

De schoolleider in verandering

Theorie en praktijk



Loes van Wessum, Anje Ros
en Piety Runhaar (Reds.)

De Leiderschapsagenda

Colofon

Wessum, L. van, Ros, A., & Runhaar, P. (Reds.) (2022). De schoolleider in verandering. Theorie en praktijk.

Eindredactie:

Bea Ros

Vormgeving/Opmaak:

Coco Bookmedia

Deze uitgave is tot stand gekomen binnen het project De Toekomstagenda Schoolleiders waarin OCW, AVS, CNV Schoolleiders, AOb, PO-Raad, Schoolleidersregister po, Schoolleidersregister VO en VO-raad zijn betrokken.

www.deleiderschapsagenda.nl



Deze publicatie wordt gepubliceerd onder de volgende Creative Commons-voorwaarden:

Vrijheid

Je bent vrij dit werk te delen. Dit betekent dat je het werk mag kopiëren, verspreiden en doorgeven via elk medium of bestandsformaat. De licentiegever kan deze toestemming niet intrekken zolang aan de licentievoorwaarden voldaan wordt.

Naamsvermelding

De gebruiker dient de maker van het werk te vermelden, een link naar de licentie te plaatsen en aan te geven of het werk veranderd is. Je mag dat op redelijke wijze doen, maar niet zodanig dat de indruk gewekt wordt dat de licentiegever instemt met je werk of je gebruik van het werk.

Niet commercieel

Je mag het werk niet gebruiken voor commerciële doeleinden.

Geen afgeleide werken

Je mag het veranderde materiaal niet verspreiden als je het werk hebt geremixt, veranderd, of op het werk hebt voortgebouwd.

Geen aanvullende restricties

Je mag geen juridische voorwaarden of technologische voorzieningen toepassen die anderen juridisch beperken om iets te doen wat de licentie toestaat.

Let op

Voor hergebruik of distributie moet u de licentievoorwaarden van dit werk aan anderen duidelijk maken. De beste manier om dit te doen is met een link naar [deze webpagina](#).

Inhoud

4 | Inleiding

Anje Ros, Piety Runhaar en Loes van Wessum

9 | Hoofdstuk 1

Visiegestuurd werken

Loes van Wessum, Angela de Jong en Inge Andersen

16 | Hoofdstuk 2

Werken aan de kwaliteit van onderwijs

Peter Slegers, Hans van Dael en Bas de Wit

24 | Hoofdstuk 3

De ontwikkeling van leraren

Jeroen Imants en Peter Leisink

31 | Hoofdstuk 4

De school als gezamenlijke leerwerkplaats voor leraren

Marjan Vermeulen, Fred Huijboom en Pierre van Meeuwen

39 | Hoofdstuk 5

Kies de juiste veranderstrategie

Anje Ros, Henderijn Heldens en Piety Runhaar

47 | Hoofdstuk 6

Onderzoeksmatig werken

Lisette Uiterwijk en Judith Amels

53 | Hoofdstuk 7

Gespreid leiderschap

Stefan van Langevelde, Patrick van Schaik en Wouter Schenke

59 | Hoofdstuk 8

Gefundeerd samenwerkingspartners kiezen

Carlos van Kan, Hartger Wassink en Anje Ros

66 | Hoofdstuk 9

Inrichting van de schoolorganisatie

Ben van der Hilst en Jeroen Imants

73 | Hoofdstuk 10

Bestuurder en schoolleider als partners in leren

Hartger Wassink, Joseph Kessels en Loes van Wessum

80 | Hoofdstuk 11

Reflectie op leiderschapspraktijken: inspiratie voor toekomstig onderzoek

Femke Geijssel en Marjan Vermeulen

88 | Over de auteurs

91 | Over deze publicatie

Inleiding

ANJE ROS, PIETY RUNHAAR EN LOES VAN WESSUM

De leraar is degene die de grootste impact heeft op het leren van leerlingen (Hattie, 2008). Niet alleen in Nederland, maar wereldwijd investeert men daarom veel in de kwaliteit van leraren en hun professionele ontwikkeling (Darling Hammond, 2017). Denk daarbij aan de lerarenbeurzen waarmee leraren een masteropleiding kunnen volgen, of de functiemix die leraren stimuleert om door te groeien binnen het leraarschap in plaats van over te stappen naar een managementfunctie (Onderwijsraad, 2018).

Maar achter elke goede leraar staat een schoolleider. Deze bepaalt immers het werk- en leerklimaat binnen een school, de mogelijkheden die leraren krijgen om zich verder te ontwikkelen en samen te werken, of hun bereidheid om kennis en advies te delen (Fullan, 2020). Na de leraar is het dan ook de schoolleider die, zij het indirect, een zeer belangrijke rol vervult in het realiseren van goed onderwijs (Leithwood et al., 2019). Vandaar dat er steeds meer aandacht is voor de kwaliteit en voortdurende professionele ontwikkeling van schoolleiders (Onderwijsraad, 2018), getuige onder meer de ontwikkeling van de beroepstandaarden voor po en vo en het competentieprofiel van schoolleiders in het mbo (Basoski, 2015).

In dit boek gaan we, aansluitend bij de nieuwe beroepsstandaarden en het competentieprofiel, niet meer uit van leiderschapscompetenties, maar van leiderschapspraktijken: een samenhangend geheel van activiteiten die één of meer leidinggevenden uitvoeren ter verbetering van onderwijskwaliteit en schoolontwikkeling. Hierbij ligt dus meer nadruk op het situationele karakter van leiderschap. De nieuwe beroepsstandaarden laten bovendien zien dat de rol van schoolleiders de laatste decennia veranderd is. Waren schoolleiders voorheen vooral bedrijfsvoerders en managers, nu wordt van hen verwacht dat ze leidinggeven aan schoolontwikkeling, innovaties initiëren of aanmoedigen, ruimte geven aan professionele ontwikkeling van hun medewerkers en proactief samenwerkingsrelaties aangaan met externe partijen (Onderwijsraad, 2018). Om wendbaar te zijn dienen scholen zich voortdurend aan te passen aan nieuwe vragen vanuit de samenleving (denk aan passend onderwijs, gelijke kansen en hoge verwachtingen van ouders), nieuwe eisen vanuit de overheid (zoals burgerschapsvorming) of nieuwe pedagogisch-didactische inzichten (zoals gepersonaliseerd leren). Maar hoe geef je als schoolleider in deze dynamiek een goede invulling aan je rol? Hoe zet je je persoonlijke kwaliteiten effectief in? Daarvoor willen we met dit boek handvatten bieden.

Scholen als lerende organisaties

Bij het oplossen van complexe vraagstukken als gelijke kansen, armoede, duurzaamheid en een leven lang ontwikkelen geldt het onderwijs steevast als belangrijk onderdeel van de oplossing (Ros, 2021). Samen met de voortdurende technologische vernieuwingen, demografische veranderingen en verschuivingen in waarden en normen doet dit een groot beroep op de flexibiliteit, adaptiviteit en wendbaarheid van scholen (Ros et al., 2021). Schoolleiders hebben daarom de taak om scholen te ontwikkelen tot lerende organisaties: scholen met het vermogen om routinematig en systematisch te veranderen en te innoveren en zich aan te passen aan nieuwe ontwikkelingen en omstandigheden. Dit doordat teamleden (individueel en samen) leren om hun visie en ambities te ontwikkelen, bij te stellen en te realiseren (Kools, 2020).

Schoolleiders kunnen zo'n lerende organisatie ontwikkelen door er onder andere voor te zorgen dat de school een rijke leeromgeving wordt voor iedereen (Vermeulen, 2016; Runhaar, 2017). Een organisatie waarin iedereen elke dag een beetje beter wil worden (Van Wessum & Verheggen, 2018), zich goed toegerust voelt en met plezier werkt, draagt bij aan goed onderwijs (Kools, 2020).



Alle auteurs van dit boek zijn Nederlandse onderzoekers naar schoolleiderschap. We hebben de hoofdstukken geschreven voor (en met input van) schoolleiders in het po, vo en mbo, omdat er veel overeenkomsten zijn in de uitdagingen waar schoolleiders in deze sectoren voor staan. Tegelijk zijn er ook verschillen, niet alleen in de context van de onderwijssector, maar ook in de specifieke rol (van teamleider tot rector) en in de omvang en rol van de stafafdeling binnen het bestuur. Met schoolleiders bedoelen we mensen die direct leidinggeven aan leraren en die personele verantwoordelijkheid hebben. Dat kunnen dus locatieleiders zijn, teamleiders, afdelingsdirecteuren of rectoren (beroepsstandaard po en vo). Met leraar wordt in dit boek ook bedoeld op docenten en leerkrachten.

Het beeld van schoolleiderschap valt nog verder te verbreden, want ook leraren en zelfs leerlingen kunnen (informeel) leiding nemen. Het beeld van de eenzame schoolleider die in zijn of haar eentje leidinggeeft aan de schoolorganisatie is niet meer van deze tijd. De formele schoolleiding heeft informele leiders hard nodig om samen om te gaan met de complexe problemen waarmee het onderwijs wordt geconfronteerd. Leidinggeven aan een lerende school vraagt om leidinggeven aan gespreid leiderschap.

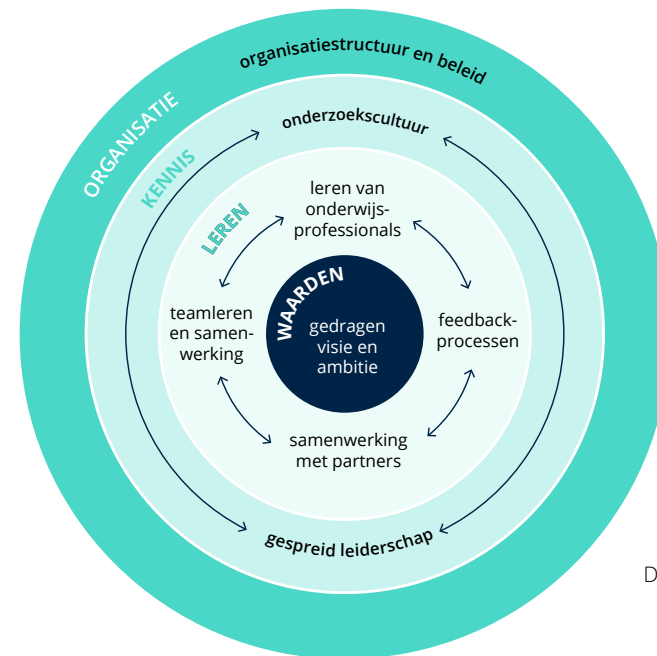
Met dit boek willen we schoolleiders ondersteunen bij het verder ontwikkelen van hun leiderschap.

Ieder hoofdstuk is daarvoor opgebouwd uit drie elementen, namelijk:

- kennis vanuit onderzoek over het betreffende thema (zodat schoolleiders 'evidence-informed' kunnen handelen);
- praktische handvatten (zodat schoolleiders kunnen reflecteren op eigen gedrag);
- concrete voorbeelden (om schoolleiders te inspireren).

Bij het lezen van de hoofdstukken zul je als schoolleider soms een kleine vertaalslag moeten maken naar je eigen situatie, jouw eigen context. De hoofdstukken zijn afzonderlijk van elkaar te lezen, afhankelijk van wat de situatie vraagt en persoonlijke voorkeuren.

Scholen starten nooit op een nulpunt. Sterker nog, veel scholen hebben de laatste jaren grote stappen gezet. Tegelijk is gebleken dat de ontwikkeling van een lerende organisatie niet eenvoudig is, en dat veel factoren van invloed zijn. Er is geen eenvoudige richtlijn of stappenplan voor schoolleiders die zorgt voor een snelle omslag. De ontwikkeling naar een lerende organisatie vraagt bovendien andere vaardigheden, houdingen en opvattingen van alle betrokkenen en daarmee ook tijd. Het is een proces dat een lange adem en kleine stappen vergt, waarvoor geduld en doorzettingsvermogen nodig is. Tegelijkertijd is de ontwikkeling naar een lerende organisatie noodzakelijk, omdat het de weg is naar duurzame onderwijsverbetering.



Figuur 1
De acht mechanismes van de lerende organisatie.

Een lerende organisatie bestaat uit verschillende samenhangende mechanismes waaraan gelijktijdig gewerkt kan worden (Stoll, 2020). Op basis van het proefschrift van Marco Kools (2020) zet Ros (2021) acht mechanismes uiteen waar een lerende school op drijft (zie Figuur 1).



Schoolleiders spelen een belangrijke rol bij de (verdere) ontwikkeling van elk van deze acht mechanismes. Ze hangen dan ook nauw samen met de leiderschapspraktijken uit de beroepsprofielen van schoolleiders po en vo, die de leidraad van dit boek vormen. Hieronder beschrijven we de acht mechanismes en maken we duidelijk hoe deze aan bod komen binnen de verschillende hoofdstukken in het kader hiernaast.

Omdat de mechanismen samenhangen, zorgt de versterking van eentje vaak ook voor ontwikkeling van andere mechanismes. Als een school bijvoorbeeld werkt aan visieontwikkeling, dan zal ze ook het gesprek voeren over wat teamleden verstaan onder de kwaliteit van onderwijs. Om die kwaliteit te realiseren zullen ze onderzoekmatig moeten werken en dat doet weer een beroep op samenwerkend en individueel leren. De schoolleider dient dit alles te faciliteren met tijd en ruimte.

De (verdere) ontwikkeling naar een lerende organisatie start met een bewustzijn van het belang ervan en de gezamenlijke keuze om hieraan te werken. Waar schoolleiders de meeste winst kunnen behalen, verschilt per team, per school, per bestuur, per sector. Het hangt af van de ontwikkelingsfase van het team en van de kansen die zich voordoen. Startpunt is daarom een gezamenlijke analyse van de huidige situatie en het kiezen en uitvoeren van passende interventies om zo de gezamenlijk beoogde ontwikkeling in gang zetten. Schoolleiders spelen in de ontwikkeling van een

Binnen een lerende organisatie:

- is de aandacht (direct of indirect) gericht op het verbeteren van leerprocessen van leerlingen (Stoll & Kools, 2017). In het hart van de lerende organisatie gaat het dan ook om het leidinggeven aan de ontwikkeling van een gedeelde visie en ambitie (**hoofdstuk 1**) en aan onderwijskwaliteit (**hoofdstuk 2**);
- wordt het leren van onderwijsprofessionals gestimuleerd (**hoofdstuk 3**);
- wordt teamleren en samenwerking bevorderd (**hoofdstuk 4**);
- worden feedbackprocessen binnen alle niveaus in de organisatie gestimuleerd (in **hoofdstuk 5** bespreken we dit als we ingaan op leidinggeven aan schoolontwikkeling);
- is er een onderzoekscultuur (**hoofdstuk 6**);
- worden (condities voor) gespreid leiderschap gecreëerd (**hoofdstuk 7**);
- werken partners in de (brede) omgeving met elkaar samen (**hoofdstuk 8**);
- worden voorwaarden in organisatiestructuur en beleid gecreëerd (**hoofdstuk 9**).

Daarnaast is het uiteraard belangrijk dat schoolleiders werken aan hun eigen professionele ontwikkeling. Daarin hebben ze ondersteuning van het schoolbestuur nodig (**hoofdstuk 10**).

lerende organisatie een belangrijke rol, maar zij kunnen dat niet alleen. Leraren, schoolleiders, bestuurders en beleidsmakers kunnen elk op hun eigen niveau verantwoordelijkheid en initiatieven nemen om te werken aan een lerende organisatie. Door daarbij van elkaar te leren kunnen zij elkaars rollen versterken, (zie ook Rikkerink et al., 2016). De schoolleider is degene die leidinggeeft aan dit collectieve leerproces binnen de eigen school.

Lerende schoolleiders

Of je leidinggeeft aan een eenpitter of aan een school uit een groot bestuur, aan een school op

het platteland of in een grote stad, aan een po-, vo-, of mbo-school, maakt uit voor je werk. Maar binnen welke school je ook functioneert, elke dag komen er nieuwe vraagstukken en dilemma's op je af: vragen van ouders, nieuwe onderwijsconcepten die de school binnenkomen, veranderingen in de leerlingpopulatie of nieuwe eisen vanuit de overheid. Succesvol handelen binnen deze dynamische context doet een beroep op ieders reflectievermogen, kennis en vaardigheden om de juiste afweging te maken. Als schoolleider neem je vele malen per dag beslissingen, gebaseerd op eigen ervaringen, kennis, waarden, opvattingen,



overtuigingen en vaardigheden (Neeleman, 2019), maar ook op kennis die je hebt opgedaan in de samenwerking met collega's of uit onderzoek. Op beide gaan we hieronder in.

Schoolleiders handelen *practice-informed* en benutten persoonlijke kwaliteiten

De wijze waarop schoolleiders handelen, wordt gekleurd door hun persoon. Ze gebruiken hun persoonlijke kwaliteiten, voortvloeiend uit de eigen persoonlijke en professionele geschiedenis. Zet enkele schoolleiders op een rij en elk zal de rol anders definiëren. Zo zal de een de nadruk leggen op het inspireren van medewerkers, terwijl een ander vooral hecht aan het creëren van een veilige werk- en leeromgeving voor het team. De manier waarop professionals zichzelf (willen) zien en gezien willen worden, wordt ook wel professionele identiteit genoemd (Canrinus, 2011; Crow et al., 2017). Professionele identiteit is geen statisch gegeven, maar ontwikkelt zich voortdurend. Het is een proces van integratie van persoonlijke voorkeuren (gebaseerd op kennis, opvattingen, houdingen, normen en waarden) en van professionele eisen vanuit beroepsverenigingen en scholen en breed geaccepteerde waarden en standaarden over onderwijs (Pillen, 2013; Beijaard et al., 2004; Beijaard, 2019).

Integreren van persoonlijke voorkeuren en externe eisen kan spanningen opleveren. Wat doe je bijvoorbeeld als je persoonsvorming belangrijk vindt, maar van je verlangd wordt vooral in te zetten op

de cognitieve ontwikkeling van leerlingen? Bij het (leren) omgaan met dergelijke spanningen maken schoolleiders gebruik van vier soorten kwaliteiten (Van Wessum et al., 2020):

Cognitieve kwaliteiten

Hierbij gaat het om probleemoplossende expertise en domeinspecifieke kennis, bijvoorbeeld over de condities voor leren; en om het vermogen verbanden te zien tussen verschillende beleidsdomeinen, praktijken en structuren binnen de organisatie (systeemdenken).

Sociale kwaliteiten

Hierbij gaat het om het vermogen gevoelens, gedachten en gedrag van zichzelf en anderen te duiden en van daaruit te handelen; om communicatieve vaardigheden en kennis van non-verbale aspecten van communicatie.

Psychologische kwaliteiten

Hierbij gaat het om optimisme en professioneel zelfvertrouwen; het vermogen zich te herstellen na tegenvallers (veerkracht) en een proactieve houding.

Zingevende kwaliteiten

Hierbij gaat het om een verantwoordelijkheidsgevoel voor het leren en welbevinden van leerlingen en medewerkers; om bewustzijn van de waarden die (impliciet) aan het eigen handelen ten grondslag liggen; en om het vermogen vraagstukken vanuit verschillende perspectieven te bezien.

De eigen praktijkervaringen, gecombineerd met die van anderen en bovenstaande kwaliteiten, vormen een belangrijke grondlegger voor *practice-informed* handelen.

Schoolleiders handelen *evidence-informed*

In dit boek geven we schoolleiders informatie om *evidence-informed* te kunnen werken. Door kennis over wat werkt te benutten in de eigen context en af te stemmen op de situatie handelen schoolleiders *evidence-informed*. We beschrijven in de verschillende hoofdstukken wat er vanuit onderzoek bekend is over verschillende leiderschapspraktijken en geven daarbij ook praktische voorbeelden en suggesties. We gebruiken de leiderschapspraktijken zoals beschreven in de beroepsprofielen van de schoolleider po en vo als leidraad, erop vertrouwend dat schoolleiders uit alle drie de sectoren deze zullen herkennen. We doen daarmee niet helemaal recht aan de complexiteit van het schoolleiderschap. In het dagelijkse werk lopen de leiderschapspraktijken immers door elkaar heen. Niettemin hopen we dat we met dit boek een bijdrage kunnen leveren aan de professionele ontwikkeling van schoolleiders.



Gebruikte bronnen

- Basoski, I. (2015). *Leiding aan vakmanschap, kwaliteit en vernieuwing. Contouren competentieprofiel management mbo*. KPC Groep.
- Beijaard, D. (2019). *De leraar van morgen: versterking en verandering van de identiteit en het beroepsbeeld van leraren*. Technische Universiteit Eindhoven.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Canrinus, E. (2011). *Teachers' sense of their professional identity* (Doctoral thesis, Rijksuniversiteit Groningen).
- Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277. DOI: 10.1080/13603124.2015.1123299
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. Second edition. Jossey-Bass.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kools, M. (2020). *Schools as Learning Organisations: the concept, its measurement and HR outcomes*. Dissertation. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*.
- Neeleman, A. (2019). *Schoolleiders en schoolautonomie: ambities, drijfveren en verantwoording*. Nederlandstalige bewerking van het proefschrift School autonomy in practice. School intervention decision-making by Dutch secondary school leaders. Universitaire Pers Maastricht.
- Onderwijsraad, 2018. *Advies: Een krachtige rol voor schoolleiders*. Onderwijsraad.
- Pillen, M. T. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. Technische Universiteit Eindhoven. DOI: 10.6100/IR75817.
- Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R. J., & Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies. *Journal of Educational Change*, 17(2), 223-249.
- Ros, A. (2021). Kennisagenda thema 1 de school als lerende organisatie. (In opdracht van NRO).
- Ros, A., Lieskamp, M. & Heldens H. (2021). *Leren voor morgen. Uitdagingen voor het onderwijs*. Pica.
- Ros, A., Van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen*. Eindrapport. Fontys Hogeschool Kind en Educatie.
- Runhaar, P. (2017). Factors influencing professional development in teacher teams within CBE contexts. In: Mulder, M (Eds.) *Competence-based vocational and professional education* (pp. 755-773). Springer.
- Stoll, L. (2020). Creating capacity for learning: Are we there yet?. *Journal of Educational Change*, 21(3), 421-430.
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*
- Van Wessum, L., Ros, A., & Andersen, I. (2021). *Herziening beroepsprofiel schoolleider VO. Verantwoordingsrapportage*. In opdracht van Schoolleidersregister VO.
- Van Wessum, L., & Verheggen, I. (2018). *Leidinggeven aan een lerende school. Welke vragen heb jij vandaag gesteld?* Gompel & Svacina.
- Vermeulen, M. (2016). *Leren te organiseren*. Oratie Open Universiteit.

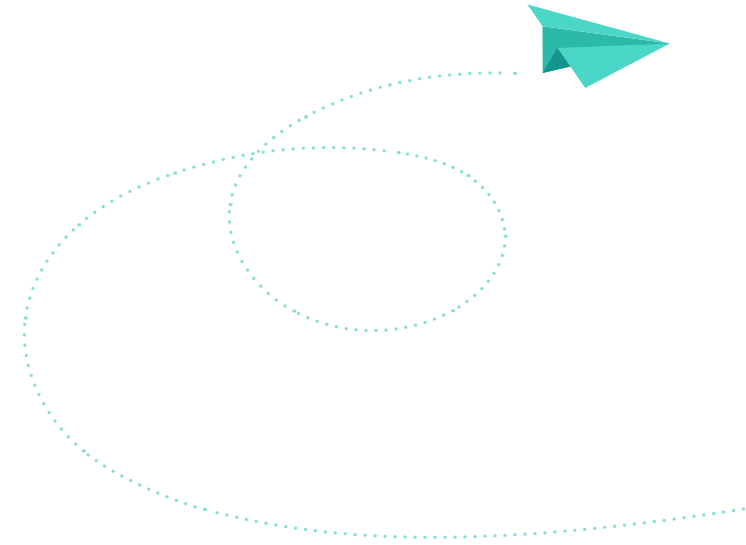


1 Visiegestuurd werken

LOES VAN WESSUM, ANGELA DE JONG EN INGE ANDERSEN

Een heldere visie op onderwijs en leren, en onderliggende gedeelde waarden, helpen leraren en schoolleiders om beslissingen te nemen in complexe situaties. Deze onderwijsvisie vormt een bindmiddel waarmee ze de vele dagelijkse beslissingen consistent en samenhangender kunnen nemen. Ze geeft richting, ruimte en betekenis aan het dagelijks handelen van leraren en schoolleiders. Visie is ook verbonden aan vernieuwing: een heldere, inspirerende onderwijsvisie kan een aantrekkelijk toekomstbeeld schetsen waaraan doelen en leerprocessen te koppelen zijn.

Om deze functies te kunnen vervullen moet een onderwijsvisie meer zijn dan een papieren document. Ze moet doorklinken in het dagelijks handelen en de afwegingen van mensen. In het visiedocument kan wel staan dat jullie eigenaarschap van leerlingen en leraren voorstaan, maar passen de dagelijkse routines en systemen daar inderdaad bij? Het is bijvoorbeeld moeilijk om eigenaarschap te realiseren in een organisatie met veel regels en controlesystemen. Schoolleiders spelen een belangrijke rol bij het gezamenlijk formuleren, uitdragen, concretiseren en blijvend onderhouden van de onderwijsvisie. Onder andere door de visie voor te leven, middelen beschikbaar te stellen om doelen te realiseren en doelgerichte samenwerking te bevorderen. Hun rol bij visieontwikkeling en visiegestuurd werken staat centraal in dit hoofdstuk.



Wat we uit onderzoek weten

Het belang van onderwijsvisie

Leidinggeven aan visiegestuurd werken is een zeer belangrijk kenmerk van leiderschap (Leithwood & Day, 2007; Hallinger, 2011; Leithwood, Harris & Hopkins, 2020). Visie op onderwijs geeft namelijk richting, betekenis en ruimte aan het dagelijks handelen van leraren en andere onderwijs-professionals (Gurr, 2017) en ondersteunt de besluitvorming en inrichting van de organisatie (Bauman et al., 2011). Ze draagt bij aan het behalen van belangrijke doelen, zoals goede leerling-resultaten via het handelen van leraren (Hitt & Tucker, 2016; Day, Qing & Sammons, 2016). Daarnaast blijkt de onderwijsvisie ook cruciaal voor meer kansengelijkheid (Leithwood et al., 2020; Grissom, Egalite & Lindsay, 2021).

Richting, betekenis en ruimte

Een visie, met onderliggende gedeelde waarden, geeft richting en betekenis aan ieders werk in de school. Er is een collectieve ambitie waaraan schoolleiders en leraren samen bijdragen (Hallinger, 2011; Hart, 2017). Als de onderwijsvisie aansluit bij de drijfveren en doelen van de leraren en zij deze dus als waardevol ervaren, en zich bovendien bekwaam en gesteund voelen om vanuit die visie te handelen, dan draagt dat bij aan hun collectieve professionele zelfvertrouwen. Dit is het gevoel van *'Yes, we can!'*: een gedeeld geloof en vertrouwen dat je als team de ontwikkeling van alle leerlingen positief kunt beïnvloeden. Het is de belangrijkste factor die bijdraagt

aan goede leerlingresultaten - zelfs meer dan het thuismilieu van de leerling (Hattie, 2009; Hattie & Clarke, 2018; Donohoo, 2017). Lerarenteams met een groot collectief professioneel zelfvertrouwen werken samen vanuit hoge verwachtingen en onderzoeken de effecten van hun professionele handelen (Mombourquette, 2017, zie ook hoofdstuk 5, 'Kies de juiste veranderstrategie').

Werken vanuit een onderwijsvisie biedt ook ruimte in de schoolorganisatie: als duidelijk is waar je samen naar toewerkt en wat ieders bijdrage is, zijn andere, meer controlerende, coördinatiemechanismen minder nodig (Mintzberg, 1989; zie ook hoofdstuk 9, 'Inrichting van de schoolorganisatie'). Denk bijvoorbeeld aan zaken als direct toezicht en standaardisatie van werkprocessen en resultaten. De onderwijsvisie verbindt immers ieders professionele handelen en helpt bij het formuleren van doelen, het stellen van prioriteiten en het nadenken over vernieuwingen.

Proces van visieontwikkeling

Als schoolleider ben je de spil in het proces van visieontwikkeling. Je geeft leiding aan het samen opstellen van een goede visie en zorgt voor eigenaarschap bij leraren. Daarnaast heb je een rol in het levend houden en evalueren van deze visie (Andersen & Krüger, 2013; Leithwood et al., 2020; VO-Raad, jaartal onbekend).

Eigenaarschap en kwaliteit

Vele onderzoeken tonen aan dat een schoolleider de onderwijsvisie niet alleen moet ontwikkelen,

maar in samenspraak met leraren en andere betrokkenen (zoals het bestuur, ouders en leerlingen/studenten) (Andersen & Krüger, 2013; Hitt & Tucker, 2016; Leithwood et al., 2020; Sursock, 2011). Door een dialoog over doelen, ambities en waarden ontstaat er gezamenlijke verantwoordelijkheid, eigenaarschap en betrokkenheid bij de onderwijsvisie (Daniëls et al., 2019; Hitt & Tucker, 2016). Ze hebben immers hun expertise en mening kunnen inbrengen en voelen zich gezien en gehoord.

Daarnaast is het belangrijk dat alle direct betrokken leidinggevendenden meedenken over de onderwijsvisie (Day et al., 2016). Het blijkt vaak een uitdaging om opvattingen over onderwijskwaliteit van (bestuurders en) schoolleiders van verschillende organisatielagen betekenisvol samen te brengen (Hooge et al., 2015; Honingh et al., 2017). Als schoolleider is het daarom belangrijk om gesprekken aan te gaan met bijvoorbeeld de bestuurder over de doelen van de school voor onderwijsleerprocessen (Hooge et al., 2015). Daarnaast kan het helpen om samenwerking en afstemming te zoeken met de andere leidinggevendenden en te benoemen dat je samen gedeelde opvattingen wilt ontwikkelen.

Door het samen met leraren en andere leidinggevendenden ontwikkelen van een onderwijsvisie breng je diverse perspectieven samen en voorkom je een eenzijdige blik. Het gezamenlijke proces resulteert in een breed gedragen, goed onderbouwde en betere onderwijsvisie (Daniëls et al., 2019; De Caluwé & Vermaak, 2010; Hitt & Tucker, 2016). Het is mogelijk



dat er tegenstrijdige perspectieven op onderwijzen en leren aan het licht komen. Deze kunnen zorgen voor frictie (en in het uiterste geval kan iemand besluiten weg te gaan bij de school), maar tegenstrijdige perspectieven kunnen er ook voor zorgen dat de onderwijsvisie preciezer wordt en bijdraagt aan sterkere samenwerking en kennisdeling (Hitt & Tucker, 2016). Turan en Bektas (2013) concluderen dat individuele doelen gemakkelijker bij elkaar komen als teamleden veel contact hebben. Door een dialoog worden leraren zich bewust van de mate waarin hun eigen doelen overeenstemmen met die van de school (Cruickshank, 2017). Daarvoor moet de dialoog wel diepgaand genoeg zijn, want je kunt pas nader tot elkaar komen als je opvattingen en waarden expliciteert en bespreekt (Andersen, 2019).

Bespreek daarnaast als schoolleider met de leraren welke ambities, drijfveren, kwaliteiten, doelen en overtuigingen passen bij de school (Van der Loo et al., 2007). Het scherp krijgen van naar welke eindwaarde mensen streven, de waartoe-vraag en de bedoeling van de school (Hart, 2017), is daarbij belangrijk. De visie richt zich niet alleen op de primaire doelen van het onderwijs, zoals (condities voor) het leren van leerlingen, leraren en schoolleiders, maar ook op bredere maatschappelijke doelen (Hitt & Tucker, 2016; Hooge, 2015; Van Wessum & Verheggen, 2019). Als schoolleiders interesse tonen in de perspectieven van het team, zelf communiceren over de eigen onderwijsvisie en ontwikkelingen in de school en in de omgeving

bestuderen, komt dit de schoolvisie ten goede (Cruickshank, 2017; Mulford & Edmunds, 2009).

Levende onderwijsvisie

Een tekstueel uitgewerkte onderwijsvisie biedt houvast en de mogelijkheid om terug te vallen op de opgestelde onderwijsvisie wanneer nodig. Een onderwijsvisie ligt niet voor de eeuwigheid vast, maar moet je doorgaand ontwikkelen. Het voeren van gesprekken is dan ook belangrijker dan alleen een onderwijsvisie op papier (*'Niets zo charmant als een spreuk aan de wand'*, om met Herman Finkers te spreken). Een onderwijsvisie houdt je levend door geregeld te spreken over: Wat verstaan we met elkaar onder goed onderwijs? Hoe verhouden we ons tot onze omgeving? En hoe geven we dat vorm? Leraren kunnen de visie ook samen levend en gericht op de inhoud houden door deze te koppelen aan hun handelen in de praktijk, door bijvoorbeeld in klassenbezoeken te benoemen hoe ze de visie herkennen in hun handelen en waar ze enthousiast over worden.

Door de onderwijsvisie te vertalen naar dagelijkse keuzes in de school en ontwikkelingen in de omgeving, blijft ze onderwerp van een voortdurende dialoog en kritische reflectie en kan ze zo nodig worden bijgesteld (Bollaert, 2014; Andersen, 2021). Door samen vanuit de visie doelen voor de korte en lange termijn op te stellen komt ze ook tot leven. Naast de drukte en beslommeringen van alledag is bewust aandacht en tijd nemen voor dialoog en reflectie cruciaal voor vooruitgang (Andersen 2021; Derksen, 2021).

Schoolleiders hebben de taak om leraren te inspireren de gedeelde onderwijsvisie na te leven (Cruickshank, 2017; Daniëls et al., 2019; Turan & Bektas, 2013). Zij kunnen dit bijvoorbeeld doen door daar duidelijk over te communiceren, door goede voorbeelden te benoemen van hoe mensen in de school werken aan de onderwijsvisie (Hitt & Tucker, 2016) en aantrekkelijke toekomstbeelden afgeleid uit de visie te schetsen (Kouzes & Posner, 2017).

Evaluëren van de onderwijsvisie

Voor het evalueren en eventueel bijstellen van de onderwijsvisie kunnen gegevens zoals toetsresultaten en tevredenheid van ouders helpen (Ikemoto & Marsh, 2007; Cohen, 2005; Fullan, 2014). Door deze gegevens te analyseren word je je bewuster van wat er speelt en krijg je eventueel nieuwe inzichten (zie ook hoofdstuk 6, 'Onderzoeksmatig werken'). Daarbij is het belangrijk om als schoolleider samenhang te creëren tussen de bevindingen uit de analyse en perspectieven van de verschillende betrokkenen (Hitt & Tucker, 2016; Leithwood & Montgomery, 1982). Door leraren te stimuleren gegevens te verzamelen en te analyseren betrek je hen vanaf het begin bij de evaluatie van de onderwijsvisie (Honig et al., 2017).

Implicaties voor de praktijk

Op basis van bovengenoemde inzichten uit onderzoek kunnen schoolleiders denken aan de volgende acties:



Verzamel inspirerende beelden

► Ga op zoek naar inspirerende beelden om onderwijs vorm te geven. Het merendeel van de onderwijsprofessionals is opgegroeid met eenzelfde script: een leraar voor de groep. Daardoor is het vaak lastig om een visie te ontwikkelen die uitgaat van een ander script. Het schetsen van een toekomstbeeld is makkelijker als je aansprekende voorbeelden hebt. Scholen bezoeken (in binnen- en buitenland) die onderwijs anders vormgeven kunnen dergelijke voorbeelden bieden. Maak eventueel foto's of filmpjes van wat je ziet. Vervolgens vormen de voorbeelden de basis voor het gesprek: Wat hebben we gezien op de andere scholen? Waar worden we enthousiast over en waarom? Wat zegt dat over wat wij kennelijk goed onderwijs vinden?

► Ga in gesprek met leerlingen, ouders en andere stakeholders. Hoe zien zij de ideale school? In welke mate sluit dat aan bij wat de school al doet? Wat is er nieuw aan? Waarom vinden mensen dat belangrijk? Je kunt hier eventueel gebruik maken van foto's, kaarten of objecten die symboliseren wat leerlingen en stakeholders belangrijk vinden. Deze materialen kunnen ze meenemen, maar je kunt deze als schoolleider ook zelf meenemen om het gesprek te ondersteunen.

► Ga op bezoek bij sectoren buiten het onderwijs of in gesprek met leidinggevendenden daarvan. Ook al geven die sectoren geen onderwijs, er wordt wel geleerd. Welke opvattingen over leren en opleiden hebben zij? Hoe hebben ze het Strategisch

Human Resources Management (SHRM)-beleid vorm gegeven? Welke activiteiten ondernemen ze om het leven lang leren van medewerkers te stimuleren? Waarom zou je dat soort activiteiten ondernemen? Waarom vind je dat belangrijk? Waar word je enthousiast van? Wat betekent dat voor jullie eigen personeelsbeleid? En hoe zou je zaken kunnen vertalen naar het leren van leerlingen? Zijn de huidige SHRM- en de onderwijsleerprocessen in de school goed op elkaar afgestemd? Gaan ze uit van dezelfde basisveronderstellingen en waarden? Wat betekent dat voor de visie op onderwijzen en leren?

► Ga in gesprek met lerarenopleidingen. Op welke wijze geven zij de opleiding vorm? Welke opvattingen over opleiden en leren hebben zij?

Zorg voor kwaliteit en eigenaarschap

► Betrek leraren en andere professionals in de school bij het ontwikkelen van de onderwijsvisie, zodat dit een gedeeld document wordt. Zorg ervoor dat de onderwijsvisie van de school aansluit bij de individuele drijfveren en doelen van de leraren. Vraag bijvoorbeeld in gesprekken met het gehele team: Wat vinden wij goed onderwijs? Wat willen we als school bijdragen aan het leren van onze leerlingen? Wat willen we graag bereiken bij onze leerlingen? Hoe ziet dat er concreet uit? Wat zien we onze leerlingen en onszelf dan doen? Hebben we daar al voorbeelden van? Hoe verhouden we ons tot onze omgeving en hoe geven we dat vorm? Welke specifieke bijdrage willen wij leveren aan het

verwezenlijken van de (maatschappelijke) doelen die de school stelt? Welke kernwaarden zijn daarbij van belang? Stel daarnaast met elkaar doelen voor de korte en lange termijn op passend bij de onderwijsvisie, zodat het haalbaar en uitdagend is voor leraren om mee aan de slag te gaan.

► Gebruik creatieve uitingsvormen in het visie-ontwikkelingsproces. Om tot een breed gedragen en doorleefde visie te komen, heb je taal nodig, maar kun je ook kunstvormen gebruiken. Denk bijvoorbeeld aan het tekenen van (onderdelen van) een gewenste toekomstige werkelijkheid (al dan niet met een professionele tekenaar) of aan muzikale vormen (bijvoorbeeld een zanger of cabaretier inhuren die in een lied samenvat wat hij of zij in de visievormende gesprekken gehoord heeft). Visualiseer de visie op verschillende manieren.

Houd de onderwijsvisie levend

► Gebruik (onderzoeks)gegevens voor inhoudelijke gesprekken over wat iedereen onder onderwijskwaliteit verstaat en in welke mate deze gerealiseerd wordt in de school. Verzamel eventueel zelf deze gegevens, maar analyseer ze samen met de leraren.

► Creëer een terug-van-vakantie-ervaring: ineens vallen je dingen in huis op die je eerder niet zag (zoals: wat staat de kapstok eigenlijk op een onlogische plek). Ga op expeditie in je eigen school: welke dingen zie je waarover je je kunt verbazen of misschien ergeren? Maak eventueel foto's zodat



je deze ook samen kunt bekijken. Denk bijvoorbeeld aan de rommel die na de pauze op de grond ligt. Of de eigen parkeerplaats van de bestuurder. Waarom erger je je daaraan? Breng met elkaar deze zichtbare artefacten in kaart en bespreek wat jullie hiervan vinden. Het kan daarbij ook gaan om procedures of regels (waarom gaat er na drie kwartier eigenlijk een schoolbel?). Wat zijn artefacten waar jullie vanaf willen of die jullie juist willen behouden en waarom? Wat zegt dat over jullie onderliggende waarden?

► Investeer in middelen en manieren om de onderwijsvisie en bijbehorende doelen te realiseren, zoals tijd om bewust met elkaar te reflecteren. Breng met elkaar focus aan in het werk. Wees je bewust van verschillende perspectieven voor een goede onderwijsvisie. Bestudeer daarom situaties in en om de school, toon daarbij interesse in de perspectieven van het team en communiceer over jouw eigen onderwijsvisie. Bedenk dat frictie tijdens het opstellen van een visie niet erg is en uiteindelijk kan zorgen voor een meer gedragen en gedeelde visie.

► Inspireer leraren om de gedeelde onderwijsvisie na te blijven leven door goede voorbeelden te benoemen van hoe mensen in de school werken aan de onderwijsvisie en door aantrekkelijke toekomstbeelden te schetsen. Daarnaast kun je als schoolleider een voorbeeldrol vervullen voor gewenste praktijken en onderliggende waarden. Je kunt ook leraren stimuleren om over de visie te communiceren, door hen bijvoorbeeld in klassen-

bezoeken te laten benoemen waar ze enthousiast over worden en samen na te denken over wat dit zegt over wat ieder onder onderwijskwaliteit verstaat. Stel vragen zoals: Wanneer voelen we 'we hebben het mooiste vak van de wereld'? Wat gebeurt er dan? Wat zien we dan gebeuren in de groep/klas? Waardoor worden we dan geraakt?

Werk aan congruentie

► Spreek ook met andere leidinggevenden in de school over de onderwijsvisie, zodat deze gedeeld is in alle lagen van de organisatie. Werk met hen samen, stem af en ontwikkel gedeelde opvattingen over de onderwijsvisie. Zo kunnen leiderschapspraktijken elkaar versterken.

