (moeten) onderwijzen. Deze meestal impliciete praktijktheorieën hebben veel invloed op het leren van de leerkrachten. Nieuwe informatie die dissonant is met de bestaande positie van de leerkracht kan gemakkelijk verworpen worden. Het proces van het in kaart brengen van de bestaande positie dient om een basis te leggen voor de andere leerprocessen, zodat de lerende leerkracht betekenis kan toekennen aan nieuw verworven informatie in relatie tot de aanwezige positie. Belangrijke aspecten van deze praktijktheorieën betreffen de opvattingen van leerkrachten over de motivatie en capaciteiten van leerlingen, over hoe leerlingen te motiveren en te laten leren, over hoe een specifieke vakinhoud te onderwijzen en over hoe dit alles te doen binnen de beschikbare tijd en met de beschikbare middelen. Onderwijskundig leiderschap betekent hier het helpen van leerkrachten om hun praktijktheorieën te expliciteren zodat ze vergelijking kunnen maken tussen bestaande en nieuwe praktijken.

Onderwijskundig leiderschap impliceert dan:

- Leerkrachten leren om bestaande ideeën te expliciteren over de motivatie en bekwaamheden van leerlingen.
- Leerkrachten leren om bestaande ideeën te expliciteren over hoe met leerlingen om te gaan en hen te motiveren.
- Leerkrachten leren om bestaande ideeën te expliciteren over hoe een specifieke vakinhoud.
- Leerkrachten leren om bestaande ideeën te expliciteren over hoe de lessen te geven in de beschikbare tijd en met de bestaande middelen.

LEERKRACHTEN HELPEN OM NIEUWE INFORMATIE IN HUN BESTAANDE POSITIE TE INTEGREREN.

Nieuwe informatie die consistent is met de huidige positie van de leerkracht dient geïntegreerd te worden met de bestaande praktijktheorieën van die leerkracht. Hierbij is wel het risico van over-assimilatie aanwezig: leerkrachten die er van overtuigd zijn dat ze de nieuwe praktijken reeds uitvoeren ("dat doen we al lang"), terwijl ze in werkelijkheid slechts zeer oppervlakkige die nieuwe praktijk-

ken toepassen. Belangrijk in dit proces van integratie is begrijpen hoe nieuwe kennis past in een bestaand conceptueel kader en het geleerde vertalen naar de specifieke onderwijscontext van de leerkracht. Effectief professioneel leren vraagt ook de integratie in de bestaande praktijktheorieën van de vakdidactische kennis, van de kennis over hoe leerlingen dat bepaald vak leren en van de bekwaamheid van leerkrachten om te toetsen wat leerlingen van dat vak geleerd hebben

Onderwijskundig leiderschap impliceert dan:

- Leerkrachten leren om een substantieel inzicht in de nieuwe informatie te verwerven, inclusief de theoretische achtergrond van die informatie.
- Leerkrachten leren om de nieuwe informatie te relateren aan hun bestaande kennis, opvattingen en waarden.
- Leerkrachten leren om de nieuwe informatie in een coherente handelingstheorie te integreren.
- Leerkrachten leren om de praktische consequenties van nieuwe ideeën voor hun eigen praktijk te expliciteren.
- Leerkrachten leren om de vak(didactische) kennis, kennis van hoe leerlingen leren en het leren van het vak door de leerling met elkaar te verbinden.

CREËREN VAN DISSONANTIE EN LEERKRACHTEN HELPEN OM DEZE OP TE LOSSEN.

Professioneel leren impliceert niet zelden dissonantie tussen de bestaande positie van de leerkracht en nieuwe informatie. Het oplossen van deze dissonantie zodat er geleerd wordt, is niet eenvoudig. Het impliciete karakter van bestaande opvattingen en het feit dat de positie van de leerkracht deel vormt van zijn identiteit kunnen er gemakkelijk toe leiden dat de dissonantie wordt opgelost door het verwerpen van de nieuwe informatie. Leerkrachten uitdagen door het creëren van dissonantie – bijvoorbeeld door het tonen van video-opnames waarin gelijkwaardige leerlingen als die van de leerkrachten het veel beter doen – kan een effectieve activiteit zijn in professioneel leren.

Onderwijskundig leiderschap impliceert dan:

- Leerkrachten leren om de verschillen te zien tussen bestaande kennis, opvattingen en waarden en de kennis, opvattingen en waarden in nieuwe informatie.
- Leerkrachten kritisch bevragen op hun vakdidactische opvattingen.
- Leerkrachten kitsch bevragen over hun opvattingen over de bekwaamheden van leerlingen.
- Haalbare alternatieve praktijken presenteren.

