



Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs

Een gedeeld referentiekader
voor dialoog en verbetering

TiasNimbas TILBURG UNIVERSITY
Business School In association with:
Eindhoven University of Technology

 **iva** beleidsonderzoek en advies

Uitgave

Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs: Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering

Tekst

prof. dr. S. Waslander, dr. M.L.A. Dückers &
dr. ir. G.M. van Dijk

Uitgave

Leadership Development Centre TiasNimbas Business School,
IVA beleidsonderzoek en advies & VO-Raad, Utrecht 2012

ISBN: 978-94-91163-07-4

© 2012 Leadership Development Centre TiasNimbas Business School & IVA beleidsonderzoek en advies.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of worden openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteurs. Het gebruik van cijfers en/of tekst als toelichting of ondersteuning bij artikelen, boeken en scripties is toegestaan, mits de bron duidelijk wordt vermeld.

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Samenvatting	5
1 Inleiding	8
DEEL I Wat weten we over leiderschap in het voortgezet onderwijs?	11
2 Waarom alweer een review?	12
3 Leiderschap	14
4 Methodiek van onderzoek	17
5 Zeven domeinen van leiderschap	21
6 Verbeelden van leiderschap	30
DEEL II Hoe verhoudt wat we weten over leiderschap in het voortgezet onderwijs zich tot de Nederlandse praktijk?	32
7 In dialoog met schoolleiders en experts	33
8 Methodiek van onderzoek	34
9 Draagvlak voor model en domeinen	35
10 Basisniveau en excellentie	41
11 Stand van zaken per domein en verbeterpotentieel	46
DEEL III Hoe bevorderen we de professionalisering van schoolleiders?	50
12 Voornaamste bevindingen	51
13 Implicaties voor beleid en praktijk	53
Literatuur	55
Bijlage 1. Vragenlijst	60

Voorwoord

Goed onderwijs vraagt om goed leiderschap. Dat begint in de klas, in de interactie tussen leerling en leraar. Maar geldt evenzeer voor de relatie tussen leraar en schoolleider en in die tussen schoolleider en bestuurder. Leiderschap staat in al die verschillende relaties, op al die verschillende niveaus, in dienst van dat ene doel: het geven van goed onderwijs.

Goed leiderschap zorgt voor de professionele ontplooiing van bestuurders, schoolleiders, docenten en ondersteuners. Kortom, voor iedereen die belangrijk is in de ontwikkeling van een leerling. Reden voor de VO-raad om eind 2011 aan de leden te vragen wat zij nodig hebben om te komen tot professionele groei. Daarbij gaven zij aan vooral behoefte te hebben aan een gefundeerd antwoord op de vraag wat een schoolleider tot een goede schoolleider maakt.

Voor ons reden om hoogleraar Sietske Waslander te vragen om tot een gedeeld referentiekader voor 'goed schoolleiderschap' te komen. De meerwaarde van het onderzoek zit met name in de stap die na de literatuurstudie is gezet en waarbij de uitkomsten zijn getoetst aan de praktijk en context waarin schoolleiders zich dagelijks bevinden. Afgaande op de aard van de reacties van geraadpleegde schoolleiders en de aanpassingen die daaruit zijn voortgekomen, kan worden geconcludeerd dat er een breed draagvlak is onder schoolleiders voor het model met de zeven domeinen voor schoolleiderschap. Daarmee biedt het onderzoek waardevolle aanknopingspunten voor de verdere professionalisering van schoolleiders.

Zo komt er op basis van dit onderzoek medio 2012 een digitale vragenlijst beschikbaar op basis waarvan schoolleiders gericht hun ontwikkelkansen kunnen bepalen op het vlak van bijvoorbeeld Lerende organisatie of Strategisch omgaan met de omgeving. De vragenlijst wordt onderdeel van de al bestaande VO-academie, een virtuele plek waar schoolleiders op basis van een concrete ontwikkelingsvraag in het bestaande opleidingsaanbod kunnen zoeken.