Praktijkvoorbeelden

We hebben gesprekken gevoerd met 20 schoolleiders in po en vo over wat succesvol was bij het ontwikkelen van een onderwijsvisie en waar zij mee worstelden. We verwachten dat ook schoolleiders uit het mbo met deze ervaringen hun voordeel kunnen doen.

Alle schoolleiders die wij spraken, noemen het essentieel om samen met het team de visie te ontwikkelen, omdat deze daardoor doorleefd kan worden. Op school A doet de schoolleider dit door met het team diverse gesprekken te voeren over wat ze met het onderwijs willen realiseren. Deze gesprekken hebben verschillende vormen, zoals

het team vragen gewenste testimonials te schrijven over: wat willen we dat onze leerlingen over onze school zeggen als ze van school gaan? Wat vinden ze bijzonder aan onze school?

Veel schoolleiders zeggen daarnaast dat het door de hectiek van alledag lastig is voldoende tijd en ruimte te reserveren om de visie levend te houden. Op school B stimuleert de schoolleider dat leraren elkaars klassen bezoeken om het lesgeven en de lessen te observeren en daarna het gesprek aan te gaan over waar ze enthousiast over werden: Wat zag je in de groep of klas gebeuren waar je blij van werd? Waarom werd je daar blij van? Door dit te bespreken en door onderliggende waarden te expliciteren, wordt de visie letterlijk waardevol. De bedoeling tijdens deze gesprekken is dus het koppelen van het handelen in de school aan de visie om deze zo levend te houden.

De schoolleider van school C zegt dat het bij visieontwikkeling zoeken is naar de balans tussen uitdaging en haalbaarheid. De schoolvisie kan een wenkend perspectief bieden, maar moet ook weer niet te ver van de bestaande situatie afstaan. Want dan kunnen leraren het gevoel krijgen nooit aan de visie te kunnen voldoen en haken ze af. Werken vanuit de visie vraagt van leraren om iedere dag een beetje beter te willen worden in het realiseren van die visie.

De kunst is, aldus schoolleider C, is om leraren met een uitdagende visie te verleiden zich te ontwikkelen



naar hun zone van naaste ontwikkeling en zo professioneel te blijven groeien. In deze school moedigt de schoolleider ook lesbezoeken aan. Door leraren de kunst af te laten kijken bij collega's die meer handelen vanuit de visie (in de eigen school en daarbuiten) krijgen zij concrete beelden van hoe dat kan. Een ander idee van deze schoolleider is om biografische gesprekken te voeren over innerlijke drijfveren om leraar te zijn. 'Als leraren hun innerlijke drijfveren om leraar te worden kunnen combineren met de visie van de school, heb je als schoolleider goud in handen.'

Gebruikte bronnen

- Andersen, I., & Krüger, M. (2013). *Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs*. In opdracht van de VO-academie van de VO-raad.
- Andersen, I. (2019). *Leiders van betekenis*. Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken bij de installatie als lector Leiderschap in het onderwijs, aan de Academie voor Schoolleiderschap Penta Nova.
- Andersen I. (Red.) (in druk). *Leidinggeven aan waarde(n)vol werk. Waardengericht werken in scholen*. Huizen: Pica.
- Baumann, D., Dalgeish, L., Fluke, J., & Kern, H. (2011). *The decision-making ecology*. American Humane Association. doi:10.1016/j.chiabu.2015.02.005
- Bollaert, L. (2014). *A Manual for Internal Quality Assurance in Higher Education - with a special focus on professional higher education*. EURASHE.
- Cohen, D.S. (2005). *Het hart van de verandering, praktijkboek*. Harvard business school.
- Cruikshank, V. (2017) The Influence of School Leadership on Student Outcomes. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 115-123.
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125.
- Day, C., Qing, G. & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2). 221-258.
- Derksen, K. (2021). *Goed teamwerk. Hoe teams beter kunnen presteren en floreren*. Management Impact.
- De Caluwé, L., & Vermaak, H. (2010). *Leren Veranderen*. Kluwer.
- Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Corwin.
- Fullan, M. (2014). *De schoolleider, strategieën die het verschil maken*. Onderwijs Maak Je Samen.
- Grissom, J.A., Egalite, A.J., & Lindsay, C.A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace.
- Gurr, D. (2017). Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principals Project. In K. Leithwood, J. Sun, & K. Pollock (Eds), *How School Leaders Contribute to Student Success The Four Paths Framework* (pp. 15-30). Springer.
- Hallinger, P. (2011), "Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research", *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hart, W. (2017). *Anders vasthouden. 9 sleutels voor het werken vanuit de bedoeling*. Boom uitgeverij.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Hattie, J.A.C., & Clarke, S. (2018). *Visible Learning: Feedback*. Routledge.
- Hitt, D., & Tucker, P. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.
- Honig, M., Venkateswaran, N., & McNeil, P. (2017). Research Use as Learning: The Case of Fundamental Change in School District Central Offices. *American Educational Research Journal*, pp. 1-34.
- Honingh, M., Ruiter, M., & Van Thiel, S. (2017). Een internationale vergelijking van de relatie tussen onderwijsbestuur en de kwaliteit van onderwijs in het primair en voortgezet onderwijs. Nederlands exceptionalisme? Institute for Management Research Creating knowledge for society.
- Hooge, E.H. (2015). Onderwijs als verbindingpunt van gemeenschapsvorming. *Ntor* 4, december 2015.
- Hooge, E.H., Janssen, S.K., Look, van K., Moolenaar, N., & Slegers, P. (2015). Bestuurlijk vermogen in het primair onderwijs. Mensen verbinden en inhoudelijk op een lijn krijgen om adequaat te sturen op onderwijskwaliteit. TIAS School for Business and Society, Tilburg University.
- Ikemoto, G., & Marsh, J. (2007). Cutting through the "data driven" mantra: Different conceptions of data-driven decision making. *Teachers College Record*, 109(13), 105-131.
- Kouzes, J.M., & Posner B.Z. (2017). *The leadership challenge* (6th ed.). Jossey-Bass.



- Leithwood, K., & Day, C. (2007) Starting with What We Know. In C Day & K. Leithwood, (Eds.), *Successful Principal Leadership in Times of Change*, Springer, 1-15. https://doi.org/10.1007/1-4020-5516-1_1
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020): Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., & Montgomery, D. (1982). *The role of the elementary school principal in program improvement. Research on Effective Schools*. Academic Press.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg over management. De wereld van onze organisaties*. L.J. Veen.
- Mombourquette, C. (2017). The Role of Vision in Effective School Leadership. *International Studies in Educational Administration. Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 45(1), 19-36.
- Mulford, B., & Edmunds, B. (2009). *Successful school leadership in Tasmania*. Faculty of Education, University of Tasmania, Launceston. Te vinden via: <http://fcms.its.utas.edu.au/educ/educ/>
- Onderwijsraad (2015). *Kwaliteit in het hoger onderwijs. Evenwicht in ruimte, regels en rekenschap*. Onderwijsraad.
- Schoolleidersregister PO (2020). *Professionaliseringsthema Visiegestuurd onderwijs*.
- Sinek, S. (2011). *Start with why. How great leaders inspire everyone to take action*. Penguin Books Ltd.
- Strange, J.M., & Mumford, M.D. (2005). The origins of vision: Effects of reflection, models, and analysis. *The Leadership Quarterly*, 16, 121-148.
- Sursock, A. (2011). *Examining Quality Culture - Part II: Processes and Tools - Participation, Ownership and Bureaucracy*. EUA.
- Turan, S., & Bektas, F. (2013). The Relationship between School Culture and Leadership Practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.
- Van der Loo, H., Geelhoed J., & Samhoud, S. (2007). *Kus de visie wakker*. BIM Media.
- Van Wessum, L., & Verheggen, I. (2019). *Leiding geven aan een lerende school. Welke vragen heb jij vandaag gesteld?* Gompel & Svacina.
- VO-raad (jaartal onbekend). *Waarom zie je de ontwikkeling als professionele schoolorganisatie?*
- Weggeman, M. C. D. P. (1995). *Collectieve ambitie ontwikkeling: verbeteren van het functioneren van kennisintensieve organisaties door toepassing van een MDS (missie, doelen, strategie)-interventie in het managementproces*. Proefschrift. Tilburg University Press.

Verder lezen

- De Jong, W.A., Lockhorst, D., De Kleijn, R.A.M., Noordegraaf, M., & Van Tartwijk, J.W.F. (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-17. <https://doi.org/10.1177/1741143220962098>
- Kennisrotonde. (2020). *Welke interventies van schoolleiders in het primair onderwijs zijn effectief om met het team een duurzame visie op onderwijs te ontwikkelen?* (KR.919). Kennisrotonde.
- Van Wessum, L., & Verheggen, I. (2019). *Leiding geven aan een lerende school. Welke vragen heb jij vandaag gesteld?* Gompel & Svacina.

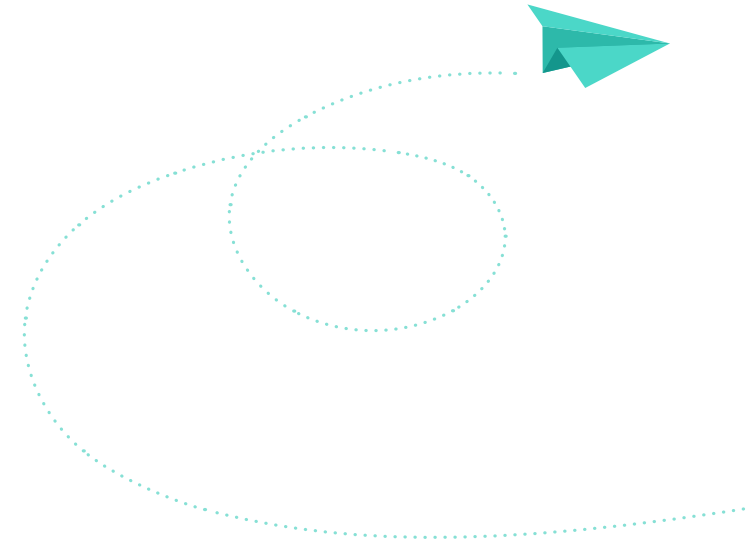


2 Werken aan de kwaliteit van onderwijs

PETER SLEEGERS, HANS VAN DAEL EN BAS DE WIT

Voor Floor van de Daden, directeur van basisschool De Pragmatiek, is het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs een van de kerntaken van een schoolleider. Goede scholen worden volgens haar geleid door sterke schoolleiders.

In haar eerste jaar als directeur heeft Floor alle leraren gesproken, lessen bezocht en gewerkt aan de ontwikkeling van een gezamenlijk visie. Daaruit bleek dat de basisvaardigheden van de meeste leraren op orde zijn. Wel hebben leraren moeite om goed te differentiëren en met het aanleren van leerstrategieën bij leerlingen. Ook merkte Floor dat de meeste leraren bij voorkeur de bestaande onderwijspraktijk willen behouden. Ze werken strak volgens didactische modellen en volgen de lessen uit de methodes, omdat ze dit gewend zijn. De komende jaren wil Floor meer inhoudelijke diepgang, door de kwaliteit van de instructie te verbeteren. Daarnaast wil ze de huidige praktijk verrijken met thematisch werken, met het idee om over een aantal jaren dit werken te integreren in het bestaande curriculum.



Hoewel dit voorbeeld gaat over het primair onderwijs, is werken aan onderwijskwaliteit ook een centrale opgave voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs en het mbo. Het gaat om inspelen op actuele onderwijskundige vraagstukken die per sector kunnen verschillen, zoals maatwerk, gepersonaliseerd leren, het gebruik van educatieve technologieën, herziening van het curriculum, kansengelijkheid of inclusief onderwijs. Dit hoofdstuk gaat dieper in op de rol van schoolleiders bij de verbetering van de onderwijskwaliteit.

Wat we uit onderzoek weten

In onderzoek naar de rol van schoolleiders bij het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs, zijn twee leiderschapsmodellen lange tijd dominant geweest. Het gaat dan om onderwijskundig en transformatieel leiderschap.

Onderwijskundig leiderschap

Onderwijskundig leiderschap is sterk gericht op het primaire proces. Uitgangspunt is dat de belangrijkste taak van schoolleiders is zorgen dat leraren goed of beter lesgeven. Effectieve schoolleiders leveren op die manier een bijdrage aan de kwaliteit van het onderwijs, opgevat als het bereiken van hoge leeropbrengsten.

Kenmerkend voor de rol van onderwijskundig leiders zijn de volgende drie leiderschapspraktijken (Hallinger, 2005):

1. Formuleren van een schoolmissie

Een onderwijskundig leider werkt samen met het team aan heldere en meetbare doelen die gericht zijn op de leerresultaten van leerlingen. Daarnaast is de schoolleider verantwoordelijk voor de communicatie van deze doelen binnen en buiten de school (zie ook hoofdstuk 1, 'Visiegestuurd werken').

2. Managen van het onderwijsprogramma

Een onderwijskundig leider begeleidt en evalueert het lesgeven van leraren, coördineert het curriculum en monitort de voortgang van leerlingen.

3. Bevorderen van een positief leerklimaat op school

Een onderwijskundig leider benadrukt het belang van leerresultaten door de ontwikkeling van hoge standaarden en bevordert de professionele ontwikkeling van leraren (zie ook hoofdstuk 3, 'De ontwikkeling van leraren').

Onderwijskundig leiderschap heeft een indirect effect op de leerprestaties van leerlingen (Hallinger, 2005). Indirect, omdat het verloopt via de positieve invloed van de schoolleiders op de schoolmissie, het curriculum, de verwachtingen van leraren over leerlingen en het schoolklimaat. Op deze manier dragen ze, samen met leraren, bij aan beter onderwijs. Daarbij wordt hoofdzakelijk gekeken naar cognitieve leeropbrengsten en is er veel minder aandacht voor onder meer motivationele, emotionele, affectieve, sociale en esthetische opbrengsten van het onderwijs.

Transformatieel leiderschap

Een tweede vorm van leiderschap die dominant is geweest in onderzoek naar de verbetering van de onderwijskwaliteit, is transformatieel leiderschap. Dit kenmerkt zich met name door de volgende leiderschapspraktijken:

1. Visieontwikkeling en richting geven

Door het ontwikkelen en benadrukken van de visie van de school inspireren transformatieel leiders leraren om zich in te zetten bij vernieuwingen. Visieontwikkeling is belangrijk voor het creëren van een fundamentele en ambitieuze lange-termijndoelstelling voor scholen (zie ook hoofdstuk 1, 'Visiegestuurd werken').

2. Individuele ondersteuning

Transformatieel leiderschap tonen aandacht, respect en begrip voor de persoonlijke gevoelens en behoeften van leraren.

3. Intellectuele stimulans

Transformatieel leiderschap dagen leraren uit zich zodanig professioneel te ontwikkelen dat de school als geheel ervan leert.

Transformatieel leiderschap heeft invloed op verschillende condities voor schoolverbetering, zoals de samenwerking tussen leraren, hun motivatie en betrokkenheid bij vernieuwing, hun bereidheid om extra dingen te doen en hun lespraktijken (Geijsel et al, 2009; Leithwood & Jantzi, 2005; Thoonen et al, 2011). Ook blijkt het zo indirect



de leerprestaties van leerlingen te beïnvloeden (Leithwood & Sun, 2012), al zijn de gevonden effecten minder groot dan bij onderwijskundig leiderschap (Robinson et al., 2008).

Een integrale benadering: generieke leiderschapspraktijken

Transformationeel leiderschap lijkt vooral belangrijk voor het bevorderen van de competenties, de kwaliteiten en de motivatie van leraren, waardoor deze bereid zijn om iets extra te doen voor de ontwikkeling van de organisatie als geheel. Onderwijskundig leiderschap is veel meer gericht op het primaire proces en de cognitieve leeropbrengsten. Zo bezien kunnen beide vormen van leiderschap elkaar versterken.

Onderzoek heeft laten zien dat dit ook het geval is: leidinggeven aan de verbetering van onderwijskwaliteit vraagt om zowel transformationeel als onderwijskundig leiderschap (Marks & Printy, 2003; Printy et al., 2009; Urick & Bowers, 2014). Daarom gaan onderzoekers steeds meer uit van een integrale benadering op leiderschap. Effectieve schoolleiders gebruiken eenzelfde repertoire aan leiderschapspraktijken, waarvan de belangrijkste zijn (Leithwood et al, 2006):

1. ontwikkelen van een visie en richting geven;
2. stimuleren van de professionele ontwikkeling van medewerkers;
3. herontwerpen en ontwikkelen van de school als organisatie;

4. verbeteren van het onderwijsprogramma en het leerproces van leerlingen.

In het verlengde hiervan is er internationaal ook meer aandacht gekomen voor *'leadership for learning'*. Deze benadering benadrukt, onder andere, de belangrijke rol van leiderschap bij het stimuleren van een schoolbrede gerichtheid op het leren van leerlingen én leraren (MacBeath & Cheng, 2008; Robinson et al., 2008; Hallinger, 2011). Ook in deze benadering staat het samengaan van transformatieonele en onderwijskundige leiderschapspraktijken centraal.

Deze meer integrale invulling van leiderschap heeft invloed op een aantal belangrijke condities voor onderwijsverbetering (Leithwood et al., 2020; Slegers, in press). Leiderschap blijkt een positieve uitwerking te hebben op de professionele samenwerkingscultuur, de betrokkenheid van leraren bij besluitvorming, hun motivatie, hun vertrouwen in collega's en de schoolleiding en hun professionele leren. Op deze manier draagt leiderschap indirect bij aan een betere lespraktijk en daarmee aan het leren van leerlingen.

Gespreid leiderschap

Veel onderzoek is gericht op formeel leidinggevend, veelal schoolleiders. Maar in de praktijk blijkt leidinggeven aan de kwaliteit van onderwijs niet de verantwoordelijkheid is van één persoon. Er is in scholen veelal sprake van gespreid leiderschap waarbij verschillende medewerkers, ook

leraren, leidinggeven (Spillane, 2006). Dit geldt vooral voor het ontwikkelen van mensen en het verbeteren van het onderwijsprogramma en het leerproces van leerlingen (Leithwood et al, 2010; Day et al., 2010; Hulpia et al., 2009). Visieontwikkeling, richting geven, herontwerpen en ontwikkelen van de organisatie worden wel veelal uitgevoerd door formeel leidinggevenden (zie verder hoofdstuk 7, 'Gespreid leiderschap').

Leidinggeven aan duurzame kwaliteitsverbetering

Het bovenbeschreven onderzoek maakt duidelijk dat leiderschap cruciaal is voor de kwaliteit van het onderwijs en dat de invloed op leeropbrengsten indirect verloopt. Longitudinaal onderzoek naar de rol van de schoolleider bij duurzame kwaliteitsverbetering, waarbij scholen langere tijd worden gevolgd in hun ontwikkeling, is zeldzaam, maar wel belangrijk. Verbetering van onderwijskwaliteit gebeurt immers niet in keer, maar vraagt tijd. Resultaten van enkele longitudinale studies laten zien dat de verandercapaciteit van scholen door de jaren heen fluctueert (Day et al., 2016; Duff, 2021; Hallinger & Heck, 2010, 2011; Heck & Hallinger, 2009, 2010; Thoonen et al., 2012; Slegers et al, 2014). Een zwakke school hoeft dus niet altijd een zwakke school te blijven. Maar dat geldt ook voor een goede of excellente school. Met name leiderschapspraktijken en organisatorische condities, zoals samenwerking tussen leraren, onderling vertrouwen, deelname aan besluitvorming, lijken zich in de loop van de tijd te ontwikkelen. Dit geldt



minder voor de motivatie van leraren: deze blijft relatief stabiel.

Verder blijkt de ontwikkeling van leiderschap eerder plaats te vinden dan die van andere condities voor kwaliteitsverbetering. Dit betekent dat leiderschap een belangrijke bijdrage kan leveren aan het versterken van de verandercapaciteit van scholen. Wel moet leiderschap afgestemd zijn op die verandercapaciteit. Zo blijkt sterk centraal gestuurd leiderschap nodig bij scholen die de basiskwaliteit nog op orde moeten krijgen, terwijl gespreid leiderschap goed werkt op scholen die veel ervaring hebben met innovatie van hun onderwijs.

Als schoolleiders werken aan de verandercapaciteit draagt dit indirect ook bij aan betere leerlingresultaten. Verder blijken scholen te verschillen in de mate en het tempo waarin ze zich ontwikkelen en de kwaliteit van hun onderwijs verbeteren.

Samengevat heeft onderzoek aangetoond dat schoolleiders van doorslaggevende invloed zijn op de verbetering van de onderwijskwaliteit. Ze kunnen de kennis, vaardigheden en motivatie van leraren bevorderen. Daarnaast creëren ze mogelijkheden en ruimte in de organisatie waardoor leraren hun werk goed kunnen doen. Verder zorgen ze ervoor dat het team gericht is op het primaire proces en het leren van leerlingen. Bovendien is leiderschap een belangrijke katalysator voor een sterkere verandercapaciteit.

Implicaties voor de praktijk

Op basis van de inzichten uit onderzoek formuleren we een aantal handreikingen voor leidinggevend en geven we enkele instrumenten voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit.

Maak werk van een visie op het primaire proces

Het is belangrijk om als schoolleider samen met het team een visie te formuleren op het leren van leerlingen (zie ook hoofdstuk 1, 'Visiegestuurd werken'). Vanuit deze gedeelde visie zijn vervolgens heldere en concrete doelen voor het pedagogisch-didactisch handelen van leraren af te leiden. Voorbeelden van dergelijke doelen zijn:

- de leraar stelt vragen die leerlingen kunnen begrijpen;
- de leraar vat van tijd tot tijd de leerstof samen;
- de leraar betreft alle leerlingen bij de les;
- de leraar gaat tijdens de instructie na of leerlingen de leerstof hebben begrepen;
- de leraar leert leerlingen doelen stellen (wat moet ik bereiken?);
- de leraar geeft leerlingen de gelegenheid hardop oplossingen te bedenken;
- de leraar leert leerlingen inzicht te krijgen in het eigen leerproces ten opzichte van dat van anderen (metacognitie).

Deze doelen geven richting aan de kwaliteit van het lesgeven. De vertaling van de visie in doelen is een eerste belangrijke stap om planmatig te werken

aan betere onderwijskwaliteit. De doelen geven ook antwoord op de vraag *wat* veranderd moet worden.

Versterk het geloof van leraren in eigen kunnen

Het realiseren van deze doelen vraagt veel van de motivatie van leraren. Je kunt hen blijvend gemotiveerd houden door het geloof in eigen kunnen te versterken. Als leraren erop vertrouwen dat ze het verschil kunnen maken, staan ze meer open voor nieuwe ideeën, plannen en organiseren ze hun werk beter, houden ze langer vol, ook als ze tegen obstakels oplopen en blijven ze zich inzetten voor leerlingen die worstelen met leren. Ze zijn dan, individueel en met elkaar, in staat om het onderwijs daadwerkelijk te verbeteren.

Stimuleer het leren van en met elkaar

Leren van en met elkaar is cruciaal bij onderwijsverbetering. Door de interacties en relaties tussen leraren te versterken ontstaan hechte sociale netwerken binnen de school. Deze dragen bij aan de uitwisseling van informatie en kennis en versterken het onderling vertrouwen. Om een goed beeld te krijgen van deze sociale netwerken kun je als schoolleider een sociale-netwerkanalyse maken (zie voor een voorbeeld de volgende paragraaf), bijvoorbeeld met Sometric, een instrument dat scholen vaak gebruiken om sociale relaties tussen leerlingen in een klas in kaart te brengen. De opbrengsten van deze sociale netwerkanalyse kun je gebruiken om de interacties en relaties binnen het team te analyseren en te versterken. Zo draagt de schoolleider bij aan een professionele samenwerkingscultuur.



Herontwerp routines

Het kan nodig zijn om bestaande organisatorische routines in kaart te brengen en te analyseren, omdat die het leren en de uitwisseling van kennis kunnen belemmeren (zie ook hoofdstuk 9, 'Inrichting van de schoolorganisatie'). Het gaat daarbij om terugkerende handelingspatronen in de schoolorganisatie, zoals bouwvergaderingen, leerlingbesprekingen, de schoolvergadering over tussentijdse toetsingen. Om deze routines, met bijbehorende functie, instrumenten, protocollen en betrokken medewerkers, systematisch te beschrijven en te analyseren kun je onderstaand

schema inzetten (zie Tabel 2.1), met daarin ter concretisering enkele voorbeelden uit het primair onderwijs.

Met de beschrijving van routines kun je dysfunctionele routines herontwerpen om zo leren van en met elkaar te stimuleren.

Evalueer de ontwikkeling van de onderwijskwaliteit systematisch

Om ervoor te zorgen dat de ingezette interventies ook tot duurzame kwaliteitsverbetering leiden, is het belangrijk ze systematisch te evalueren. Daarvoor kan het uitvoeren van een zelfevaluatie behulpzaam

zijn (zie ook hoofdstuk 6, 'Onderzoeksmatig werken'). Uitgangspunt is een onderzoeksvraag over de opbrengsten (productevaluatie): in hoeverre hebben de interventies geleid tot beter pedagogisch-didactisch handelen van leraren (de doelen) en daarmee tot betere leerprestaties van de leerlingen? Een zelfevaluatie kan over een specifiek leerstofdoel gaan (bijvoorbeeld begrijpend lezen, rekenen of spelling) in een specifieke groep (groep 5), bouw of de hele school. Ook kun je tijdens de zelfevaluatie nagaan hoe het team het proces om samen te werken aan beter onderwijs heeft ervaren (procesevaluatie). De opbrengsten van de

Tabel 2.1: Schema om organisatorische routines in kaart te brengen, met voorbeelden

Routine	Functie	Instrumenten	Protocollen	Betrokkenen
Overleg parallelgroepen	Voorbereiden lessen, lesblokken	Jaarplanning bijeenkomsten Methode en materialen Analyse toetsen en observatiegegevens Geplande interventies	Video-interactie Bespreeksystematiek Plan voor toepassen in les Afspraken voor consultatie, feedback, coaching	Vakspecialist Bouwcoördinator Intern begeleider Leraren en onderwijsassistenten
Consultatieve leerlingenbespreking	Analyseren, reflecteren, plannen, monitoren	Jaarplanning Vorbereidingsformulier Analyse toets- en observatiegegevens Geplande interventies	Methodische interview	Intern begeleider Vakspecialist Leraar
Periodieke collegiale consultatie	Op peil houden en verbeteren klassenmanagement, instructie en afstemming	Kijkwijzers per vak Leidraad voor vraaggesprekken Leidraad voor analyse groepsadministratie	Protocollen voor feedback, didactisch modellen en co-teaching	Leraren Intern begeleider Vakspecialisten Directie

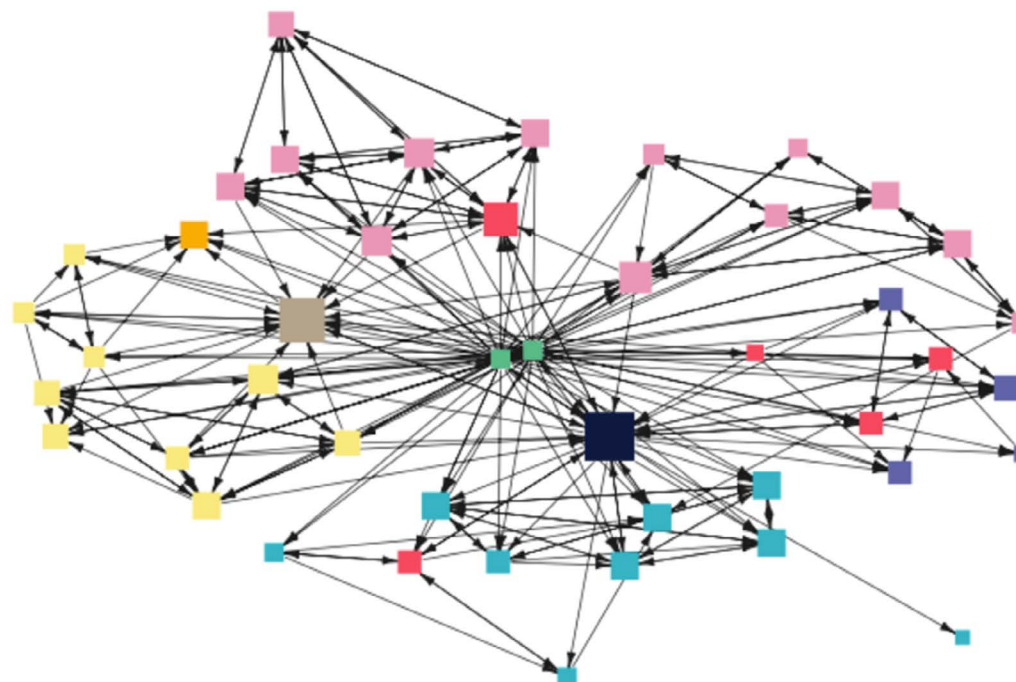


zelfevaluatie kunnen input leveren voor het formuleren van nieuwe doelen en een verbeterplan.

Praktijkvoorbeeld

Voor een praktijkvoorbeeld keren we terug naar Floor van de Daden. Zij constateert een neerwaartse lijn in de leerresultaten bij begrijpend lezen. Dit heeft ze in een teamvergadering besproken en samen met het team is besloten om de komende twee schooljaren de focus te leggen op het integreren van thematisch werken binnen het leesonderwijs. Samen met vier collega's organiseert zij een studiedag. Hier blijkt dat leraren de verouderde leesmethoden nauwgezet volgen. Ook hebben ze weinig kennis van actuele inzichten over effectief onderwijs in tekstbegrip. Op het einde van de studiedag geven de leraren aan dat ze willen weten in hoeverre hun instructie en leeslessen voldoen aan die actuele inzichten. Daarnaast willen ze weten hoe ze de afstemming met elkaar over het leesonderwijs kunnen verbeteren.

Floor schakelt een externe deskundige in om het team te ondersteunen bij een zelfevaluatie. Hieruit komt naar voren dat de basis van het leesonderwijs wel op orde is, maar dat het onderwijs in strategieën te geïsoleerd plaatsvindt. Ook werd duidelijk dat het aanbod lacunes kende en de samenhang in het leerplan ontbrak. Om de vraag naar de afstemming te beantwoorden, is er ook een sociale netwerkanalyse uitgevoerd.



Figuur 2.1: Met wie praat men over instructie in begrijpend lezen? Legenda:

De kleuren roze, geel, aqua en paars staan achtereenvolgens voor de parallelgroepen 1-2,3-4,5-6,7-8.

De kleur donkerblauw staat voor de begrijpend lezen expert

De kleur ecru staat voor de technisch lezen expert

De kleuren groen staan voor de directeur en adjunct-directeur

Er kwam een netwerk in beeld (zie Figuur 2.1) van intensieve uitwisseling (veel lijntjes), met veel wederkerigheid tussen alle betrokkenen (aan beide kanten pijlen). Maar er blijkt weinig verbinding te zijn tussen de verschillende parallelgroepen, met gevolgen voor de doorgaande lijn in aanbod en didactiek. Hoewel de leesexperts een centrale

positie innemen (grote vorm van de betreffende vierkanten), bereiken ze een beperkte groep collega's: de technisch leesexpert is exclusief verbonden met de groepen 1 tot en met 3; de expert begrijpend lezen is vooral actief in de groepen 4 tot en met 8. Tot slot is de relatie van de directie met anderen tamelijk eenzijdig: beide directieleden noemen



vooral collega's, maar worden zelf weinig genoemd. Daarnaast bevatte de zelfevaluatie een diagnose van organisatorische routines (zie ook hierboven). Daaruit bleek dat er veel overleg plaatsvindt, maar dat dit niet altijd functioneel is.

Met de opbrengsten van de zelfevaluatie is Floor met haar team aan de slag gegaan met een verbeterplan. Dit bevatte concrete doelen voor het gewenste pedagogisch-didactisch handelen en voor meer samenhang in het aanbod en doorgaande lijn. Ook bevat het plan interventies om de sociale netwerken te versterken en bestaande organisatorische routines te herontwerpen. Hiermee is het team enthousiast aan het werk gegaan om de neerwaartse lijn in de leerresultaten bij begrijpend lezen om te buigen. Op het einde van het jaar zal er weer een zelfevaluatie worden uitgevoerd om de voortgang te evalueren.

Gebruikte bronnen

- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. & Brown, E. (2010), *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*. The National College for School Leadership.
- Duff, M.(2021). *A Detour in School Improvement Journeys: A Mixed Methods Analysis of School Change During the COVID-19 Pandemic*. Dissertation. Columbia University.
- Geijssel, F.P., Slegers, P.J.C., Stoel, R.D., & Krüger, M.L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406- 427.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (2010), Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning, *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27.
- Heck, R. H. & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 626-658.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional-and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational leadership research 1996- 2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-200.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational leadership: A Meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences student learning* (Research Report 800). Department for Education.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B., & Gordon, M. (2010). How successful leadership influences student learning: The second installment of a longer story. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.). *Second international handbook of educational change* (pp. 611-629). Springer.
- MacBeath, J. & Cheng, Y.C. (2008), *Leadership for Learning: International Perspectives*, Sense Publishers.
- Marks, H.M. & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: Integrating transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Printy, S.M., Marks, H.M. & Bowers, A.J. (2009), Integrated leadership: how principals and teachers share transformational and instructional influence, *Journal of School Leadership*, 19 (5), pp. 504-532.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on school outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Slegers, P. (in press). Leadership and school capacity for improvement: available evidence and key challenges



for future research. In R. Tierney, F. Rizvi, K. Ercikan, & G. Smith (Eds.). *International Encyclopedia of Education*. Elsevier.

Slegers, P.J.C., Thoonen, E.E.J., Oort, F.J., Peetsma, T.T.D. (2014) Changing classroom practices: the role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52 (5), 617–652.

Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Thoonen, E.E.J., Slegers, P.J.C., Oort, F.J., Peetsma, T.T.D., & Geijsel, F.P. (2011). How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.

Thoonen, E.E.J., Slegers, P.J.C., Oort, F.J., & Peetsma, T.T.D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*. 23 (4),441-460.

Urlick, A., & Bowers, A. J. (2014). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 96-134.

Verder lezen

De Jong, A., Lockhorst, D., De Kleijn, R., Noordegraaf, M. & Van Tartwijk, J (2021). De rol van schoolleiders bij organisatieveranderingen. *Basisschool Management* (4), 26-28.

Janssen, S. (2014). Professionele netwerken in de school. Feedback om het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten te versterken. *Basisschool Management*, 4, 19-24.

Moolenaar, N. M. (2010). Verbinden en verbeteren: Opbrengsten van sociaal kapitaal in het onderwijs. *Develop*, 2010(1), 4-9.

Moolenaar, N.M. (2011). Het Verborgene Kapitaal. De Kracht van Sociale Netwerken in Nederlandse Basisscholen. *Personeel En Organisatie*, 27, 105-124.

Onderwijsraad (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders*. Onderwijsraad.

Schoolleidersregister PO (2020). *Beroepsstandaard Schoolleiders po*. SRPO.

Schoolleidersregister VO (2021). *Beroepsstandaard Schoolleiders vo*. SRVO.

Slegers, P., Van der Sluis, M., & Van Dael, H., (2021). Leraren als motor voor schoolontwikkeling. *De Nieuwe Meso*, 8(1), 36-42.

VO-academie (2020). *Wisselend invloed uitoefenen. Gespreid leiderschap in het onderwijs*. In opdracht van de VO-academie van de VO-raad. VO-academie.

VO-academie (2016). *Sturen vanuit visie. Strategisch onderwijskundig leiderschap*. In opdracht van de VO-academie van de VO-raad. VO-academie.

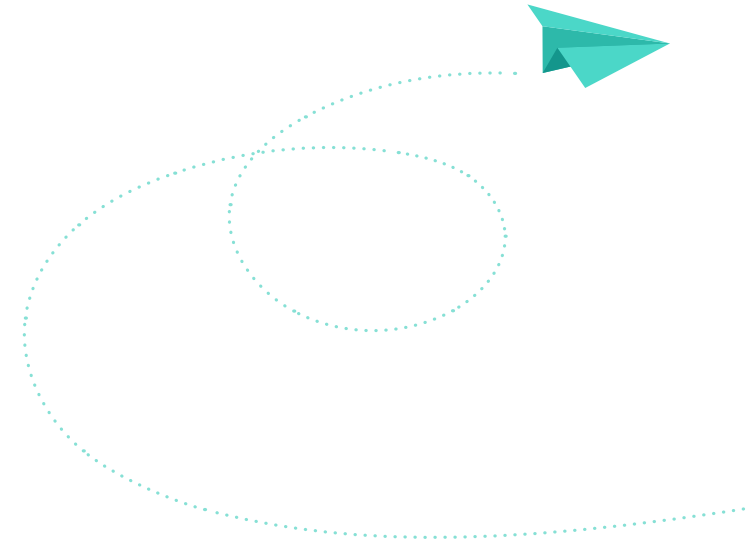


3 De ontwikkeling van leraren

JEROEN IMANTS EN PETER LEISINK

Wie wil werken aan goed onderwijs, kan niet om de ontwikkeling van leraren heen. Hun ontwikkeling moet afgestemd worden op de gewenste onderwijsontwikkeling. We vatten die ontwikkeling van leraren op als de professionele groei die zij individueel én collectief doormaken gedurende hun loopbaan (Huberman, 1995). Dat is dus een brede invulling die verder gaat dan (na)scholing. Bij onderwijsontwikkeling gaat het om visiegestuurd werken aan beter onderwijs (zie ook hoofdstuk 1, 'Visiegestuurd werken').

In de schoolpraktijk interacteren de ontwikkeling van leraren en van onderwijs (Imants & Van der Wal, 2020). Het is de taak van de leidinggevende om te zorgen dat beide elkaar versterken in plaats van belemmeren. Daarmee is deze taak gekoppeld aan strategisch personeelsbeleid (SHRM). Het 'strategische' in strategisch personeelsbeleid (SHRM) verwijst ernaar dat dit beleid is afgestemd op ontwikkelingen in de omgeving en de strategische doelen van de organisatie. Het strategisch doel waar het in dit hoofdstuk om gaat is de gewenste onderwijsontwikkeling.



In dit hoofdstuk staat het op de professionele ontwikkeling gerichte strategisch personeelsbeleid centraal, en het afstemmen daarvan door schoolleiders en personeelsadviseurs op de onderwijsvisie en de doelen van de school. Uiteraard omvat strategisch personeelsbeleid meer dan alleen activiteiten voor de professionele ontwikkeling (Leisink & Knies, 2019; Runhaar, 2017), maar in dit hoofdstuk focussen we ons daarop.

De doelgerichte ontwikkeling van leraren is een onmisbare leiderschapspraktijk. De kwaliteiten van leraren zijn immers sterk bepalend voor de leerresultaten van leerlingen. Ook spelen leraren een centrale rol in pogingen om het onderwijs te verbeteren en te veranderen. Daarnaast is de mogelijkheid om zich professioneel te ontwikkelen voor leraren een belangrijk aspect van hun welbevinden en een reden om in het beroep te blijven. Met SHRM heeft de schoolleider een sturende, stimulerende en faciliterende rol voor de ontwikkeling van leraren.

Wat we weten uit onderzoek

Ontwikkeling van leraren

Van oudsher betreft de professionele ontwikkeling vooral formele scholingsprogramma's buiten de school voor individuele leraren. Nog altijd komen algemene studiedagen en opleidingen veel voor. Daarnaast zoeken schoolleiders de afgelopen decennia de verbinding met onderwijsontwikkeling in de school, gericht op verbeteringen in

het leren van de leerlingen. Er ontstaat ruimte voor langdurige trajecten, individueel en met collega's, binnen en buiten de eigen school, zoals professionele leergemeenschappen, data-teams, docentontwikkelteams en leerateliers. Professionele ontwikkeling geldt steeds meer als een doorlopend proces, waarin werkplekleren een belangrijke plaats heeft (Imants & Van Veen, 2008; Imants & Van Veen, in druk). Bij werkplekleren staat de samenhang tussen leren en werken centraal. Het gaat om veranderingen in praktijken van leraren door individuele en collectieve vormen van leren en probleemoplossing.

De schoolleiders spelen een belangrijke rol bij het organiseren van een rijke leeromgeving voor de leraar in de school. Die rol kan positief en negatief uitpakken op werkplekleren en onderwijsontwikkeling. Zo is het effect van feedback niet per definitie positief, dat hangt af van hoe en waarover de schoolleider feedback geeft. Onhandige feedback kan averechts werken.

Ontwikkeling van onderwijs

Ook bij de ontwikkeling van onderwijs en de leerresultaten van leerlingen spelen schoolleiders een belangrijke rol (Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2020). Veelal werkt die invloed indirect, via het handelen van leraren, want leraren hebben de grootste directe invloed (Louis, 2015). Dit kan er volgens Louis toe leiden dat scholen alleen individueel vakmanschap belangrijk vinden. Maar om leren en onderwijzen te verbeteren moeten

schoolleiders ook aandacht besteden aan de structuur en cultuur van de school.

Volgens Louis bevorderen op verbetering gerichte schoolleiders interactie binnen de hele organisatie. Ze verwijderen schotten die deze interactie bemoeilijken, zoals de strakke scheidingen tussen klassen, vakken, afdelingen en managementlagen. Samenwerken aan gedeelde problemen met een focus op beter onderwijs in de hele school creëert nieuwe ideeën en betere leermogelijkheden voor leraren en leerlingen (Louis, 2015). Deze schoolleiders bevorderen samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid en zorgen dat leraren zich niet in hun eigen hokje afzonderen. Ze zetten leraren in op taken waar ze goed in zijn en geven hen invloed op prioriteiten in het curriculum en school- en klaspraktijken. Ze raadplegen leraren voorafgaand aan belangrijke beslissingen en gebruiken teambijeenkomsten om over onderwijs en gelijke kansen te spreken in plaats van over procedures. Ze observeren in klassen en stellen prikkelende vragen aan leraren die aanzetten tot reflectie en verwachten en stimuleren dat leraren ook elkaars klassen observeren en daarover in gesprek gaan en van elkaar leren. Leraren zien hen als effectieve leiders die de pedagogisch-didactische vragen voor hun school goed onder woorden kunnen brengen.