ONTWIKKELEN VAN CO- EN ZELFREGULATIEVE COMPETENTIES BIJ LEERKRACHTEN

Zoals gezegd vraagt duurzaam professioneel leren processen van co- en zelfregulatie, waarbij leerkrachten nagaan wat het effect is van hun handelen op de leerlingen en ze hun handelen verbeteren. Dit vraagt onderzoeksvaardigheden zodat de leerkrachten kunnen nagaan welke praktijken niet de gewenste effecten hebben en veranderd dienen te worden. Dit veronderstelt ook een begrip van de invloed van de onderwijspraktijk op de leerling. Bovendien vereist het theoretisch inzicht in de leerprocessen in een specifiek vakgebied, inclusief kennis van mogelijke conceptuele misvattingen en hoe deze aan te pakken. Van schoolleiders kan

men niet vragen dat ze alle vakken goed beheersen. Maar ze kunnen wel leerkrachten helpen om aandacht te besteden aan de specifiek vakdidactische vraagstukken.

Onderwijskundig leiderschap impliceert dan:

- Leerkrachten leren om onderzoeksvaardigheden te ontwikkelen.
- Leerkrachten leren om de gevolgen van hun onderwijspraktijk op het leren en de resultaten van de leerlingen te toetsen.
- Leerkrachten leren om te begrijpen wat zich afspeelt in de hoofden van de leerlingen als reactie op het onderwijsproces.
- De aandacht van de leerkrachten vestigen op de specifieke vakdidactiek.

TOEPASSEN VAN EEN REEKS VAN LEERACTIVITEITEN.

Er zijn veel activiteiten – sommige hiervoor aangeduid – die professioneel leren kunnen bevorderen. Effectief professioneel leren vraagt een bepaalde mate van directie instructie door een expert, waarbij de theoretische onderbouwing van effectieve onderwijspraktijken nadrukkelijk aandacht krijgt. Maar luisteren naar een expert is niet voldoende. Een typische algemene structuur voor professioneel leren omvat een katalysator om leerkrachten te betrekken in professioneel leren, het direct instrueren van nieuwe kennis en praktijken, inclusief de onderliggende theoretische principes, door een externe expert in een workshop setting, gevolgd door veelvuldige mogelijkheden om de verworven inzichten adaptief toe te passen in de eigen praktijk. Effectieve activiteiten in dit proces omvatten leerkrachten de gelegenheid bieden om realistische voorbeelden te zien van de nieuwe praktijken, mogelijkheden tot professionele dialoog om de betekenis van de nieuwe informatie en de implicaties in de praktijk te ontwikkelen, feedback aan leerkrachten geven die gebaseerd is op observaties in de klas, beschrijvingen van effectieve werkvormen en materialen voor leerlingen, leerkrachten laten leren vanuit de positie van hun leerlingen, het analyseren van resultaten en het leren van leerlingen en het functioneren van leerkrachten in een professionele leergemeenschap. Geen enkele van deze activiteiten op zich is echter effectiever dan een andere; belangrijker is de afstemming ervan op de leerdoelen van de leerkracht.

Onderwijskundig leiderschap impliceert dan:

- De activiteiten van professioneel leren afstemmen op de leerdoelen van de leerkrachten.
- Leerkrachten stimuleren om, door een variëteit van interactieve activiteiten, te onderhandelen over de betekenis van nieuwe theorie en de implicaties ervan voor de praktijk (bijvoorbeeld: voorbeelden presenteren van nieuwe praktijken; feedback geven, gebaseerd op observatie in de klas; professionele gesprekken stimuleren over de nieuwe informatie, over de resultaten van leerlingen, over hun begrip van het vak; werkvormen en materialen aanbieden).

Afsluitende opmerkingen

In deze bijdrage beschreven we "nieuw" onderwijskundig leiderschap. Dit is een component van een meer omvattend concept van schoolleiderschap, waarin ook elementen van transformationeel en gespreid leiderschap een plaats hebben. En

hoewel een dergelijk integraal concept ons denken over schoolleiderschap kan verrijken is het toch nodig om eerst duidelijkheid te hebben over die verschillende componenten.