Professionalisering is nooit een doel op zich maar een middel om te komen tot goed onderwijs. In de periode 2012-2015 staat het voortgezet onderwijs voor de opgave de afspraken uit het in december 2011 met het kabinet gesloten Bestuursakkoord te realiseren. Met het Akkoord willen we bereiken dat leerlingen tot hogere prestaties komen, de onderwijskwaliteit verbetert en de kwaliteit van leraren en schoolleiders wordt vergroot. Met behulp van dit onderzoek is er nu een eenduidige en onder schoolleiders breed gedragen en herkenbare definitie voorhanden van goed leiderschap. Een definitie waarmee schoolleiders heel gericht kunnen werken aan hun verdere ontwikkeling en aan die van anderen in de school. In het belang van de mensen om wie het daar allemaal draait: de leerlingen!

Sjoerd Slagter
Voorzitter

Samenvatting

Naar een gedeeld referentiekader voor professionalisering van schoolleiders

De professionaliteit van schoolleiders is een actueel thema. Binnen en buiten scholen vindt discussie plaats en worden stappen gezet om het schoolleiderschap verder te professionaliseren. Ter ondersteuning van de professionaliseringsbeweging binnen het voorgezet onderwijs heeft het Leadership Development Centre van TiasNimbas Business School in samenwerking met IVA beleidsonderzoek en advies een onderzoek uitgevoerd in opdracht van de VO-raad om te komen tot een gedeeld referentiekader voor 'goed schoolleiderschap'. Literatuuronderzoek heeft geresulteerd in een model met meerdere domeinen van professioneel schoolleiderschap in het voortgezet onderwijs.¹ Met schoolleiders en experts in Nederland is gediscussieerd over de herkenbaarheid, relevantie en volledigheid van dit model.² Deze samenvatting bevat een beschrijving en toelichting van het uiteindelijke model en implicaties voor de verdere professionalisering van schoolleiders.³

Zeven domeinen van schoolleiderschap: consensus over een model

Op grond van het literatuuronderzoek zijn zeven leiderschapsdomeinen geïdentificeerd. Afgaande op de aard van de reacties van geraadpleegde schoolleiders en experts en de aanpassingen die zijn doorgevoerd in het model, mogen we stellen dat er draagvlak is onder schoolleiders en experts in Nederland. Voordat we ingegaan op de domeinen zijn vier opmerkingen van belang.

1. De domeinen hebben betrekking op alle 'lagen' van schoolleiderschap. Er bestaat variatie in de inrichting van schoolorganisaties en diversiteit in functiebenaming. In algemene zin zijn schoolleiders functionarissen in het voortgezet onderwijs met een integrale verantwoordelijkheid voor (een deel van) het onderwijs. Rectoren, locatiedirecteuren, teamleiders van onder- en bovenbouw en coördinatoren van verticaal georganiseerde delen van het onderwijs (bijvoorbeeld tweetalig onderwijs) vallen binnen de beschrijving. Opwaarts in de hiërarchie vallen de meeste bestuurders en bovenschools directeuren van grotere groepen scholen buiten de omschrijving. Neerwaarts in de hiërarchie vallen doorgaans ook coördinatoren van vakgroepen of secties en coördinatoren van kleinere onderwijsonderdelen erbuiten. De gedachte is dat de domeinen voor alle tussenliggende 'lagen' gelden, maar dat de concrete invulling en het relatieve

gewicht van een domein varieert met de inrichting van de school.