Deze visie van Louis op de activiteiten van de schoolleider sluit aan op recente inzichten over de rol van werkplekleren. Door deze activiteiten te combineren met de mogelijkheden van strategisch



personeelsbeleid kunnen schoolleiders effectiever leidinggeven aan de verbinding tussen ontwikkeling van leraren en onderwijs.

Hoe schoolleiders SHRM (kunnen) inzetten

We bespreken vier manieren waarop de schoolleider via strategisch personeelsbeleid de professionele ontwikkeling van leraren en onderwijsontwikkeling kan bevorderen. Tenzij anders vermeld zijn de gegevens over het primair onderwijs (po) gebaseerd op het onderzoeksrapport van Reezigt, Rekens-Mombarg, Bosker en Van der Heide (2019) en voor het voortgezet onderwijs (vo) op dat van Knies, Leisink en Penning de Vries (2021). Voor het mbo is geen recent onderzoek beschikbaar, maar benutten we deelpublicaties. Ten slotte relateren we de bevindingen aan de Nederlandse resultaten uit de internationale TALIS-studies bij leraren en schoolleiders in de onderbouw van het voortgezet onderwijs (OECD 2013; 2018).

Formele professionalisering van leraren

Volgens de TALIS-onderzoeken nemen vrijwel alle Nederlandse leraren in de onderbouw vo tenminste een keer per jaar deel aan een professionaliseringsactiviteit, vooral cursussen, congressen en seminars. Die scholing is niet altijd direct gekoppeld aan het werk van de leraar in de school. Als die koppeling wel aanwezig is, bevordert de scholing werkplekleren.

Leraren oordelen doorgaans positief over de ondersteuning van hun schoolleider bij hun

professionalisering. Deze attendeert bijvoorbeeld op interessante scholingsmogelijkheden, en stimuleert en faciliteert (tijd, budget). Leraren in het po hebben tenminste eenmaal per jaar een formeel gesprek met hun schoolleider over de besteding van de beschikbare uren voor professionalisering. De strategische benadering in het po blijkt uit het zoeken naar thema's voor professionalisering die aansluiten bij de bestuurlijke ambities en doelen. Twee derde van de vo-leraren geeft aan dat hun leidinggevende met hen over hun ontwikkelingsbehoeften in gesprek gaat en dat daarbij de doelen van de school uitgangspunt zijn. Desondanks vindt ruim de helft van de vo-leraren dat de schooldoelen hun onvoldoende houvast bieden. Dit compliceert de afstemming. In het mbo zijn docentstages in de beroepspraktijk belangrijk om up-to-date te blijven (Boogaard et al., 2017). Bij twee derde van de mbo-scholen zijn dergelijke stages verankerd in het strategisch personeelsbeleid (gefaciliteerd via de normjaartaak). Maar zelfs op scholen waar dergelijke stages gebruikelijk zijn, heeft slechts zo'n 25-40% van de leraren dit in de voorbije twee jaren gedaan. Volgens de helft van de leraren die wel een stage deden, heeft deze tot veranderingen in het onderwijsprogramma van hun opleiding geleid.

Samen leren en onderwijs ontwikkelen

Krachtige bronnen voor werkplekleren zijn gezamenlijke ontwikkeling van onderwijs door ontwerpen, uitproberen en formaliseren, naast participatie van leraren in besluitvorming over het onderwijs en het werk in de school.

In het po en vo zien we strategisch personeelsbeleid terug in het stimuleren en faciliteren in tijd en met geld van gezamenlijke activiteiten, zoals het vernieuwen van onderwijsprogramma's en het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal of nieuwe didactische werkvormen. Twee derde van de leraren in het vo onderneemt zulke activiteiten met collega's. Terwijl in het vo de meeste schoolleiders zeggen dit soort activiteiten te ondersteunen, ervaart slechts de helft van de vo-leraren die steun ook.

De door leraren ervaren steun kan te maken hebben met de rol die de schoolleider neemt. Onderzoek naar het project leerKRACHT, waarin het versterken van samenwerking tussen leraren in scholen centraal staat, geeft hier meer inzicht in (De Jong, et al., 2020). Bij het implementeren blijkt een deel van de schoolleiders te opereren als teamspeler en actief samen te werken met de betrokken leraren. Een ander deel handelt als facilitator en blijft zelf op afstand. Vooral de rol van teamspeler stimuleert de samenwerking tussen leraren.

Een mooi voorbeeld van het samengaan van samen leren en onderwijsontwikkeling is het als team ontwikkelen en leren uitvoeren van competentiegericht onderwijs in het mbo. Schoolleiders bevorderen dit met teamgerichte HRM-activiteiten, zoals gerichte werving en selectie (gebaseerd op vakkennis én bekwaamheid in en bereidheid tot samenwerken), ontwikkeling richten op de leerbehoeften van teams, teamevaluatie en het faciliteren van teams (Bouwman et al., 2019).



Evaluatie en feedback

Evaluatie en feedback zijn belangrijke instrumenten voor strategisch personeelsbeleid en eveneens invloedrijke factoren voor werkplekleren. Leraren waarderen feedback van de schoolleider positief als deze is ingebed in een breder perspectief op de ontwikkeling van onderwijs en school, en als er binnen school mogelijkheden aanwezig zijn om wat met de feedback te doen (Tuytens & Devos, 2017). Volgens de TALIS-studies ontvangt slechts de helft van de Nederlandse leraren in de onderbouw vo jaarlijks feedback op hun werk, eventueel gekoppeld aan observatie in de klas. Teamleiders en collega-leraren zijn de belangrijkste bronnen van feedback. Directeuren spelen hierin een beperkte rol.

Specialisatie en loopbaanontwikkeling

Bevorderlijk voor werkplekleren is een taak met leerpotentieel, zoals de mogelijkheid tot specialisatie in het werk. Daarnaast moet aan voorwaarden zijn voldaan als beschermde tijd en afspraken over een ontwikkel- en loopbaanperspectief. Leraren in de TALIS-onderzoeken noemen het ontbreken van ruimte in het werkrooster en van beloning (zoals loopbaanstappen en andere vormen van waardering) als grootste belemmeringen voor deelname aan professionele ontwikkeling.

De afgelopen jaren is er hernieuwde interesse voor professionele ontwikkeling in de extra rollen die leraren kunnen vervullen naast hun lesgevende kerntaak, zoals coach, leerlingbegeleider, ontwerper van digitaal lesmateriaal, of sectieleider, en op de

loopbaanmogelijkheden die daarmee ontstaan (Snoek et al., 2020). Een deel van de vo-leraren ervaart deze extra rollen als aantrekkelijke loopbaanmogelijkheid (Boogaard et al., 2018). Verder ziet een derde mogelijkheden voor professionele ontwikkeling in specialistische werkzaamheden naast de lesgevende kerntaak. Dit heeft onder andere te maken met het beleid rond de functiemix in hun school. Sommige scholen behouden rollen voor aan een bepaald functiemixniveau, waardoor leraren die niet in die schaal zitten zich niet in die rollen kunnen ontwikkelen. Een tweede belemmering is dat in veel scholen de LD-functies bezet zijn, waardoor er geen loopbaanperspectief is voor (nieuwe) leraren.

Daarnaast heeft de invoering van de functiemix besturen in po en vo aangezet tot meer gestandaardiseerde promotieprocedures en differentiatie tussen enkele geformaliseerde functies (Boogaard et al., 2018; Van der Aa et al., 2016). Toewijzing van LD-functies aan leraren gebeurt op basis van formele criteria, zoals een eerstegraads bevoegdheid met structureel lesgeven in de bovenbouw, of bepaalde opleidingskwalificaties. Veel minder maken besturen de keuze om, gebaseerd op hun eigen onderwijsvisie, profielbeschrijvingen te maken voor specialistische werkzaamheden die leraren een rol geven als aanjager of voortrekker om met collega's te werken aan onderwijsontwikkeling. Toch stelt deze laatste beleidskeuze schoolleiders juist in staat om de professionele en loopbaanontwikkeling van leraren te combineren met de gewenste onderwijsontwikkeling.

De ervaringen van de leraren roepen de vraag op in hoeverre het ontwikkeling- en loopbaanbeleid van schoolbesturen strategisch is. Het gebrek aan loopbaanmogelijkheden is een van de belangrijkste redenen waarom leraren het onderwijs verlaten (Van Nuland & Scheeren, 2020). Schoolbesturen zien kennelijk niet dat hun eigen beleid bijdraagt aan de alsmaar stijgende personeelstekorten.

Implicaties voor de praktijk

Koppel professionele ontwikkeling aan de schoolvisie

De schoolvisie geeft idealiter richting aan de ontwikkeling van het onderwijs en de bijdrage van leraren hieraan (zie hoofdstuk 1, 'Visiegestuurd werken'). Die visie vormt dus het kader voor de professionele ontwikkeling van leraren. Als schoolleider kun je daarbij de ruimte die het professioneel statuut biedt, benutten om de inbreng van de leraren in de ontwikkeling en realisering van de schoolvisie zo optimaal mogelijk te maken. Ga met de leraren in gesprek over hun ideeën en wensen voor professionele ontwikkeling, waarbij je de onderwijsvisie en gewenste onderwijsontwikkeling expliciet als kader stelt.

Koppel individuele en collectieve ontwikkeling

Het komt de onderwijsontwikkeling ten goede als er een balans is tussen de ontwikkeling van individuele leraren en die van het team als geheel. Alle leraren zijn samen verantwoordelijk voor het leren van



leerlingen en goed onderwijs, en de professionele ontwikkeling staat in dienst daarvan.

Ga in gesprek met secties, vakgroepen en teams over hoe zij de onderwijsvisie willen concretiseren, over wat zij kunnen bijdragen aan de daarbij passende onderwijsontwikkeling en wat zij nodig hebben aan professionele ontwikkeling.

Creëer professionele ruimte

Professionele ruimte voor leraren is belangrijk voor werkplekieren en onderwijsontwikkeling. Als schoolleider moet je deze ruimte doelgericht creëren en beschermen met passende regels over tijd en middelen. Leg bijvoorbeeld overlegtijd in het rooster vast. Ga bij teams die samen werken aan onderwijsontwikkeling geregeld na of de geboden faciliteiten en ondersteuning voldoende zijn en wees daarbij alert op een verschil in percepties van teamleden en jou als leidinggevende. Daarbij moeten de doelen voor iedereen helder zijn, evenals de speelruimte om daar een creatieve invulling aan te geven.

Je kunt als schoolleider eigen ideeën voor vernieuwing delen, maar zonder een vernieuwingsproject helemaal over te nemen. Geef waardering aan ontwikkelaars en de initiatieven waarmee zij komen.

Geef en stimuleer inhoudelijke feedback

Met evaluatie en feedback kun je de individuele en gezamenlijke ontwikkeling bevorderen. Het inhoudelijk kader voor die feedback is ook hier weer de schoolvisie en de gewenste ontwikkeling. Leg als schoolleider klassenbezoeken af en stimuleer dat

leraren elkaars lessen observeren en inhoudelijk nabespreken vanuit de ontwikkeldoelen.

Bevorder en benut specialisatie

Voor veel leraren is erkenning en waardering van specialistisch talent door de schoolleiding een belangrijke vorm van beloning. Bovendien kan specialisatie de onderwijsontwikkeling bevorderen. Geef de specialist daarom een herkenbare positie in de school en stel structureel faciliteiten beschikbaar om specialistische kwaliteiten breed in te zetten. Ga na welk type specialisatie de school nodig heeft en maak vervolgens afspraken met leraren. Er is doorgaans meer beleidsruimte dan gedacht om naar eigen inzicht rollen en taken te formuleren. Ga met schoolleiding en -bestuur in gesprek over gewenste specialistische werkzaamheden voor leraren en incorporeer deze nieuwe loopbaanpaden in de functiemix. Daarnaast is het goed om het eigen initiatief van de leraar te stimuleren door in (functionerings)gesprekken de vraag te stellen welke werkzaamheden iemand over drie tot vijf jaar zou willen vervullen.

Professionaliseer je als schoolleider

Niet alleen voor leraren, maar ook voor jou als schoolleider is professionele ontwikkeling belangrijk. Hiermee geef je bovendien het goede voorbeeld van een lerende professional. Creëer ruimtes voor uitwisseling en intervisie met collega-schoolleiders binnen en buiten de school. Voer ook regelmatig gesprekken met leerlingen, leraren, ouders, bestuursleden en andere betrokkenen over de

ontwikkeling van het onderwijs in de school. Belangrijke thema's voor die eigen professionele ontwikkeling zijn leidinggeven aan leren, professionele leergemeenschappen en visiegestuurd onderwijs. Uit het Schoolleidersregister PO blijkt dat slechts een kwart van de certificaten voor ontwikkeling van schoolleiders gaat over leidinggeven aan professionele ontwikkeling (Zie: Staat van de Schoolleider, 2021, p. 34). Daar is dus nog winst te behalen.

Praktijkvoorbeeld

Dit praktijkvoorbeeld gaat over sturen op professionele ontwikkeling van een individuele leraar in samenhang met onderwijsontwikkeling. Het voorbeeld is afkomstig uit het primair onderwijs, maar laat zich eenvoudig vertalen naar andere onderwijssectoren. De casus illustreert verschillende problemen waar schoolleiders tegenaan kunnen lopen, en daarom besluiten we met enkele suggesties voor hoe je zou kunnen bijsturen.

Casus 'De rekenspecialist'

Een basisschool profileert zich met een focus op cognitieve leerprestaties voor de kernvakken. Maar nu scoren de leerlingen in verschillende leerjaren niet bijzonder hoog op de rekentoetsen uit het leerlingvolgsysteem, signaleert de inspectie. Sophie, een veelbelovende, nog niet zo lang afgestudeerde leraar is zeer geïnteresseerd in rekenonderwijs. In een tweegesprek met Ad, de schoolleider, wordt



besloten dat ze de opleiding voor rekenspecialist gaat volgen. De verwachting is dat dit het rekenonderwijs in de school ten goede zal komen (1). In de opleiding maakt Sophie zich allerlei reken-didactische kennis en vaardigheden eigen. In de eigen rekenlessen ziet ze goede resultaten bij de leerlingen, dus dat geeft moed. Tot dan toe heeft Ad de teamleden incidenteel van het initiatief op de hoogte gesteld. Hij blijft zelf op afstand, want hij heeft de verbetering van het rekenonderwijs immers belegd bij Sophie. Deze wil de succesvolle werkwijzen delen met de collega's, maar mist daarvoor een concrete ingang. De meeste teamleden staan slechts beperkt open voor haar inbreng (2). Vanuit de weinig positieve ervaringen met de teamleden en de gebrekkige steun van de schoolleider vraagt Sophie bij de opleiding hoe ze de rol als *change agent* kan invullen. De opleiding geeft wel handreikingen, maar biedt geen concrete ondersteuning in de school (3). Uiteindelijk leiden Sophies acties tot een maandelijks overleg met twee collega's die concreet aan hun rekenonderwijs willen werken. De drie leraren maken allerlei eigen invullingen van de materialen en inzichten die Sophie heeft meegenomen van de opleiding. De overige collega's blijven zich afzijdig houden. In de klassen van de drie betrokken leraren laten de kinderen goede rekenvorderingen zien (4). Sophie krijgt na verloop van tijd de indruk dat de school op deze manier nog jaren kan doormodderen. De ontwikkeling van het rekenonderwijs blijft afhankelijk van enkele individuen en krijgt geen plaats in het curriculum en de professionalisering in

de hele school. Ze ervaart weinig ruimte voor doorgaande eigen professionele ontwikkeling. Na enkele jaren vertrekt ze naar een andere school (5).

Tips voor schoolleider Ad

1. Betrek de teamleden actief bij het vaststellen van het profiel van de school en de schooldoelen. Bespreek in een teambijeenkomst op basis van data de matige resultaten voor rekenen en zoek daarbij samen naar mogelijke oorzaken. Maak duidelijk dat de opleiding tot rekenspecialist van Sophie een eerste stap is naar een oplossing voor het probleem van de rekenprestaties in de hele school. Bespreek welke andere teamleden zich willen inzetten om het rekenonderwijs te helpen verbeteren en inventariseer ideeën voor verbetering.
2. Creëer draagvlak voor de rol van rekenspecialist en de opleiding. Dat kan bijvoorbeeld door Sophie het voortouw te geven bij het nader uitzoeken van de problemen en het aandragen van mogelijke verbeteringen. Neem als schoolleider actief deel aan besprekingen in het team over de nieuwe inzichten en ervaringen van Sophie (zonder daarin de boventoon te voeren).
3. Bespreek regelmatig met Sophie wat ze nodig heeft om succesvol te zijn in haar rol en geef haar bij de teamleden ruggensteun.
4. Bezoek zelf lessen en stimuleer dat teamleden elkaars rekenlessen bijwonen met een vooraf

besproken werkwijze voor observatie en feedback. Maak van het rekenonderwijs een punt van gesprek in jaargesprekken. Organiseer tijd en ruimte in de school om samen te werken aan beter rekenonderwijs, met gezamenlijk geformuleerde concrete tussendoelen en einddoelen. Communiceer heldere verwachtingen aan teamleden.

5. Zorg voor passende ondersteuning voor Sophie in haar rol als rekenspecialist. Maak met haar een plan voor professionalisering (bijvoorbeeld het volgen van een Master Leren en Innoveren in de nabije toekomst) en ontwikkel een perspectief op loopbaanontwikkeling (plaatsing in een hogere functieschaal, al dan niet gekoppeld aan het masterdiploma).



Gebruikte bronnen

- Boogaard, M., Buisman, M., & Glaudé, M. (2017). *Docentstages in het mbo*. Kohnstamm Instituut.
- Boogaard, M., Glaudé, M., Schenke, W., Weijers, D., & Snoek, M. (2018). *Loopbaanpaden van leraren in het voortgezet onderwijs*. Kohnstamm Instituut.
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2019). Stimulating teachers' team performance through team-oriented HR practices: the roles of affective team commitment and information processing. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(5), 856-878, DOI: 10.1080/09585192.2017.1322626
- De Jong, W., Lockhorst, D., De Kleijn, R., Noordegraaf, M., & Van Tartwijk, J. (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management, Administration & Leadership*, 1-17. DOI: 10.1177/1741143220962098
- De staat van de schoolleider 2021*. AVS en VO-raad. <https://www.schoolleidersregisterpo.nl/documenten/publicaties/2021/04/14/staat-van-de-schoolleider-2021>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: some intersections. In Guskey, T. and Huberman, M. (eds.). *Professional development in education, new paradigms and practices*, pp 193-224. Teachers College Press.
- Imants, J. & Van der Wal, M.M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14.
- Imants, J. & Van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. In: P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (3rd edition, vol. 7) (pp. 503-510). Elsevier.
- Imants, J. & Van Veen, K. (in press). Teacher learning as workplace learning. In: D. Mayer (Ed.). *International Encyclopedia of Education, section 4* (4th edition). Elsevier.
- Knies, E., Leisink, P., & Penning de Vries, J. (2021). *Strategisch personeelsbeleid in het VO*. Utrecht: Universiteit Utrecht Departement Bestuurs- en Organisatiewetenschap. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2021/03/31/strategisch-personeelsbeleid-in-het-voortgezet-onderwijs-2020-meting>
- Leisink, P. & Knies, E. (red.) (2019). *Werk maken van strategisch HRM: Hoe personeelsbeleid bijdraagt aan goed onderwijs en bevlogen medewerkers*. VO-academie. <https://www.vo-raad.nl/nieuws/nieuw-katern-werk-maken-van-strategisch-personeelsbeleid-hrm>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077
- Louis, K. (2015). Linking leadership to learning: state, district and local effects. *NordSTEP*, 1-11. <http://nordstep.net/index.php/nstep/article/view/30321>.
- OECD (2013). *The Netherlands, Country Note, Results from TALIS 2013*. OECD.
- OECD (2018). *Country note Netherlands*. OECD.
- Reezigt, G., Rekers-Mombarg, L., Bosker, R., & Van der Heide, S. (2019). *Personeelsbeleid in het primair onderwijs: Algemeen en strategisch personeelsbeleid van schoolbesturen en schoolleiders*. GION onderwijs/onderzoek.
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4) 639-656.
- Snoek, M., De Wit, B., & Dengerink, J. (2020). Een gedeeld beroepsbeeld voor de leraar. In: M. Snoek, I. Pauw & J. van Tartwijk (Reds.) *Leraar: Een professie met perspectief 1*, 16-27. Ten Brink Uitgevers.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2017). The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement. *Teachers and Teaching*, 23(1), 6-24. DOI: 10.1080/13540602.2016.1203770
- Van der Aa, R., Scheeren, J., Mommers, A., Sijbers, E., & Cörvers, F. (2016). *Carrièreperspectieven van leraren in het kader van de functiemix primair en voortgezet onderwijs*. CAOP.
- Van Nuland, E., & Scheeren, J. (2020). *Tevredenheid en vertrek van werknemers in het voortgezet onderwijs*. CAOP.

Verder lezen

- Imants, J., Berendse, M., & Van Sijl, I. (2021). Leiderschap in scholen met unitonderwijs. *Basisschoolmanagement*, 35(5), 12-15.
- Leisink, P. & Imants, J. (2020). Strategisch personeelsbeleid als motor. In: A. Ros, F. Geijssel, J. Dengerink, & B. de Wit (red.). *Leraar: een professie met perspectief 3, een leeromgeving voor leraren* (pp. 84-92). Ten Brink Uitgevers.
- Leisink, P. & Knies, E. (red.) (2019). *Werk maken van strategisch HRM: Hoe personeelsbeleid bijdraagt aan goed onderwijs en bevlogen medewerkers*. Utrecht: VO-academie. <https://www.vo-raad.nl/nieuws/nieuw-katern-werk-maken-van-strategisch-personeelsbeleid-hrm>
- Van den Berg, D. en Scheeren, J. (2021) *De rol van leraren bij onderwijsvernieuwing*. Lerarenontwikkelingsfonds LOF. https://www.lerarenontwikkelingsfonds.nl/wp-content/uploads/Verkenning_LOF.pdf

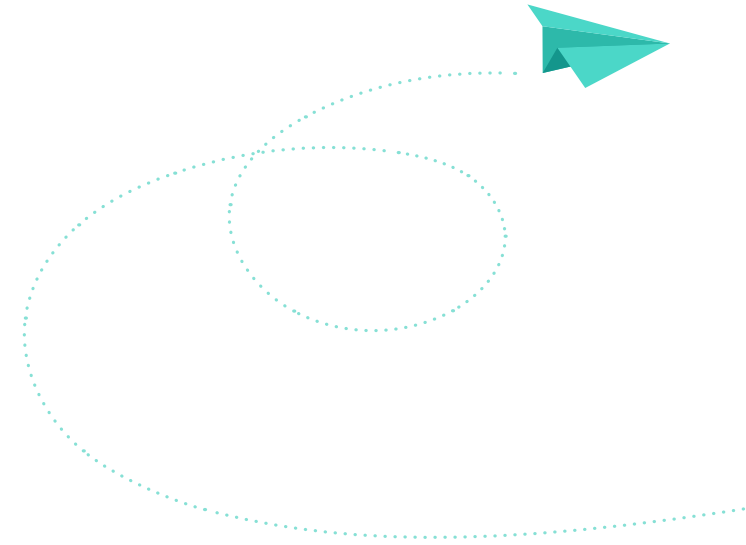


4 De school als gezamenlijke leerwerkplaats

MARJAN VERMEULEN, FRED HUIJBOOM EN PIERRE VAN MEEUWEN

Het ontwikkelen van 21e-eeuwse vaardigheden, zoals een grondige beheersing van (complexe) inhoud, actief leren, kritisch denken, ingewikkelde problemen oplossen, doeltreffende communicatie, samenwerking en zelfsturing, zijn een must voor de huidige generatie leerlingen. Dat vraagt om ander onderwijs met meer maatwerk, differentiatie en gepersonaliseerd leren. Leraren spelen daarin een cruciale rol (OECD, 2019a; Hattie, 2008). Echter, niet voor iedere leraar is het ontwikkelen van deze nieuwe rollen even vanzelfsprekend.

Stimulering en facilitering van leeractiviteiten op de werkplek of daarbuiten is daarom belangrijk. Daarbij is het interessant om een parallel met het leren van leerlingen te trekken. Leraren hebben diezelfde 21e-eeuwse vaardigheden nodig (Darling Hammond & Oakes 2019). En zoals de leraar leerlingen helpt om nieuwe vaardigheden te ontwikkelen, zo kan de schoolleider dit bij leraren stimuleren (OECD, 2019b; Cordingley et al., 2020). De school is niet alleen voor leerlingen, maar ook voor leraren een leeromgeving. Het ontwikkelen van 21e-eeuwse vaardigheden vraagt een andere inrichting van de school als leerwerkplaats en van de professionaliseringsactiviteiten die daarbij horen. Dat voor dit laatste nog weinig aandacht is, blijkt uit het nog steeds zeer grote aanbod van traditionele vormen van professionalisering, zoals cursussen of trainingen buiten de school (OECD, 2019a), terwijl samen leren op de werkplek het meest effectief blijkt. Het inrichten van de school als een plek waar iedereen leert, van leerling, leraar, OOP'er tot leidinggevende, is een van de grote opgaves voor de onderwijssector in deze eeuw.



Wat we weten uit onderzoek

Wat kenmerkt effectieve professionalisering van leraren?

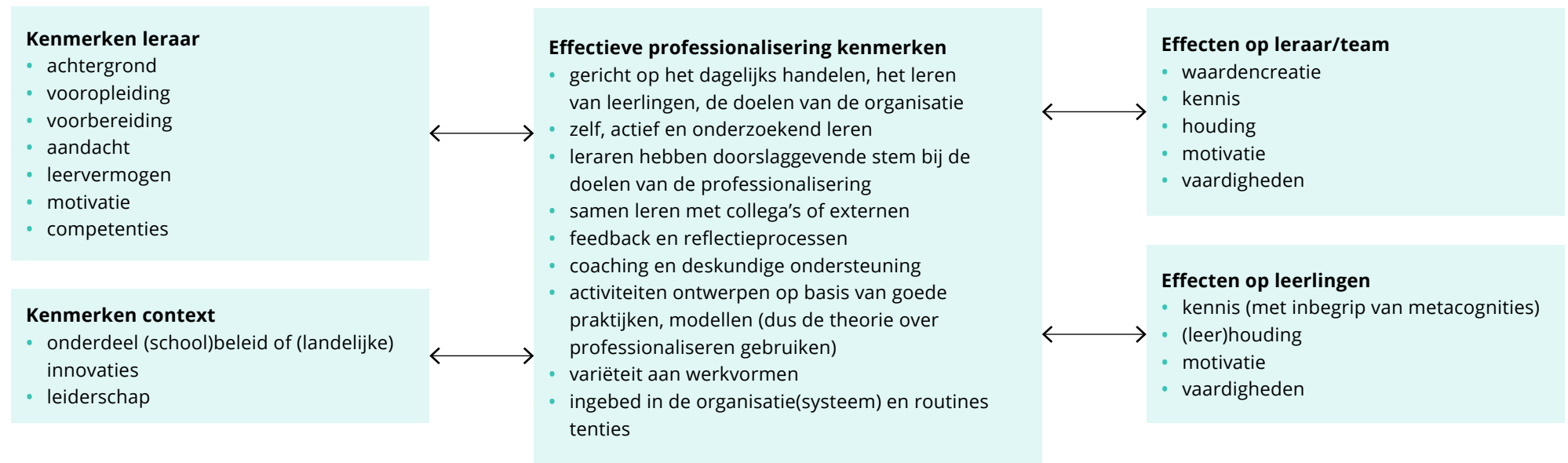
Professionalisering betekent voor leraren een continue ontwikkeling, waarbij het accent ligt op betere ondersteuning van het leren van leerlingen (OECD, 2019a). Professionaliseren kun je eigenlijk niet alleen, je doet het samen. Immers, leraren hebben - binnen een school, maar ook als beroepsgroep - een gedeelde verantwoordelijkheid voor het leerproces van leerlingen. Ook al zijn er momenten dat leraren of andere onderwijsprofessionals alleen met een groep leerlingen aan het werk zijn, dan nog is dit altijd onderdeel van een groter geheel.

Professionalisering kent daarmee verschillende niveaus, dat van de individuele leraar, teams of afdelingen of organisaties en dat van de beroepsgroep als geheel. Er is een wisselwerking tussen samen (collectief) en individueel leren. De leraar leert van de kennisbasis die de beroepsgroep heeft ontwikkeld en draagt daar zelf ook weer aan bij (Castelijns et al., 2004, 2009).

Al decennia lang is er onderzoek gedaan naar effectiviteit van professionalisering. Daarbij relateren onderzoekers effectiviteit meestal aan de mate waarin het leren van leerlingen is verbeterd, liefst uitgedrukt in gestandaardiseerde toetsen (Boeskens et al., 2020). Het meeste onderzoek is

gericht op het individuele leren; de betekenis van professionalisering voor de school of de beroepsgroep als geheel is minder vaak onderzocht. Deze focus op individuele leraren en meetbare opbrengsten heeft ook te maken met de wetenschappelijke meetproblemen die andere leeropbrengsten (denk bijvoorbeeld aan sociale ontwikkeling van leerlingen) met zich mee brengen.

Uit een aantal reviews (Guskey, 2000; Clarke & Hollingsworth, 2002; Borko, 2004; Desimone, 2009; Van Veen et al., 2010; Opfer, & Pedder, 2011; Darling-Hammond et al. 2017; Kennedy, 2016) komen effectieve professionaliseringskenmerken naar voren; deze zijn samengevat in Figuur 4.1.



Figuur 4.1: Overzicht van elkaar onderling beïnvloedende factoren en professionaliseringskenmerken



Dat onderzoek aantoont dat iets effectief is, wil niet zeggen dat het ook vaak in de praktijk wordt toegepast. Zo blijkt professionaliseren effectiever wanneer het een breed scala aan activiteiten en formats omvat (Jensen et al., 2016; Van Veen et al, 2010), maar toch neemt een groot deel van de leraren vooral deel aan cursussen of seminars. Andere vormen van leren waarbij de leraar centraal staat, zoals intervisie, coaching of leren in leernetwerken en professionele leergemeenschappen, komen minder voor (OECD, 2019b). De meest aangeboden en gevolgde professionaliseringsactiviteiten zijn traditioneel: gericht op kennisoverdracht, kortstondig (een of enkele dagdelen) en vinden veelal buiten de werkcontext plaats.

Daarnaast is de aanleiding meestal niet de ontwikkeling van talent of om beter in iets te worden, maar het wegwerken van (door anderen vastgestelde) deficiënties (Reijnders et al., 2015). Dit laatste impliceert dat leeractiviteiten veelal zijn opgelegd door leidinggevenden (OECD, 2019b) en dat de motivatie om te leren extrinsiek is. Daarmee het belang negerend van intrinsieke motivatie (Kennedy, 2019), wat onder meer de *self-efficacy* en het gevoel van competentie ondermijnt. Het stimuleren van talentontwikkeling en aansluiten bij de specifieke interesses van leraren zijn veel effectievere strategieën voor professionele ontwikkeling. Het levert bovendien het voordeel op dat er in teams verschillende expertise aanwezig is, wat een gezonde basis is om van en met elkaar te leren.

Enkel het inzetten van traditionele professionaliseringsactiviteiten - zo blijkt keer op keer uit onderzoek - zijn ineffectief (Boeskens et al., 2020). In het beste geval leidt dit tot oppervlakkig leren, maar niet tot echte veranderingen (Evans, 2014). Ook kan het leiden tot demotivatie of vertrek uit het beroep. Toch blijft het professionaliseringsaanbod traditioneel. Dit kan te maken hebben met hardnekkige ideeën over leren, voortkomend uit het behaviorisme en cognitivisme. Denk bijvoorbeeld aan de discussie over prestatiebeloning (behavioristische grondslag), die helemaal voorbijgaat aan intrinsieke motivatie (passie voor het beroep) of bijscholingen die louter op kennisoverdracht gericht zijn, of de traditie van lectorale lezingen of oraties, het overdragen van de state-of-the-art kennis van een vakgebied voor een grote groep mensen.

Maar behaviorisme en cognitivisme passen minder in contexten waarin de professional zich door de dagelijkse praktijkervaring ontwikkelt tot expert. Geschikter zijn sociale leertheorieën die als uitgangspunt hebben dat leren interactie is met de (sociale) omgeving (Vermeulen, 2016). Het leren van ander gedrag of het ontwikkelen van nieuwe inzichten gebeurt door collectief te leren, bijvoorbeeld met collega's of experts van buiten, door zien dat het anders kan (nadoen), door een reflectieve dialoog (samen de kern van een probleem proberen te pakken), door een *deprivatized practice* (het openstellen van het klaslokaal voor collega's), door gezamenlijke verantwoordelijkheid voor

het leren van leerlingen én collega's (wederzijdse afhankelijkheid).

Dergelijke sociale leerprocessen zijn pas effectief als ze zijn ingebed in de organisatie en bijdragen aan de doelen daarvan (zie Figuur 4.1). Ook weten we dat dergelijke processen van diep leren (Darling Hammond & Oakes, 2019) en collectief leren (Huijboom et al., 2021) niet vanzelf ontstaan. Hiervoor is een leercultuur of leerklimaat nodig waarin mensen op basis van wederzijds respect met en van elkaar leren. De schoolleider speelt bij de ontwikkeling van zo'n cultuur en het faciliteren van samenwerkend collectief leren een belangrijke rol.

Opbrengsten van professionalisering

Betere leerlingprestaties zijn een te smalle maat voor effectiviteit van professionaliseringsvormen. Er zijn andere opbrengsten die mede de effectiviteit bepalen. Allereerst blijkt professionalisering die gericht is op zowel de prestaties als het welbevinden van leerlingen effectiever dan indien slechts een van de twee het doel is. Ook blijkt het welbevinden van leraren net zo belangrijk voor de effectiviteit (Cordingley et al., 2020). Daarnaast is de opvatting over wat effectief is, bepalend voor de kenmerken die worden gevonden. Collectieve leerprocessen hebben andere leeropbrengsten die op een andere manier vastgesteld moeten worden. Als effectief de lange termijn betreft, zoals bij een leven lang leren, dan hoeven leraren het geleerde niet onmiddellijk toe te passen, en kun je effectiviteit dus ook pas op de langere termijn bepalen.



Daarmee is het vaststellen van effectiviteit veel lastiger geworden.

Wenger en collega's (2011) spreken over opbrengsten in termen van waardencreatie. Hun model omvat zowel de traditionele doelen (bijvoorbeeld in de waarden toegepast en gerealiseerd, waardoor leerlingopbrengsten toenemen), als doelen die dichterbij de leraar liggen, zoals tevredenheid (welzijn), en doelen die een langere tijd vragen, potentiële en transformatieve waarden. Ze onderscheiden de volgende vijf waarden:

1. Directe waarde: interacties die onmiddellijk tevredenheid en energie geven, interessant en leuk zijn.
2. Potentiële waarde: toegang tot kennis en kennisbronnen) die iemand later kan gebruiken.
3. Toegepaste waarde: onmiddellijke toepassing en veranderingen in de praktijk, zoals gebruik van een nieuw instrument of afspraken over de aanpak van bepaalde leerlingen.
4. Gerealiseerde waarde: een daadwerkelijk beoogd effect in de eigen praktijk, bijvoorbeeld een nieuwe aanpak die ertoe leidt dat leerlingen zich prettiger voelen en beter leren.
5. Transformatieve waarde: nieuwe inzichten door reflectie en heroverweging van de uitgangspunten, processen en opbrengsten.

Effectieve professionalisering leidt niet zonder meer tot betere leerlingopbrengsten of meer expertise bij leraren (Boeskens et al., 2020; Zeggelaar et al., 2020).

Daarvoor is het krachtenveld - de wijze waarop de niveaus (individueel, collectief) elkaar beïnvloeden en de combinaties van diverse effectieve professionaliseringskenmerken - te complex.

Alvorens te kiezen voor een specifieke professionaliseringsactiviteit of traject is het van belang na te denken over welke activiteiten tot welke opbrengsten zouden moeten leiden (*theory of improvement*, Van Veen et al., 2010). Net zoals je bij het kiezen van een bepaalde lesmethode ook nadenkt of de doelen, inhoud en didactiek passen bij dat wat je de leerlingen wilt leren. Daarnaast leiden samenwerken en samen experimenteren en reflecteren op de werksituatie tot meer blijvende veranderingen (Cordingley, 2020; OECD, 2019b). Juist deze activiteiten kun je als schoolleider binnen de school heel goed organiseren.

Implicaties voor de praktijk

Schoolleiders spelen zoals gezegd een belangrijke rol in het inrichten van de school als leerwerkplaats voor leraren. Een plaats waar leraren hun talenten kunnen ontwikkelen en (gezamenlijke) ambities kunnen realiseren, een plaats waar ze met elkaar kennis, ervaringen, materialen kunnen delen en gezamenlijk werken aan de ontwikkeling van lessen, toetsen en zo bijdragen aan de schoolontwikkeling. Zoals de leraar de leerlingen moet kennen om hun leerproces optimaal te kunnen begeleiden, zo geldt dat ook voor de schoolleider in relatie tot

de leraren. In (formele en informele) gesprekken met collega's kunnen schoolleiders zicht krijgen op ieders wensen, talenten, ambities en kwaliteiten. Ze benadrukken het belang van leren van en met elkaar en dragen uit dat leren van iedereen vanzelfsprekend is en dat dit de kern is van de gedeelde schoolvisie.

Afwisseling van leeractiviteiten leidt tot duurzamer veranderingen. Door het inzetten van een breed scala aan professionaliseringsactiviteiten, mits de activiteiten zijn opgezet volgens de kenmerken zoals hierboven genoemd, kan de schoolleider de effectiviteit verhogen. Daarnaast ontstaan zo mogelijkheden om te participeren in activiteiten die passen bij ambities en/of leerwensen. Keuzevrijheid geeft de leraar regie over de eigen professionalisering en vergroot de intrinsieke motivatie. Door een breed aanbod werken leraren in wisselende contexten met wisselende groepen collega's, waardoor zij in contact komen met andere kennis, ervaringen, opvattingen, pedagogisch-didactische aanpakken en met nieuwe terreinen. Bijvoorbeeld lid worden van de MR verbreedt de horizon op onderwijs en schoolorganisatie en opent een potentieel aan nieuwe leeractiviteiten.

Individueel en collectief leren stimuleren

Bij het stimuleren van het individueel leren is het voeren van een ontwikkelgesprek een belangrijk onderdeel. Dit gesprek, een dialoog tussen schoolleider en leraar, vindt plaats op basis van een gelijkwaardige inbreng en onderling vertrouwen



en is bedoeld om behoeften (ambities, opvattingen, leerwensen) van de leraar te verkennen en te verbinden aan de schooldoelen. Het vraagt van beide gesprekspartners een gedegen voorbereiding. Nuttige instrumenten zijn lesobservaties, leerlingenquêtes, 360 graden feedback of een (zelf)evaluatieformulier. Het gesprek levert een ontwikkeldoel of een leervraag voor de aankomende periode op, met afspraken over concrete professionaliseringsactiviteiten, zoals coaching (werkbegeleiding, inter/supervisie), formele schoolingsactiviteiten (trainingen, cursussen), nieuwe taken of deelname aan netwerken. Geef leraren hierin keuzevrijheid en regie, dat vergroot de intrinsieke motivatie. In volgende gesprekken bespreken en evalueren beiden in hoeverre doelen zijn behaald en wat eventuele belemmerende factoren waren. Zo ontstaat een zinvolle gesprekkencyclus

Collectief leren is gericht op schoolontwikkeldoelen en zonder collectief leren is er eigenlijk geen sprake van schoolontwikkeling. Voor het bevorderen van collectief leren heeft de schoolleider een veelheid aan concrete mogelijkheden ter beschikking. Allereerst is prioriteren belangrijk, dat kan door het samen formuleren van teamontwikkelplannen, die te monitoren en te evalueren. Een ander punt is het stimuleren van een leercultuur binnen de school, waarin van fouten geleerd wordt en mensen zich veilig voelen om kritische vragen te stellen en constructieve feedback te geven.

Prioritering alleen is niet voldoende, leraren en andere medewerkers moeten ook de vaardigheden hebben om collectief te kunnen leren. Belangrijk daarvoor is dat de schoolleider dialoog stimuleert, door voorbeeldvragen te stellen, tegenstellingen samen te vatten en te zoeken naar nieuwe combinaties en oplossingen, constructieve feedback uit te lokken, zelf het voorbeeld te geven en kritische vragen te stellen die de reflectie in het team ondersteunt.

Hieronder vermelden we enkele mogelijkheden om professionalisering (individueel en collectief) te stimuleren.

• Koppeling werken en leren

Koppeling van het taakbeleid aan de professionalisering van leraren. Door andere uitdagende taken, bijvoorbeeld zorgcoördinator, komen leraren in andere contexten, werken ze met andere collega's en spreken ze andere vaardigheden aan.

• Individuele professionalisering

Met de meer traditionele vormen van professionalisering, zoals studiedagen, workshops cursussen, kun je kennis van buiten de school naar binnenhalen. Om de impact te vergroten is het raadzaam om minstens twee leraren deze te laten volgen en afspraken te maken over hoe zij hun opgedane kennis terugkoppelen naar het team.

• Stagiaires (of nieuwe leraren) begeleiden

Het observeren en bespreken van lessen door stagiaires leidt tot reflectiegesprekken waarbij leraren hun impliciete kennis en keuzes tijdens het lesgeven expliciteren. Doordat de begeleidende leraar observeert en beoordeelt vanuit zijn eigen referentiekader moet dit in het gesprek worden geëxpliciteerd. Dit zet aan tot reflectie op de eigen manier van werken; stagebegeleiding biedt leermomenten voor stagiair én zittende leraar.