Anderzijds is onderwijskundig leiderschap slechts één hoofdfunctie van de schoolleider. Bovendien vereist onderwijskundig leiderschap ook andere leiderschapsfuncties, zoals het scheppen van een structuur en cultuur van professioneel leren. Omgekeerd zullen leiderschapsfuncties weinig effectief zijn voor het verbeteren van de leerlingresultaten als de functie van onderwijskundig leiderschap afwezig is. De effectiviteit van professionele leergemeenschappen – die we kunnen omschrijven als een structuur en cultuur voor professioneel leren (Verbiest, 2008; Verbiest & Vandenberghe, 2002) – vraagt ook om onderwijskundig leiderschap zoals het creëren van dissonantie en het toetsen en analyseren van de invloed van het onderwijs op het leren van de leerlingen (Timperly et al., 2007). Anderzijds zal het duidelijk zijn dat dit onderwijskundig leiderschap niet effectief kan zijn zonder transformationele leiderschapsactiviteiten – zoals het ontwikkelen van een visie en het stimuleren van een cultuur van respect en samenwerking – zoals bleek uit het eerder besproken onderzoek van Marks & Printy (2003). Ook resultaten van uitgebreid onderzoek naar schoolverbetering in Chicago (Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton, 2010) wijst op het belang van onderwijskundig leiderschap en van noodzakelijke andere leiderschapsfuncties wil dit onderwijskundig leiderschap effectief zijn. In het zeer lezenswaardige onderzoeksverslag van Bryk et al. (2010) komen twee sleutelconcepten van effectief leiderschap naar voor. Enerzijds een strategische focus op het verbeteren van het primaire proces van de school: leren en onderwijzen. Anderzijds, en in samenhang met dit onderwijskundig leiderschap, is het ook nodig dat de schoolleider voortdurend bouwt aan relaties van vertrouwen in de schoolgemeenschap, onder meer tussen schoolleider en leerkrachten en tussen leerkrachten onderling. De onderzoekers gebruiken de metafoer van het bakken van een taart. De schoolleider is de kok die verschillende ingrediënten mengt en vervolgens in de oven bakt. Ingrediënten voor schoolverbetering zijn onder meer professioneel leren van leerkrachten, goede relaties met ouders en de omgeving van de school, een goed leerklimaat in de school en een effectief instructieproces. Pas de hitte in de oven – het vertrouwen tussen de betrokkenen – zorgt er voor dat de verschillende ingrediënten integreert in effectieve schoolverbetering. Toenemend vertrouwen tussen de professionals onderling en tussen de professionals en de ouders beïnvloedt in positieve zin de innovatiebereidheid en betrokkenheid bij de school van de leerkrachten, de betrokkenheid van ouders en het leerklimaat in de school. Omgekeerd verzwakt gebrekkig vertrouwen de genoemde ingrediënten voor schoolverbetering.

Tegen deze achtergrond kan ook getwijfeld worden aan de voordelen van het voorstel van Robinson et al. (2008) om in de operationalisatie van onderwijskundig leiderschap de interpersoonlijke gerichtheid en de taakgerichtheid van de schoolleider te integreren en daarmee theorievorming over transformationeel leiderschap op te geven. Gegeven het belang van dergelijke transformationele

leiderschapspraktijken en hun onderscheidend van en conditioneel karakter voor onderwijskundig leiderschap valt er veel voor te zeggen om vast te houden aan het conceptuele onderscheid tussen beide vormen van leiderschap.

De hiervoor gegeven beschrijving van nieuw onderwijskundig leiderschap roept bij schoolleiders zelf waarschijnlijk de vraag op naar de praktische haalbaarheid om als zodanig te functioneren. Is het realistisch van schoolleiders te vragen competent te zijn in al deze taken van de onderwijskundig leider? En is het realistisch te veronderstellen dat een schoolleider al die taken ook kan uitvoeren? Bovendien wordt van de schoolleider niet alleen onderwijskundig leiderschap verwacht. Hij dient ook te investeren in de ontwikkeling van een structuur en cultuur van leren in de school. En hij zal als manager moeten functioneren en zorg dragen voor een effectief en efficiënt verloop van het dagelijks werk. Zeker in grote scholen met een omvangrijk bestand van professionals wordt het moeilijk om al deze taken te vervullen. En daar waar het stimuleren van professioneel leren een hoog niveau van specifieke vak(didactische) kennis vraagt, is het nauwelijks voorstelbaar dat een schoolleider in het voortgezet onderwijs met zijn diversiteit aan vakken die op specialistisch niveau worden behandeld, over de vereiste competenties beschikt. Het spreiden van leiderschap ligt hier dan voor de hand. Het denken in temen van leiderschapsfuncties in plaats van leiderschapsrollen (Firestone, 1996) opent het perspectief dat ook anderen dan de formele schoolleider leiderschapsfuncties op zich nemen.