2. Beschouw de domeinen niet los van elkaar maar in samenhang. In het inhoudelijke gesprek over een domein passeren ook andere domeinen de revue.
3. De samenhang maakt elk domein in alle situaties relevant. Het relatieve belang van een domein is echter afhankelijk van de context waarin de school functioneert en de ontwikkeling die de school doormaakt. Het model is een raamwerk dat binnen besturen en scholen verdere invulling en precisering behoeft. Het gesprek over de contextspecifieke invulling en verdere concretisering is overigens een kern-element van het eigenlijke professionaliseringsproces.
4. Aangezien de essentie schuilt in de samenhang is een algemeen geldige prioritering van de domeinen niet mogelijk. De domeinen zijn genummerd in de volgorde waarin het bijbehorende verhaal is verteld – beginnend bij het vertalen van de buitenwereld naar de kern van het onderwijs, om vervolgens stapsgewijs van binnen naar buiten te werken.
5. Van alle domeinkenmerken levert het domein Curriculum & Instructie de meeste discussie op. In de definitieve tekst zijn aanpassingen doorgevoerd om gehoor te geven aan opvattingen van geraadpleegde schoolleiders en experts. Het gevaar is alleen dat daarmee een relevante, inhoudelijke discussie uit het beeld verdwijnt. In de internationale literatuur wordt steeds meer nadruk geplaatst op 'instructional leadership'; een begrip dat in Nederland ruimer wordt vertaald naar 'onderwijskundig' leiderschap, en vrijer wordt geïnterpreteerd dan waar volgens het huidige onderzoek de crux lijkt te liggen. In combinatie met andere bevindingen - bijvoorbeeld op het vlak van Strategisch omgaan met omgeving waar een nadrukkelijke verbeterwens kenbaar wordt gemaakt (later meer hierover) - is een mogelijke interpretatie dat Nederlandse schoolleiders eerder een weg 'naar buiten' de organisatie willen maken, terwijl in de wetenschappelijke literatuur juist het consequent redeneren en handelen vanuit het primaire proces zelf sterk wordt benadrukt. Dat hoeft niet strijdig met elkaar te zijn, maar het risico bestaat wel. Wat ook zou kunnen is dat schoolleiders het bewegen rondom het primaire proces als een taak zien voor hun teamleiders. Kortom, binnen dit domein is sprake van een wenselijke discussie over de vraag in welke mate van detail de schoolleider zich moet bezighouden met het primaire proces.
6. In deze samenvatting is ervoor gekozen een omschrijving met kenmerken per domein op te nemen. In het eerste deel van dit rapport is een uitgebreide toelichting met achtergrondinformatie en overwegingen opgenomen (hoofdstuk vijf). Om misinterpretatie en onduidelijkheid te voorkomen is het raadzaam daar kennis van te nemen.'

1 Zie deel I van dit rapport voor informatie over de literatuurstudie en de totstandkoming van de domeinen.

2 De dialoog en uitkomsten zijn beschreven in deel II van dit rapport.

3 Deel III bevat aanvullende implicaties voor beleid en praktijk.

Zeven domeinen van schoolleiderschap

Domein I: Visie & Richting

Visie op leren en doceren ontwikkelen, deze delen en tot uitgangspunt maken voor alle beslissingen.

Kenmerken:

- Werken vanuit een gedeelde visie die mensen inspireert en motiveert.
- Visie op leren en doceren consequent doorvertalen naar alle aspecten van de organisatie.
- De organisatie richting geven voor de toekomst.

Domein II: Curriculum & Instructie

Realiseren van optimale condities voor leren en doceren (o.a. fysieke omgeving; leermiddelen; tijdsbesteding).

Kenmerken:

- Onderwijsomstandigheden creëren waarin leerlingen optimaal toekomen aan leren en voldoende worden blootgesteld aan effectieve instructie.
- Bijdragen aan het bepalen van leerdoelen voor alle leerlingen, en strategieën om die doelen te behalen.
- Zorg dragen voor een coherent en 'rijk' curriculum.

Domein III: Professionele ontwikkeling stimuleren

Professionele ontwikkeling van individuele medewerkers stimuleren.

Kenmerken:

- Professionele dialoog voeren met individuele medewerkers.
- Individuele medewerkers gericht ruimte en mogelijkheden bieden om te leren en zich verder te ontwikkelen.
- Cultuur opbouwen waarin mensen kunnen en mogen leren.
- Dit alles verbonden met visie, en aansluitend op ontwikkeling van de organisatie als geheel.
- Stimuleren, evalueren en ontwikkelen.

Domein IV: Coherente organisatie

Coherentie realiseren tussen alle beleidsterreinen binnen de organisatie.