• Toegang tot data en andere bronnen (kennismanagement)

Data en kennis uit (onderzoeks)literatuur kan leraren aanzetten tot reflectie op hun werk en het aangaan van gesprekken met collega's (zie ook hoofdstuk 6, 'Onderzoeksmatig werken'). Gebruiksvriendelijke online infrastructures vergemakkelijken het delen van deze informatie en (les) materiaal van leraren en secties. Een schoolleiding die zelf actief deze kennisportalen en media gebruikt, nieuwe bronnen plaatst en in fora participeert, kan kennisdeling en ontwikkeling stimuleren.

• Kennisdeling

Leraren stimuleren hun praktijkkennis, ervaringen, onderzoeksresultaten, of de uitkomsten van een PLG te presenteren aan collega's, bijvoorbeeld tijdens een studiedag. Door een actieve rol te vervullen kan de schoolleider dit moment gebruiken om dialoog uit te lokken waarbij gezamenlijk wordt gereflecteerd en constructieve feedback wordt gegeven.



• **Ontmoeting organiseren**

Organiseren van informele ontmoetingen, bijvoorbeeld een 'onderwijscafé' of inloopmomenten waarop leraren vrijblijvend in gesprek kunnen gaan over actuele thema's. Bij voorkeur op rustige momenten en in een prettige ruimte, zodat leraren het hoofd vrij hebben voor een ongedwongen discussie en het niet als een extra belasting ervaren.

• **Samen leren en werken**

Initiëren van netwerken zoals professionele leer-gemeenschappen, docentontwikkelteams en Lesson Study en stimuleren dat leraren daaraan deel te nemen in de eigen school of daarbuiten. Andere contexten, andere collega's, andere thema's en andere manieren van werken leiden tot nieuwe inzichten.

• **Systematisch experimenteren**

Leraren stimuleren om samen en bij voorkeur cyclisch te experimenteren met onderwijspraktijken, zoals samen lesmateriaal, lessenreeksen of toetsen te ontwikkelen. Experimenteren gebeurt niet in het wilde weg, maar vanuit doelen van de school en uitwisseling van perspectieven en opvattingen, en met inbegrip van monitoring en evaluatie. Zo'n werkwijze resulteert in nieuwe kennis en producten die te delen zijn met andere collega's.

• **Het beschikbaar stellen van tijd en ruimte**

Leraren faciliteren met tijd en ruimte om samen te werken aan de verbetering en ontwikkeling van de onderwijspraktijk. Rooster die tijd echt voor

hen vrij. Voor het hele team tegelijk is dat uiteraard lastiger. Maar van tijd tot tijd een studiedag inplannen voor het hele team is desondanks belangrijk, ook als dat lesuitval betekent. Uiteraard moet je daarbij een zorgvuldige afweging maken tussen het 'directe' verlies aan onderwijstijd en leerwinst (voor docent en leerling) op de wat langere termijn.

• **Het creëren van fysieke ruimtes**

Het beschikbaar stellen van werkplekken waar (groepen) leraren in alle rust kunnen (samen) werken en overleggen.

• **Goed voorbeeld doet goed volgen**

De schoolleider vervult een voorbeeldrol, die zich niet beperkt tot het uitdragen van het belang van professionalisering of het actief stimuleren van dialoog, reflectie en feedback, maar omvat ook zelf deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten en zelf feedback over het eigen functioneren vragen.

Ten slotte: gooi alle professionaliseringsmogelijkheden niet in een denkbeeldige grabbelton, maar werk doelmatig aan professionalisering. Maak van de school een leerwerkplaats voor leraren en veranker het leren van iedereen in het school- en HRM-beleid. Tegelijkertijd is niet al het leren planbaar. Door ontmoeting te faciliteren, gesprekken en uitdagingen aan te gaan, op zoek te gaan naar andere antwoorden leren mensen minstens zoveel. De schoolleider heeft daarbij de rol om naar de optimale balans te zoeken.

Praktijkvoorbeeld

In een scholengemeenschap voor voortgezet onderwijs bleek uit functioneringsgesprekken dat een aantal leraren problemen had met agressieve leerlingen. Ze wilden graag leren hoe daarmee om te gaan en hoe ze escalatie konden voorkomen. Deze meldingen waren voor de schoolleiding aanleiding om geschikt scholingsaanbod 'omgaan met ongewenst leerlinggedrag' te zoeken en zo kwam ze bij een voormalig politieagent terecht, die dit soort trainingen in eigen beheer en in company voor een groep uitvoert. Via het infobulletin van de school zijn andere belangstellenden voor een dergelijke training gezocht en uiteindelijk hebben twaalf personeelsleden deelgenomen aan de eerste serie van drie sessies op een locatie buiten de school. Tijdens deze sessies hebben ze ervaringen uitgewisseld en geanalyseerd, kregen ze handvatten en oefenden ze in rollenspelen hoe je ongewenst gedrag kunt voorkomen en hoe je met bepaalde uitingen kunt omgaan.

De deelnemers waardeerden de training zeer. Ze vonden het fijn om op een andere locatie te zijn en vonden de herkenbare voorbeelden, de praktische toepasbaarheid en de nieuwe vaardigheden zeer motiverend. Zij hebben deze training ervaren als een nuttige uitbreiding van hun repertoire. Hun enthousiasme is voor de schoolleiding aanleiding geweest om de training meermalen aan te bieden. Uiteindelijk hebben bijna alle teamleden (ook het niet onderwijzend personeel) deze scholing gevolgd.



Na de training was er een grote behoefte om met elkaar door te gaan en informeel ervaringen en voorgestelde aanpakken te bespreken. Ook is er een 'netwerk veiligheid' ontstaan, dat regelmatig bij elkaar komt. Daartoe heeft de schoolleiding ontmoetingsmomenten mogelijk gemaakt door roosters aan te passen en heeft een rustige ruimte georganiseerd om ongestoord te kunnen praten. Een deel van de oud-deelnemers is gaan functioneren als een leergemeenschap met een gezamenlijk doel: leren van elkaar om tot nieuwe en nog betere aanpakken te komen. De nieuwe manieren en aanpakken ontwikkelen ze door samen na te denken over wat waarom (heeft ge) werkt. Tegelijk hebben de netwerkbijeenkomsten een ondersteunende functie: mensen kunnen er hun verhaal kwijt, waarna ze samen analyseren, reflecteren en leren. De praktische vertaling van het geleerde is terecht gekomen in een schoolveiligheidsplan.

Dit voorbeeld laat zien dat ook een formeel scholingsaanbod met veel traditionele kenmerken, kan leiden tot professionele ontwikkeling, mits het voorziet in een behoefte, praktijkgericht en van voldoende kwaliteit is en een lange termijn vervolg krijgt. Het formele scholingsaanbod kan een keten van georganiseerd en informeel leren in gang zetten. Als uitvloeisel van de scholing is er informeel geleerd doordat deelnemers elkaar hebben opgezocht en ervaringen hebben gedeeld en dat vanwege de behoefte om te blijven leren over dit onderwerp, weer heeft geleid tot een gestructureerd traject (regelmatige afspraken) en een gezamenlijk (schoolleiding en personeel) opgesteld schoolveiligheidsplan.



Gebruikte bronnen

- Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020). *Policies to support teachers' continuing professional learning : A conceptual framework and mapping of OECD data*. OECD Working paper.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2004). Kantelende kennis. Integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen. Interactum.
- Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren: samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*. Garant.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., & Coe, R. (2015). *Developing Great Teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Project Report. Teacher Development Trust.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/productfiles/>
- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2021). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge journal of education*, 44(2), 179-198. doi: [10.1080/0305764X.2013.860083](https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083)
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021). Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 100566. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Teacher Quality Systems in Top Performing Countries*. National Center on Education and the Economy.
- Kennedy, M. (2016), "How does professional development improve teaching?", *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654315626800>.
- Kennedy, M. (2019). How we learn about teacher learning., *Review of Research in Education*, 43, 138-162, <http://dx.doi.org/10.3102/0091732X19838970>.
- OECD (2019a). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*. OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.
- OECD (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Opfer, V.D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Reynders, L., Vermeulen, M., Kessels, J., and Kreijns, K., 2015. Stimulating teachers' continuous professional development in the Netherlands. *Malta review of educational research*, 9(1), 115-136.
- Van Veen, K., Zwart, R.C., Meirink, J.A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Vermeulen, M. (2016). *Leren Organiseren*. Oratie. Open Universiteit.
- Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. Ruud de Moor, Open Universiteit.
- Zeggelaar, A., Vermeulen, M., & Jochems, W. (2020 online). Evaluating effective professional development. *Professional Development in Education*, 1-21 <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744686>

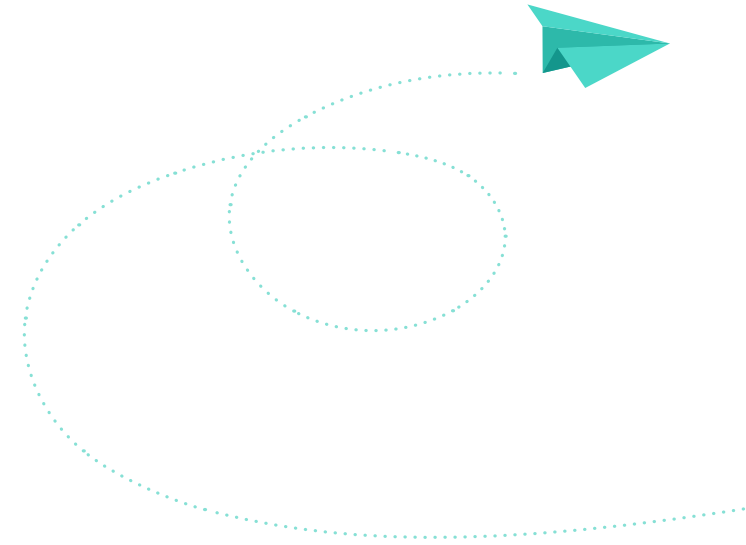


5 Kies de juiste veranderstrategie

ANJE ROS, HENDERIJN HELDENS EN PIETY RUNHAAR

Scholen zijn voortdurend in ontwikkeling, of het nu gaat om inspelen op demografische veranderingen als krimp of veranderingen in leerlingpopulatie, om nieuw overheidsbeleid of om een andere schoolvisie, geen enkel schooljaar is hetzelfde. Schoolleiders spelen een belangrijke rol om al die veranderingen in goede banen te leiden (Deunk et al., 2015). In andere hoofdstukken heb je kunnen lezen over verschillende leiderschapspraktijken, zoals visieontwikkeling, het versterken van het leren van individuen en teams, werken aan kwaliteit, onderzoeksmatig werken en de verbinding met de omgeving. Hoewel dit allemaal aspecten van schoolontwikkeling zijn, gaat dit hoofdstuk gericht over het bepalen van een passende veranderstrategie.

Sinds de commissie-Dijsselbloem (2008) is er steeds meer aandacht voor duurzame veranderingen in het onderwijs, waarbij veranderen een organisatieroutine wordt (Spillane, 2012). De commissie legde onder meer bloot dat leraren vaak met teveel veranderingen tegelijk geconfronteerd worden, dat veranderingen niet altijd gestut worden door een gedegen analyse en dat er niet altijd oog is voor wat ze vragen van professionals, wat tot handelingsverlegenheid of zelfs weerstand kan leiden (zie ook: Ledoux et al., 2014).



Veranderingen verschillen in complexiteit en omvang. Ze zijn te plaatsen op een continuüm van kleine verbeteringen in de lespraktijk (exploitatie) tot en met het volledig vernieuwen van de praktijk (exploratie) (Birkinshaw & Gupta, 2013). Afhankelijk van de aard en impact van de verandering en de mogelijkheden van het team zal de schoolleider een passende veranderstrategie moeten inzetten en de juiste randvoorwaarden creëren. Dit hoofdstuk biedt daarvoor aanknopingspunten.

Een voorbeeld van een schoolleider

Schoolleider Simon start op een nieuwe basisschool. In de eerste maanden analyseert hij de kwaliteit van het onderwijs, maar vooral ook de cultuur in de school. Hij bezoekt klassen en spreekt met leraren. Zijn bevinding: 'Mijn voorganger had heel goede ideeën over gespreid leiderschap, maar als puntje bij paaltje kwam, was hij altijd nog degene die wist hoe het moest. Het team kreeg uiteindelijk niet de verantwoordelijkheid en raakte teleurgesteld. Ze kwamen niet verder en de werkdruk liep ook nog op. Het ziekteverzuim was hoog, mensen vielen uit en liepen weg. Bij mijn aantreden heb ik gezegd: er zit hier genoeg kennis en kunde, we gaan het gewoon met elkaar doen. Dat was het begin van vertrouwen.'

(uit: Ros & Van Rossum, 2019)

Wat we uit onderzoek weten

Het realiseren van veranderingen die leiden tot beter onderwijs, vraagt van de schoolleider in de eerste plaats een goede analyse van drie elementen: het huidige onderwijs (wat moet veranderen?), wat de verandering vraagt van het team (wat moeten zij kunnen, dan wel leren?) en de teamcultuur (hoe leren teamleden het beste?). Deze analyse geeft input om de best passende veranderstrategie te kiezen (Grissorn et al., 2021).

Een goede analyse is het halve werk

Voor een goede analyse van het huidige onderwijs, dus om na te gaan wat er moet veranderen, kan de school verschillende gegevens benutten, zoals uit het leerlingvolgsysteem, feedback uit evaluaties met ouders en leerlingen, lesobservaties of inspectierapporten (zie ook hoofdstuk 6, 'Onderzoeksmatig werken'). Daarnaast kunnen teams inspiratie opdoen door het bestuderen van inzichten uit onderzoek, good practices van andere scholen en (technologische) ontwikkelingen met nieuwe mogelijkheden om het leren van leerlingen te ondersteunen.

Het is van belang om het hele team te betrekken bij de reflectie op deze gegevens en teamleden samen de betekenis ervan voor de kwaliteit van het onderwijs te laten duiden (Ros & Amels, 2022). Alleen dan ontstaat er draagvlak voor verandering en voelen leraren zich mede eigenaar van de veranderdoelen. Door de analyse te verbinden aan de schoolvisie zijn ontwikkel- of speerpunten op te stellen en zijn

deze op te nemen in een kwaliteitscyclus, zoals een PDCA-cyclus. Door het aantal speerpunten beperkt te houden (en daaraan ook vast te houden), kan het team focus houden op de gewenste veranderingen en is de kans groter dat ze worden gerealiseerd.

Vervolgens is het van belang om na te gaan wat leraren nodig hebben om de gewenste verandering te realiseren. Is er professionalisering nodig om bepaalde vaardigheden (verder) te ontwikkelen of extra begeleiding of materialen? Ook moet je bekijken aan welke andere voorwaarden voldaan moet worden, zoals beschikbare overlegtijd, leerlingmaterialen of ICT-programma's. Deze analyse hoeft de schoolleider uiteraard niet zelf of alleen te doen, leraren met specifieke expertise kunnen een belangrijke rol spelen.

Tot slot is het gewenst dat de schoolleider analyseert in welke mate de school een lerende organisatie is, want dat maakt uit voor de te kiezen veranderstrategie. Zo'n school heeft het vermogen routinematig en systematisch te veranderen en zich aan te passen aan nieuwe ontwikkelingen en omstandigheden, doordat teamleden (zowel individueel als samen) hun visie en ambities leren te ontwikkelen, bij te stellen en te realiseren (Kools, 2020). Dit betekent dat leraren bereid en in staat zijn om onderbouwd innovaties te ontwikkelen en in te voeren, samen te werken en samen te leren.

Om te bepalen in hoeverre de school als lerende organisatie functioneert, kunnen schoolleiders de



volgende voorwaarden onder de loep nemen (Kools, 2020; Ros, 2021):

• Een positief klimaat en een professionele cultuur

Leraren vertrouwen en waarderen elkaar onderling en hetzelfde geldt voor de leraren en de schoolleider. Ieders inbreng wordt gewaardeerd en mensen durven te experimenteren en zich kwetsbaar op te stellen (Randel et al., 2018). Transparantie, respect en vertrouwen zijn wezenlijk voor een collectief zelfvertrouwen ('wij doen ertoe'). En dat zelfvertrouwen hangt sterk samen met de motivatie van leraren en hoge leerprestaties van leerlingen (Cansoy & Parlar, 2018). Een positief klimaat is onderdeel van een professionele cultuur, waarin leraren bepaalde waarden en opvattingen delen, gericht op het samen werken aan goed onderwijs (Teasly, 2017).

• Gespreid leiderschap

Bij gespreid leiderschap voelen leraren zich eigenaar van schoolontwikkeling en nemen ze daartoe zelf initiatieven, op basis van de eigen expertise (Boumans et al., 2019). Ze betrekken daarbij collega's en zorgen voor een doorgaande lijn in de school (zie ook hoofdstuk 7, 'Gespreid leiderschap').

• Uitwisseling van feedback

Het uitwisselen van feedback tussen leraren, een belangrijk onderdeel van de leercultuur in de school, draagt bij aan hun professionaliteit (Runhaar et al., 2010). Het organiseren hiervan is niet eenvoudig. Leg liever de nadruk op doelgericht feedback *vragen*

in plaats van het (ongevraagd) *geven* van feedback. Feedbackuitwisseling is een interactief proces van betekenisverlening. Tijdig feedback vragen aan de juiste persoon, doorvragen naar de diepere betekenis, bepalen van verbeterstappen en goed omgaan met emoties zijn belangrijke feedbackstrategieën (Carless & Winstone, 2020).

• Onderzoekscultuur

Leraren werken in zo'n cultuur onderzoeksmatig aan onderwijsverbetering, gebaseerd op kennis uit onderzoek en expertise binnen en buiten de school (Leuverink, 2019). Het betekent dat de school cyclisch en systematisch werkt aan kwaliteitsverbetering (Godfrey & Brown, 2019). Leraren hebben een onderzoekende houding, willen zichzelf voortdurend verbeteren, staan open voor andere perspectieven, stellen hun oordeel uit en gaan op zoek naar kennis om hun aannames te schragen (Earl & Katz, 2006) (zie ook hoofdstuk 6, 'Onderzoeksmatig werken').

• Samenwerken en leren

Samenwerking tussen leraren zorgt voor een doorgaande pedagogische en didactische lijn, voor het benutten van elkaars expertise en een effectieve taakverdeling. De samenwerking kan meer of minder intensief zijn en uiteenlopen van het uitwisselen van ervaringen en ideeën, afstemming van de aanpak tot het collectief leren door cocreatie en coteaching (Heldens et al., 2015). Frequentie reflectieve dialoog en inhoudelijke gesprekken tussen professionals over hoe het werk beter kan, dragen

bij aan de kwaliteit van de samenwerking en aan beter onderwijs (Koeslag-Kreunen et al., 2018).

• Ondersteunende organisatiestructuur

De overlegstructuur, besluitvorming en communicatieprocessen binnen een school kunnen meer of minder ondersteunend zijn voor het samen leren, innoveren en onderzoeken. Het werken met leerteams of professionele leergemeenschappen (PLG's), waarin leraren in dialoog zijn en samen een onderbouwd voorstel ontwikkelen voor onderwijsverbetering, is een voorbeeld van een ondersteunende overlegstructuur (zie ook hoofdstuk 9, 'Inrichting van de schoolorganisatie').

Veranderstrategieën

Op basis van de analyse van wat er moet veranderen, wat het team moet leren en de mate waarin er sprake is van een lerende organisatie, kan de school een passende veranderstrategie kiezen. Een model dat daarbij behulpzaam kan zijn, is dat van Boonstra (2005; 2014). Hij onderscheidt vijf strategieën, variërend van de machtsstrategie (waarbij iemand veranderingen *top-down* doordrukt) tot de interactieve strategie (*bottom-up*). De aard en impact van een verandering bepaalt welke strategie de voorkeur heeft. Een kleine verandering in de weergave van een rapport bijvoorbeeld, kan de schoolleider misschien het makkelijkste *top-down* doorvoeren, terwijl een verandering naar meer gepersonaliseerd onderwijs bijvoorbeeld om meer interactie vraagt.



Lerende organisatie

Op een scholengemeenschap is de lerende organisatie het uitgangspunt. Er wordt gewerkt met docentontwikkelteams (DOT's) en de school is een academische opleidingsschool, waarin ze samen met lerarenopleidingen onderzoeksmatig werkt aan onderwijsverbetering. Toch ziet schoolleider Bert nog mogelijkheden voor verbetering. 'We komen te weinig toe aan het delen van kennis. Dat is nodig voor innovatie, voor veranderen, voor leren, vanuit een collectieve drive of ambitie. Ik zou heel graag op korte termijn een digitale *workplace* willen realiseren, een omgeving waar we elkaar veel sneller kunnen vinden.' Hij wil de DOT's nog meer als vliegwielen voor ontwikkeling gebruiken. Docenten krijgen hiervoor ontwikkeltijd. Daarnaast neemt hij maatregelen, zodat docenten zich optimaal voor onderwijs kunnen inzetten. 'We proberen alle corvee zoveel mogelijk bij docenten weg te nemen, dus niet meer surveilleren, geen administratieve taken, geen toezicht houden bij de afname van toetsen, zodat docenten en teams ruimte hebben voor onderwijsontwikkeling, bijvoorbeeld met Lesson Study. We proberen ook in toenemende mate te werken met onderwijsassistenten.'

(Uit: Ros et al., 2020).

Tabel 5.1 Veranderstrategieën (naar Boonstra, 2005)

Machtsstrategie	Planmatige strategie	Onderhandelingsstrategie	Programmatische strategie	Interactieve strategie
Doorduwen	Verhuizen	Onderhandelen	Trekken	Ontdekken
Sturing door top Doelgericht Legitieme macht Inbreng controllers Macht-dwang Geen participatie	Initiatief bij top Doelgericht Expertmacht Inbreng adviseurs Rationeel-empirisch Weinig participatie	Meer partijen Resultaatgericht Positiemacht Inbreng partijen Onderhandeling Politiek proces	Participatief Probleemgericht Indirecte macht Inbreng medewerkers Normatief-re-educatief Veel participatie	Interactief Toekomstgericht Verbeeldingskracht Samen optrekken Dialogo en conflict Veel interactie
Doet zeer weinig beroep op lerende organisatie	Doet weinig beroep op lerende organisatie	Doet weinig beroep op een lerende organisatie	Doet een beroep op een lerende organisatie	Doet een groot beroep op een lerende organisatie

Elke veranderstrategie veronderstelt daarnaast een bepaalde mate waarin de school lerend is en draagt hier tegelijkertijd aan bij. Door samen te werken aan vernieuwing leren leraren immers van elkaar, ontstaat er ruimte voor feedback en kunnen ze initiatief nemen. Zo kan een school zich dus meer tot een lerende organisatie ontwikkelen. Hieronder werken we de verschillende veranderstrategieën nader uit.

Implicaties voor de praktijk

We hebben de veranderstrategieën van Boonstra (zie Tabel 5.1) vertaald naar het onderwijs.

Machtsstrategie

Bij een machtsstrategie is het kernwoord: door-duwen. De schoolleider neemt zelf de besluiten, is doelgericht en stuurt het team aan door te zeggen wat dit moet doen. Voordeel van deze strategie is duidelijkheid. Leraren weten precies waar ze aan toe zijn en wat er van hen wordt verwacht. Vooral in tijden van crises waarin snel handelen belangrijk is of bij weinig ingrijpende veranderingen kan deze strategie effectief zijn. Nadelen zijn dat leraren in een afhankelijke positie komen, ongemotiveerd kunnen zijn voor de verandering, zich niet erkend en onzeker kunnen voelen en zich daardoor niet optimaal inspanssen om de verandering te realiseren.



Als de schoolleider niet aanwezig is, kunnen leraren snel terugvallen in 'oud' gedrag. Deze strategie draagt nauwelijks bij aan de ontwikkeling tot een lerende organisatie.

Planmatige strategie

Bij een planmatige strategie is het kernwoord: verhuizen. Bij deze strategie stelt de schoolleider doelgericht vooraf een plan op voor de verandering die leraren zo goed mogelijk moeten uitvoeren. De schoolleider bedenkt vooraf hoe het proces zal verlopen en stippelt daarvoor een aanpak uit. Voor hiaten in de expertise van leraren worden externe experts ingehuurd, van wie de schoolleider verwacht dat ze de leraren kunnen overtuigen van het belang van de verandering en hun van inhoudelijke kennis voorzien. Voordelen van deze strategie zijn dat de schoolleider de verandering goed doordacht heeft en aandacht heeft voor het realiseren van randvoorwaarden. Ze is functioneel als de verandering niet te complex is en er in school over het thema weinig expertise is. Nadeel is dat het draagvlak bij leraren voor de verandering beperkt kan zijn. Deze strategie biedt bovendien weinig mogelijkheden om veranderingsproces bij te stellen en draagt, net als de vorige strategie, weinig bij aan de ontwikkeling tot een lerende organisatie.

Onderhandelingsstrategie

Bij deze strategie is het kernwoord: onderhandelen. De schoolleider tracht leraren te motiveren voor een verandering door te benadrukken wat de voordelen voor hen zelf zijn en

door rekening te houden met verschillende belangen. Daardoor zullen ze zich ervoor in willen zetten. Veranderen wordt daarmee een politiek spel. Het voordeel van deze strategie is dat leraren zich gehoord en erkend voelen, omdat de schoolleider rekening houdt met hun wensen. Een nadeel is dat de belangen en wensen divers kunnen zijn en het compromis dat daaruit voortvloeit niet per se de meest effectieve aanpak is.

Programmatische strategie

Bij een programmatische strategie is het kernwoord: trekken. De schoolleider geeft het team ruimte om zelf de verandering vorm te geven, maar zorgt wel voor een sterke kartrekker. De leraren kunnen hun expertise inbrengen en hebben invloed op het proces. De kartrekker leidt dit proces in goede banen door sterk in te zetten op participatie en voor duidelijke structuren en een veilig klimaat te zorgen. Voordeel is dat leraren zich betrokken en eigenaar voelen van de verandering en daardoor gemotiveerd zijn. Ook is er kans op leren van elkaar. Een nadeel is dat de schoolleider impliciet (via de kartrekker) het proces stuurt, waardoor leraren mogelijk toch minder eigenaarschap ervaren. Ook is de schoolleider afhankelijk van de kwaliteiten van de kartrekker.

Interactieve strategie

Bij een interactieve strategie is het kernwoord: ontdekken. Het team krijgt veel ruimte om vanuit verschillende perspectieven oplossingen te realiseren voor een vraagstuk. De schoolleider geeft ruimte aan

iedere expertise en om samen kennis te ontwikkelen. Vanuit een goede analyse van diverse oplossingen kiezen team en schoolleider samen een bepaalde aanpak. Voordelen van deze strategie zijn dat leraren zelf eigenaar zijn van de verandering en er voor hen veel leermogelijkheden zijn. Een nadeel is dat deze aanpak veel van de samenwerkingsvaardigheden van de teamleden vraagt en veel tijd kan kosten.

Naar een lerende organisatie

Volgens Boonstra dragen de eerste drie strategieën niet of nauwelijks bij aan de ontwikkeling naar een lerende organisatie. Leraren werken weinig samen en leren nauwelijks. De laatste twee strategieën doen dat wel: ze vragen van leraren dat ze samenwerken en leren van elkaar. Tegelijk versterken deze strategieën de school als lerende organisatie. Afhankelijk van de uitkomsten van de analyse (verbeterpunten, team, lerende organisatie) is de ene of andere veranderstrategie meer passend.

Praktijkvoorbeeld

We geven drie voorbeelden om te illustreren hoe je op basis van een analyse een passende veranderstrategie kunt kiezen.

Voorbeeld 1

Beter begrijpend lezen door een programmatische strategie met een PLG

Het team van schoolleider Hennie heeft de leerprestaties van de afgelopen jaren geanalyseerd en



geconcludeerd dat beter tekstbegrip van leerlingen een speerpunt moet zijn. De school besluit dat een andere aanpak nodig is en dat begrijpend lezen ook bij andere vakken dan taal aandacht moet krijgen. Vanwege de goede samenwerkingscultuur in het team is, het positieve leer- en werkklimaat en omdat leraren gewend zijn aan het werken in PLG's, besluit Hennie in overleg met het team om een PLG in te richten op dit thema. De taalcoördinator die een master heeft gedaan en deskundig is in begrijpend lezen, krijgt hierover de leiding en kiest zelf op basis van affiniteit en expertise uit elke bouw een leraar voor in de PLG.

De opdracht is om tot een onderbouwd voorstel te komen om begrijpend lezen te bevorderen, tijdens taal en wereldoriëntatie. Hennie stemt regelmatig af met de taalcoördinator en samen bespreken ze hoe ze alle leraren goed bij het proces kunnen betrekken. Om hun eigenaarschap te vergroten vragen ze tijdens teambijeenkomsten leraren mee te denken met tussenstappen en in de lerarenkamer hangen inzichten uit bestudeerde literatuur. Nadat het voorstel in de teamvergadering is goedgekeurd, bereidt de PLG de invoering van de nieuwe werkwijze voor en begeleidt deze met informatie, lesvoorbeelden en een spreekuur. Ook monitoren ze het invoeringsproces en stellen ze de aanpak waar nodig bij. Hennie evalueert met het team hoe het proces is verlopen. De nieuwe werkwijze wordt vastgelegd in een kwaliteitskaart.

Voorbeeld 2

Invoeren didactisch coachen door planmatig veranderen

Teamleider Linda van de kappersopleiding van een ROC besluit samen met het managementteam na een bezoek van de inspectie dat docenten een meer een coachende rol moeten gaan innemen om zo studenten meer te motiveren. Niet alle docenten zien de noodzaak van dit andere gedrag. Er is een sterke familiecultuur en de teamleden zijn niet gewend om onderzoeksmatig te werken en om elkaar inhoudelijke feedback te vragen en systematisch te reflecteren op hun eigen handelen.

Er is in het team weinig expertise in didactisch coachen en daarom huurt Linda een expert van buiten in om het proces te begeleiden. Zij overlegt met de expert hoe het eigenaarschap bij docenten te bevorderen is en besluiten om twee docenten die hier interesse voor hebben op te leiden als coach. De expert voert samen met de docentcoaches gesprekken met de andere teamleden over de motivatie van studenten, waar ze zelf tegenaan lopen en welke kansen voor verbetering ze zien. Op basis daarvan stellen ze een agenda op, waarbij de expert kennis overdraagt op de twee docentcoaches en hen begeleidt bij het begeleiden van de andere docenten.

Voorbeeld 3

Omgaan met een crisissituatie via de machtsstrategie

Tijdens de Covid-pandemie moet de vmbo-afdeling van Maaïke zich snel aanpassen aan het verzorgen van online onderwijs. Docenten zoeken pragmatische oplossingen om dit zo snel mogelijk voor elkaar te krijgen, maar al binnen twee weken wordt het Maaïke duidelijk dat er snel meer sturing nodig is. Ze voert een aantal gesprekken met docenten en leerlingen. Hieruit blijkt dat veel leerlingen nauwelijks meedoen met de les en hun camera uit laten. Docenten hebben het gevoel alleen tegen hun scherm te zitten praten en leerlingen zeggen op hun beurt dat het ongelofelijk saai is om de hele dag achter het scherm te zitten. Ook blijken docenten hun manier van lesgeven nauwelijks te hebben aangepast.

Normaal gesproken is er een goed teamklimaat en een goede samenwerkingscultuur, maar stress en discussies over mondkapjes komen de sfeer niet ten goede. Maaïke besluit dat het nodig is om in te grijpen. Ze zegt tegen het team: 'Jullie weten dat ik altijd van het overleg ben, maar nu zie ik me genoodzaakt om een aantal duidelijke besluiten te nemen'. Ze past het rooster aan door vakken meer te clusteren, zorgt dat er een expert komt die docenten ondersteunt bij het ontwikkelen van meer interactieve werkvormen en regelt dat alle klassen één keer per week buiten gymles (met anderhalve meter afstand) krijgen van de gymdocent en de mentor. Tijdens deze buitenles voert de mentor



korte gesprekjes met de leerlingen om de vinger aan de pols te houden. Ook krijgen de ouders en leerlingen een brief dat het vanaf nu verplicht is om de camera aan te zetten en dat anders de leerling wordt genoteerd als afwezig. Ze sluit af met de opmerking dat ze strikt de hand zal houden aan deze regels en dat ze na drie weken de aanpak zullen evalueren en zo nodig bijstellen.

Gebruikte bronnen

- Birkinshaw, J., & Gupta, K. (2013). Clarifying the distinctive contribution of ambidexterity to the field of organization studies. *Academy of Management Perspectives*, 27(4), 287-298.
- Boonstra, J. (2005). Weloverwogen kiezen van veranderstrategieën, ledereen ziet veranderen vanuit ander perspectief. *Management en Consulting*, 5.
- Boonstra, J. (2014). *Leiders in cultuurverandering. Een praktische gids voor strategische en culturele veranderingen in organisaties* (3e herziene editie). Van Gorcum
- Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2019). Towards distributed leadership in vocational education and training schools: The interplay between formal leaders and team members. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 555-571.
- Cameron, K. S., Quinn, R. E., DeGraff, J., & Thakor, A. V. (2014). *Competing values leadership*. Edward Elgar Publishing.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*, 32(4).
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14.
- Deunk, M. I., Maslowski, R., Kuijk, M. F., & Doolaard, S. (2015). *Scholen in verandering*. RUG/GION.
- Dijsselbloem (2008). *Tijd voor onderwijs, Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen. Rapport*.
- Earl, L. M., & Katz, S. (Eds.). (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Corwin Press.
- Godfrey, D., & Brown, C. (Eds.). (2019). *An ecosystem for research-engaged schools: Reforming education through research*. Routledge.
- Grissom, J. A., Egalite, A.J., & Lindsay, C.A.. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation.
- Heldens, H., Bakx, A., & Den Brok, P. (2015). Teacher educators' collaboration in subject departments: collaborative activities and social relations. *Educational Research and Evaluation*, 21(7-8), 515-536.
- Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Hoven, M., Van der Klink, M., & Gijselaers, W. (2018). When leadership powers team learning: A meta-analysis. *Small group research*, 49(4), 475-513.
- Kools, M. (2020). *Schools as Learning Organisations: the concept, its measurement and HR outcomes*. Dissertation. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Ledoux, G., Eck, E. van, Heemskerk I.M.C.C., Veen, A., Sligte, H., m.m.v. Dijkers, A.L.C. en Bollen, I. (2014). *Impact van de Commissie Dijsselbloem op onderwijsbeleid. Studie voor de Onderwijsraad*. Kohnstamm Instituut.
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203.
- Ros, A. (2021). *De school als lerende Organisatie*. In opdracht van NRO ten behoeve van de Kennisagenda NRO.
- Ros, A. & Amels, J. (2022). *Werken aan onderwijsverbetering. Evidence-informed naar een lerende Organisatie*. Leidraad in opdracht van NRO.
- Ros, A. & van Rossum, B. (2019). *Kwaliteit door gespreid leiderschap. Met 10 portretten uit het primair onderwijs*. Van Gorcum.
- Ros, A., Van Wessum, L. & Schenke, W. (2020). *Ontwikkeling van een lerende cultuur. Schoolportretten over de rol van schoolleiders*. SRVO.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and teacher education*, 26(5), 1154-1161.
- Spillane, J. P. (2012). Data in practice: Conceptualizing the



- data-based decision-making phenomena. *American Journal of Education*, 118(2), 113–141.
- Teasley, M. L. (2017). Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration. *Children & Schools*, 39(1), 3-6.
- Van der Vegt, A.L., Middelbeek, L. & Suijkerbuijk, A. (2020). Duurzame kwaliteitscultuur in het onderwijs. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Kennisrotonde-minireview-Kwaliteitscultuur.pdf>.

Verder lezen

- Senge, P. M. (2017). The leaders new work: Building learning organizations (pp. 51-67). Routledge.
- Senge, P. M. (2001). Lerende scholen: een vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing. Academic service.
- Verbiest, E. (2021). *Perspectieven op onderwijsvernieuwing*. Gompel & Svacina.

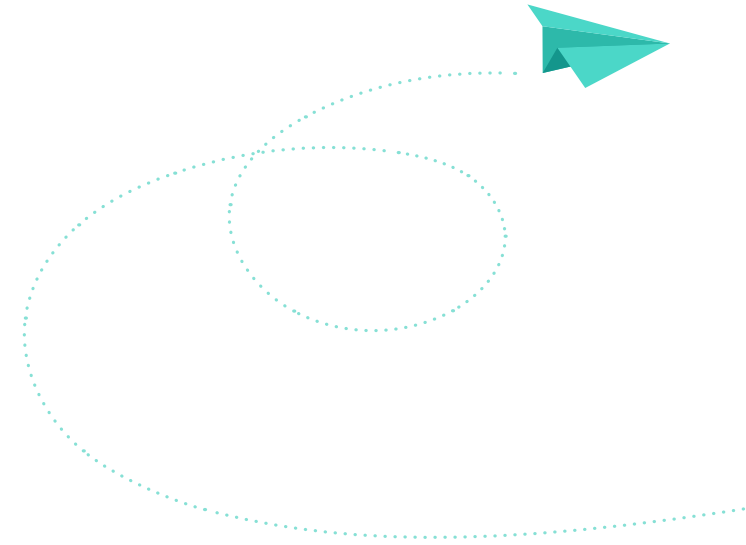


6 Onderzoeksmatig werken

JUDITH AMELS EN LISETTE UITERWIJK

In een onderzoekscultuur hebben teamleden een onderzoekende houding, beheersen ze de bijbehorende vaardigheden en maken ze gebruik van data, individueel en als team (Uiterwijk-Luijk et al., 2019). Aan schoolleiders de taak om dit onderzoeksmatig werken te stimuleren en leraren daarin te ondersteunen, bijvoorbeeld door hun ruimte te bieden om initiatieven te nemen en hun kennis in te zetten voor onderwijs- en schoolontwikkeling (Hulsbos & Van Langevelde, 2017).

Onderzoeksmatig werken draagt bij aan een lerende organisatie die duurzaam werkt aan onderwijs dat tegemoetkomt aan leerbehoeften van leerlingen. Het helpt bij het maken van gefundeerde keuzes en voorkomt ad hoc acties. Wel vraagt deze aanpak een investering in tijd en in een, ook voor de teamleden veilig schoolklimaat (Van Wessum & Pruis, 2021). In dit hoofdstuk beschrijven we wat onderzoeksmatig werken inhoudt, wat het oplevert en hoe je dit als schoolleider kunt vormgeven.



Wat we weten uit onderzoek

Veranderen en ontwikkelen is iets wat leraren en schoolleiders voortdurend doen. Soms vanwege regels van bovenaf, zoals de nieuwe wetgeving voor burgerschapsonderwijs. Soms vanuit eigen ambities, bijvoorbeeld om het onderwijs op een nieuwe pedagogisch-didactische leest te schoeien. Nederlandse scholen hebben daarin vergeleken met andere landen veel autonomie (Hooge, 2017; Neeleman, 2017). Ze kunnen deze ruimte benutten door, binnen de verantwoordingskaders, het onderwijs zo vorm te geven dat het aansluit bij de onderwijsbehoeften van de eigen leerlingpopulatie. Onderzoeksmatig werken biedt daarbij veel houvast: het zorgt ervoor dat de school op basis van beschikbare data gefundeerde keuzes maakt (Krüger, 2018).

Bij een onderzoekscultuur hoort ook *evidence-informed* werken. Dit omvat het benutten van kennis uit onderzoek en praktijkkennis en deze vertalen naar de context van de eigen school en klas (Baan et al., 2020). Die vertaling is belangrijk, want wat in de ene context werkt, is niet per se succesvol in een andere. Onderzoeksmatige teams werken cyclisch aan verbeteringen: ze verzamelen gegevens om te onderzoeken of een ingevoerde verbetering werkt en of bijstelling behoef.

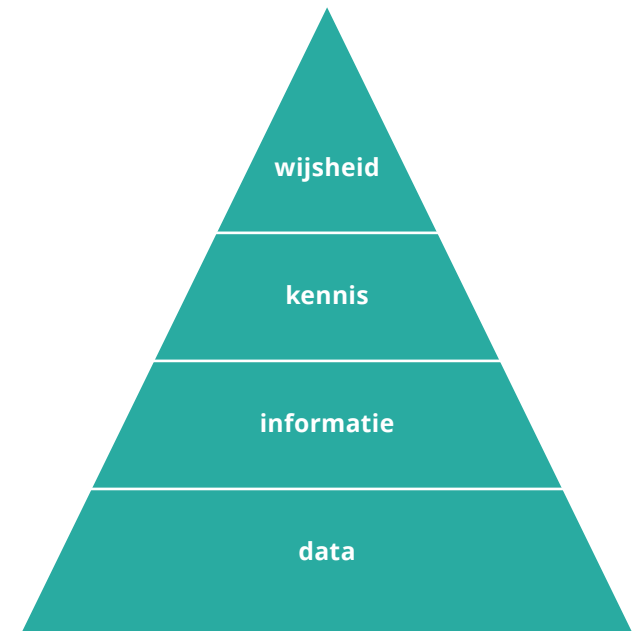
Van data naar wijsheid

Het begrip data interpreteren we zo breed mogelijk. Denk aan inputdata (zoals de samenstelling

van de leerlingpopulatie), procesdata (de kwaliteit van instructie), outputdata (toetsresultaten of het aantal door- en uitstromers), en tevredenheidsdata (meningen van ouders, leraren en leerlingen) (Ikemoto & Marsh, 2007). Dergelijke gegevens op zich zeggen niet zo veel, ze moeten worden omgezet in informatie, informatie in kennis en kennis in wijsheid, zoals Ackhoff (1989) weergeeft in zijn hiërarchie (zie Figuur 6.1).