Ons beperkend tot de functies van onderwijskundig leiderschap, maken we bij dit gespreid leiderschap nog twee kanttekeningen. In de eerste plaats, bij spreiding van onderwijskundig leiderschap mag men van de formele schoolleider wel blijven verwachten dat hij de condities schept zodat anderen in de school die genoemde functies ook goed kunnen vervullen. Onderzoek onderstreept het belang van coördinatie van gespreid leiderschap (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Harris et al. (2008). Dat betekent onder meer het aanspreken van de betrokken professionals op het vervullen van die functies en het, indien nodig, (doen) professionaliseren van deze medewerkers. In de tweede plaats, het spreekt vanzelf dat de professionals die, in het geval van gespreid leiderschap, de onderwijskundige leiderschapsfuncties uitoefenen, daartoe ook competent dienen te zijn. Zij dienen in staat te zijn om, bijvoorbeeld, leerkrachten te confronteren met nieuwe vakdidactische inzichten die op gespannen voet staan met de bij de leerkracht levende opvattingen. In dit verband doet zich tevens de vraag voor of het wenselijk is dat deze functies worden uitgevoerd door professionals die enige formele status als leidinggevende hebben, bijvoorbeeld als vakgroepcoördinator of bouw- of graadcoördinator. Geredeneerd kan worden dat het uitvoeren van die onderwijskundige leiderschapsfuncties veel gezag vraagt van de kant van de onderwijskundig leider. Dat gezag zal zeker voor een belangrijk deel verworven dienen te worden op inhoudelijke gronden. Hierbij zijn erkenning als expert-leerkracht en als vaardig begeleider van collega's van belang. De vraag is dan of ook enige formeel toegekend gezag aan de onderwijskundig lei-

der bijdraagt aan het effectief stimuleren van het professioneel leren in de school. Vooralsnog is hierover weinig bekend.

Literatuur

- Barnett, K., McCormick, J. & Conners, R. (2001). Transformational leadership in schools – panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*, 39 (1), 24-46.
- Blase, J. & Blase, J. (1999): Effective instructional leadership. Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38, 130-141.
- Bryk, A., Bender Sebring, P., Allensworth, E. Luppescu, S. & Easton, J. (2010): *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- Denis, J. & Van Damme J. (2010) *De leraar: professioneel leren en ontwikkelen. Reviewonderzoek van H. Timperley e.a.* Leuven / den Haag: Acco.
- Firestone, W. (1996): Leadership: Roles of Functions. In: Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, Ph., Hart A. (ed.) (1996): *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 395-418.
- 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.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. London: Open University Press.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C. Sammons, P. & Hopkins D. (2008): Distributed leadership and organizational change: reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Kelchtermans, G. & Piot, L. (2010): *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht [Bringing up and mapping school leadership.]* Leuven / den Haag: Acco.
- Leithwood, K. (1992). The move towards transformational leadership. *Educational leadership*, 49 (5), 8-12.
- 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.
- Leithwood, K. & Duke, D. (1999) A century's quest to understand school leadership. Murphy, J. & Louis, K. (Eds.) *Handbook of research on educational administration* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass
- Leithwood, K, Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006): *Successful school leadership. What is it and How it influences pupil learning*. Nottingham: NCSL, DfES (Research Report RR800).
- Marks, H. & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance. An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Mayrowetz, D. (2008): Making sense of distributed leadership. Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44, 424-435.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Robinson, V. (2007): *School leadership and student outcomes: identifying what works and why*. Wimallee: Acel monograph series.
- Robinson, V. & Timperley, H. (2007) The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*. 51, 3, 247-262.
- 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.
- Sheppard, B. (1996): Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, XLII(4), 325-44.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007): *Teacher Professional learning and development. Best evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington: Ministry of Education.

- Timperley, H. (2008): *Teacher professional learning and development*. Brussels: International Academy of Education.
- Verbiest, E. & Vandenberghe, R. (2002). Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leerkrachten. *Schoolleiding en begeleiding 2 – Personeel en organisatie*, 57-86.
- Verbiest, E. (Ed.) (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan een professionele leergemeenschap*. Antwerpen /Apeldoorn: Garant.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc. (6th ed.)