Kenmerken:

- Kundig zijn op alle (relevante) beleidsterreinen binnen de organisatie (o.a. onderwijskundig beleid, kwaliteitsbeleid, HRM, financiën, huisvesting etc.) en in staat zijn expertise op waarde te schatten.
- Coherentie aanbrengen tussen de beleidsterreinen, gericht op het ondersteunen en stimuleren van leren en doceren.
- De verdeling en besteding van middelen baseren op de visie en doelen van de school.
- Zorgen dat beheersmatige kant van de school op orde is.

Domein V: Lerende organisatie

Een proces van continue verbetering realiseren.

Kenmerken:

- Leerprocessen op individueel-, groeps- en organisatieniveau op elkaar afstemmen.
- Op elk niveau doorgaande leercycli faciliteren.

Domein VI: Strategisch omgaan met omgeving

De omgeving van de organisatie in kunnen zetten om de organisatiedoelen te realiseren.

Kenmerken:

- Productieve relaties met andere partijen realiseren en andere partijen weten te mobiliseren (o.a. ouders, scholen, overheden).
- Inspelen op toekomstige ontwikkelingen.
- Beleid en regelgeving kunnen benutten om organisatiedoelen te realiseren.
- De organisatie zonodig af kunnen schermen voor invloeden van buiten; optreden als filter, hitteschild e.d.
- Naar buiten toe verantwoording afleggen over gevoerd beleid en gerealiseerde uitkomsten.

Domein VII: Persoon van de leider

Beschikken over persoonlijke eigenschappen, kennis en vaardigheden om de rol van schoolleider effectief in te kunnen vullen.

Kenmerken:

- Integer, betrouwbaar en geloofwaardig handelen (rolmodel zijn).
- Vermogen om wederzijds vertrouwen op te bouwen.
- Opereren vanuit sterke persoonlijke waarden en als de context daarom vraagt daar flexibel mee om kunnen gaan.
- Open leerhouding demonstreren.
- Complexe problemen op kunnen lossen (incl. creativiteit).

Meerdere visualisaties zijn voorgelegd aan schoolleiders en experts. Hun voorkeur gaat uit naar het model zoals hierna weergegeven. Deze weergave onderstreept dat het bij leiderschap in scholen gaat om de onderlinge samenhang tussen de domeinen. De visualisatie volgt van onder naar boven de weg van de visie – de basis van het bouwwerk – via het primaire proces en het niveau van de organisatie, naar de interactie tussen school en omgeving. De elementen die verwijzen naar de 'technische kant' van het onderwijs zijn rechts geplaatst, de elementen die verwijzen naar de 'sociale kant' van het onderwijs links. De persoon van de leider vormt het centrum. Diens persoonlijkheid en gedrag zijn bepalend voor de professionaliteit per domein.

Implicaties voor beleid en praktijk

Naast consensus over het model laat het onderzoek zien wat de verbeterpunten zijn in de professionaliteit van het Nederlandse schoolleiderschap. Met name, is vooruitgang te boeken op de domeinen strategisch omgaan met de omgeving, lerende organisatie en professionele ontwikkeling.

Schoolleiders in het voortgezet onderwijs uiten zich voornamelijk positief over vaststelling van landelijke professionaliteitsnormen voor schoolleiders *mits* men oog houdt voor contextuele bijzonderheden, en *mits* verbeterpunten in schoolleiderschap opbouwend worden benaderd. Dit is een belangrijk aspect om mee te nemen bij de realisatie van het voorgenomen register voor schoolleiders. Dit onderzoek biedt aanknopingspunten voor de bijbehorende functie-eisen. Een aantal kenmerken van schoolleiderschap blijkt door minstens 80% van de ondervraagden tot het basisniveau te worden gerekend. Ook is inzichtelijk gemaakt hoe de ontwikkeling naar excellentie met name eisen stelt op het vlak van omgeving en organisatorische samenhang. Gesprekken met schoolleiders en experts over wat zij verstaan onder een basis- of excellent niveau van schoolleiderschap hebben een brede variatie aan beschrijvende informatie over het onderscheid tussen beide niveaus opgeleverd.