Stel dat een school wil weten of de oudergesprekken in de onderbouw de betrokkenheid vergroten en daarover een tevredenheidsonderzoek doet onder ouders. Hun antwoorden vormen de data. Door deze bijvoorbeeld in een tabel of grafiek te zetten, ontstaat er een overzicht dat je kunt vergelijken met een eerder afnamemoment of met een andere school met een vergelijkbare populatie. Nu wordt het informatie. Door die informatie te interpreteren, ontstaat er kennis die bruikbaar is in de eigen praktijk.

Interpreteren vraagt om een norm, om een meetlat. Hoeveel ouders moeten bijvoorbeeld tevreden zijn over de oudergesprekken, waar nemen we genoeg mee, wanneer vinden we dat het beter moet en waar baseren we ons dan op? Volgens Ackoff (1989) leidt het samen bespreken van de kennis ertoe dat deze generaliseerbaar wordt: als we in de midden- en bovenbouw de oudergesprekken net zo vormgeven als in de onderbouw, wordt ook daar de ouderbetrokkenheid groter. Zo zet de school opgedane kennis om in wijsheid.



Figuur 6.1. De hiërarchie van Ackoff (1989).

Vier kenmerken van een onderzoekende school

Onderzoeksmatig werken is niet iets dat een deel van het team doet als er een probleem ontstaat of resultaten onder de maat blijven, maar een vanzelfsprekende manier van werken die het volledige team zich heeft eigengemaakt. Zo'n onderzoekscultuur heeft vier kenmerken: een onderzoekende houding, beheersen en benutten onderzoeksvaardigheden, kennisbenutting op groeps- én schoolniveau, en het samen creëren van die onderzoekscultuur (Amels et al., 2019; Uiterwijk-Luijk et al., 2017).



Houding en vaardigheden

Leraren met een onderzoekende houding zijn nieuwsgierig, willen leren, stellen kritische vragen, raadplegen diverse bronnen en nemen besluiten op grond van data en onderzoeksliteratuur. Naast professionele intuïtie en eigen kennis en ervaringen stoelen ze hun lessen op kennis uit andere bronnen (Earl & Katz, 2006). Data verzamelen, analyseren en interpreteren zijn onderzoeksvaardigheden. Ze dragen bij aan het elkaar kritische bevragen en aan een professionele dialoog.

Kennisbenutting op groeps- én schoolniveau

Leraren benutten kennis niet alleen voor de leerlingen in de eigen groep, maar ook voor verbeteracties op schoolniveau. Ze bevragen elkaar kritisch op verwachtingen en resultaten en voelen een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor alle leerlingen en de school als geheel. Hun besluiten zijn altijd gerelateerd aan de onderwijsvisie en vooraf gestelde doelen (Uiterwijk-Luijk, 2017).

Samen creëren van een onderzoekscultuur

Het vierde kenmerk volgt uit het vorige: waar het team samen werkt aan een gedeelde schoolvisie, creëren ze ook samen een inspirerende onderzoekscultuur. Alle teamleden reflecteren op hun handelen, werken samen, durven afgewogen risico's te nemen en verschillende benaderingen uit te proberen die gebaseerd zijn op onderzoek en kennis. De schoolleider zorgt ervoor dat er bronnen en mogelijkheden zijn om zich te

verdiepen in onderzoek of dit zelf te doen en om onderzoeksvaardigheden te versterken (Godfrey & Brown, 2019).

In een onderzoekscultuur met gespreid leiderschap voelt iedereen zich meer betrokken bij onderwijskundige veranderingen in de school (Amels et al., 2020; Godfrey & Brown, 2019). Leiderschap spreiden betekent dat elk teamlid op basis van expertise initiatieven en verantwoordelijkheid kan nemen voor schoolontwikkeling (Hulsbos & Van Langevelde, 2017; Spillane, 2012). Teamleden gunnen elkaar de leiderschapsrol en er heerst een sfeer van onderling vertrouwen en respect. Van schoolleiders vraagt dit de wil om gebruik te maken van alle expertise binnen de school (zie verder hoofdstuk 7, 'Gespreid leiderschap').

Opbrengsten

Onderzoeksmatig werken bevordert de *self-efficacy* van leraren (Krüger & Geijssels, 2011; Uiterwijk-Luijk et al., 2017): het geloof en vertrouwen in de eigen bekwaamheid (*Yes, I can!*) (Bandura, 1997; Fisher, 2014). *Self-efficacy* is taakspecifiek: je kunt je bekwaam voelen om leesonderwijs te geven, maar onzeker zijn over je capaciteiten voor muziekonderwijs. Onderzoeksmatig werken bevordert vooral de *self-efficacy* in creatief leren en denken. Leraren durven uitdagingen aan te gaan en te experimenteren. Het beschikken over kennis draagt bij aan hun lef en initiatief nemen (Amels et al., 2020).

Alle redenen om als schoolleider het gebruik van data en onderzoeksmatig werken aan te moedigen. Opgedane ervaringen uitwisselen komt het hele team en de school ten goede.

Ook bij schoolleiders lijkt onderzoeksmatig werken bevorderlijk voor hun *self-efficacy*. Daardoor zijn ze eerder geneigd een onderzoekscultuur vorm te geven en aan te moedigen (Uiterwijk-Luijk et al., 2019). Ten slotte kan onderzoeksmatig werken leiden tot een collectief gevoel van *efficacy*: een gedeeld geloof en vertrouwen bij leraren en schoolleiding dat ze de ontwikkeling van alle leerlingen positief kunnen beïnvloeden (*Yes, we can!*). Zo'n team is volhardend, stelt uitdagende doelen, wil samen leren en nieuwe aanpakken ontwikkelen om zo goed mogelijk te voorzien in de leerbehoeften van alle leerlingen (Donohoo, 2017).

Daarnaast is er een positieve relatie tussen onderzoeksmatig werken, *self-efficacy* en gespreid leiderschap. Leraren die onderzoeksmatig werken en zich daar bekwaam in voelen, durven eerder een leiderschapsrol op zich te nemen. Zij durven initiatieven en verantwoordelijkheid te nemen en op de voorgrond te treden. Onderzoeksmatig werken biedt hun argumenten over wat er in hun onderwijs beter kan en het versterkt hun kennis. Die kennis is de rode draad in dit verhaal: onderzoeksmatig werken leidt tot kennis en gespreid leiderschap neem en verkrijgt je op basis kennis en deskundigheid. Dat geeft vertrouwen, hetgeen bijdraagt aan *self-efficacy* (Amels et al., 2020).



Implicaties voor de praktijk

Samen met het team kunnen schoolleiders werken aan een cultuur waarin iedereen wordt aangemoedigd onderzoek te doen én te gebruiken. Ze kunnen daartoe de volgende strategieën benutten: (1) een onderzoekende houding stimuleren, bijvoorbeeld door voorbeeldgedrag te tonen, onderzoek met elkaar te bespreken en hoge verwachtingen op dit vlak te tonen; (2) onderzoeksvaardigheden van leraren stimuleren, door bijvoorbeeld extern deskundigen te betrekken bij onderzoek in de school, of stapsgewijs instructie te geven over het doen van onderzoek; (3) een visie op onderzoeksmatig werken uitdragen; en (4) ondersteuning bieden, zoals ruimte en tijd en een veilige omgeving.

Als schoolleider kun je onderzoeksgroepen of professionele leergemeenschappen organiseren en ondersteunen en een systematische aanpak en monitoring en evaluatie van interventies stimuleren. Je hebt hierin een voorbeeldrol: laat zien dat je nieuwsgierig bent en data gebruikt en moedig teamleden aan hetzelfde te doen. Betrek waar nodig externe organisaties om leraren te ondersteunen in het doen van onderzoek. Als leidinggevende neem je het initiatief en creëer je samen met het team een veilige omgeving.

Leidinggevenden kunnen en hoeven niet alles alleen te doen. Voor hen is dat ten eerste iets om zich te realiseren en ten tweede om naar te handelen. Dat vraagt lef. Om leiderschap te kunnen spreiden

helpt om vertrouwen te tonen in de expertise van leraren en die van henzelf (Harris, 2014; Klar et al., 2016). Leraren willen betrokken worden bij ontwikkelingen in de school, hun nieuwsgierigheid kunnen benutten en zich eigenaar voelen van ontwikkelprocessen (Buske, 2018). Gerespecteerd, gewaardeerd en gezien worden is essentieel om onderzoeksmatig te kunnen werken, leiderschapsrollen aan te nemen en om samen te werken en kennis te delen. Als alle onderwijsprofessionals in de school samen optrekken en gebruik maken van elkaars kennis, kunnen ze samen tegemoetkomen aan de leerbehoeften van de leerlingen.

Om te zorgen dat leraren een leiderschapsrol durven aannemen, kun je als schoolleider het gevoel van collectieve *efficacy* bevorderen. Dat vraagt om een veilig klimaat. Het beeld dat El Hadioui en Slooman (2019) hiervoor gebruiken is dat van het podium en de coulissen: onderwijsprofessionals hebben behoefte aan een ruimte om zich kwetsbaar op te stellen, een 'coulissenruimte', alvorens ze de 'podiumruimte' betreden en gaan lesgeven. In deze coulissenruimte verkrijgen ze vanuit openheid en kwetsbaarheid een gezamenlijk geloof in eigen kunnen.

Voorwaarde voor zo'n veilig en veerkrachtig teamklimaat is een gezamenlijke visie op onderwijzen en leren (zie ook hoofdstuk 1, 'Visiegestuurd werken'). Het is grotendeels aan de schoolleider om deze visie helder en doorleefd te houden. Dan weten teamleden dat hun initiatieven aansluiten bij de doelen

van deze visie. Zonder heldere visie wordt het moeilijker voor hen om een leiderschapsrol op zich te nemen en kennis uit beschikbare data te delen, omdat het hen onzeker kan maken: 'Past wat ik aandraag bij waar onze school voor staat, wat zullen anderen van mijn inbreng vinden?'

Onderzoekende scholen benutten de autonomie die de overheid biedt en handelen daarnaar. Hun leidinggevendenden voldoen niet slechts aan datgene wat 'moet', maar benutten de professionele ruimte die zij hebben. Gespreid leiderschap in een onderzoekscultuur leidt tot het passende en succesvolle onderwijskundige veranderingen en tot teamleden die zich betrokken voelen bij en eigenaar van de ontwikkelprocessen in de school. Ze staan achter de visie en de doelen van de school en ervaren *self-efficacy* en werkplezier. Teamleden werken samen, delen kennis en genereren samen nieuwe kennis. Ze experimenteren weloverwogen, op grond van data, en gunnen elkaar de ruimte om hun kennis in te zetten.

Praktijkvoorbeelden

Hieronder geven we drie praktijkvoorbeelden van hoe je als schoolleider onderzoeksmatig werken vorm kan geven.

Werken met leerteams

Schoolleider Hanneke vindt het mooiste van haar werk dat ze talenten van leraren naar boven kan



halen. In haar vo-school heerst een sfeer van vertrouwen. Ze is alert op signalen en werkt actief aan een goede relatie met alle collega's. Op basis van de visie en de kernwaarden van de school vormt Hanneke aan het begin van het schooljaar leerteams die onderzoek doen. Zo borgt ze dat mensen beslissingen niet op basis van intuïtie nemen, maar op basis van de juiste gegevens.

Zo is er een leerteam rondom formatief toetsen. Een kartrekker leidt de werkbijeenkomsten waarin de leraren ervaringen uitwisselen, literatuur delen en nieuwe gegevens verzamelen. Een aantal collega's gaat op een andere school kijken hoe die formatief toetsen vormgeeft. Het team probeert aspecten van formatief toetsen op kleine schaal uit in de eigen school, waarna het alle voors en tegens naast elkaar zet en tot een onderbouwd voorstel komt.

Hanneke merkt dat leraren door de leerteams anders in hun werk komen te staan. Ze zijn leergeriger, gemotiveerder en meer betrokken. Dat brengen ze ook weer over op de leerlingen. Zo staan bij aardrijkskunde en geschiedenis expliciet onderzoeksvragen centraal, waarbij leerlingen zelf op zoek gaan naar antwoorden. Ze mogen daarbij kiezen op welke manier ze dat doen.

Kennis uit het werkveld benutten

Christiaan is onderwijsmanager in het mbo. Met zijn team werkt hij nauw samen met het bedrijfsleven in de regio. Het afgelopen jaar hebben ze

gewerkt in een door henzelf ontwikkeld *skills lab*. De arbeidsmarkt is continu in beweging en de leraren vragen zich af welke specifieke *soft skills* voor hun studenten van belang zijn. Welke vaardigheden moeten ze in huis hebben tijdens de stages en later als ze de arbeidsmarkt op gaan? En vraagt hun sector, logistiek en vervoer, andere vaardigheden dan bijvoorbeeld de gezondheidszorg; en welke dan? Christiaan biedt ruimte aan het team om samen met de stagebedrijven te onderzoeken welke specifieke *soft skills* ze hun studenten moeten aanbieden. Hij stimuleert dat ze kennis van buiten en binnen samenbrengen en vervolgens onderzoeken welk lesaanbod passend is. Ofwel: eerst onderzoekt het team het wat en daarna het hoe. Interventies worden bedacht, uitgetoetst en gemonitord. Samen met de bedrijven verzamelt het team nieuwe gegevens om te evalueren of de aangeboden vaardigheden aansluiten bij de praktijk.

Bundelen van praktijkproblemen

Schoolleider Ibrahim beschrijft onderzoeksmatig werken als het bij elkaar brengen van kennis uit onderzoek en uit de praktijk en op grond daarvan onderbouwde keuzes maken. Op zijn SBO-school verandert de leerlingpopulatie continu. Dat wat vorig jaar goed werkte in een groep, werkt niet automatisch dit jaar weer. In werkgroepjes bundelen leraren de praktijkproblemen waar zij tegenaan lopen en stellen ze kleine onderzoeksvragen op. Hun onderzoeken leiden tot gerichte begeleiding van leerlingen binnen de eigen school. Ook zijn er vakcoördinatoren, specialisten binnen een bepaald

vakgebied die op de hoogte blijven van de laatste ontwikkelingen. Daardoor is er altijd een vraagbaak in de buurt die gefundeerd kan meedenken over effectieve interventies.



Gebruikte bronnen

- Ackoff, R. L. (1989). From data to wisdom. *Journal of applied systems analysis*, 16(1), 3-9.
- Amels, J., Krüger, M. L., & Van Veen, K. (2020). Relationships in distributed leadership, inquiry-based working, and realizing educational change in Dutch primary education: Teachers' and their school leader's perceptions. *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2020.1842505
- Amels, J., Krüger, M. L., Suhre, C. J. M., & Van Veen, K. (2019). Impact of inquiry-based working on the capacity to change in primary education. *Journal of Educational Change*, 20(3), 351-37.
- Baan, J., Gaikhorst, L., & Volman, M.L.L. (2020). The involvement of academically educated Dutch teachers in inquiry-based working. *Professional Development in Education*, 46(1), 21-34.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman
- Buske, R. (2018). The principal as a key actor in promoting teachers' innovativeness – Analyzing the innovativeness of teaching staff with variance-based partial least square modeling. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), 262-284.
- Donohoo, J. (2017). *Collective Efficacy: How Educators' Beliefs Impact Student Learning*. Corwin.
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Corwin Press.
- El Hadioui, I. & Slootman, M. (2019). *Switchen en klimmen. Over het switchgedrag van leerlingen en de klim op de schoolladder in een grootstedelijke omgeving*. Van Gennep.
- Fisher, Y. (2014). The timeline of self-efficacy: changes during the professional life cycle of school principals. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 58-83.
- Godfrey, D., & Brown, C. (2019). Innovative models that bridge the research-practice divide: Research learning communities and research-informed peer review. In D. Godfrey & C. Brown (Eds.), *An ecosystem for research-engaged schools* (pp. 91-107). Routledge.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.
- Hooge, E. (2017). *Freedom of education as an interplay of forces. The Dutch way in education. Teach, learn, and lead the Dutch way*. Onderwijs maak je samen.
- Hulsbos, F., & Van Langevelde, S. (Eds.). (2017). *Gespreid leiderschap in het onderwijs: elkaar invloed gunnen voor vernieuwing*. Kessels & Smit Publishers.
- Ikemoto, G.S. & Marsh, J.A. (2007). Cutting through the "data-driven" mantra: Different conceptions of data-driven decision making. In P.A. Moss (Ed.), *Evidence and decision making* (pp. 105-1310). Blackwell.
- Johnson, C. W. & Voelkel, R. H. (2021). Developing increased leader capacity to support effective professional learning community teams. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 313-332.
- Klar, H. W., Huggins, K. S., Hammonds, H. L., & Buskey, F. C. (2016). Fostering the capacity for distributed leadership: A post-heroic approach to leading school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 111-137.
- Krüger, M.L. (2018). *Onderzoeksmatig leidinggeven. Handreikingen voor schoolleiders en bestuurders*. Acco.
- Krüger, M.L., & Geijsel, F.P. (2011). *The effect of school leadership on teachers' inquiry habit of mind*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Ledoux, G., Blok, H., & Boogaard, M., met medewerking van Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken; over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. SCO-Kohnstamm Instituut.
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(2), 31-55.
- Schenke, W., Van Schaik, P., Heemskerk, I., & Boogaard, M. (2018). *Beter benutten van kennis uit onderzoek en onderwijspraktijk. Kansrijke aanpakken voor docentgroepen*. Kohnstamm Instituut.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 482-496.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership*. Jossey-Bas.
- Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., & Volman, M. (2019). Promoting inquiry-based working: Exploring the interplay between school boards, school leaders and teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3), 475-497.
- Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., Zijlstra, B., & Volman, M. (2017). The relationship between psychological factors and inquiry-based working by primary school teachers. *Educational Studies*, 43(2), 147-164.
- Van Wessum, L. & Pruis, R. (2021). *Beter onderwijs door praktijkonderzoek*. Gompel & Svacina.
- Vanhoof, J., Vanlommel, K., Thijs, S., & Vanderlocht, H. (2014). Data use by Flemish school principals: impact of attitude, self-efficacy and external expectations. *Educational Studies*, 40(1), 48-62.

Verder lezen

- Amels, J. & Uiterwijk, L. (2015). Voorkom ruis bij interpreteren data. *SchoolManagement Totaal*, 17(2): 7-9.
- Krüger, M. (red.) (2018). *Onderzoeksmatig leidinggeven. Handreikingen voor schoolleiders en bestuurders*. Acco.
- Snoek, M., Verbeek, B., & Verwer, S. (2021). Hoe leraren leiderschap kunnen ontwikkelen en delen. Reflecties op een leergang. *De Nieuwe Meso*, (3), 41-47.
- Uiterwijk, L. (2018). Een onderzoekende cultuur in de basisschool. *Basisschoolmanagement*, (5), 30-33.
- Uiterwijk, L. (2017). Samen een stap verder. Hoe schoolleiders een onderzoekende cultuur in de school brengen. *SchoolManagement Totaal*, 19(6), 16-19.
- Van Langevelde, S. & Hulsbos, F. (2017). Ontwerpprincipes voor gespreide leiderschapspraktijken in de school. *De Nieuwe Meso*, (4), 54-62.
- Van Wessum, L. & Pruis, R. (2021). *Beter onderwijs door praktijkonderzoek*. Gompel en Svacina.

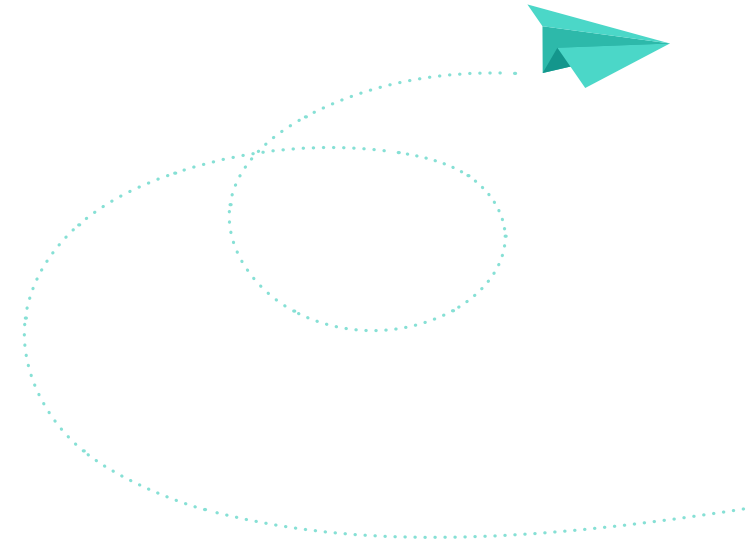


7 Gespreid leiderschap

STEFAN VAN LANGEVELDE, PATRICK VAN SCHAİK EN WOUTER SCHENKE

In een intensief traject op Het Lyceum hebben leraren, schoolleiding en ook leerlingen en ouders samen nagedacht over de toekomst van de school. Nu ligt er een schoolplan met zes heldere ambities. De volgende vraag is hoe de school daar precies mee aan de slag zal gaan. Het opzetten van een ontwikkelgroep per ambitie is als idee langsgelopen in gesprekken tussen schoolleiding en leraren. De schoolleiders voelen dat het balletje nu bij hen ligt. Dat roept bij hen allerlei vragen op, zoals: Wat is onze rol als schoolleiding in de ontwikkelgroepen? Sluiten we aan met als risico dat er vooral naar ons gekeken wordt om met ideeën en antwoorden te komen? Hoe zorgen we ervoor dat we het enthousiasme en de kwaliteiten van collega's benutten om de gezamenlijke ambities in te vullen en dat we ook zicht houden op de verbinding en grotere lijn tussen de ambities?

De schoolleiders in bovengenoemde voorbeeld streven gespreid leiderschap na. Dit is een cultuur waarin iedereen, vanuit de eigen deskundigheid, het voortouw kan nemen. Samen leren en werken aan beter onderwijs en schoolontwikkeling is hierbij niet enkel een opdracht van de schoolleiding, maar een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Samenwerken in een gespreide leiderschapspraktijk vraagt van iedereen om leiderschapsvaardigheden te ontwikkelen, zoals komen tot een gezamenlijke visie, samenwerken en het dragen van verantwoordelijkheid (Snoek, Hulsbos & Andersen, 2019). Dit vraagt om een leercultuur in de school waarin iedereen deze vaardigheden kan ontwikkelen. De schoolleider vervult hierin een cruciale rol, door het leiderschap van leraren te erkennen, aan te moedigen en te ondersteunen (Snoek et al., 2019) en het gezamenlijk leren te faciliteren (Van Schaik, Volman, Admiraal & Schenke, 2020). In dit hoofdstuk verkennen we eerst nader wat gespreid leiderschap is om vervolgens in te gaan op hoe je als schoolleider de ontwikkeling hiervan kunt bevorderen.



Wat we uit onderzoek weten

Gespreid leiderschap heeft als uitgangspunt dat iedereen in de school de leiding kan nemen. Leiderschap verwerf je op basis van een specifieke expertise die nodig is om een bepaald vraagstuk op te lossen. Niet je formele positie, maar een toekenning door collega's verschaft je het recht om invloed uit te oefenen in een specifieke situatie (Hulsbos & Van Langevelde, 2017). Door elkaar invloed te gunnen, kunnen teamleden elkaars kennis en expertise gebruiken. Dat kun je als schoolleider al eenvoudig stimuleren door bijvoorbeeld een leraar te vragen: 'Jij weet hier veel vanaf, wat denk jij wat we het beste kunnen doen?'

Invloed uit kunnen oefenen is niet alleen leerzaam en motiverend, maar maakt het werken in het onderwijs ook aantrekkelijker. Het draagt bij aan betrokkenheid bij schoolbrede ontwikkelingen en het vertrouwen in eigen kunnen (*self-efficacy*) (Bangs & Frost, 2015; Snoek et al., 2019; Keltner, 2016; Deci & Ryan, 2000; Toekomst van ons onderwijs, 2020). 'Daar waar dit lukt, ontstaat een sterke betrokkenheid bij de school en een verhoogde tevredenheid met het werk', zoals Kessels (2012, p.18) stelt.

Gespreid leiderschap is geen doel op zich (Harris, 2014). Het is een perspectief op leiderschap dat uitnodigt breder te kijken naar wat, en vooral wie, bijdraagt aan een sterkere onderwijspraktijk. Het is evenmin een methodiek voor schoolontwikkeling (Harris, 2014). Het gaat erom samen vorm te geven

aan een cultuur waarin iedereen vanuit de eigen expertise bij kan dragen aan beter onderwijs. De volgende drie kenmerken zijn hierbij richtinggevend (Hulsbos & Van Langevelde, 2017).

Kenmerk 1 Leiderschap als groepskenmerk

In elke relatie speelt invloed een rol, ook tussen gelijken (Keltner, 2016). Leiderschap is daarmee niet uitsluitend voorbehouden aan de formeel aangestelde schoolleider, maar een groepskenmerk (Bennet et al., 2003). Leiderschap komt voort uit de interacties binnen een groep, waarbij de een de ander kan beïnvloeden. Spillane (2006), grondlegger van gespreid leiderschap, benadrukt dat de grenzen van leiderschap openstaan. Iedereen in de school kan leider zijn, of sterker nog: is dat op enig moment. Een leraar die een collega motiveert een nieuwe werkvorm in de les te proberen, oefent invloed uit en is in deze specifieke situatie de leider. Op een ander moment kunnen de rollen omgekeerd zijn. Het is belangrijk dat de schoolleider stimuleert dat iedereen het gevoel heeft invloed te hebben in de school. Of zoals een bekend citaat zegt: 'Echte leiders creëren geen volgers, maar meer leiders.'

Gespreid leiderschap betekent dus een brede kijk op leiderschap: het gaat om alle processen van beïnvloeding tussen mensen, niet alleen die tussen formele leidinggevers en hun ondergeschikten. De belangrijke vraag is dan hoe we ervoor zorgen dat deze processen bijdragen aan beter onderwijs.

Kenmerk 2

Leiderschap toekennen op basis van expertise

Iedereen in de schoolorganisatie beschikt over expertise, ervaring en talenten. Het is de kunst om leiderschap toe te kennen aan degene met de passende expertise voor het voorliggende vraagstuk. Zo kan de ene leraar het voortouw nemen bij het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal, terwijl een andere zich buigt over de begeleiding van leerlingen, taalachterstand of het rooster. In de praktijk is dit niet vanzelfsprekend. Vaak zie je dat mensen naar de schoolleider kijken wanneer zich een probleem voordoet. In dat geval is het goed om de vraag terug te leggen bij het team: 'Wie van ons heeft de kwaliteiten om dit vraagstuk op te pakken?'

De kwaliteiten om een leidende rol te vervullen zijn uiterst divers (Bennet et al., 2003). Naast inhoudelijke kennis, daadkracht en charisma kan iemand bijvoorbeeld ook door sociale intelligentie en empathie leiderschap op zich nemen. Dit kunnen soms ook ogenschijnlijk botsende kwaliteiten zijn, zoals het vermogen om te versnellen (besluiten nemen en plannen maken) en te vertragen (reflecteren en visievormen). Vaak bezit de formele leider vooral 'versnellende' kwaliteiten en raken teamleden die beter zijn in vertragen ondergesneeuwd. Teams die daarentegen al deze kwaliteiten weten te benutten presteren het beste, zowel in uitkomsten als in de beleving van de teamleden (Derksen, 2016).

Door expertise als uitgangspunt voor leiderschap te maken ontstaat er een dynamisch proces waarin



medewerkers steeds afwisselend invloed hebben (Kessels, 2012; DeRue & Ashford, 2010). Het ene moment is iemand leider, het andere volger.

Kenmerk 3

Gedeelde opvattingen en ambities geven richting

Het is van groot belang dat schoolleiders en leraren werken aan een gezamenlijke ambitie of gedeelde opvattingen over goed onderwijs (zie ook hoofdstuk 1, 'Visiestuurd werken'). Dit biedt een gezamenlijk kader waarbinnen iedereen invloed uit kan oefenen en voorkomt dat initiatieven alle kanten opgaan. Gronn (2002), een andere grondlegger van gespreid leiderschap, noemt dit *conjoint agency*, een 'gezamenlijk werkverband'. Daarvan is sprake wanneer leraren en schoolleider hun handelen op elkaar afstemmen om zo samen een doel te bereiken.

Dit vraagt om kennis van elkaars drijfveren en kwaliteiten en een regelmatige dialoog over wat mensen 'goed onderwijs' vinden. De schoolleider kan dit faciliteren door ontmoeting en verbinding in de school te stimuleren. Op deze manier groeien het onderling vertrouwen, het gevoel samen vorm te geven aan het onderwijs en het vermogen invloed toe te kennen aan degenen met de passende kwaliteiten.

Risico's van positioneel leiderschap

Gespreid leiderschap is een fundamenteel andere kijk op leiderschap dan we gewend zijn. In plaats van alleen te kijken naar welke bekwaamheden van de schoolleider bijdragen aan schoolontwikkeling,

nodigt gespreid leiderschap uit te kijken naar hoe de interactieprocessen in de school bijdragen aan beter onderwijs (Spillane, 2006; Gronn, 2002).

Decennialang was de dominante opvatting dat leiderschap belegd is bij formele leiders. Doordat zij bepaalde dingen doen of over bepaalde eigenschappen beschikken, kunnen zij medewerkers beïnvloeden en sturen, bijvoorbeeld om gezamenlijke doelen te bereiken. Dit positionele leiderschap is over het algemeen statisch, waarbij ieders rol en verantwoordelijkheid is vastgelegd in duidelijke afspraken, functieomschrijvingen en structuren. Leiders- en volgersrollen blijven vaak langere tijd ongewijzigd. De leider heeft een mandaat en is bovengeschied aan de medewerkers, die gelden als volgers.

Deze meer traditionele kijk op leiderschap brengt de volgende risico's met zich mee (Yukl & Uppal, 2017; Kessels, 2012; Harris, 2014):

- De volgers leren niet om invloed uit te oefenen en stellen zich afhankelijk en passief op. Bij een probleem kijken ze naar de leidinggevende om het op te lossen.
- De leidinggevende wordt verantwoordelijk gehouden voor alles wat er gebeurt. Wanneer iets misgaat, kijken medewerkers waar de formele leiding steken heeft laten vallen of wat ze beter had kunnen doen. Dit ontslaat volgers van het onderzoeken van hun eigen rol. Omgekeerd wordt succes ook aan de formele leiders toegeschreven en krijgen de volgers weinig erkenning, wat demotiverend werkt.

- De school benut de diversiteit aan kwaliteiten en expertises van medewerkers onvoldoende. Daarmee vermindert het vermogen om tot een innovatie of verbetering te komen.

Hiermee is niet gezegd dat formele leiders gespreid leiderschap in de weg staan. Ze spelen integendeel juist een belangrijke rol om gespreid leiderschap mogelijk te maken (Bouwman & Runhaar, 2017). Goede schoolleiders zijn essentieel voor de professionele ontwikkeling van leraren en leerlingresultaten (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Grissom, Egalite & Lindsay, 2021). De vraag is veeleer hoe ze hun positie inzetten om het leiderschap van iedereen in de school te stimuleren. Daarover geven we in de volgende paragraaf handreikingen.

Implicaties voor de praktijk

Gespreid leiderschap vraagt om een schoolleider die een verbinder en aanjager van professionele ontwikkeling in de school is. Hij of zij versterkt het samenleren en ontwikkelen van collega's in een leercultuur en bevordert het leiderschap van anderen. Dit zien we terug bij schoolleiders die Van Schaik en collega's (2020) benoemen als *integreerders van leren* en hun handelen is volgens Leithwood, Harris en Hopkins (2019) kenmerkend voor succesvolle schoolleiders.

Typerend voor deze integreerders van leren is hun motiverende visie op leren en ontwikkelingen.



Ze vertalen die naar mogelijkheden om met en van elkaar te leren. Ze monitoren de leer -en ontwikkelactiviteiten en stellen die indien nodig bij. Deze activiteiten zijn nadrukkelijk gekoppeld aan schoolontwikkeling en kennisdeling heeft een belangrijke plaats. Daarbij geven ze ruimte aan en waarderen ze individuele leiderschapsinitiatieven, vooral in de context van het samen leren. Dit kan bijvoorbeeld door een leraar die een master toetsdeskundige heeft gevolgd, de leiding te geven in een ontwikkelgroep die het toetsbeleid gaat vernieuwen, met ook het mandaat besluiten te nemen. Leiderschap beschouwen ze als een groepskenmerk: iedereen met de passende expertise kan een leidende rol nemen of toebedeeld krijgen. In het voorbeeld van het toetsbeleid hebben de leraar en de ontwikkelgroep tijdelijk een leidende rol. Als het nieuwe toetsbeleid ingevoerd, zit hun rol erop en kunnen rond andere thema's weer nieuwe leiders in positie komen.

Wat doen schoolleiders die gespreid leiderschap integreren in hun visie en handelen? In Tabel 7.1 (volgende pagina) maken we dat inzichtelijk, waarbij het nadrukkelijk gaat om een samenhangend pakket aan leiderschapspraktijken in plaats van losse handelingen.

Praktijkvoorbeeld

We komen hier tot slot terug op het voorbeeld van Het Lyceum, aan het begin van dit hoofdstuk.

De schoolleiders stelden zich de vraag wat hun rol wordt in de nieuwe ontwikkelgroepen. Ze willen voorkomen dat teamleden constant naar hen kijken voor antwoorden en besluiten. In plaats daarvan willen ze graag het enthousiasme onder de leraren om aan de verdere schoolontwikkeling te werken benutten. Ze besluiten een oproep te doen welke leraren interesse hebben in het leiden van de ontwikkelgroepen en ze vragen rond bij leraren of zij kartrekker willen zijn.

Al gauw zijn drie leraren gevonden, waar ook de andere collega's achterstaan. Eén leraar heeft veel ervaring met curriculumontwikkeling in een landelijk project en vindt het leuk om die ervaring en haar netwerk in te zetten voor de eigen school. De tweede leraar is onlangs afgestudeerd als onderwijkskundige en wil graag breder dan de eigen lessen bezig zijn met onderwijsontwikkelingen. De derde leraar geldt bij veel collega's als een autoriteit in de laatste inzichten over leren en toetsen. Samen met een van de schoolleiders, die goed zicht heeft op organisatorische zaken (bijvoorbeeld financiële kaders), worden zij de kartrekkers. Ze zorgen er als procesgroep voor om alle leraren te betrekken bij de ontwikkelgroepen: ze organiseren sessies om de thema's verder uit te denken, met onderzoeksmatig werken als uitgangspunt. De andere schoolleiders draaien mee in de ontwikkelgroepen die passen bij hun inhoudelijke interesses en leren samen met de leraren rond dit thema.

De vier kartrekkers voeren gedurende het jaar

voortgangsgesprekken. Ze merken op dat het goed is als de nieuwe plannen blijven aansluiten bij de eerder beschreven ambities. Die vormen immers het gezamenlijke kader voor de ontwikkelgroepen. Ze besluiten om te stimuleren dat de ontwikkelgroepen gaan reflecteren op die ambities, onder meer door elkaar vragen te stellen over hoe de ambities (kunnen) terugkomen in hun plannen.

Na een jaar organiseren de kartrekkers een bespreking met alle collega's over de ontwikkelde ideeën, met onderwijkskundige en organisatorische aanbevelingen. Doel is om besluiten te nemen over het vervolg en nieuwe leiders te kiezen voor het uitwerken van de ideeën. Na de positieve ervaringen uit de eerste ronde besluiten de schoolleiders om de keuze voor het vervolgproces meer bij de leraren te leggen. De teams bepalen samen welke collega's de passende expertise hebben en die leraren gaan in hun ontwikkelgroep de ideeën verder uitwerken tot producten, die ze vervolgens implementeren.

De kartrekkers van het eerste jaar blijven ook in deze fase verantwoordelijk voor procesondersteuning, door overzicht te bewaren en gezamenlijk leren te stimuleren. Dat doen ze door een sessie te organiseren waarin de leraren elkaars ontwikkelde producten delen en terugblikken op de implementatie. Zo kan gespreid leiderschap uitmonden in een gezamenlijke inspanning om te komen tot schoolontwikkeling, waarbij er voor iedereen ruimte is om invloed uit te oefenen.



Tabel 7.1: Kenmerken van gespreid leiderschap

Gespreid leiderschap		
Kenmerk	Beschrijving kenmerk	Voorbeelden van acties van schoolleiders
Leiderschap beschouwen als een groepskenmerk	Leiderschap komt voort uit de interacties en beïnvloeding binnen een groep. Leiderschap gaat over alle processen van beïnvloeding tussen mensen, niet alleen die tussen de formele schoolleider en de leraren.	<ul style="list-style-type: none"> • Geeft afhankelijk van het vraagstuk een leidende rol aan een leraar (of groep) met expertise en het mandaat besluiten hierover te nemen. • Is lid van een ontwikkelgroep, niet als leider maar als 'medelerende' met de andere leden. • Stimuleert initiatieven van leraren binnen de gezamenlijke ambitie en vraagt hun de voortgang te delen. • Laat teams zelf bepalen hoe ze samenwerken en wie leidend is.
Leiderschap toekennen op basis van expertise	Afwisselend mensen of groepen toewijzen aan leiderschapsrollen of hen ondersteunen in het bijdragen aan leiderschap op basis van de expertise die in een specifieke situatie is vereist.	<ul style="list-style-type: none"> • Gaat na welke expertises en interesses in de school aanwezig zijn. Is in het bijzonder geïnteresseerd in de collega's die minder op de voorgrond treden. • Stimuleert dat collega's elkaars interesses en expertise kennen. • Benut de kennis en ervaringen van leraren met een (extra) opleiding door ze te stimuleren met initiatieven voor beter onderwijs te komen.
Gedeelde opvattingen en ambities geven richting	Er is voor iedereen helder wat de gezamenlijke ambitie is in de school. Dat geeft richting aan de samenwerking tussen leraren en schoolleiders en voor wie wanneer leidt en volgt. Leraren en schoolleiders stemmen zo hun invloed op elkaar af en bouwen op elkaar voort.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflecteert gedurende een ontwikkelproces regelmatig samen met betrokkenen op hoe de samenwerking verloopt en wat die bijdraagt aan het bereiken van de ambities. • Maakt zichtbaar en waardeert wat ieders bijdrage is aan het geheel (bijvoorbeeld vieren van successen). • Bepaalt samen de kaders en laat vervolgens het team vrij in hoe ze hiermee aan de slag gaan. • Stimuleert onderling contact en afstemming tussen verschillende ontwikkelingen (bijvoorbeeld werkgroepen).



Gebruikte bronnen

- Bangs, J. & Frost, D. (2015) Non-positional Teacher Leadership: Distributed leadership and self-efficacy. In R. Kneyber & J. Evers (Eds.) *Flip the System: Changing Education from the Ground Up*. Routledge
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P. A., & Harvey, J. A. (2003). Distributed Leadership: A Review of Literature. National College for School Leadership.
- Bouwmans, M. & Runhaar, P. (2017) Gespreid leiderschap in een hiërarchische organisatiestructuur. In F. A. Hulsbos & W.S. van Langevelde (Eds.), *Gespreid leiderschap in het onderwijs. Elkaar invloed gunnen voor vernieuwing* (pp. 74-90). Utrecht: K&S Publishers.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Derksen, K. H. W. M. (2016). Creating developmental space for better team results. Proefschrift. Vrije Universiteit, Amsterdam.
- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review*, 35(4), 627-647. <https://doi.org/10.5465/AMR.2010.53503267>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Corwin Press Inc.
- Hulsbos, F. A., & van Langevelde, W. S. (2017). *Gespreid leiderschap in het onderwijs. Elkaar invloed gunnen voor vernieuwing*. K&S Publishers.
- Keltner, D. (2016). *The Power Paradox. How we gain and lose influence*. Penguin Press.
- Kessels, J. W. M. (2012). Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte. Inaugurele rede, 30 maart 2012. Welten-instituut Open Universiteit.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning. National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019): Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Snoek, M., Hulsbos, F. A., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Hogeschool van Amsterdam.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Toekomst van ons onderwijs. (2020). *Pleidooi voor groot onderhoud aan het Nederlandse onderwijssysteem*. Geraadpleegd op 15 juli 2021, van <https://toekomstvanonsonderwijs.nl/>
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., Schenke, W. (2020). Fostering collaborative teacher learning: A typology of school leadership. *European Journal of Education*, 55(2), 217-232. <https://doi.org/10.1111/ejed.12391>
- Yukl, G., & Uppal, N. (2017). *Leadership in Organizations*. Pearson.
- Keltner, D. (2016) *The Power Paradox. How we gain and lose influence*. Penguin Books.
- Ros, A. & van Rossum, B. (2019). *Kwaliteit door gespreid leiderschap. Met 10 portretten uit het primair onderwijs*. Van Gorcum.
- Van Schaik, P. & Schenke, W. (2021). Gespreid leiderschap in de praktijk. Samen leren in school. *Basisschoolmanagement*, 2021, 7, 24-27.
- Van Schaik, P., Schenke, W., Admiraal, W. & Volman, M. (2020). Het stimuleren van een professionele leercultuur. Vier typen schoolleiders. *Schoolmanagement*, 2020, 22(2), 20-22.

Verder lezen

- Brafman, O. & Beckstrom, R. A. (2006). *The Starfish and the Spider. The unstoppable power of leaderless organizations*. Portfolio.
- Hulsbos, F. A., & van Langevelde, W. S. (2017). *Gespreid leiderschap in het onderwijs. Elkaar invloed gunnen voor vernieuwing*. K&S Publishers.
- Hulsbos, F. A. & van Langevelde, W. S. (Hosts) (2021). Podcast: Gespreid leiderschap in het onderwijs. Geraadpleegd op 25 januari 2022, van <https://gespreidleiderschap.nl/podcast>

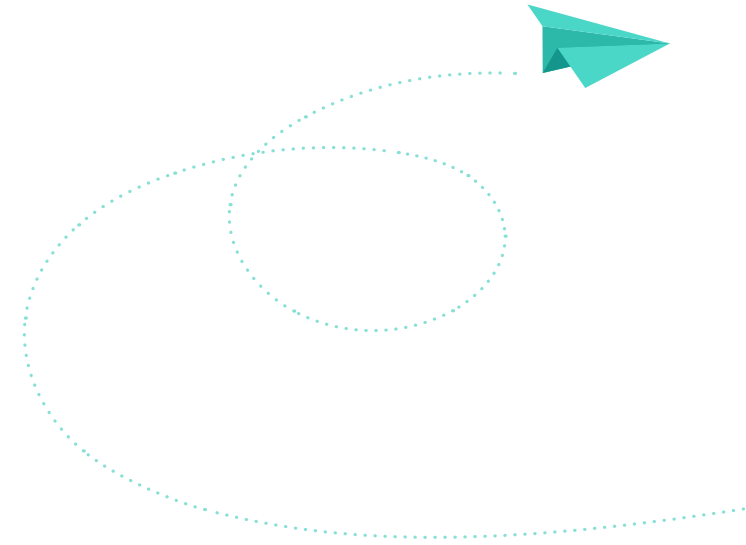


8 Gefundeerd samenwerkingspartners kiezen

CARLOS VAN KAN, HARTGER WASSINK EN ANJE ROS

Veel schoolleiders vinden dat hun school betrokken moet zijn bij (ontwikkelingen in) de samenleving en de directe omgeving, en de buitenwereld ook naar binnen moet halen (Van Wessum et al., 2020). Een schoolleider benoemt dit als volgt: 'Je bent als school onlosmakelijk verbonden met jouw omgeving. Daarin heb je als school zelf een verantwoordelijkheid. Je zou behalve de samenleving in de school te ontvangen, ook met de school de samenleving in moeten trekken.'

De schoolleider vervult een sleutelrol in die verbinding met de omgeving. Sommige partners zijn daarbij evident, zoals ouders, andere scholen binnen het bestuur en organisaties/scholen waar de leerlingen naar toe gaan of vandaan komen. Bij andere mogelijke samenwerkingspartners kan de school grotendeels zelf bepalen met wie en hoe ze samenwerkt. Wel is het van belang dat de schoolleider hierin strategische keuzes maakt (Onderwijsraad, 2021). In dit hoofdstuk gaan we in op hoe schoolleiders gefundeerd samenwerkingspartners kunnen kiezen.



Wat we uit onderzoek weten

De school tussen maatschappij en gezin

De schoolleider speelt een belangrijke rol in het positioneren van de school te midden van aanspraken en wensen vanuit samenleving en gezin. Het kiezen van 'de juiste' positie is een opdracht waar de schoolleider met het team zich telkens opnieuw toe moet verhouden. In dit hoofdstuk vullen we deze positioneringsopdracht in vanuit een pedagogische perspectief (vergelijk Biesta, 2021). Zo kunnen we de waarden die in het geding zijn over het voetlicht brengen.

De school krijgt vaak de bal toegespeeld wanneer zich in de maatschappij problemen of wensen voordoen rondom de nieuwe of jongere generatie (Biesta, 2020; Van Kan, 2021). Is er sprake van overgewicht onder de jeugd? Dan zou de school wellicht meer aandacht kunnen hebben voor sport in het curriculum. Of is de financiële geletterdheid van leerlingen een punt van aandacht, omdat de armoede in gezinnen toeneemt? Dan zouden geldlessen op school toch ook wel wenselijk zijn. Vaak komen deze verzoeken en initiatieven vanuit (lokale) overheidsinstanties, belangenorganisaties en charitatieve instellingen. De school geldt als een aantrekkelijke partner om onwenselijke tendensen in de samenleving tegen te gaan en te voorkomen (Pels, 2012).

Daar blijft het niet bij. Ook ouders zien de school als partner om een mooie toekomst voor hun

kinderen te verwezenlijken. De school zou een verlengstuk van de opvoedingssituatie thuis kunnen zijn, bijvoorbeeld waar het levensbeschouwelijke overtuigingen betreft (Meijer, 2013). Het idee hierbij is dat de inhoud van het onderwijs aansluit bij levensbeschouwelijke overtuigingen vanuit het gezin, of daarmee in ieder geval niet in tegenspraak is.

Een ander perspectief is juist dat de school iets tegenover de vanzelfsprekendheden van de thuis-situatie zou moeten stellen. De school is er dan niet zozeer om de culturele bagage die leerlingen van huis uit mee krijgen te bestendigen of te verdiepen, maar juist om leerlingen te 'verontzekerden', hen helpen om zich met enige distantie en vanuit een kritische blik te leren verhouden tot wat in hun opvoedingssituatie zo onbetwistbaar leek (Imelman & Mönnik, 2021) en zo toegerust te zijn voor het leren op school.

De schoolleider heeft een voortrekkersrol bij het beantwoorden van de vraag hoe de school zich tot al deze externe aanspraken verhoudt. Zich tot iets verhouden betekent dat iemand een eigen positie heeft, een eigen fundament en kern van waaruit je aanspraken weegt, iets op waarde schat, met inzicht, oordeel en gevoel (Kapitany, z.d.). Hiervoor moet de schoolleider zich samen met het team een idee vormen over wat voor hun school echt van waarde is. Met andere woorden, een krachtige externe gerichtheid vraagt om een even krachtig idee van waartoe de school op aarde is.

Waartoe is de school op aarde?

In algemene zin moet onderwijs bepaalde economische, maatschappelijke en (individuele) ontplooiingsdoeleinden realiseren (vergelijk Dekkers & Meijnen, 2003; Biesta 2010; James & Pollard, 2012). Ook in de wet educatie en beroepsonderwijs (WEB) van 1996 zijn deze functies verankerd.

De school heeft een belangrijke taak bij het opleiden van professionals die de huidige en toekomstige economische en ecologische uitdagingen het hoofd kunnen bieden (OECD, 2020). Daarnaast is het haar taak om burgers te helpen vormen en zo het adequaat functioneren van een open en democratische samenleving veiligstellen (De Winter, 2011). En de school moet leerlingen helpen hun individuele talenten te ontwikkelen voor optimale kansen in deze wereld (SLO, 2021).

Een belangrijk aanvullend perspectief is dat de school niet alleen ten dienste staat van andere domeinen in de samenleving (hoe belangrijk ook), maar dat ze ook een eigenstandige positie heeft. De school heeft vanuit zichzelf ook wat te bieden. Daarbij heeft ze drie bijzondere uitgangspunten in handen, te weten vrijheid, gelijkheid en vorming (Simons & Masschelein, 2017).

De school biedt leerlingen *vrijheid* om te oefenen, fouten te maken en werkt zo mee aan hun vorming. Schooltijd is daarmee 'niet productieve tijd', in de zin dat leerlingen vrij zijn van economische of huis-houdelijke arbeid. Ook biedt de school vrijheid in de



zin dat leerlingen vrij zijn om een eigen plek in deze wereld te vinden; kinderen zijn niet voorbestemd, ze hebben geen van tevoren toegewezen plek in de samenleving.

Ook biedt de school leerlingen *gelijkheid*. Deze ligt besloten in de aanname dat elk kind vatbaar is voor vorming, ongeacht feitelijke verschillen als verschil in intelligentie, interesse, sociaaleconomische status of etniciteit. Dit betekent dat een leraar leerlingen niet op basis van vooroordelen mag benaderen (zoals 'meisjes zijn slecht in techniek en wiskunde' of 'kinderen uit achterstandswijken doen het op school altijd minder goed'), maar altijd dient uit te gaan van de veronderstelling dat elk kind zelf iemand wil zijn en zich daarvoor wil inzetten.

Ten slotte is de school er voor *vorming*, in de zin dat ze werelden opent voor leerlingen, bijvoorbeeld de wereld van taal, wiskunde, biologie, maar ook die van muziek en de kunsten. Onderwijs leidt leerlingen in deze werelden in en bevordert dat zij zich deze eigen maken. Eigen in de zin dat leerlingen zich ertoe leren verhouden, ontdekken waar ze moeite mee hebben, ervaren wat hen aanspreekt en zich aangespoord voelen om vragen te stellen.

Deze drie uitgangspunten zijn niet zonder meer aan andere organisaties dan de school, toe te vertrouwen. Bijvoorbeeld, in het bedrijfsleven ligt het primaat op productieve tijd en niet op vrijgemaakte tijd om te oefenen en te studeren. En bij de meeste sportverenigingen gaat het eerder om

competitie dan om gelijkheid (winst van de één leidt noodzakelijkerwijs tot het verlies van de ander). En in religieuze gemeenschappen gaat het eerder om het inslijpen van een geloofssysteem dan om vorming in vrijheid.

Afbakening en focus

Bovengenoemde uitgangspunten bieden een oriëntatiekader, of pedagogische toetsstenen, om als schoolleider te bepalen welke externe aanspraken de praktische uitwerking van vrijheid, gelijkheid en vorming bevorderen dan wel belemmeren. Schoolleiders verkeren bij uitstek in de positie om leraren, die dagelijks vrijheid, gelijkheid en vorming gestalte proberen te geven, aan te moedigen, te ondersteunen en kritisch te bevragen.

Leraren zijn soms gediend bij een schoolleider die hen afschermt van bepaalde aanspraken die op de school af komen. Een verzoek van de gemeente om te participeren in een project om leerlingen meer te laten bewegen omwille van een gezonde leefstijl, kan bijvoorbeeld kansen bieden voor het onderwijs, maar juist ook afleiden van eigen speerpunten voor schoolontwikkeling. Als vragen vanuit gezin of samenleving daarentegen aansluiten bij de gezamenlijke ambities van de school kan de schoolleider er juist op ingaan. Zo kan extra aandacht voor ouderparticipatie leerlingen (indirect) helpen om thuis ondersteuning bij het leren op school te krijgen (Lusse, 2015). Bij het aangaan van externe verbindingen, reactief of proactief, is focus op wat echt van waarde is voor de school van groot belang,

zodat leraren zich kunnen richten op de kern van hun beroep (Onderwijsraad, 2021): het geven en ontwikkelen van onderwijs dat leerlingen ondersteunt op hun weg naar volwassenheid.

Is de school ten principale dienstbaar en is het adagium hierbij 'u vraagt, wij draaien'? Fungeert de school voornamelijk als veelzijdig instrument voor het oplossen van allerlei problemen? Het ligt voor de hand om deze vragen ontkennend te beantwoorden. Maar het omgekeerde is ook niet wenselijk, de school die zich terugtrekt op een eiland om, volledig afgeschermd van gezin en samenleving, onderwijs te verzorgen. De vraag is dus wat dan wel een wenselijke positionering is van de school te midden van aanspraken van uit gezin en samenleving (Van Kan, 2021; Biesta, 2020).

Deze vraag is te begrijpen door te kijken naar twee processen, die met elkaar verband houden. Ten eerste leidt samenwerking over de grenzen van sectoren heen tot 'externe ketenintegratie' (Schraven, 2012). Niet langer gaat het om contractuele samenwerking, maar er ontstaat wederzijdse verantwoordelijkheid in de dagelijkse uitvoering, waarbij de rollen van verschillende partijen in elkaar overvloeien. Ten tweede leidt de toegenomen en complexere samenwerking tot de noodzaak om meer ruimte te geven aan professionele zelforganisatie. De vorm van de samenwerking kan niet langer 'van bovenaf' precies worden uitgedacht. Juist de complexiteit van de lokale vraagstukken maakt het nodig dat professionals



meer armslag krijgen om zelf de juiste beslissingen te kunnen nemen.

Deze twee gelijktijdige ontwikkelingen vormen een spanningsveld, waar de schoolleider zich toe zal moeten leren verhouden. Hij of zij moet op strategisch niveau meedenken over nieuwe vormen van externe samenwerking en de positie van de eigen school daarin en tegelijkertijd de ontwikkeling leiden waarbij onderwijsprofessionals in teams samen vormgeven aan een bredere verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van kinderen. Op deze bewegingen is het stelsel van regelgeving, financiering en cao's nog niet goed ingericht. Dat vraagt soms om experimenteren en pionieren, zonder dat er op voorhand een beste oplossing is. Meer 'keten-integratie' is niet altijd beter en net zo goed is er een grens aan 'zelforganisatie'.

Implicaties voor de praktijk

Voorbeelden van samenwerking

De vragen hierboven zijn niet louter theoretisch, maar worden zichtbaar in de dagelijkse praktijk van het onderwijs. Maatschappelijke vraagstukken rond kansenongelijkheid, inclusiviteit en (geestelijke) gezondheid worden in toenemende mate in samenhang gezien. Organisaties in voorheen min of meer gescheiden domeinen werken steeds meer samen. De scheidslijnen tussen onderwijs, zorg, welzijn, sport, ouderenzorg en wonen vervagen steeds meer.

Voorbeelden van samenwerking van onderwijs met andere organisaties zijn:

- De ontwikkeling van integrale kindcentra, waarin onderwijs en kinderopvang zijn geïntegreerd.
- Afstemming en samenwerking rondom passend onderwijs tussen jeugdzorg, (speciaal) onderwijs en gemeenten.
- Verrijking van de leeromgeving in samenwerking met bibliotheken, muziekscholen en sportverenigingen.
- Samenwerking in het (v)mbo van scholen met bedrijven en organisaties waar leerlingen stage lopen.
- Het samen opleiden en professionaliseren van nieuwe leraren, door samenwerkingsverbanden van schoolbesturen en lerarenopleidingen.
- Het werken aan kennisontwikkeling en -uitwisseling voor schoolontwikkeling door samenwerking met kennisinstellingen. Zie de opkomst van practoraten, auctoraten, primoraten en didactoraten, waarin onderzoek ingebed wordt in de schoolorganisatie.
- Het delen van gemeenschappelijke voorzieningen of gebouwen, zoals Muzerijk in Uden, waarin onderwijs, opvang, sport en ouderenzorg in een gebouw samen zijn gebracht.

Keuzes bij het aangaan van samenwerking

Waar moet je als schoolleider op letten bij het wel of niet aangaan van samenwerking met externe partijen? Het is belangrijk om je bewust te zijn van de strategische doelen die de school wil bereiken

met de samenwerking en daarin vervolgens realistische en haalbare keuzes te maken (zie ook hoofdstuk 1, 'Visiegestuurd werken'). Het is goed om je daarbij ook te verdiepen in de doelen en belangen van samenwerkingspartners. Bij het bepalen van hoe intensief je wilt samenwerken, kunnen de volgende overwegingen een rol spelen (zie ook Kenis & Cambré, 2019):

- In welke mate is er een gemeenschappelijk belang? Wat is de opbrengst voor de partner? En wat levert het partnerschap ons als school op? Hoe belangrijk zijn de beoogde gezamenlijke opbrengsten voor het behalen van onze organisatiedoelen?
- Zijn er alternatieven? Is het aannemelijk dat de beoogde opbrengsten worden behaald?
- Hoeveel energie en (extra) tijdsinvestering kost het partnerschap?
- Hoe wordt de samenwerking geleid en gecoördineerd? Wat wordt hierbij van jou als schoolleider gevraagd? Wat vraagt dit van leraren of andere professionals in je team?

Tips voor het versterken van samenwerking

Ook voor het versterken van een al bestaande samenwerking zijn vanuit onderzoek praktische tips te geven (onder andere Swennenhuis et al., 2021; Koeslag-Kreunen et al., 2018):

- ▶ Wees in de samenwerking transparant over belangen en ambities. Goede communicatie is belangrijk voor succesvolle samenwerking.



Zorg er ook voor dat je de relevante informatie uit de contacten met externen deelt met het team. Dat geldt ook voor de leraren die contacten onderhouden met externe partners.

- ▶ Spreek met leraren over wederzijdse belangen en ambities in de contacten die zij onderhouden en coach hen in externe samenwerking. De organisatiecultuur in veel lerarenteams is als een familiecultuur, waarin iedereen op elkaar betrokken is, loyaal zijn en voor elkaar zorgen. In de contacten met externe partners uit een heel andere organisatiecultuur, zoals gemeenten, is de manier waarop leraren gewend zijn om samen te werken, soms niet passend (Cameron & Quinn, 2011).
- ▶ Stel gezamenlijk het doel vast bij cocreatie of kennisontwikkeling. Zorg dat alle betrokkenen dit doel urgent en waardevol vinden. Bij het samen onderzoeken is het belangrijk dat de eigen schoolontwikkelingsvraagstukken centraal staan, dat leraren ruimte krijgen en voelen om te participeren, dat ze de rest van het team vanaf de start meenemen en dat zij het belang van het onderzoeksmatig werken en onderbouwde interventies uitstralen en collega's daarbij ondersteunen (Ros & Van den Bergh, 2018; zie ook hoofdstuk 6, 'Onderzoeksmatig werken').
- ▶ Creëer wederzijds begrip en vertrouwen. Dit zijn belangrijk elementen voor een goede samenwerking. Gesprekken zijn nodig om

vertrouwen op te bouwen en dezelfde taal te leren spreken. Hierbij verdient een vast contactpersoon de voorkeur. Maak irritaties en knelpunten op een prettige manier bespreekbaar.

- ▶ Zorg voor positieve relaties met ouders, omdat dit bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen (Jung & Sheldon, 2020). Zorg dat ouders zich welkom en begrepen voelen, zodat ze zich meer betrokken voelen en zich ook inzetten om de samenwerking tot een succes te maken. Schoolleiders hebben hierin een voorbeeldrol voor leraren en kunnen hen stimuleren om ouders als gelijkwaardige partners te zien.
- ▶ Zorg voor een goed netwerk van stagebedrijven en -organisaties, die samen een optimale leeromgeving voor de leerlingen/studenten bieden. Zorg voor een duidelijke visie op het samen opleiden en goede communicatie (zowel extern als intern) over verwachtingen, begeleiding (vanuit opleiding en bedrijf), leermogelijkheden, beoordeling en randvoorwaarden. Zo kunnen leraren op operationeel niveau de samenwerking oppakken en schoolleiders op strategisch niveau.
- ▶ Besteed bij het werven van nieuw personeel ook aandacht aan het netwerk dat iemand meeneemt en de netwerk- en samenwerkingsvaardigheden. Houd bij vertrek van personeelsleden ook rekening met het netwerk dat deze persoon heeft. Zorg, waar gewenst, dat de contacten worden overgedragen.

▶ Zorg voor duidelijke afspraken over inzet, facilitering, duur, overlegtijden en randvoorwaarden. Maak ook afspraken over de manier van samenwerking. Houd rekening met andere werkrouines als roosters en vakanties.

▶ Evalueer regelmatig met teamleden en partners het proces en de uitkomsten van de samenwerking en stel zo nodig afspraken bij. Een uitkomst kan ook zijn om de samenwerking te beëindigen.

Praktijkvoorbeeld

Een basisschool in een dorp wil al jaren iets doen aan een warme overdracht naar het voortgezet onderwijs. Voor sommige leerlingen komt de overgang naar de grote stad tien kilometer verderop te vroeg, terwijl andere in groep 8 al 'klaar' zijn zonder dat de kleine dorpschool voor hen apart aanbod kan organiseren.

In het dorp bevindt zich ook een locatie van een scholengemeenschap uit de stad. Die heeft te kampen met een teruglopend leerlingenaantal. Er is de locatiedirecteur veel aan gelegen om de locatie toch in stand te houden.

Zo ontstaat er een gedeeld belang en de twee directeuren raken in gesprek. Ze zien een mogelijkheid om een 10-14 voorziening in te richten, een experimentele onderwijsvorm waarbij leerlingen van groep 7 en 8 samen met leerlingen uit de



onderbouw van het voles krijgen. Van begin af realiseren beide dat ze deze oplossing samen met het team en andere belanghebbenden (zoals ouders) moeten ontwikkelen. Zo blijft het doel steeds in zicht.

Bij het vormgeven van deze samenwerking doet zich een aantal dilemma's voor.

Allereerst de continuïteit. Het succes van samenwerking is vaak nauw verbonden met de mensen die het uitvoeren. Maar wat een sterk punt is, moet geen risico worden en daarom besluiten beide scholen het project licht te formaliseren door tijd vrij te maken voor een kleine projectgroep en enkele studiedagen te faciliteren. Ze werken aan een samenhangend en realistisch plan, waarmee het project subsidie kan krijgen en er voor enkele jaren continuïteit is gegarandeerd.

Het tweede dilemma is dat van de gelijkwaardigheid. Bij samenwerking kunnen er cultuur- en statusverschillen zijn. Het risico daarvan is dat goede ideeën onvoldoende ruimte krijgen. In dit project zijn de twee schoolleiders van begin af aan gelijkwaardig opgetrokken en waren zij het toonbeeld van eendrachtige samenwerking en openheid naar elkaar. Dit mede dankzij een persoonlijke klik. Het is een factor die je niet kunt sturen, maar die bij het ontbreken ervan een belangrijk risico kan zijn. Een derde dilemma is dat van de gezamenlijkheid. De gesprekken om tot een gezamenlijke visie te komen duurden ruim drie jaar. De doorbraak kwam met een inhoudelijke visie, waarmee 10-14 een middel was in plaats van een doel op zich. Toen die visie er eenmaal lag, kregen de leraren veel ruimte om het plan uit te voeren. De betrokken schoolleiders richtten zich op het regelen van zaken 'aan de achterkant', zoals budgetten en regelingen.



Gebruikte bronnen

- Biesta, G. J. J. (2020). Wat voor samenleving heeft de school nodig? *Idee: Tijdschrift voor het sociaal liberalisme*, 208(1), 12-18.
- Biesta, G. J. J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom Lemma Uitgeverij.
- Biesta, G. J. J. (2021). *World-Centred Education: A View for the Present*. Routledge.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. John Wiley & Sons.
- Dekkers, H., & Meijnen, W. (2003). Onderwijs in de maatschappelijke context. In N. Verloop & J. Lowyck (Eds.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp.14-62). Wolters-Noordhoff.
- De Winter, M. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Van achter de voordeur naar democratie en verbinding*. SWP.
- Imelman, J. D. & De Mönnink, J. (2021). *De verweesde school: kennis, geloof en onderwijs in een democratische samenleving*. ISVW Uitgevers.
- Lusse, M. (2015). *Van je ouders moet je het hebben*. Hogeschool Rotterdam
- James, M. & Pollard, A. (2012). Introduction. *Research Papers in Education*, 26(3), 269-273.
- Jung, S. B., & Sheldon, S. (2020). Connecting Dimensions of School Leadership for Partnerships with School and Teacher Practices of Family Engagement. *School Community Journal*, 30(1), 9-32.
- Kapitany, S. (Z. D.) *Je verhouden tot jezelf en tot anderen*. Geraadpleegd op 26 november 2021, van <https://www.stefankapitany.nl/stefankapitany-je-verhouden-tot-jezelf-en-tot-anderen/>
- Kenis, P., & Cambré, B. (2019). *Organisatienetwerken. De organisatievorm van de toekomst*. Pelckmans Pro.
- Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Hoven, M., Van der Klink, M., & Gijselaers, W. (2018). When leadership powers team learning: A meta-analysis. *Small group research*, 49(4), 475-513.
- Linssen, V., & Ploeg, B. (2019). *Evaluatie Integrale Kindcentra. Een kwalitatieve evaluatie - 2019*. Utrecht: IB Onderzoek Meijer, W. A. J. (2013). *Onderwijs: Weer weten waarom*. SWP.
- OECD (2020). *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>.
- Onderwijsraad (2021). *Tijd voor focus*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pels, T. V. M. (2012). Diversiteit en de pedagogische functie van het onderwijs. *Pedagogiek*, 32(2), 180-195.
- Ros, A., Bergh, L. van den (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen. Eindrapport*. Fontys Hogeschool Kind en Educatie.
- Schraven, T. (2012). Van informeel naar waardengericht toezicht. Een reflectie- en analysemodel over ontwikkelingsfasen van toezicht in zorg. *Goed Bestuur & Toezicht*, (2), 58-59.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2017). *De leerling centraal in het onderwijs. Grenzen van personalisering*. Acco.
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (2021). Talentontwikkeling. Geraadpleegd op 26 november 2021, van <https://www.slo.nl/thema/meer/talentontwikkeling/>
- Smeets, E., & Van Veen, D. (2018). *Samenwerking tussen onderwijs, gemeenten en jeugdhulp. Onderzoek naar succesfactoren in praktijkvoorbeelden*. file:///C:/Users/872028/Downloads/Publicatie_Samenwerking_tussen_onderwijs_gemeenten_en_jeugdhulp%20(2).pdf
- Swennenhuis, P., Moresi, S., Duinkerke, M., Bovens, J., Quadackers, D. & Snoeren, M. (in druk). *Lerend en onderzoekend samenwerken in professionele werkplaatsen: de ontwikkeling van een theoretisch model. Pedagogische Studiën*.
- Van Kan, C. A. (2021). *De waarde(n) van onderwijs: het primaat binnen de pedagogische professionaliteit van leraren. Openbare les*. Hogeschool Rotterdam.
- Van Wessum, L., Ros, A. & Andersen, I. (2020). *Herziening beroepsprofiel schoolleider VO. Verantwoordingsrapportage*. Schoolleidersregister VO.
- Verheijen-Tiemstra, M. R. E., Ros, A. A., & Vermeulen, M. J. M. (2020). Werelden van verschil: aard en intensiteit van interprofessionele samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang. *Pedagogische Studiën*, 97, 59-75.

Verder lezen

- Ouderparticipatie: <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/212038/rapport-r1916.pdf?sequence=1>
- Kennisnetwerken als bron voor professionalisering: https://kohnstamminstituut.nl/wp-content/uploads/2019/05/handreiking_leraren_kennisnetwerken_kohnstamm_instituut_2018.pdf
- Smulders, H., Hoeve, A. & Van der Meer, M. (2013). *Krachten bundelen voor vakmanschap: over co-makership tussen onderwijs en bedrijfsleven*. ECBO. <https://ecbo.nl/wp-content/uploads/sites/3/2013-03-Krachten-bundelen-over-co-makership-tussen-onderwijs-en-bedrijfsleven-2.pdf>
- https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035516302890?casa_token=fztOzLoj7VgAAAAA:-g1y1hj3F4he6uucO4zHhZjkOyjelyTUIlMppILK2REoNiAX0XvtVrTGJ2v0EwC1Vji1LwbtM
- Sterk beroepsonderwijs (2018). *Impressie van bestaande samenwerkingsinitiatieven in het vmbo – mbo*. (2018). Retrieved from <https://www.sterkberoepsonderwijs.nl/wp-content/uploads/2018/12/Impressie-van-bestaande-samenwerkingsinitiatieven-in-het-vmbo-mbo-def.-versie.pdf>



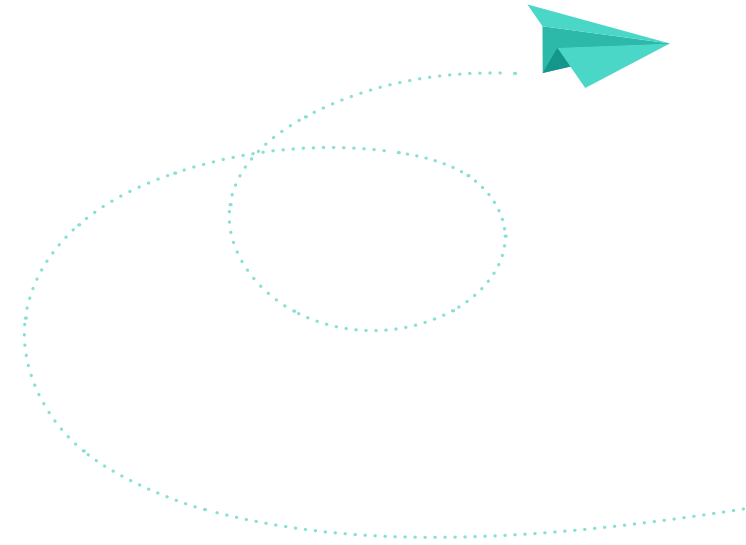
9 Inrichting van de schoolorganisatie

BEN VAN DER HILST EN JEROEN IMANTS

Een school is niet alleen een plek om te leren, maar ook een arbeidsorganisatie, met meer of minder hiërarchische verbanden. Het MT, het bovenbouwteam vmbo, de directeur en de intern begeleider zijn bijvoorbeeld elementen van de organisatiestructuur, evenals de verdeling van verantwoordelijkheden en bevoegdheden. De organisatiestructuur bepaalt mede het professioneel handelen en werkplezier van leraren en de onderwijsontwikkeling.

Een verandering in de organisatiestructuur van de laatste decennia is het werken in permanente of tijdelijke teams. Soms krijgen deze teams of units ruime bevoegdheden en worden ze ingebed in de organisatiestructuur. Maar het komt regelmatig voor dat ze niet naar volle tevredenheid functioneren (Imants et al., 2001; Van der Hilst, 2019). Dat kan mede verklaard worden door de structuur van de schoolorganisatie als geheel. Deze structuur bepaalt mede het gedrag van teams en mensen in de school en is daarom een belangrijk aandachtspunt voor de schoolleider.

In dit hoofdstuk richten we ons vooral op deze teamstructuur. We bespreken achtereenvolgens enkele theoretische achtergronden van het begrip organisatiestructuur, het belang van een goede teamstructuur voor de schoolontwikkeling en de rol van de schoolleider daarbij.

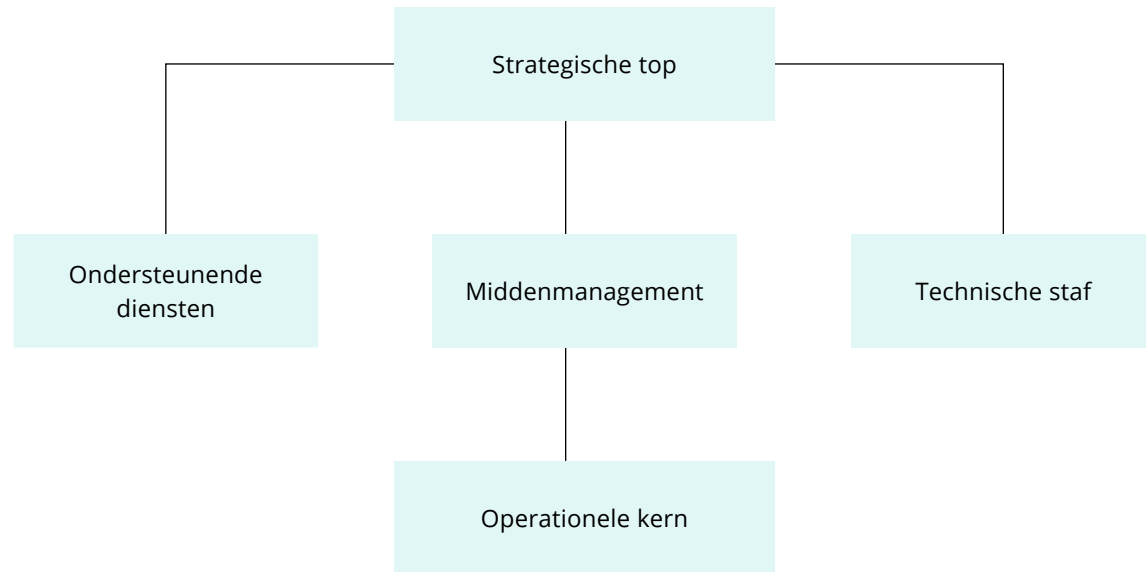


Wat we weten uit onderzoek

De organisatiestructuur van scholen

Heel algemeen is de structuur van een organisatie te typeren als de verdeling van activiteiten en verantwoordelijkheden en het samenvoegen daarvan tot een doelgericht en voor de organisatieleden betekenisvol geheel (Lammers, 1993). De omschrijving voor organisaties waarin arbeid wordt verricht, is specifieker: de verdeling van werkzaamheden (differentiatie) en de coördinatie daarvan (integratie) (Mintzberg, 1979). De organisatiestructuur kun je in beeld brengen in een organogram.

Differentiatie en integratie van werkzaamheden staan in een spanningsverhouding (Jaffee, 2008). Een terugkerend inzicht bij scholen is de spanning tussen bureaucratie en professionele kenmerken van de structuur (Hanson, 2003; Hoy & Miskel, 2008; Scott & Davis, 2007). Van schoolbesturen en -leidingen wordt namelijk verwacht dat hun scholen voorspelbare, hoogwaardige leeropbrengsten realiseren bij leerlingen. Daartoe is eenduidige coördinatie van het werk belangrijk en regelmatig gebeurt dit via bureaucratische structuren in de staf en de hiërarchie. Vanwege het beleid van decentralisatie en verantwoording is in de afgelopen decennia deze coördinatiedruk toegenomen. Mede daardoor zijn schoolstructuren complexer geworden. Ondanks de toegenomen coördinatiedruk vanuit een versterkt management is de professionele ruimte van leraren nog steeds groot (Lortie, 2002; Hanson, 2003).



Figuur 9.1: De vijf onderdelen van de organisatiestructuur volgens Mintzberg

Belang van alignment

Een belangrijke manier om het onderwijs te verbeteren is een betere afstemming tussen doelen, inhoud, werkvormen, begeleiding en toetsing (*alignment*; Scheerens et al., 2019; Spillane et al., 2011; Van den Akker, 2003). Omdat scholen voortdurend moeten aansluiten bij maatschappelijke ontwikkelingen en verwachtingen (zie ook hoofdstuk 8, 'Gefundeerd samenwerkingspartners kiezen'), staat deze alignment onder druk. Volgens Marx (1975) moet de structuur van de organisatie consistent moet zijn met die van het onderwijs en het curriculum. De vraag is of de bestaande

arbeidsorganisatie van scholen is toegerust om dit te realiseren.

Daarom gaan we nu kort in op de verhouding tussen onderdelen van de organisatiestructuur. Mintzberg onderscheidt hierin vijf onderdelen (Figuur 9.1). De *operationele kern* staat voor de basis waarbinnen het primaire proces zich afspeelt. In basis- en voortgezet onderwijs bleef de structuur van deze kern gedurende de afgelopen decennia grotendeels onveranderd. Leerlingen en leraren zijn gegroepeerd in jaarklassen, de vakkenstructuur is verfijnd, maar niet veranderd en het vo kent de scheiding



tussen vakonderwijs vanuit secties en begeleiding vanuit afdelingen (Imants et al., 2001). Onder de *strategische top* vallen bestuur en eindverantwoordelijke schoolleiding. Dit onderdeel is de afgelopen decennia aanzienlijk uitgebreid en gedifferentieerd. Dat geldt ook voor het *middenmanagement* (in de vorm van bouwcoördinatoren, afdelingsleiders en teamleiders) en de *ondersteunende* en *technische staf* (denk aan leerlingbegeleiding, lerencoaching, kwaliteitszorg, ICT, personeelsbeleid en financieel beheer). Er is dus een aanzienlijke structurele differentiatie in taken, functies en organen voor bestuur, management en staf (Imants, 2000). Deze leiden in veel gevallen tot lokale centralisatie in een gedecentraliseerd landelijk systeem (Imants et al., 2016). Alignment en inspelen op verandering moeten tot stand worden gebracht in de operationele kern (rond het primaire proces), maar dit stelt eisen aan het coördinerend vermogen in de hele school. De vraag is in hoeverre in de gangbare organisatiestructuur van scholen voldoende coördinerend vermogen (sturing) aanwezig is om alignment en consistentie te realiseren.

Mechanismen voor coördinatie

De schoolleider kan op vijf manieren het coördinerend vermogen versterken: met supervisie, wederzijdse afstemming en drie mechanismen voor standaardisatie (Witziers, 2000). Supervisie (verticale sturing) vindt plaats langs de hiërarchische lijn. Leraren kunnen de invloed van supervisie kanaliseren en beperken (Hanson, 2003; Hoy & Miskel, 2008). De drie mechanismen voor *standaardisatie* zijn

gericht op meer voorspelbaarheid van en controle over het functioneren van de organisatie. Dit kan door standaardisatie van werkprocessen (het hiervoor besproken alignment), van bekwaamheden van het onderwijspersoneel en van de opbrengsten. Bij de bekwaamheden zijn scholen afhankelijk van de kwaliteit van lerarenopleidingen en landelijke regels rond bevoegdheden. Daar kunnen ze zelf professionalisering aan toevoegen. Standaardisatie van de opbrengsten heeft een hoge vlucht genomen via de landelijke eindtermen en toetsen en door de druk op scholen en besturen voor verantwoording over leerprestaties van leerlingen.

Het vijfde coördinatiemechanisme ten slotte is wederzijdse afstemming. Dit is bij uitstek het mechanisme voor de operationele kern. Binnen vaksecties vindt bijvoorbeeld regelmatig afstemming plaats rond toetsing. Maar vaak blijft deze afstemming beperkt tot deelterreinen en praktische punten met beperkte gezamenlijke verantwoordelijkheid. Minder vaak staat hierin het leren en de ontwikkeling van de leerlingen centraal. Duurzame afstemming van het pedagogisch-didactische werk, met alignment als resultaat, krijgt vooral gestalte wanneer de teamleden gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling van hun leerlingen. Er ontstaan dan vormen van positieve wederzijdse afhankelijkheid en die zijn van belang om een team duurzaam effectief te laten functioneren (Weick, 1979). Dat vraagt wel om gezamenlijke verantwoordelijkheid en die is mede afhankelijk van hoe de organisatie de vijf mechanismen inzet.

Mintzberg voegt nog een coördinatiemechanisme toe, namelijk de missie van de organisatie. Dit rekenen we eerder tot de cultuur van de school en we laten het daarom buiten beschouwing.

Inrichten van een sterke teamstructuur

Hoewel teamvorming in alle sectoren van het onderwijs in de laatste dertig jaar gemeengoed is geworden, blijft de effectiviteit ervan vaak achter bij de verwachtingen van leidinggevendenden (Van der Hilst, 2019). Bij een analyse van honderdvijftig scholen uit alle sectoren zag Van der Hilst tien 'zwakke koppelingen' in de coördinatiemechanismen: coördinatielijnen in het organogram van de school die in de praktijk niet of nauwelijks blijken te werken.

Wat veel voorkomt, is dat de leidinggevende via de teams het primaire proces wil sturen, maar dat de wederzijdse beïnvloeding binnen de teams en tussen het team en de individuele leraar erg gering is. Dit is onder andere te wijten aan onduidelijke definities van de verantwoordelijkheden en bevoegdheden van het team, de teamgrootte, het ontbreken van processturing in de teams, en de gerichtheid van de teams op de praktische organisatie van het onderwijs in plaats van de ontwikkeling van de leerlingen.

Het inrichten van een sterke teamstructuur is in potentie een stevige basis om de alignment te optimaliseren en duurzame verbetering van het leren van leerlingen te realiseren (McKinsey, 2020).



Goed samenwerkende teams vormen een krachtige basis voor professionele ontwikkeling en de ontwikkeling van de gehele organisatie (Senge, 1990). Om deze potentie in de school te realiseren is de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het leren van de leerlingen binnen een team noodzakelijk. Deze gezamenlijke of collectieve verantwoordelijkheid moet bovendien worden verankerd in de organisatiestructuur.

De sociotechniek (Kuipers et al., 2018) leert dat deze verantwoordelijkheid gepaard moet gaan met veel regelruimte (bevoegdheden). Zo kan het team snel en adequaat handelen bij storingen in het primaire proces of noodzakelijke onderwijsontwikkelingen. Via wederzijdse afhankelijkheid zijn doelen te bereiken in het leren van de leerlingen die een leraar individueel niet kan realiseren. Door feedback en samen onderwijs ontwikkelen en evalueren kunnen teamleden elkaar collegiaal aanspreken op ieders bijdrage aan de kwaliteit van het door het team geleverde werk. Een team kan zich zo ontwikkelen tot een professionele leergemeenschap (Van Meeuwen et al., 2020).

De rol van de schoolleiders

De schoolleider speelt bij het inrichten van de organisatiestructuur een centrale rol. Open en intensieve communicatie tussen schoolleiding en (teams van) leraren is daarbij belangrijk (De Jong et al., 2020). Van der Hilst (2019) spreekt in dit verband van 'nabij leiderschap'.

In de institutionele theorie wordt gesproken over isomorfisme (Scott & Davis, 2007): de neiging van organisaties in een bepaald veld om allemaal een vergelijkbare structuurvorm aan te nemen. Dat leidt er bijvoorbeeld toe dat vernieuwingscholen grote delen van een bestaande organisatiestructuur handhaven, waardoor deze niet goed past bij het nieuwe onderwijs. Maar het afwijken van de algemeen geldende structuur is voor een individuele school een grote stap. Het is mede aan de schoolleider om een nieuwe organisatiestructuur te behoeden voor een terugval in de oude, vertrouwde structuur.

Het belang van de krachtige schoolleider kan overkomen als een paradox in een school met door teams gestuurd onderwijs (Laloux, 2014). In de teams spelen de leraren immers een centrale rol. Maar krachtig leiderschap is nodig om de teamstructuur in te richten en te onderhouden.

Implicaties voor de praktijk

Twee werkwijzen om de teamstructuur gestalte te geven binnen Nederlandse scholen zijn 'Teamgericht Organiseren' en 'Leren Anders Organiseren'. Bij dit laatste, unitonderwijs, wordt de jaarklassenstructuur losgelaten en is een team van leraren verantwoordelijk voor het onderwijs aan alle leerlingen in de unit (Imants et al., 2020). Bij een teamstructuur wordt het werken met de leerlingen in het onderwijsleerproces als uitgangspunt genomen. De teamleden zijn gezamenlijk

verantwoordelijk voor de ontwikkeling van al hun leerlingen, dus wederzijdse afstemming staat centraal. De overige mechanismen voor coördinatie zijn dienstbaar daaraan. De structuur wordt vanuit de operationele kern ontworpen.

Inrichten van een teamgerichte arbeidsorganisatie

Wanneer intensieve samenwerking tussen leraren in teams rond het leren van leerlingen van belang wordt geacht, moeten deze teams ingebed zijn in de organisatiestructuur. Van der Hilst (2019) ontwikkelde daarvoor een model: de Teamgecentreerde Arbeidsorganisatie (TAO).