Aanbevelingen

Het onderzoek mondt uit in de volgende aanbevelingen:

1. Bespreek binnen en buiten de school in hoeverre het schoolleiderschap bijdraagt aan leeropbrengsten en waar zich verbeterkansen bevinden. Werk systematisch aan manieren om deze te benutten.
2. Ontwikkel effectieve strategieën en instrumenten ter bevordering van het schoolleiderschap, in het bijzonder op het vlak van Lerende organisatie, Strategisch omgaan met omgeving en Professionele ontwikkeling stimuleren.
3. Beschouw metingen van schoolleiderschap als een hulpmiddel om de ontwikkeling te volgen, maar zorg dat relevante aspecten en condities zoveel mogelijk worden meegenomen. Houd rekening met de schoolcontext en -omgeving.
4. Maak altijd vooraf duidelijk wat het doel is van een meting. Is het doel vast te stellen of iemand wel of niet geschikt is voor schoolleiderschap? Of is het doel de ontwikkelingsruimte van een (potentiële) schoolleider te bepalen? Deze twee doelen mogen nooit met elkaar worden verward en/of vermengd.
5. Faciliteer de uitwisseling van ervaringen en inzichten die zijn opgedaan bij activiteiten om het schoolleiderschap te professionaliseren zowel lokaal, regionaal als landelijk, maar ook internationaal.



1 Inleiding

Noch in het bedrijfsleven, noch in de publieke dienstverlening staat de relevantie van effectief leiderschap ter discussie. Dat is ook niet vreemd aangezien leiderschap een sleutelrol speelt in het functioneren en voortbestaan van organisaties. Leiderschap is nodig op alle niveaus en in alle functies van organisaties. Uiteindelijk hangt de toekomst van organisaties af van de mate waarin, steeds opnieuw, op een doelmatige en acceptabele wijze, mensen en middelen worden ingezet om doelen te realiseren. Het samenspel tussen die doelen, de organisatorische inrichting en uitvoeringsprocessen is in dit verband een factor van betekenis. Leiderschap komt tot uiting in het vermogen om die samenhang te realiseren en te bewaken, anticiperend op kansen en bedreigingen in de omgeving. De wisselwerking tussen processen binnen en buiten de organisatie is cruciaal. Dat geldt voor bakkerijen, drogisterijketens, banken en verzekeraars, politie- en hulpdiensten, zorginstellingen, en eigenlijk vrijwel iedere andere denkbare organisatie. Voor de scholen in het voortgezet onderwijs waarop deze studie zich richt, ligt dit niet anders.

Brede aandacht voor professionalisering van schoolleiderschap

Ook in het onderwijs is er aandacht voor professioneel leiderschap. Demografische en sociaaleconomische ontwikkelingen geven discussies over de kwaliteit van het onderwijs urgentie. Dat overheden die de kenniseconomie pogen te stimuleren, hun pijlen richten op het onderwijs is begrijpelijk. Leerlingen moeten worden geëquipeerd voor de samenleving van morgen, ook al is onbekend hoe die er precies uit zal zien. Dat gebeurt vanuit schoolorganisaties die zelf ook onder druk staan.

Het gevolg is dat schoolleiders de komende jaren geconfronteerd worden met keuzes met nauwelijks te voorziene gevolgen. Schoolleiders vormen bovendien zelf een groep die de komende jaren van samenstelling zal veranderen. In het Nederlandse voortgezet onderwijs bestaan circa 4.000 arbeidsplaatsen voor wat het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt aanduidt als 'onderwijsmanagers'. In de komende jaren ontstaan – door natuurlijk verloop – jaarlijks ongeveer 300 fulltime vacatures. Een snelle rekensom leert dat in de komende zes tot zeven jaar bijna de helft van het aantal huidige onderwijsmanagers in het voortgezet onderwijs zal worden vervangen.⁴

Dat het onderwijs wordt geconfronteerd met uitdagingen is internationaal gezien overigens geen unicum. Andere landen gingen Nederland voor in de maatschappelijke discussie over versterking van het schoolleiderschap, in een aantal gevallen met substantiële middelen ter ondersteuning (bijvoorbeeld in het Verenigd Koninkrijk, de Verenigde Staten en Nieuw-Zeeland).