Kern van het model is een onderwijsteam: een klein team van drie tot zeven leraren die samen de verantwoordelijkheid op zich neemt voor de gehele ontwikkeling van een groep leerlingen gedurende enkele jaren. Te denken valt aan de leerlingen van groep 1 tot en met 3 in het basisonderwijs of de groep leerlingen van bovenbouw havo/vwo in het profiel Natuur en Techniek. Het team heeft daarbij vergaande bevoegdheden. De collectieve verantwoordelijkheid impliceert een grote wederzijdse afhankelijkheid tussen de teamleden, hetgeen teamleren bevordert. Voor de teamontwikkeling is goede procesbegeleiding nodig door een geschoold teamlid.

Invoering van de TAO vereist meestal een integrale verandering van de organisatie en een grote verandering in de aansturing door de leidinggevenden.



Ongeveer vijftig basisscholen en een aantal vo- en mbo-scholen hebben inmiddels (positieve) ervaringen opgedaan met dit organisatiemodel. De invoering leidt tot manifester professioneel handelen, een grotere wendbaarheid van de organisatie en meer werkplezier voor de leraren. Met name aspecten van het professionele handelen buiten het directe onderwijsleerproces ('buiten de klas'), zoals professionaliseren, reflectie, samenwerken en organisatiebewust handelen worden positief beïnvloed door de TAO.

Naast het inrichten van de onderwijsteams als centrale eenheden van de TAO zijn er nog acht bouwstenen (Van der Hilst, 2019). De vijf belangrijkste zijn:

1. Een duidelijke visie op onderwijs en een congruente visie op de organisatiestructuur.
2. Het inrichten van *expertteams* die in opdracht van de onderwijsteams een bepaalde deskundigheid in de school vergroten, bijvoorbeeld rondom begrijpend lezen, met vertegenwoordigers uit ieder onderwijsteam. Het aantal expertteams moet beperkt zijn om focus te kunnen houden op een goede ontwikkeling van de leerlingen.
3. Regelmatig overleg tussen procesbegeleiders en de schoolleider. Hier vindt intervisie plaats en afstemming tussen de onderwijsteams. Daarbij moet je voorkomen dat het streven naar afstemming tussen teams te groot wordt, want dat de noodzakelijke afstemming binnen de teams in de weg staan.

4. De ondersteunende diensten en systemen (zoals zorg en iICT) moeten het werk in de onderwijsteams maximaal ondersteunen.
5. De schoolleider moet de organisatiestructuur kunnen ontwerpen en onderhouden, de onderwijsteams ondersteunen (nabij leiderschap) en ondubbelzinnig handelen bij het eigenaarschap van de onderwijsteams.

Unitonderwijs en Leren Anders Organiseren

In het basisonderwijs, inclusief (integrale) kindcentra, werken nu ongeveer honderdvijftig scholen met unitonderwijs. Hierin wordt de structuur van de jaarklassen deels of geheel losgelaten. Dit kan het misverstand oproepen dat leerlingen worden losgelaten. Maar ze worden alleen op een andere manier vastgehouden dan in de jaarklas (Imants et al., 2020). Leerlingen (vaak van diverse leeftijden) zijn gegroepeerd in units met elk een eigen lerarenteam. Binnen de teams zijn de leden gezamenlijk verantwoordelijk voor het leren van alle leerlingen in hun unit.

Met schoolleiders van zeven scholen met unitonderwijs zijn gesprekken gevoerd over het proces van verandering in hun school en hun leiderschap. De resultaten waren te rangschikken onder de 'zes geheimen van verandering' (Fullan, 2009) en laten eens te meer zien dat schoolleiders een onmisbare, eigen rol spelen bij het ontwikkelen en in stand houden van een krachtige teamstructuur:

1. Houd van je medewerkers

Versterk eigenaarschap van teamleden, zet ze in hun kracht en breng ze in beweging, laat ze zelf verantwoordelijkheid nemen, ontwikkel en werf competent personeel.

2. Verbind collega's doelbewust

Geef een kader en richting, combineer aanleiding, inspiratie, visie en ervaring, houd de blik gericht op de stip op de horizon.

3. Zet capaciteit opbouwen voorop

Houd bronnen en gereedschap voor verandering beschikbaar, verwerf steun van externe betrokkenen, fungeer als filter en hitteschild.

4. Stimuleer leren in het werk

Beweeg op alle systeemniveaus binnen en buiten de organisatie, stimuleer en richt leerprocessen op verschillende niveaus.

5. Wees transparant

Onderbouw en communiceer keuzes, werk vanuit de noodzaak van legitimering, reflecteer op visie en stel waar nodig bij.

6. Laat de hele school leren als systeem.

Bewaak de sturingsfilosofie met oog voor feedback, stuur verandering aan als een incrementeel en organisch proces.



Praktijkvoorbeeld

De TAO

Ongeveer 25 scholen van de stichting Wereldkidz op de Utrechtse Heuvelrug hebben de TAO ingevoerd. De meeste scholen hebben twee of drie onderwijsteams, bijvoorbeeld voor groep 1-3, voor groep 4-6 en voor groep 7-8. Een team bestaat vaak uit vier of vijf leraren die samen verantwoordelijk zijn voor alle (bijvoorbeeld zeventig) leerlingen die bij het team horen. De teams toetsen alle besluiten aan vijf punten: past het besluit binnen de visie van de school, rijdt het een ander team niet in de wielen, past het binnen het budget, is het binnen de wettelijke kaders en ondersteunt het besluit de doorgaande ontwikkeling van de leerling? Bij vijf keer 'ja' op deze vragen neemt het team het besluit, anders is nader overleg met andere teams nodig.

Elk onderwijsteam heeft minstens één lid dat is opgeleid tot procesbegeleider om het team zo goed mogelijk te laten functioneren. In de komende jaren worden steeds meer leraren geschoold in procesvaardigheden om de teams te versterken. Bovenschools werken de schoolleiders in clusters waarbij ze voor de samenwerking dezelfde principes hanteren als in de onderwijsteams, zoals collectieve verantwoordelijkheid en goede processturing. Naast de onderwijsteams zijn er een aantal al dan niet tijdelijke expertteams, die voor de onderwijsteams extra deskundigheid inbrengen, bijvoorbeeld voor begrijpend lezen. Binnen deze 25 scholen van

Wereldkidz bestaat een grote diversiteit aan onderwijsaanpakken (klassikaal, dalton-, montessori- en jenaplanonderwijs).

In het voortgezet onderwijs is het vormen van kleine teams rond groepen leerlingen gedurende meer jaren wat complexer. Scholen streven naar een dekkingsgraad van minstens 60% van het curriculum dat een team kan verzorgen. De rest wordt verzorgd door gastdocenten (vaak leraren uit een ander onderwijsteam). Op het Vathorst College (m/h/v) zijn acht teams gevormd, vier in de onderbouw en vier in de bovenbouw (teams rond leerlingen in hetzelfde profiel, waarbij havo en vwo gemengd worden). Naast de onderwijsteams zijn er secties waarin de vakdidactiek centraal staat en enkele expertteams om de onderwijsteams te ondersteunen op specifieke thema's.

In het Zonecollege, een groen mbo in het oosten van het land, is de TAO direct na de fusie in 2017 ingevoerd en zijn nu 36 onderwijsteams actief. In het mbo, net als in het vmbo is het soms lastig om de docenten van de beroepsgerichte vakken en de avo-vakken een gelijkwaardige plek te geven in het onderwijsteam. Het is onwennig om als docent van een beroepsgericht vak ook medeverantwoordelijk te zijn voor bijvoorbeeld de taalontwikkeling van een student. Toch is zo'n soort teamvorming in vmbo en mbo belangrijk voor goede loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB), een centrale opgave in het beroepsonderwijs.



Gebruikte bronnen

- De Jong, W., Lockhorst, D., De Kleijn, R., Noordegraaf, M., & Van Tartwijk, J. (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management, Administration & Leadership*, 1–17. DOI: 10.1177/1741143220962098
- Fullan, M. (2009). *De zes geheimen van verandering*. Bazalt.
- Hanson, E. (2003). *Educational administration and organizational behavior* (5th edition). Allyn and Bacon.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational administration: theory, research, and practice* (8th edition). McGraw-Hill.
- Imants, J. (2000). Differentiatie in de schoolorganisatie. In J. Imants (red.). *Onderwijskundig Lexicon III, katern Schoolorganisatie* [pp. 17-35]. Samsom.
- Imants, J., Berendse, M. & Van Sijl, I. (2020). *Leren anders organiseren: de praktijk van scholen die het jaarklassensysteem loslaten*. Bazalt.
- Imants, J., Slegers, P., & Witziers, B. (2001). The tension between organisational sub-structures in secondary schools and educational reform. *School Leadership and Management*, 21, 289-308.
- Imants, J., Zwart, Y., & Breur, P. (2016). Swinging between two platforms: Accountability policy in the Netherlands and educational leadership in and around schools. In J. Easley II & P. Tulowitzki (Eds.). *Educational accountability: International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (pp. 184-204). Routledge.
- Jaffee, D. (2008). *Organization theory: tension and change*. McGraw-Hill.
- Kuipers, H., Van Amelsvoort, P., & Kramer, E. (2018). *Het Nieuwe Organiseren: alternatieven voor de bureaucratie* (3e ed.). Acco.
- Laloux, F. (2014). *Reinventing organizations*. Nelson Parker.
- Lammers, C. (1993). *Organiseren van bovenaf en van onderop*. Spectrum.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher* (2nd edition). University of Chicago Press.

- Marx, E. (1975). *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. H.D. Tjeenk Willink.
- McKinsey (2020). *Een verstevigd fundament voor iedereen: een onderzoek naar de doelmatigheid en toereikendheid van het funderend onderwijs (primair en voortgezet)*. Mc Kinsey & Company.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Prentice Hall.
- Scheerens, J., Brouwer, A., Sanders, P., Veldkamp, B. & Van der Vegt, A.L. (2019). *Fundamentele vragen over examens en toetsing*. Oberon.
- Scott, W. & Davis, G. (2016). *Organizations and organizing : rational, natural, and open system perspectives*. Routledge.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline*. Doubleday.
- Spillane, J., Mesler Parise, L. & Zoltners Sherer, J. (2011). Organizational routines as coupling mechanisms: Policy, school administration, and the technical core. *American Educational Research Journal*, 48(3), 586–619 DOI: 10.3102/0002831210385102
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (2003). *Curriculum landscape and trends* (pp. 1-10). Kluwer Academic Publishers.
- Van der Hilst, B. (2019). *Teamgericht organiseren in het onderwijs: Sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier*. Open Universiteit.
- Van Meeuwen, P., Huijboom, F., Rusman, E., Vermeulen M., & Imants, J. (2019). Towards a comprehensive and dynamic conceptual framework to research and enact professional learning communities in the context of secondary education. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 405-427.
- Vogels, R. (2009). *Gelukkig voor de klas? Leraren voortgezet onderwijs over hun werk*. Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Weick, K. (1979). *The social psychology of organizing* (2nd edition). Random House.
- Witziers, B. (2000). Coördinatie in het onderwijs: aard en effecten. In J. Imants (red.). *Onderwijskundig Lexicon III, katern Schoolorganisatie* (pp. 36- 53) . Samsom.

Verder lezen

- Deze publicatie bevat veel praktijkvoorbeelden van unitonderwijs:
- Imants, J., Berendse, M. & Van Sijl, I. (2020). *Leren anders organiseren: de praktijk van scholen die het jaarklassensysteem loslaten*. Bazalt.
- Van der Hilst, B. (2020). *Teamgericht organiseren in het basisonderwijs*. Het Leren Organiseren.
- Van der Hilst, B. (2021). *Teamgericht organiseren in het voortgezet onderwijs*. Het Leren Organiseren.



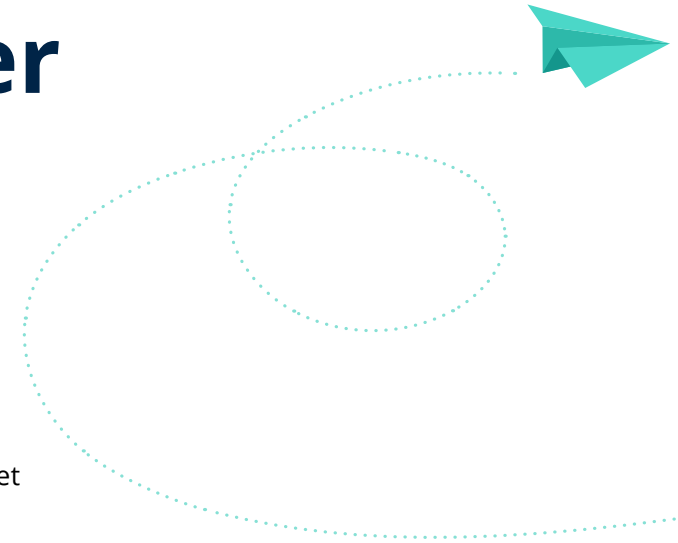
10 Bestuurder en schoolleider als partners in leren

HARTGER WASSINK, LOES VAN WESSUM EN JOSEPH KESSELS

Dit hoofdstuk neemt het perspectief van de bestuurder. We richten ons op de soms complexe relatie tussen bestuurder en schoolleider, meer specifiek op wat de bestuurder kan doen om het leren van schoolleiders te ondersteunen. We gaan niet in op de structuur van het bestuur, hoe belangrijk ook, maar beperken ons tot het handelen van de bestuurder.

We verkennen resultaten uit onderzoek over de invloed van de bestuurder op het leren van de schoolleider en kijken welke lessen we hieruit kunnen trekken over succesvolle schoolsystemen. Hoe kan de bestuurder ondanks de hiërarchische eindverantwoordelijkheid toch een lerende relatie met de schoolleiders aangaan?

De bestuurder is eindverantwoordelijk voor de onderwijskwaliteit, maar diens invloed verloopt vooral via de interactie met de schoolleider. Omdat de schoolleider na de leraar de belangrijkste factor is voor goed onderwijs (Grissom et al., 2021), is beter inzicht noodzakelijk in het proces van beïnvloeding in de interactie tussen bestuurder en schoolleider, en dan met name rond de professionele ontwikkeling.



Er is niet veel bekend over de relatie tussen het handelen van de bestuurder en de onderwijskwaliteit (Honingh et al., 2017). Bovendien vatten veel onderzoekers het begrip onderwijskwaliteit vaak smal op. Het blijkt dat de impact van de bestuurder op het leren van leerlingen hoogstens indirect is (Honingh, Ruiters & Van Thiel, 2020).

We doen verder verslag van gesprekken die we hadden met enkele bestuurders en schoolleiders over de wijze waarop de bestuurder de leerprocessen van de schoolleider ondersteunt. We eindigen met het beschrijven van een manier om als bestuurder te reflecteren op de relatie met een schoolleider.

Wat we uit onderzoek weten

Optimaliseren van leerprocessen op alle niveaus

Sturing op onderwijsresultaten en onderwijskwaliteit vraagt om duidelijke doelen, goede onderlinge relaties en gevarieerde bestuurlijke interventies (Hooge et al., 2015). Hoewel er weinig bekend is over de invloed van de bestuurder, is er op basis van internationaal onderzoek naar sterke onderwijs-systemen wel iets te zeggen over kritische factoren in het handelen van bestuurders. Zij vervullen een belangrijke rol bij het zodanig inrichten van de organisatie dat leerlingen, leraren en schoolleiders zich ondersteund voelen om het beste uit zichzelf te halen (Tucker, 2019).

Voor succesvolle schoolbesturen in landen als Finland, Singapore en de Verenigde Staten staat capaciteitsontwikkeling centraal. Dat wil zeggen dat bestuurders investeren in continue onderwijsverbetering vanuit een eenduidige en gedeelde visie op onderwijzen en leren (Johnson et al., 2015; Louis, 2015). Ze dragen bij aan het leren van professionals, vooral door een onderzoekende en samenwerkende cultuur te ontwikkelen die uiteindelijk gericht is op betere leerprestaties van leerlingen (Jensen et al., 2016).

Leiderschapsontwikkeling is daarbij de belangrijkste sleutel. Zoals Leithwood en McCullough (2017, p. 12) stellen: *'There is likely no single improvement focus for a district that will make as large a difference to its performance as a focus on school-level leadership development.'* Het bestuur kan dit stimuleren door tijd, ruimte, geld en externe ondersteuning beschikbaar te stellen voor individuele en collectieve leerprocessen van schoolleiders. De kern is dat het bestuurlijk handelen moet bijdragen aan het leren van de leerlingen via het leren van schoolleiders, leraren en andere onderwijsprofessionals en via het creëren van een rijke leeromgeving (Van Wessum & Troost, 2021). Essentieel is dat de bestuurder dit op een waardegedreven wijze doet, met de opvatting over de kwaliteit van leren als vertrekpunt.

Leiderschapsparadox

Succesvolle bestuurders zien zichzelf als lerende partner van de schoolleider (Honig & Rainey, 2020). Maar dat is een precaire rolname, vanwege hun

gezagspositie (Nolen et al., 2020). Het Nederlandse onderwijsstelsel maakt het door de grote diversiteit in grootte van de onderwijsorganisaties en de bestuursvormen bovendien soms lastig de rollen van bestuurder en leidinggevende goed te scheiden. De rol die in sommige scholen door een directeur (schoolleider) wordt vervuld, is in andere scholen die van bestuurder. Daarnaast kennen veel organisaties de functie van directeur-bestuurder, waarin beide rollen gecombineerd worden.

Het streven naar meer gelijkwaardig en ondersteunend leiderschap kan gemakkelijk naar de achtergrond schuiven zodra het spannend wordt, bijvoorbeeld bij verschillen in opvatting over hoe aan kwaliteitsverbetering te werken. De rol van de bestuurder als eindverantwoordelijke gezagsdrager plaatst de schoolleider dan al snel in de ondergeschikte positie van werknemer. In dit spanningsveld kunnen bestuurders een leiderschapsparadox ervaren. Ze proberen enerzijds de professionele ruimte van schoolleiders te vergroten, door hen invloed op een aantal beleidsterreinen te gunnen, wat ook tot meningsverschillen kan leiden. Anderzijds kan een afwachtende houding van schoolleiders - ingegeven door een ervaren werkdruk en gebrek aan ondersteuning en middelen - directief gedrag van de bestuurder uitlokken. Dat leidt juist tot een inperking van de professionele ruimte. Om deze paradox te vermijden kan de bestuurder beter het gesprek aangaan over een gezamenlijke waardenoriëntatie en vernieuwingsagenda, in plaats van directieve maatregelen te



nemen (Kessels, 2021). Dat houdt in dat bestuurder en schoolleiders in dialoog gaan over welke initiatieven en ontwikkelingen het meest kansrijk en passend zijn bij de kernwaarden en daarbij behorende doelen.

Het is opmerkelijk dat de nieuwe beroepsstandaarden voor de schoolleider weinig aandacht schenken aan de bijzondere relatie tussen schoolleiders en bestuur. De Beroepsstandaard PO (2021) vermeldt slechts dat schoolleiders een goede relatie moeten onderhouden met het bestuur (p. 4), het schoolbeleid moeten afstemmen op het strategische beleid van het bestuur (p. 6), en dat ze dit in goed vertrouwen en goede samenwerking moeten doen (p. 6).

Tegelijkertijd bevatten de standaarden componenten die de relatie tussen bestuur en schoolleider gemakkelijk onder druk kunnen zetten, omdat er veel overlap is tussen hun domeinen. Op thema's van onderwijs, personeel, maar ook organisatieontwikkeling zijn er diverse potentiële *contested zones*, die van de betrokkenen afstemming, coherentie en gedeelde opvattingen vereisen. Dit vraagt van bestuurders om hun ongelijkwaardige macht in te zetten om gelijkwaardige gesprekken te organiseren (zie ook de paragraaf 'Praktijkvoorbeeld').

Door te werken vanuit principes van gedeeld leiderschap en gedeelde verantwoordelijkheid draagt de bestuurder bij aan een cultuur van vertrouwen (Tschannen-Moran, 2014). Het proces van gunnen

en toekennen van invloed aan schoolleiders wordt gemakkelijker naarmate over en weer een sterk vertrouwen groeit. Dit is nodig om schoolleiders te ondersteunen bij hun reflectie en hun feedback te geven over hoe ze hun school leiden (Hulsbos et al., 2014).

Werken vanuit vertrouwen en multiperspectiviteit

Bestuurders in succesvolle schoolsystemen werken niet vanuit controle, maar vanuit het vertrouwen dat leraren en schoolleiders het beste met hun leerlingen voor hebben. Ze creëren een context waarin iedereen verantwoordelijkheid kan nemen (Spillane & Louis, 2002). De bestuurder biedt ruimte voor ieders perspectief in de besluitvorming, waardoor deze niet alleen beter en meer gedragen wordt, maar er ook meer ruimte voor professionele ontwikkeling ontstaat.

Ruimte voor alle perspectieven vraagt om een zorgvuldig gesprek. De metapositie van de bestuurder maakt het mogelijk om 'het gesprek over het gesprek' te voeren. Dat meta-gesprek, ook wel de 'plek der moeite' genoemd, kan de lerende cultuur verdiepen, maar ook onzekerheid en ontregeling veroorzaken (Nabben, 2021). Om het omgaan met dit gevoel van ontregeling en onzekerheid voor te leven moet de bestuurder zelfkennis hebben of ontwikkelen (Begley & Leithwood, 2003). Bovendien moet hij anderen met tact tot een soortgelijk zelfinzicht weten te begeleiden (Wassink & Stevens, 2018).

Elkaar en jezelf kennen

Bestuurders kunnen het vertrouwen en de noodzakelijke openheid in het gesprek vergroten door ervoor te zorgen dat zij en de schoolleiders elkaar beter leren kennen. Dat kan door leren en werken hand in hand te laten gaan, bijvoorbeeld door samen leerlingresultaten en andere relevante data te bespreken, samen onderzoek te doen of klassenbezoeken af te leggen, en op die manier voorbeeldgedrag te laten zien (Leithwood & Azah, 2017; Uiterwijk-Luijk, Krüger & Volman, 2017).

In de dagelijkse beslissingen die schoolleiders en bestuurders – vaak onder tijdsdruk – nemen, zijn persoonlijke waarden doorslaggevend (Begley & Leithwood, 2003). Bestuurders moeten als boegbeeld en hoofd van de organisatie in het gesprek voorleven wat hun persoonlijke en morele overwegingen zijn (Begley & Leithwood, 2003; Terpstra, 2018). Schoolleiders durven zich gaandeweg kwetsbaarder op te stellen als bestuurders deze houding voorleven, zonder zich op hun machtspositie te beroepen. Schoolleiders ervaren dan steun van hun bestuurder en doen zo succeservaringen op, die bijdragen aan de ontwikkeling van hun individuele en collectieve professionele zelfvertrouwen (*collective efficacy*; Donohoo, 2017). Ook ander onderzoek laat zien dat de invloed van het schoolbestuur op de onderwijskwaliteit voor een groot deel besloten ligt in het voorbeeldgedrag en andere 'zachte' sturingsinstrumenten van onderwijsbestuurders (Van de Venne et al., 2014). Het eigen gedrag van bestuurders is de



belangrijkste factor voor de beïnvloeding van de kwaliteit binnen de school (Hooge & Honingh, 2014).

Kwaliteit veronderstelt een nieuw kader van normen

Er is veel onbehagen over de smalle gerichtheid op resultaat en de bedrijfsmatige aansturing van schoolorganisaties. Onderwijskwaliteit is immers meer dan meetbare cognitieve resultaten. Het gaat ook over wat we pedagogisch wenselijk vinden (Biesta, 2012). Veranderende maatschappelijke verwachtingen zorgen voor een verschuiving van cijfermatige verantwoording naar verantwoording over een impact van de school in bredere zin.

Het is de kernrol van de bestuurder om, op de scheidslijn van organisatie en omgeving, de maatschappelijke verwachtingen en waarden te vertalen in beleid en doelen van de schoolorganisatie (Carver, 2010). Zonder helder kader en dito richting ontstaat in de organisatie onzekerheid. Die externe druk zonder een eigen inhoudelijk antwoord heeft onder andere tot gevolg dat bestuurders vooral geneigd zijn te sturen op het vermijden van financiële tegenvallers en op hoge toets- en examenresultaten, om niet in de problemen te komen met de Inspectie. Maar dergelijke outputsturing kan leiden tot vervreemding bij schoolleiders, leraren en leerlingen (Biesta, 2012).

Voor het omschakelen naar een maatschappelijk gewenst breder perspectief op kwaliteit moeten

bestuurders, schoolleiders en leraren zich bewust zijn van hun persoonlijke drijfveren en normen, en deze kunnen hanteren in de dialoog (Wassink & Stevens, 2018, zie ook hoofdstuk 1, 'Visiegestuurd werken'). Het gaat niet om het opleggen van die normen aan anderen, maar om het in een gesprek te komen tot gezamenlijke normen, zonder dat van tevoren vaststaat waaruit die gezamenlijkheid precies bestaat (Wassink & Bransen, 2020).

Hoge verwachtingen

Bestuurders kunnen laten zien wat ze belangrijk vinden door hoge verwachtingen te koesteren over verbeteringsprocessen. Werken met eenduidige, onderbouwde professionele standaarden voor leraren en schoolleiders helpt daarbij (Darling-Hammond, 2017; Tucker, 2019; een mooi voorbeeld zijn de Australische standaarden, zie <https://www.aitsl.edu.au>). Om ze navolgbaar te maken stellen bestuurders, schoolleiders en leraren deze bij voorkeur samen op.

Het risico bestaat dat bestuurders de standaarden instrumenteel gaan gebruiken en alleen benutten voor 'enkelslag' leren van direct toepasbare vaardigheden. Het is verstandiger om te kiezen voor dubbelslag of drieslag leren, waarin ook de onderliggende principes en waarden onderdeel van het leerproces zijn. Om dit proces in goede banen te kunnen leiden, zal de bestuurder moeten werken vanuit gedeelde kernwaarden en hierop ook zelf aanspreekbaar zijn (Terpstra, 2018).

Implicaties voor de praktijk

Uit gesprekken over bovenstaande thema's met vier schoolbestuurders, een coördinator kwaliteitszorg en twee schoolleiders bleek dat het belangrijk is om enkele expliciete vragen te stellen. Deze hielpen bij het reflecteren op ieders rol:

- Zie je jouw rol als bestuurder als lerende partner van de schoolleider?
- Zie je jouw rol als schoolleider als lerende partner van het bestuur?
- Zijn beiden bereid elkaar vragen te stellen om samen te leren?

Uit de gesprekken kwamen voorbeelden van hoe de bestuurder en de coördinator kwaliteitszorg het individuele en collectieve leren van schoolleiders kunnen ondersteunen.

Steun bij het formuleren van leervraag

Dat een schoolleider een leervraag formuleert, is vanwege de hiërarchische relatie niet vanzelfsprekend. De bestuurder kan de schoolleider hierbij helpen door te zorgen voor vertrouwen en veiligheid. Dat vertrouwen ontstaat door elkaar in formele en informele gesprekken goed te leren kennen en te ervaren dat beiden zich verbinden aan een gezamenlijke visie op het onderwijs en de schoolorganisatie.



Harde en zachte data als basis voor ontwikkeling

Voor schoolleiders is het erg behulpzaam als bestuurders niet alleen harde data gebruiken, uit bijvoorbeeld de periodieke managementrapportages, maar ook zachte data. Als bestuurders veel op school zijn en gesprekken voeren met leerlingen, leraren en de schoolleider, dan krijgen ze een goed beeld van waar de school staat en wat de kwaliteit van de schoolleider is. Op die manier kunnen ze samen met de schoolleiders nagaan wat dit betekent voor hun handelen en leerproces.

Duidelijke verwachtingen

Bestuurders benadrukken dat het belangrijk is om duidelijk te zijn naar schoolleiders over hun verwachtingen voor de te realiseren onderwijskwaliteit. Ze kunnen de schoolleider ondersteunen door het stellen van de juiste vragen bij bijvoorbeeld het opstellen van een jaarplan. Door hierbij het beroepsprofiel te betrekken kan de bestuurder expliciteren welke stappen hij of zij van de schoolleider verwacht in de leiderschapsontwikkeling, bijvoorbeeld onderzoeksmatiger en planmatiger handelen. Zo helpt het beroepsprofiel om de bedoeling van bepaalde vragen duidelijk te maken. Daarmee laat de bestuurder voorbeeldgedrag zien en dat helpt de schoolleider weer in de gesprekken met teamleiders en leraren. Op die manier draagt het gesprek tussen bestuurder en schoolleider bij aan betere leerprocessen in de hele organisatie.

Faciliteren van collectief en expliciet leren

De bestuurder kan faciliteren dat schoolleiders een aantal keer per jaar gezamenlijke leeractiviteiten ondernemen, zoals kennisdelen, intervisie, waarderende en biografische gesprekken voeren, gezamenlijk data analyseren, feedback geven en wederzijdse audits of visitaties. Hierdoor leren schoolleiders elkaar beter kennen en zoeken ze vaker elkaars hulp.

In werkbijeenkomsten (zoals de directieraad) kan de bestuurder het leerproces met reflectievragen expliciteren, zoals: op welke wijze heeft deze bijeenkomst bijgedragen aan jouw ontwikkeling als schoolleider? Schoolleiders kunnen vertellen wat ze meenemen uit het gesprek en daar het profiel bij pakken. Wat hebben we geleerd en welke leiderschapspraktijk of persoonlijke kwaliteit betreft dat? Wat betekent dit voor een volgende stap?

Praktijkvoorbeeld

Nelly, bestuurder van een groep vo-scholen, heeft te maken met onvrede in haar managementteam. Volgens Pieter, een van rectoren, besteden ze te veel tijd aan problemen van collega-rectoren op hun scholen, zoals onderwijskwaliteit en teruglopende leerlingaantallen. Op Pieters school zijn die problemen er niet en hij laat af en toe doorschemeren dat hij vindt dat zijn collega's het aan hun weifelende houding te danken hebben. Nelly stoort zich aan zijn (in haar ogen) arrogante gedrag.

Ze besluit dat het zo niet langer kan en neemt zich voor het bij haar regulier locatiebezoek bij Pieter aan de orde te stellen. Hoe kan ze dat het beste doen?

Allereerst moet Nelly zorgen dat haar hiërarchische positie geen obstakel vormt voor de openheid en kwetsbaarheid die nodig zijn in het gesprek. De kunst is om haar ongelijkwaardigheid in de macht te gebruiken om tot een gelijkwaardig gesprek te komen. Dan kan het noodzakelijke vertrouwen ontstaan, waarin Pieter twijfels kan delen en open staan voor ondersteuning en coaching van Nelly.

Voor een gelijkwaardig gesprek helpt de plek waar dit plaatsvindt mee. Is het op haar werkkamer of op de school van Pieter? Heeft ze een groot bureau met een kleine overlegtafel, of juist andersom? In dit geval helpt het om het gesprek in de werkkamer van Pieter te voeren. Daarnaast creëert een duidelijke gespreksagenda veiligheid. Een gebrek aan structuur maakt daarentegen onzeker en zorgt voor onveiligheid. Idealiter bepalen bestuurder en rector van tevoren samen de agenda van het gesprek. Ten derde start een gelijkwaardig gesprek met verhalen, niet met betogen. Nelly kan een verhaal uitlokken met een open vraag, bijvoorbeeld 'Hoe kijk jij terug op het afgelopen directieberaad?' Dit werkt alleen als de vraag echt open is. Als Pieter het ervaart als een strategische omweg van Nelly om hem de les te lezen, zal hij op z'n hoede zijn. Nelly zal dus werkelijk open en nieuwsgierig moeten



zijn naar Pieters verhaal. Daarvoor zal ze zich eerst bewust moeten worden van haar eigen gevoelens en emoties, om te voorkomen dat die te snel opspelen en een open gesprek verhinderen.

Reflectieoefening

Nelly bereidt zich op het gesprek voor met een kleine reflectieoefening met vier woorden:

- **Beleven**

Hoe heb ik de vergadering beleefd? Wat gebeurde er concreet?

- **Uitleven**

Wat deed dat met me? Als ik me uitleef, me niet laat inhouden, welke gevoelens of emoties zou ik dan de ruimte willen geven?

- **Inleven**

Als ik me verplaats in Pieter, wat kan ik me dan voorstellen over hoe hij de vergadering beleefd heeft? Wat is daar voor hem van belang geweest?

- **Voorleven**

Welk voorbeeld wil ik zo dadelijk geven in het gesprek?

Nelly ontleedt zo haar eigen irritatie en stelt zich open voor Pieters kant van het verhaal. Vermoedelijk gaat achter zijn arrogante opstelling een betrokken leraar schuil. Ze realiseert zich dat ze eigenlijk weinig weet over Pieter, behalve dat hij ooit leraar Frans is geweest. Daarmee komt ze op het idee om in het gesprek daarnaar te vragen.

Het gesprek

Nelly begint het gesprek vanuit oprechte nieuwsgierigheid naar Pieters loopbaan. Pieter, die een stevige uitwisseling over de irritaties had verwacht, is aangenaam verrast door haar interesse. Hij voelt zich gewaardeerd en erkend en durft daardoor later in het gesprek toe te geven dat hij zich soms stoort aan het gebrek aan vakinhoudelijke bevoegdheid bij zijn collega's. Nelly weet zijn bevoegdheid te verbinden met de betrokkenheid van zijn collega-rectoren voor hun leerlingen. Pieter ziet in dat bij complexe problemen op school vakinhoud niet het enige kan zijn. Het gesprek geeft Nelly ook een nieuw inzicht, namelijk dat vakinhoudelijke bevoegdheid ook een vorm van zorg voor leerlingen kan zijn. Nelly en Pieter vonden beiden het gesprek waardevol en willen dat graag voortzetten met de andere directeuren. Nelly zal hiervoor een voorstel doen bij het volgende directieberaad.



Gebruikte bronnen

- Begley, P. T., & Leithwood, K. (2003). In pursuit of authentic school leadership practices. In P. T. Begley & O. Johansson (Eds.), *The ethical dimensions of school leadership* (pp. 1–12). Kluwer Academic Publishers.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Boom Lemma uitgeverij.
- Carver, J. (2010). A case for global governance theory: Practitioners avoid it, academics narrow it, the world needs it. *Corporate Governance: An International Review*, 18(2), 149–157. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8683.2010.00785.x>
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Donohoo, J. (2017). *Collective Efficacy: How Educators' Beliefs Impact Student Learning*. Corwin.
- Grissom, J. A., Egalite, A.J., & Lindsay, C.A., (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. New York: The Wallace Foundation. Available at <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>.
- Honig, M.I. & Rainey, L.R., (2020). *Supervising principals for instructional leadership: A teaching and learning approach*. Harvard Education Press.
- Honingh, M., Ruiter, M., Van Thiel, S., & Van den Akker, H. (2017). *Een internationale vergelijking van de relatie tussen onderwijsbestuur en de kwaliteit van onderwijs in het primair en voortgezet onderwijs. Nederlands exceptionalisme?* Institute for Management Research Creating knowledge for society Nijmegen.
- Honingh, M., Ruiter, M., & Thiel, S. van. (2020). Are school boards and educational quality related? Results of an international literature review. *Educational Review*, 72 (2), 157-172 <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487387>
- Hooge, E., & Honingh, M. (2014). Are school boards aware of the educational quality of their schools? *Educational Management Administration and Leadership*, 42 (3), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1741143213510509>
- Hooge, E.H., Janssen, S.K., Van Look, K., Moolenaar, N., & Slegers, P. (2015). *Bestuurlijk vermogen in het primair onderwijs. Mensen verbinden en inhoudelijk op een lijn krijgen om adequaat te sturen op onderwijskwaliteit*. TIAS School for Business and Society, Tilburg University.
- Hulsbos, F., Evers, A., Kessels, J., & De Laat, M. (2014). *Een aantrekkelijke leeromgeving voor schoolleiders. Onderzoek naar het non- en informele leren van schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Welten Instituut Open Universiteit.
- Jensen, B., Sonnemann, J. Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher professional learning in high-performing systems*. Washington, DC: National Center for Education and the Economy.
- Johnson, S.M., Geoff, M., Higgins, M.C., Mapp, K.L., & Grossman, A. (2015). *Achieving coherence in district improvement. Managing the relationship between the central office and schools*. Harvard Education Press.
- Kessels, J.W.M. (2021) Gespreid leiderschap als voertuig voor diversiteit in professionele schoolteams. In H. Bijlsma & M. Keyser (red.), *Erken de ongelijkheid. De kracht van diversiteit in onderwijsteams*. pag. 88-98. Uitgeverij PICA.
- Leithwood, K., & Azah, V.N. (2017). Characteristics of high-performing school districts. *Leadership and Policy in Schools*, 16(1), 27-53.
- Leithwood, K. & Mccullough, C. (2017). *Strong districts and their leadership project. Executive Summary of Research*. CODE Council of Ontario Directors of Education
- Nabben, I. (2021). Plek der Moeite - André Wierdsma. In M. Ruijters, R. Schut, & R.J. Simons (Eds.), *Canon van leren & ontwikkeling* (pp. 457–468). Boom.
- Nolen, M., Honingh, M., & Geijssels, F. (2020). De juridische positie van de schoolleider nader beschouwd. *NTOR*, (2), 15–29.
- Spillane, J. P., & Louis, K. S. (2002). School improvement processes and practices: professional learning for building instructional capacity. In J. Murphy (Ed.), *The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership for the 21st Century* (pp. 83–104). University of Chicago Press.
- Terpstra, S. (2018). *Het besturen van onderwijsorganisaties: een veeleisende en uitdagende professie. Professionaliseringsthema's voor bestuurders in het funderend onderwijs*. VO-Academie.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters. Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.
- Tucker, M. (2019). *Leading high-performance school systems: Lessons from the world's best*. ASCD en NCEE.
- Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., & Volman, M. (2017). Promoting inquiry-based working: Exploring the interplay between school boards, school leaders and teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 47 (3) 475-497.
- Van de Venne, L., Hermanussen, J., Honingh, M., & Van Genugten, M. (2014). *De dagelijkse zorg voor onderwijskwaliteit in het mbo. Bouwstenen voor een aanpak*. ECBO.
- Van Wessum, L. & Troost, H. (2021). *Professionele groei van lerarenopleiders*. Kwaliteitsreeks / Verdieping. Platform Samen opleiden & professionaliseren.
- Wassink, H., & Stevens, L. (2018). Leiderschap in onderwijs: from value to action. In L. De Man & W. Steensels (Eds.), *De directeur vandaag. Perspectieven in schoolleiderschap*. Politeia.
- Wassink, H., & Bransen, J. (2020). De leraar als pedagoog. In J. Dengerink, J., J. Van der Meij, & J. Onstenk, J. (red.), *Leraar: een professie met perspectief 2*, pp. 55-63. Ten Brink Uitgevers. <https://www.aitsl.edu.au>

Verder lezen

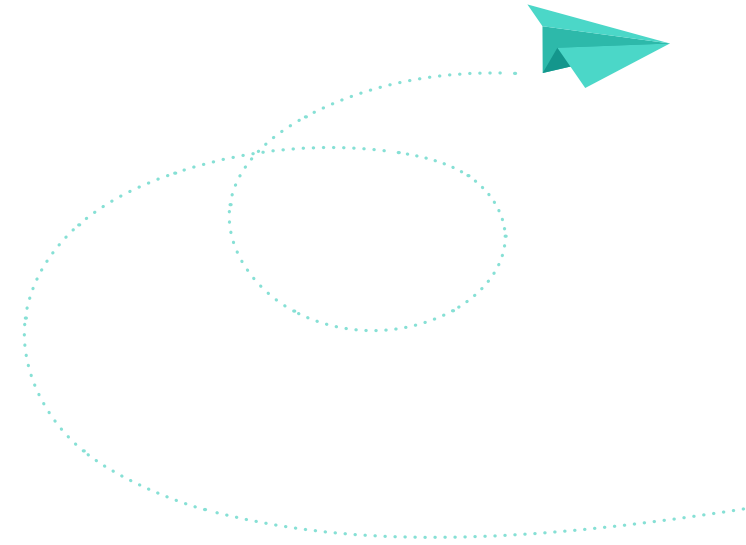
- Murphy, J., & Seashore Louis, K. (2018). *Positive School Leadership: Building Capacity and Strengthening Relationships*. Teachers Columbia Press.
- Ruijters, M. & Simons, R.J. (2021) *Canon van leren & ontwikkelen. 50 concepten en hun grondleggers*. Boom.
- Van Wielink, J., Fiddelaers-Jaspers, R., & Wilhelm, L. (2020). *Taal van transitie. Je roeping als leider in een wereld van verandering*. Circle Publishing.



11 Reflectie op leiderschapspraktijken: inspiratie voor toekomstig onderzoek

FEMKE GEIJSEL EN MARJAN VERMEULEN

Na een periode van beperkte aandacht voor schoolleiderschap (OECD, 2016) is het tij in het Nederlandse onderwijs aan het keren. Dit boek is daar een mooie getuige van. De hoofdstukken zijn gewijd aan diverse leiderschapspraktijken en geven daarmee inspiratie aan schoolleiders in het beroeps- en het funderend onderwijs. De auteurs hebben hiertoe geput uit de (inter-) nationale kennisbasis en ook uit de vele ontmoetingen met leidinggevenden die zij de afgelopen jaren mochten hebben.



Dit boek biedt ook een uitgelezen kans om stil te staan bij de vraag waar we nog niet genoeg van weten als het om leiderschap gaat en welke richtingen we uit kunnen denken om daar een stap verder in te zetten. In dit slothoofdstuk formuleren we in reflectie op de thema's uit de voorgaande hoofdstukken doorkijkjes naar onderzoek dat kan meehelpen om schoolleiderschap in Nederland te verbeteren. We gaan wat dieper kijken naar wat we bedoelen met leiderschapspraktijken. In de vernieuwde beroepsstandaarden voor schoolleiders in po en vo (Schoolleidersregister PO, 2020; Schoolleidersregister VO, 2021) gaat het immers niet meer over *competenties* voor schoolleiders, maar benadrukken we met het begrip leiderschapspraktijken dat het gaat om wat je als schoolleider *doet*: het handelen en het gedrag dat door anderen wordt gezien en ervaren. Wat leren we uit de hoofdstukken over het belang van de focus op praktijken? Vervolgens gaan we dieper in op die praktijk van het schoolleiderschap en kijken we van daaruit naar toekomstig onderzoek dat kan bijdragen aan versterking van leiders en leiderschap in het Nederlandse onderwijs.

Een andere blik op leiderschapspraktijken

Twee benaderingen

Zoals gezegd is in de vernieuwde beroepsstandaarden het eerdere accent op competenties vervangen door leiderschapspraktijken en persoonlijke leiderschapskwaliteiten. In dit boek staan de

leiderschapspraktijken centraal. Dit begrip is een vertaling van 'leadership practices' (Leithwood, 2005), dat verwijst naar samenhangende activiteiten (handelingen en gedrag) van een persoon of groep personen die leidinggeven in het onderwijs.

In de internationale literatuur over leiderschap en in de sociale wetenschappen komen we sinds de eeuwwisseling nog een tweede benadering tegen: geen leiderschapspraktijk, maar leiderschap-als-praktijk. Wilkinson (2020, online inleiding) spreekt over een 'turn to practice': 'a practice account of leadership or leading draws our attention to the materiality and "happeningness" of leading practices as social phenomena.' Leiderschap wordt hierbij gezien als een sociaal construct dat vorm krijgt in dynamische interactieve processen. Het gaat in deze benadering om 'hoe leiderschap zich voltrekt': de interacties in de schoolpraktijk waarin het handelen van een persoon of groep personen, of een situatie, betekenis krijgt voor de betrokkenen. In dit perspectief is leiderschap geen kenmerk of actie van een individu, maar een sociaal fenomeen: een co-constructie die tot uitdrukking komt in de wijze waarop we zaken gezamenlijk en met wederkerigheid aanpakken. Kwon en Nicolaides (2019, p. 271-272) omschrijven dit als volgt:

'In contrast, an evolutionary approach to leadership rejects the traditional idea that leadership is an outcome of a given quality of a leader, such as power, expertise, charisma, and so on but accepts the radical stance that leadership is a process of social relations,

construction, and negotiation (Fairhurst & Uhl-Bien, 2012). *In other words, leadership is now conceived of as an emergent reality of organizational members rather than the static property of an individual. From this perspective, it is possible to assert that leadership can be practiced by anyone involved in any interaction. In evolutionary organizations, therefore, defining leadership as a co-constructed phenomenon not only expands the boundaries of leadership and diminishes the efficacy of distinguishing between leaders and followers* (Kelly, 2014) *but also invites a more democratic, participatory, and collaborative ontology of leadership practice* (Smolovi et al., 2016).' (Kwon & Nicolaides, 2019, p. 271-272)

Deze benadering betitelen we hier als *leadership-as-practice* (vergelijk Crevani, 2010). Om het verschil tussen beide benaderingen concreter te maken, geven we in Tabel 11.1 een uitwerking van een van de centrale leiderschapspraktijken van de huidige beroepsstandaarden: (leidinggeven aan) visiegestuurd werken.

In de uitwerking van leiderschapspraktijken (linkerkolom) staan doelbewuste activiteiten van de schoolleider centraal. Hierin klinkt een sociaal-cognitief perspectief door: leiders weten wat ze willen en wat ze doen. Bij leiderschap-als-praktijk (rechterkolom) wordt leiderschap meer vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief benaderd in combinatie met een netwerkperspectief: mensen in een organisatie, waaronder formele en informele leiders, zijn onderdeel van een sociaal en



Tabel 11.1: Leiderschapspraktijk en leiderschap-als-praktijk in het visiegestuurd werken

	Leiderschapspraktijk	Leiderschap-als-praktijk
Visiegericht werken (po) / leidinggeven aan visiegestuurd werken (vo)	Een heldere en waardegerichte visie op onderwijs en opvoeding maakt dat de schoolleider en het team komen tot concrete leer- en ontwikkelingsdoelen voor leerlingen, leraren en (onderwijs-) ondersteunend personeel. De schoolleider geeft leiding aan het ontwikkelen, concretiseren en communiceren van een gezamenlijke inspirerende visie op leren, onderwijzen en pedagogisch handelen, met gezamenlijke waarden als basis. De visie is voldoende concreet, zodat ze sturing geeft aan het primaire proces. De schoolleider geeft daarmee richting aan de toekomst van de school. <i>(Zie de beroepsstandaarden po en vo)</i>	In interactieprocessen komt een visie tot uiting en ontwikkeling door de betekenis die ze via interactie voor de ander(en) krijgt. Deze interacties vinden plaats gedurende verschillende activiteiten, tussen schoolleider en medewerkers en belanghebbenden in en rondom de organisatie. De interactie, en dus de betekenis ervan, is gericht op het handelen dat op dat moment plaatsvindt. Er is leiderschap op het moment dat deze betekenisverlening zich in de situatie voordoet. Betekenisgeving en daarmee leiderschap is situationeel bepaald. In en door deze betekenisverlening ontwikkelen zich geleidelijk nieuwe waarden en ontstaat er inzicht in wat de abstractere visie concreet op korte en middellange termijn teweegbrengt.
Rol van de schoolleider	Handelingen en activiteiten uitzetten om visie te ontwikkelen en te expliciteren, zoals: <ul style="list-style-type: none"> - focus houden op het leerproces van leerlingen - overtuigend communiceren van de visie - creëren van gezamenlijke doelen - bevorderen van commitment - anticiperen op noodzakelijke veranderingen <i>(Zie de beroepsstandaarden po en vo)</i>	Luisteren en observeren van de betekenis die de visie krijgt, en daar op doordenken en over in gesprek blijven. Notie geven van concretere doelen en vormen van de visie en dit begeleiden via reflectie vanuit de bedoelingen voor de langere termijn (formatieve evaluatie). De organisatie herontwerpen opdat de werk- en leeromgeving aansluit bij de visie. De essentie van nieuwe ontwikkelingen, vormen en werkwijzen expliciteren in het licht van de visie. Door dit in verhalen over het onderwijs en de school tot uitdrukking te laten komen, de visie verder verdiepen en verhelderen. Expliciteren van veranderingen in gedeelde waarden die geleidelijk ontstaan.
Leiderschap	De input van de schoolleider(s) is leiderschap	De uitkomst van interactieve processen is leiderschap



professioneel netwerk dat doorwerkt op de betekenisverlening in de schoolorganisatie. Daarmee verschuift het accent van doelbewuste acties naar een meer onvoorspelbare dynamiek van interacties binnen en rondom de school.

Rol van onderzoek

In de beschrijvingen van de centrale leiderschapspraktijken in de diverse hoofdstukken herkennen we beide benaderingen. In de beschrijvingen van inzichten uit onderzoek komt vooral de verantwoordelijkheid van de individuele schoolleider naar voren. Maar in de praktijkvoorbeelden van leiderschapspraktijken herkennen we meer het perspectief van leiderschap-als-praktijk: het handelen is situationeel en de diverse actoren zoals leraren en schoolleiding beïnvloeden elkaar door de betekenissen die het handelen in de situatie krijgt.

In pogingen om met onderzoek beter vat te krijgen op schoolleiderschap en te benoemen wat belangrijk is voor verdere professionalisering, is de benadering vanuit leiderschapspraktijken verleidelijk. Dan kunnen onderzoekers de complexiteit van de werkelijkheid terugbrengen tot te onderscheiden onderdelen, met een basale veronderstelling van 'oorzaak en gevolg': wat de leider doet, heeft effect. Dat biedt richtlijnen voor wat je als schoolleider vanuit jouw verantwoordelijkheden te doen hebt.

Een ander kenmerk van onderzoek is de weloverwogen keuze voor een perspectief op de

werkelijkheid. Maar er is wel een goede aansluiting nodig van dit perspectief op de problematiek zoals die zich in de werkelijkheid voordoet. Als we vanuit dit idee kijken naar de accenten in het onderzoek naar leiderschap enerzijds en praktijkvoorbeelden anderzijds, durven we te stellen dat we niet kunnen volstaan met alleen de benadering uit de linkerkolom: de daadwerkelijke praktijk van het leiderschap blijft daarmee te veel een black box.

Onderzoek kan eraan bijdragen om deze black box te ontsluiten. Om kennis te ontwikkelen die de praktijk van het schoolleiderschap versterkt, kan het helpen om de zaken juist eens vanuit een ander perspectief te belichten. In de literatuur over leiderschap in het algemeen en het internationale onderzoek naar schoolleiderschap in het bijzonder bemerken we dat onderzoekers het leiderschap-als-praktijk-perspectief gebruiken om tot nieuwe inzichten te komen. In plaats van het onderscheiden van oorzaak (de activiteiten van de schoolleider) en gevolg (de interacties tussen leraren en met leerlingen) gaat het dan om de zoektocht naar patronen in de interacties in de school en hoe dit het leiderschap beïnvloedt.

Gedeeld leiderschap als voorbeeld van een black box

We zien de *black box* bijvoorbeeld bij de beschrijvingen van gedeeld of gespreid leiderschap. Gedeeld leiderschap staat in de belangstelling en

lijkt een oplossing voor vele opgaves. Het wordt gecontrasteerd met het klassieke model van de leider als een veelwetend, potentieel heroïsch en charismatisch persoon. Voor het bundelen van kennis en expertise van verschillende soorten professionals en deze vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid op elkaar laten voortbouwen in en rondom een school, is een ander soort leiderschap nodig: een schoolleider die zichzelf minder centraal zet en leiderschap kan en wil delen met anderen en verspreiden in de schoolorganisatie.

In beschrijvingen van gespreid leiderschap binnen Nederland ligt het accent vooral bij wat het voor leraren betekent: hoe kunnen leraren leiderschap ontwikkelen? Uit onderzoek (zie Snoek et al., 2019) weten we inmiddels dat dit op verschillende manieren vorm kan krijgen; van geformaliseerde taken of rollen voor individuele leraren tot collectieve verantwoordelijkheid als een vanzelfsprekend onderdeel van het gezamenlijke professionele functioneren. De term gespreid leiderschap wordt vooral gebruikt voor de leiderschapsinitiatieven onder leraren en de term gedeeld leiderschap voor het delegeren van taken door schoolleiders.

In de beroepsstandaard voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs is gespreid leiderschap geen aparte leiderschapspraktijk, maar zit dit integraal verweven in alle praktijken. Daarbij staat dat schoolleiders afhankelijk van de context (voorgeschiedenis) meer zelf sturen of meer leiderschap aan leraren kunnen laten.



Vanuit een leiderschapspraktijk-benadering wordt hierbij in oorzaak-gevolg gedacht: het is aan de schoolleiders om leiderschap te delen en aan leraren om gespreid leiderschap uit te voeren. Het delen van leiderschap zien we dan als een leiderschapsinterventie. Dit leidt tot vragen als: wat vraagt het van schoolleiders om te zorgen dat leraren leiderschapsrollen goed invullen? Een antwoord kan bijvoorbeeld zijn: professionele leergemeenschappen inrichten of leraren toerusten met tijd of een passend functieniveau (teamleiders, werkgroepeliders). Bij oorzaak-gevolg denken kan het gebeuren dat het middel als substituut wordt gezien voor het te bereiken doel. De schoolleiding kan bijvoorbeeld denken: als we professionele leergemeenschappen inrichten, dan draagt dat bij aan gespreid leiderschap. Met teleurstelling tot gevolg als het dan toch niet werkt zoals gehoopt.

Vanuit de leiderschap-als-praktijk benadering daarentegen ligt het accent niet bij verdeling van rollen en taken over mensen of het implementeren van een organisatievorm, maar bij hoe de interactie tussen de verschillende mensen in de organisatie zich ontwikkelt. Het draait niet om oorzaak en gevolg of het succes van interventies, maar om het bestuderen van wederkerigheid. De centrale vraag is hoe schoolleiders en leraren in gesprek zijn en samenwerken en hoe de samenwerking tussen verschillende leidinggevendenden is (bestuur, directie, afdeling, team). Hoe zien zij elkaar en hoe ontwikkelt zich daarmee de betekenis van professionaliteit en leiderschap in het dagelijks handelen?

Wanneer begrijpen verschillende leidinggevendenden en professionals elkaar goed of juist minder goed en waarom? Hoe vervagen of veranderen rollen door de wederzijdse beïnvloeding? Hoe zijn deze veranderingen merkbaar in gesprekken en agendapunten, wat vindt men daarvan en welke misverstanden of kansen voor ontwikkeling ontstaan er in de loop der tijd?

Bij de wederkerige processen en interacties in de dagelijkse praktijk zijn de leiderschapspraktijken niet goed te onderscheiden. In die praktijk van het schoolleiderschap lopen ze in elkaar over en door elkaar heen. Vanuit een integraal perspectief is het juist deze verbinding tussen de leiderschapspraktijken die in de omgeving en binnen school het verschil maken. Om de kennis over de praktijk van schoolleiderschap te versterken moeten we ons dus niet alleen richten op de afzonderlijke leiderschapspraktijken, maar juist op die verbinding. In de verschillende hoofdstukken in dit boek zien we dit beeld ook naar voren komen. Voor onderzoek brengt dit mee dat we systematischer naar dergelijke verbindingen kunnen gaan kijken in plaats van te focussen op afzonderlijke leiderschapspraktijken.

Naar nieuwe wegen van onderzoek

Belangrijk is om aansluiting te zoeken bij de internationale kennisbasis. We moeten de omslag maken naar onderzoek uit andere landen waarin leiderschap-als-praktijk meer vorm krijgt, in

theorie én methode. En onderzoek uit andere wetenschappelijke disciplines. Als we daarin een inspirerend thema tegenkomen, moeten we het niet te veel willen 'vereenvoudigen'. De praktijk van schoolleiderschap bestaat niet uit hapklare brokken. Dat maakt het juist zo'n geweldig beroep. Onderzoek moet de complexiteit ervan meer doorgronden.

Oude theorie in nieuw onderzoek

Onderzoek doen dat uitgaan van de meer integrale leiderschap-als-praktijkbenadering betekent niet per se dat er nieuwe theorie nodig is. Het kan goed zijn dat we bestaande theorie op een andere manier gaan gebruiken. Mogelijk gaan we de essentie van sommige theoretische kaders zelfs beter begrijpen.

Een voorbeeld is het concurrerende waardenmodel (Quinn & Rohrbaugh, 1983). Dit bestaat uit twee dimensies: 1) interne versus externe eisen en 2) flexibiliteit versus beheersbaarheid. Effectieve leiders weten interne opgaven en externe eisen te combineren op een manier dat de organisatieprocessen beheersbaar (voorspelbaar) én flexibel (met voldoende aanpassingsvermogen) zijn. De combinatie van beide dimensies leidt tot vier kwadranten die elk verwijzen naar onderliggende organisatiekundige theorieën. De combinatie beheersing en interne gerichtheid is het interne procesmodel. De kenmerken daarvan passen bij professionele bureaucratieën, zoals scholen of de gezondheidszorg, waar regels zorgen voor continuïteit en voorspelbaarheid. De combinatie intern



gericht en flexibel opereren past bij het *human relations*-model, voorbeelden zijn (kleine) familie-bedrijven met oog voor onderlinge relaties en welbevinden. Flexibiliteit gecombineerd met externe gerichtheid verwijst naar het open-systeemmodel, kenmerkend voor jonge bedrijven als Google en Apple in hun beginjaren. Ten slotte past bij de combinatie externe gerichtheid en beheersbaarheid het rationele-doelmodel, met als voorbeelden grote ondernemingen die sterk planmatig producten of diensten afzetten (zie ook hoofdstuk 8, 'Gefundeerd samenwerkingspartners kiezen'). In ieder kwadrant komen een aantal kenmerkende leiderschapsrollen voor, gericht op bijvoorbeeld continuïteit, expansie of verandering.

In het Nederlandse onderwijskundige onderzoek is dit model als kapstok gebruikt om de waarde van de onderliggende organisatie modellen afzonderlijk te onderzoeken. Analoog daaraan zijn we scholen gaan kenmerken, bijvoorbeeld innovatieve tegenover effectieve scholen, en hebben we veel geleerd over condities voor vernieuwingen of kenmerken van effectief onderwijs.

Maar het theoretische model gaat niet om een keuze tussen waarden of een focus op een van de organisatieopgaven, maar juist om de combinatie van tegenstellingen die zich tegelijk voordoen. Focus op het één betekent onderschatting van het ander. De oplossing ligt in een creatieve combinatie waarin alle opgaven tegelijkertijd prioriteit hebben. De kracht van dit model is niet het onderscheid

tussen de waarden, oriëntaties, strategieën en beleidsdomeinen, maar het bewustzijn dat de waarden tegengesteld zijn, dus concurreren om prioriteit. En dat je organisatievraagstukken effectiever kunt aanpakken als je de tegenstellingen constructief en creatief weet op te lossen.

In onderzoek ter versterking van de praktijk van schoolleiderschap kunnen we deze theorie dan ook gebruiken om op zoek te gaan naar de wijze waarop schoolleiders waarden weten te combineren, en daarin meenemen dat deze waarden zich intern en extern blijven ontwikkelen. We kunnen de theorie gebruiken om te begrijpen hoe schoolleiders door accentuering van verschillende organisatie modellen in hun managementanalyses kunnen bijdragen aan bijvoorbeeld zorgvuldig innoveren zonder verlies van onderwijskwaliteit. En hoe werken bijvoorbeeld schoolleiders met een economische of bedrijfskundige achtergrond samen met schoolleiders die gericht zijn op onderwijskwaliteit? Welke samenstelling in een managementteam sluit goed aan bij een op onderwijsinnovatie gerichte schoolleider om te voorkomen dat een nieuw onderwijsconcept te veel voorbij gaat aan de professionele waarden in het docententeam?

Andere onderzoeksvragen

Vanuit de leiderschap-als-praktijk benadering komt een ander soort onderzoeksvragen naar voren. Minder oorzaak en gevolg, meer nuance door vooronderstelde wederkerigheid. We kunnen onze eerdere tabel met de twee perspectieven

nu aanvullen met onderzoeksvragen (Tabel 11.2). Zie volgende pagina.

De praktijk centraal in onderzoek

In dit hoofdstuk bepleiten we het bestuderen van schoolleiderschap met oog voor wederkerigheid van de interactieprocessen. Dit leidt niet alleen tot een ander accent in de onderzoeksvragen, maar vraagt ook andere onderzoeksmethoden. Ook hierbij kunnen we wellicht inspiratie ontleen aan leiderschapsonderzoek in andere sectoren dan het onderwijs, waar het perspectief van leiderschap-als-praktijk zich al steviger heeft genesteld. Of aan onderzoek op andere vlakken dan leiderschap waarin de relevantie van het praktijkperspectief centraler staat. Een voorbeeld is onderzoek naar (onderwijs voor de) professionele praktijk, waarin het met inspiratie uit andere gebieden, zoals architectuur, gaat om betekenisverlening tussen mensen als arrangementen in de tijd en ruimte (Mahon et al., 2017). Ook het gebruik van praktijktheorie in onderzoek naar veranderingen in de sociale leefomgeving biedt inspiratie (Spaargaren et al., 2016).

Lissack (2019) wijst erop dat het omgaan met onzekerheden en ambiguïteit een keuze is in het design van onderzoek. De methoden, zoals we in het gangbare onderzoek naar (leiderschap in het) onderwijs zijn vooral gericht op zekerheid (of: het uitsluiten van onzekerheid): we labelen ervaringen van actoren op grond van gerede waarschijnlijkheid of een statistische berekening van samenhang. Bijvoorbeeld: de mate waarin de schoolleider



Tabel 11.2: Verschil in onderzoeksvragen tussen leiderschapspraktijk en leiderschap-als-praktijk

	Leiderschapspraktijk als samenhangende activiteiten van leidinggevende(n)	Leiderschap-als-praktijk als een sociaal fenomeen dat tot uitdrukking komt in interactieprocessen binnen en rondom een school
Onderzoeksvragen	<p>Wat is de visie? Wie formuleert die? Weet de ander wat de visie is? Geven mensen aan ernaar te handelen? Ontwikkelen de onderwijsresultaten en de samenwerking tussen professionals zich overeenkomstig de gestelde visie?</p> <p>Hoe zorgt de schoolleider voor een gezamenlijk proces van visieontwikkeling? Hoe zorgt de schoolleider voor eigenaarschap onder leraren?</p>	<p>Hoe verloopt een gesprek waarin visie naar voren komt? Vindt er diepgaande discussie plaats en tussen wie dan en wat zijn de triggers daarvoor? Hoe maken betrokkenen verschillende waarden en opvattingen bespreekbaar en hoe stemmen ze deze op elkaar af?</p> <p>Wat vraagt het van schoolleiders onderling en samen met leraren om visie levend houden, bijvoorbeeld via de organisatie van gesprekken? Door wie en hoe vindt een visie haar beslag in gesprekken, procedures, richtlijnen, materialen, protocollen?</p>

aandacht besteedt aan de schoolvisie tijdens teamdagen, wordt gelabeld als een indicator van visieontwikkeling. Maar om een black box te openen is een keuze voor ambiguïteit nodig. Juist de onzekerheden en vaagheden komen dan centraler te staan, niet de monoloog, maar de dialoog: welke ruimte voor betekenisverlening door de andere aanwezigen ontstaat er met de verhalen van schoolleiders op teamdagen? Het gaat er niet om op basis van waarschijnlijkheid samenhang toe te schrijven, maar te onderzoeken hoe en wanneer betrokkenen daadwerkelijk ervaren dat er samenhang ontstaat (Letiche & Lissack, 2011). Dat kan door ruimte te maken voor het optekenen van verhalen en het onderzoeken daarvan (narratief onderzoek, storytelling).

Voor onderzoekers, schoolleiders en scholen brengen dergelijke alternatieve, meer kwalitatief georiënteerde onderzoeksmethoden eerder meer dan minder inspanningen met zich mee, maar wellicht ook meer betekenis.

Tot besluit

We denken dat de internationale tendens om leiderschap-als-praktijk in al haar complexiteit centraal te stellen, van belang is en ook in het Nederlandse onderwijsonderzoek meer plaats mag krijgen. Dat betekent dat dit onderzoek meer gericht moet zijn op verbindingen van leiderschapspraktijken dan op losse onderdelen daarvan.

Daarbij passen andere onderzoeksmethodes. Dat heeft consequenties voor de praktijk en voor de onderzoekers.

Als auteurs van dit boek representeren we de onderwijskundige onderzoekers en onderwijsorganisatieadviseurs van wie de aandacht uitgaat naar vraagstukken in het mesodomein van schoolleiderschap en schoolontwikkeling. Net als schoolleiders vormen ook wij een soort beroepsgroep die elkaar van oudsher treft in de divisie Beleid en Organisatie van de Nederlandse Vereniging van Onderwijs Research (NVOR). Deze beroepsgroep kan met onderzoek een bijdrage leveren, maar moet daarbij ook zelfkritisch zijn en moeilijke wegen durven kiezen als dat nodig is.



Daarbij zouden we met onderzoek vanuit Nederland ook een bijdrage willen leveren aan de internationale kennisbasis. We realiseren een goede onderwijskwaliteit in relatief het meest gedecentraliseerde onderwijssysteem ter wereld. Dat maakt lessen over schoolleiderschap in Nederland tenslotte ook interessant voor andere landen. Ook hieraan kan onderzoek een belangrijke bijdrage (blijven) leveren, bij voorkeur samen met schoolleiders.

Gebruikte bronnen

- Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2010). Leadership, not leaders: On the study of leadership as practices and interactions. *Scandinavian Journal of Management*, 26(1), 77-86.
- Fairhurst, G. T., & Uhl-Bien, M. (2012). Organizational discourse analysis (ODA): Examining leadership as a relational process. *The Leadership Quarterly*, 23(6), 1043-1062.
- Kelly, S. (2014). Towards a negative ontology of leadership. *Human relations*, 67(8), 905-922.
- Kwon, C. K., & Nicolaidis, A. (2019). Reconceptualizing social movement learning in HRD: An evolutionary perspective. *Advances in Developing Human Resources*, 21(2), 267-279.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 23(6), 619-629.
- Letiche, H. & Lissack, M. (with Schultz, R.) (2011). *Coherence in the Midst of Complexity: Advances in Social Complexity Theory*. Palgrave Macmillan.
- Lissack, M. (2019). Understanding is a design problem: Cognizing from a designerly thinking perspective. Part 1. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 5(3), 231-246.
- Mahon, K., Francisco, S., & Kemmis, S. (2017). *Exploring education and professional practice: Through the lens of practice architectures*. Springer.
- OECD (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the Future*. Paris: Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing. doi:10.1787/9789264257658-en.
- Schoolleidersregister PO (2020). Beroepsstandaard Schoolleiders po. SRPO.
- Schoolleidersregister VO (2021). Beroepsstandaard Schoolleiders vo. SRVO.
- Smolović Jones, S., Smolović Jones, O., Winchester, N., & Grint, K. (2016). Putting the discourse to work: On outlining a praxis of democratic leadership development. *Management Learning*, 47(4), 424-442.
- Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam. Zie ook www.hva.nl/teacher-leadership
- Spaargaren, G., Weenink, D., & Lamers, M. (Eds.). (2016). *Practice theory and research: exploring the dynamics of social life*. Routledge.
- Wilkinson, J. (2020). Educational leadership as practice. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.613. Citaat is uit de online inleiding, download 19-01-2022, zie <https://research.monash.edu/en/publications/educational-leadership-as-practice>
- Quinn, R. E., & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management science*, 29(3), 363-377.



Over de auteurs

Judith Amels is onderwijsadviseur en docent bij de Marnix Academie en de schoolleidersopleidingen van Penta Nova. Ze is opleidingscoördinator van de master Educational Leadership en de zij-instroomopleiding voor schoolleiders. Haar drijfveer is om onderzoeksmatig met schoolleiders samen te werken aan onderwijsontwikkeling. Ze is in 2021 gepromoveerd op het realiseren van onderwijskundige veranderingen in een omgeving waarin onderzoeksmatig wordt gewerkt en leiderschap wordt gespreid.

Inge Andersen is Lector Waardegericht Leiderschap en Academic director Educational Leadership bij Penta Nova. Samen met Anje Ros en Loes van Wessum heeft ze het onderzoek gedaan voor de herziening van het beroepsprofiel schoolleider Voortgezet Onderwijs.

Hans van Dael is zelfstandig adviseur, gespecialiseerd in ondersteunen van lokale bestuurders, onderwijsorganisaties en scholen bij verbeteren en innoveren van het onderwijs.

Femke Geijssel is associate professor bij TIAS School for Business and Society, Universiteit van Tilburg. Haar onderzoek richt zich op leiderschap en schoolontwikkeling. Sinds de start van de coronacrisis gaat haar interesse vooral uit naar strategisch onderwijskundig leiderschap vanuit een perspectief van duurzaam vernieuwen. Ze stelde in samenwerking met onderwijsbestuur Vereniging OMO en Stichting OOK de NPO Schoolscan samen, die ondersteunend is voor de begeleiding van het leren van leerlingen en onderwijskundig beleid op school-, bestuurs- en landelijk niveau.

Ben van der Hilst is voormalig rector en bestuurder van diverse scholen, directeur van het Centrum voor Nascholing in Amsterdam en opleider van schoolleiders. Hij is actief als adviseur van scholen en als onderzoeker bij het invoeren van een teamgerichte schoolorganisatie om het leren van de leerling/student beter mogelijk te maken.

Henderijn Heldens is senior onderzoeker in het lectoraat Goed leraarschap, goed leiderschap van Fontys Hogeschool Kind en Educatie. Haar onderzoek richt zich op leren in netwerken en samenwerken aan innovatie binnen en tussen scholen. Ze is daarnaast docent in de Master Leadership in Education en Academic Director van de Master Leren en Innoveren van Fontys.

Fred Huijboom is zijn loopbaan begonnen als docent LO en doorgeschoold naar schoolleider. Na zijn pensionering gestart met een promotietraject, naar de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen in het voortgezet onderwijs en de rol die de schoolleider daarbij speelt.

Jeroen Imants is voormalig universitair hoofddocent bij de Radboud Docenten Academie. Hij is auteur van publicaties die wetenschappelijke inzichten toegankelijk maken voor het Nederlandstalige onderwijsveld om zo het professionele gesprek tussen praktijk- en wetenschappelijke theorie te bevorderen.



Angela de Jong is onderzoeker bij Oberon en buitenpromovenda aan Universiteit Utrecht (tot juni 2022). Ze voerde met subsidie van NRO het landelijk onderzoek uit naar de effecten en onderliggende mechanismen van Stichting leerKRACHT (2017-2021). Voor haar promotie bestudeert ze (gespreid) leiderschap in scholen. Verder werkt ze aan onderzoeken naar schoolcultuur, leiderschap, professionalisering en sociale netwerken en is ze Kennismakelaar voor de Kennisrotonde van NRO.

Carlos van Kan is lector Pedagogische professionaliteit van leraren bij het Kenniscentrum Talentontwikkeling aan Hogeschool Rotterdam. Zijn onderzoeksprogramma richt zich op de vraag hoe de pedagogische professionaliteit van leraren (in opleiding) versterkt kan worden. Ook is hij senior onderzoeker bij Hogeschool van Arnhem en Nijmegen naar het opleiden en professionaliseren van leraren en lerarenteams. Zijn bijzondere aandacht gaat hierbij uit naar de pedagogische opdracht van het onderwijs

Joseph Kessels is emeritus hoogleraar Human Resource Development aan de Universiteit Twente en emeritus hoogleraar Educational Leadership aan de Open Universiteit. Zijn onderzoeksbelangstelling ging vooral uit naar het ontwerpen van krachtige leersituaties in de werkomgeving en het bevorderen van gespreid leiderschap als vorm van professionalisering.

Stefan van Langevelde is zelfstandig onderzoeker en adviseur in het onderwijs en docent bij de master Pedagogiek aan de Fontys Hogescholen. Zijn interesse gaat uit naar hoe scholen een klimaat kunnen creëren waarin (tijdelijke) samenwerkingen ontstaan rond het verbeteren van het onderwijs. Zijn inspiratie haalt hij uit de thema's gespreid leiderschap, actieonderzoek en *appreciative inquiry*, waarover hij ook publiceert.

Peter Leisink is emeritus hoogleraar Bestuurs- en Organisatiewetenschap aan de Universiteit Utrecht. Hij heeft jarenlang actief bijgedragen aan het vertalen van wetenschappelijke kennis over strategisch personeelsbeleid naar het onderwijsveld, bijvoorbeeld door leergangen en publicaties voor schoolleiders, workshops voor besturen en managementteams.

Pierre van Meeuwen is afgestudeerd als experimenteel fysicus aan de UvA. Gestart als docent natuurkunde en doorgegroeid naar het schoolleiderschap. Actief geweest als docent ondersteuner (APS), toetsontwikkelaar (Cito) en methodeontwikkelaar (Malmberg). Na zijn pensionering gestart met een promotietraject naar samenwerkende docenten en de ontwikkeling van de leeractiviteiten binnen PLG's in het voortgezet onderwijs.

Anje Ros is lector Goed leraarschap, goed leiderschap bij Fontys Hogeschool Kind en Educatie. Ze doet onderzoek naar het leren van leraren, schoolleiders en scholen en ontwikkelt instrumenten en materialen voor schoolleiders om een onderzoekscultuur en een lerende organisatie te ontwikkelen.

Piety Runhaar is universitair hoofddocent bij de leerstoelgroep Education and Learning Sciences van Wageningen University & Research (WUR). Ze doet onderzoek naar het leren van docenten(teams), met een focus op de rol van (team)leiders en het HRM-beleid. Ook coördineert ze de lerarenopleiding van WUR (educatieve minor).

Patrick van Schaik is lector Excellence and Innovation in Education bij de HZ University of Applied Sciences en onderwijskundige op het Calvin College. Hij doet onderzoek naar wat bijdraagt aan excellent onderwijs, met specifieke aandacht voor onderzoeksmatig samenwerken in interdisciplinaire professionele netwerken en onderwijskundig leiderschap.

Wouter Schenke is senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut. Hij doet onderzoek naar het leren van leraren en schoolleiders in hun school als professionele leergemeenschap. Hij is leraar en lerarenopleider geweest en vindt het belangrijk dat inzichten uit onderzoek bijdragen aan vraagstukken in de praktijk.



Peter Slegers is strategisch adviseur en senior onderzoeker bij BMC. In zijn advies- en onderzoeksactiviteiten houdt hij zich bezig met het versterken van bestuur en leiderschap van scholen, de professionalisering van schoolleiders, en met kwaliteitsverbetering en duurzame schoolontwikkeling.

Lisette Uiterwijk is een onderwijzershart en nieren, met als drijfveer het beste uit eenieder te halen. Ze is opleidingsmanager bij hogeschool Aeres in Wageningen. Eerder was ze associate lector Leiderschap in het onderwijs en opleidingscoördinator van de master Educational Leadership bij Penta Nova. In 2017 is ze gepromoveerd op onderzoeksmatig leiden en leren in het basisonderwijs.

Marjan Vermeulen is hoogleraar aan de faculteit onderwijswetenschappen. De leerstoel, gericht op leren van onderwijsprofessionals wordt gefinancierd door Hogeschool 'De KEMPEL' en onderwijs advies organisatie 'Onderwijs Maak Je Samen'. Haar expertise ligt op de terreinen van professionele ontwikkeling, collectief leren, lerende organisaties en schoolleiderschap.

Hartger Wassink is zelfstandig onderzoeker en adviseur. Hij heeft zich gespecialiseerd in advieswerk voor bestuur en intern toezicht, met name in het onderwijs. Hij richt zich op het versterken van de leidinggevende kring als katalysator van de dialoog in de organisatie. Hij schrijft regelmatig over leiderschap, en goed bestuur en toezicht.

Loes van Wessum is associate lector Leiderschap in Onderwijs en Opvoeding bij hogeschool Windesheim. In cocreatie met schoolbesturen verzorgt en onderzoekt ze professionaliseringstrajecten voor schoolleiders, gericht op het ontwikkelen van een lerende cultuur. Samen met Anje Ros en Inge Andersen heeft ze het onderzoek gedaan voor de herziening van het beroepsprofiel schoolleider Voortgezet Onderwijs.

Bas de Wit is teamleider Professionele schoolorganisatie bij de VO-raad. Hij houdt zich onder meer bezig met het versterken van leiderschap in scholen, de professionele ontwikkeling van schoolleiders en met strategisch personeelsbeleid.



Over deze publicatie

Schoolleiders maken het verschil! Zij zijn de verbinding tussen beleid en uitvoering, schoolteam en bestuur en tussen de school en de lokale omgeving.

Ruim 2 jaar geleden zijn we samen met schoolleiders en betrokken partijen een interactief project gestart om te komen tot een Toekomstagenda van en voor schoolleiders. Doelstelling van dit project is het faciliteren en stimuleren van het onderlinge gesprek tussen schoolleiders over de inhoudelijke ontwikkeling van het schoolleiderschap en van het onderwijs, nu en in de toekomst. Inhoud en ontmoeting zijn van essentieel belang voor het schoolleiderschap. De inhoud heb je nodig voor je dagelijkse managementtaken en bij 'de ontmoeting' heb je contact met iedereen die betrokken is binnen en buiten de school.

Inmiddels ligt de praktische vertaling van de Toekomstagenda voor je. Als AVS zijn we enorm trots op het resultaat en hopen dat deze uitgave je inspireert voor inhoud en ontmoeting!

AVS, Algemene Vereniging Schoolleiders

Schoolleiders zijn van doorslaggevend belang voor scholen.

Zonder een goede schoolleider is het onderwijs voor een leerling altijd risicovol. Wij staan daar in onze praktijk te weinig bij stil. Natuurlijk zijn het de onderwijsgegenden die uiteindelijk de kwaliteit van het onderwijs bepalen maar de schoolleider bepaalt de context waarbinnen dit gebeurt.

Wie zijn dat, en wat doen zij om van een zo doorslaggevend belang te zijn voor een onderwijsorganisatie? Het is noodzakelijk om het begrip schoolleider eerst verder te verduidelijken.

Voorbeelden van schoolleidersfuncties zijn: school- of locatiedirecteuren, adjuncten, (con)rectoren of opleidingsmanagers. Toch hebben zij niet allemaal hetzelfde takenpakket of verantwoordelijkheid. Voor ons is de schoolleider degene die binnen een school of scholengemeenschap formeel leiderschap uitoefent dicht op het primaire proces en verantwoordelijkheid draagt voor onderwijs, de organisatie en het personeel.

Een goede schoolleider, coacht, verbindt, staat open voor nieuwe ontwikkelingen, maar houdt ook focus. Aandacht voor het proces en de omgeving, focus op de visie. Deze focus ontwikkelt o.a. de succesfactoren die bepalen of het proces geslaagd is en de leerlingen een optimale opleiding hebben gehad.

Hoe doet die schoolleider dat? Ze zeggen wel eens; "Er zijn vele wegen die naar Rome leiden" en evenveel stijlen van leiderschap. Het ene moment wordt situationeel leiderschap gevraagd, het volgende moment strategisch en dan heb ik het nog niet eens over persoonlijk leiderschap. Wat belangrijk is, is dat we niet dwalen c.q. verdwalen in het bos van de leiderschapsstijlen. Kijk wat werkt, door welke vorm van leidinggeven dan ook. Er zullen succesfactoren ontstaan voor jou organisatie. Hoe kun je deze blijvend inzetten zodat uiteindelijk je onderwijsorganisatie groeit en je leerlingen zo optimaal mogelijk onderwijs krijgen.

CNV Schoolleiders



Wetenschappelijke inzichten die je direct in de dagelijkse praktijk kan toepassen om een betere schoolleider te worden.

Zoals er ook al, sinds het begin van onderwijs, verschil van mening bestaat over wat goed onderwijs is, zo is goed schoolleiderschap ook een multi-interpretabele term. In het onderwijs is de roep naar Evidence researched onderwijs groeiende. We weten ook dat er geen enkel boek of onderzoek bestaat waardoor je ineens een goede leraar wordt. Een goede leraar word je, als je de praktijk goed kent en wetenschappelijke inzichten toepast, wanneer je weet dat het zin heeft. Dit geldt natuurlijk ook voor schoolleiders. Ook na het lezen van dit boek ben je niet ineens de allerbeste schoolleider, maar het helpt je wel wetenschappelijke inzichten te verzamelen die je direct in de dagelijkse praktijk kan toepassen om een betere schoolleider te worden. Net als de leerlingen op onze school zullen we vanuit onze professionele rol moeten blijven leren en ontwikkelen. Niet alleen om dat goede voorbeeld te zijn, maar ook omdat het je werk simpelweg leuker en zinvoller maakt. Dit boek is daarbij een goede start.

AOb

De schoolleider is een sleutelfiguur.

De schoolleider is een sleutelfiguur in het realiseren van goed onderwijs aan ieder kind en bij het realiseren van evidence-informed werken in de school. Om dit te kunnen waarmaken is het van belang dat de schoolleider wordt ondersteund door zijn of haar schoolbestuurder. Deze open-access publicatie geeft praktische handvatten en voorbeelden die hierbij kunnen helpen. De PO-Raad moedigt het delen van leiderschapspraktijken aan.

PO-Raad

Helpen bij de vertaling van inzichten uit kennis en onderzoek naar de dagelijkse (leiderschaps) praktijk in scholen.

Schoolleiderschap is een vak apart – en sterk leiderschap op scholen is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van schoolleiders en schoolbestuurders. Vanuit die constatering zetten de VO-raad (inclusief de VO-academie) en Schoolleidersregister VO (SRVO) zich, in samenwerking met andere bij de schoolleider betrokken organisaties, al geruime tijd in voor de versterking van leiderschap in het voortgezet onderwijs. Het beschikbaar maken van kennis en de toepassing daarvan op het niveau van besturen, scholen en door schoolleiders is daarbij een belangrijke gezamenlijke ambitie. De VO-raad en SRVO zijn in dat licht blij met deze open acces publicatie, die wetenschappelijke kennis onder de beroepsstandaard schoolleiders vo ontsluit en toegankelijk maakt. De publicatie kan ook schoolleiders in het voortgezet onderwijs helpen bij de vertaling van inzichten uit kennis en onderzoek naar de dagelijkse (leiderschaps)praktijk in scholen.

SRVO en VO-raad



Ontwikkelen en daar plukken scholen, leraren en uiteindelijk leerlingen de vruchten van.

Over de actualisering van de beroepsstandaard voor schoolleiders in het PO is door honderden schoolleiders nagedacht waarna een groep schoolleiders samen met onderzoekers de beroepsstandaard heeft geactualiseerd. De beschreven leiderschapspraktijken zijn gedeelde opvattingen van schoolleiders over hun beroep en beroepsuitoefening. Tegelijkertijd verwijzen ze naar wetenschappelijke inzichten over schoolleiderschap.

Schoolleiders kunnen de beroepsstandaard gebruiken om te reflecteren op hun ontwikkeling als schoolleider. Voor opleiders van schoolleiders biedt de beroepsstandaard aanknopingspunten voor de vormgeving van de opleidingen. Al sinds 2014 worden de schoolleidersopleidingen basisbekwaam en vakbekwaam beoordeeld op aansluiting bij de beroepsstandaard van schoolleiders. Zo zorgen schoolleiders, onderzoekers én opleiders er samen voor dat alle schoolleidersopleidingen actueel blijven.

Mooi dat een groep onderzoekers in de verschijning van de geactualiseerde beroepsstandaarden van schoolleiders PO en VO aanleiding zagen hun kennis over schoolleiderschap aan het papier hebben toe te vertrouwen en deze kennis in deze mooie open acces uitgave delen. Daar blijft het niet bij: schoolleiders gaan samen met deze onderzoekers aan de slag om deze kennis verder uit te werken. Het bij elkaar brengen van praktijkkennis en theoretische kennis helpt schoolleiders zich te ontwikkelen en daar plukken scholen, leraren en uiteindelijk leerlingen de vruchten van.

Schoolleidersregister PO



De Leiderschapsagenda