Wat de Nederlandse situatie bijzonder maakt, is dat van oudsher sprake is van een relatief hoge mate van autonomie bij onderwijsinstellingen. Er is bijna geen land ter wereld waar onderwijsinstellingen zoveel eigen keuzeruimte bezitten. De keerzijde is dat scholen veel verantwoordelijkheid dragen zonder dat, in tegenstelling tot andere landen, er specifieke eisen en beroepsstandaarden zijn opgesteld voor schoolleiders.

Professionalisering als beleidsspeerpunt

Dat neemt niet weg dat scholen gebaat zijn bij een optimaal schoolleiderschap. Het belang hiervan is door het kabinet onderkend:

*'De kwaliteit van het onderwijs moet omhoog en daarmee de prestaties van leerlingen. Dat is de ambitie van dit kabinet. Daarvoor zijn goed opgeleide en deskundige leraren onontbeerlijk. Maar er is ook een professionele schoolorganisatie nodig met een ambitieus en resultaatgericht klimaat. Dat houdt in dat instellingen hun ambities en opbrengsten scherp in beeld hebben. Ook moeten zij daarnaar handelen, onderwijskundig en in hun HRM-beleid. De omslag naar een dergelijke organisatie vraagt om professionele schoolleiders en bestuurders.'*⁵

Het kabinet stelt als doel dat in de periode 2012-2015 verdere professionalisering plaatsvindt van schoolleiders in het primair en voortgezet onderwijs en van het middenmanagement in het middelbaar beroepsonderwijs. Schoolleiders moeten in 2016 aan de dan geldende eisen voldoen.⁶

In de nota *Werken in het Onderwijs 2012* zijn actiepunten opgenomen, gerelateerd aan de professionalisering van de schoolorganisatie. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) omschrijft drie ontwikkelingen die het uitgangspunt vormen van het kabinetsbeleid. De eerste ontwikkeling is dat de komende jaren een lerarentekort wordt verwacht, vooral in het voortgezet onderwijs. Een tweede ontwikkeling is dat onderwijsprestaties internationaal gezien weliswaar nog steeds bovengemiddeld zijn. De top vijf wordt evenwel nergens gehaald en op een aantal indicatoren zijn dalende prestaties waarneembaar. In de derde plaats bestaan er zorgen over de kwaliteit van het lerarenkorps. In het actieplan *Leraar 2020 - een krachtig beroep!* worden drie actielijnen genoemd die de onderwijsprestaties van leerlingen positief moeten beïnvloeden:

- Versterking van de kwaliteit van (huidige) leraren en schoolleiders. Dat gebeurt door meer aandacht te besteden aan de verdere professionalisering van leraren en schoolleiders en invoering van een beroepenregister.

⁴ Statistieken arbeidsmarkt onderwijssectoren (www.stamos.nl).

⁵ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011).

⁶ Tweede Kamer der Staten-Generaal (2011a).

- Versterking van de professionele schoolorganisatie door een ambitieuze, resultaatgerichte cultuur binnen scholen en professioneel HRM-beleid te stimuleren. Het kabinet wil leraren voldoende doorgroeimogelijkheden bieden, kansen geven voor verdere professionalisering en goed functioneren waarderen en belonen, bijvoorbeeld via prestatiebeloning. Deze lijn wordt ingezet vanuit de aanname dat een professionele schoolorganisatie bijdraagt aan een betere kwaliteit van de leraren en daarmee aan hogere leerling-prestaties.
- Versterking van de kwaliteit van de lerarenopleiding door nieuwe leraren hoger en beter op te leiden. Aangenomen wordt dat mensen met een havo- of vwo-diploma eerder een lerarenopleiding kiezen zodra die van een hoger niveau is.⁷

Probleemstelling

Zoals aangegeven beperkt dit onderzoek zich tot de professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Verdere inhoudelijke concretisering ligt in de rede. In de strategische beleidslijn van de Rijksoverheid is namelijk niet gespecificeerd welke professionaliteitsaspecten precies moeten worden bevorderd en in welke mate. Om gericht te verbeteren is daarentegen behoefte aan een zo concreet mogelijke beschrijving van de inhoud en reikwijdte van professioneel schoolleiderschap, toegespitst op de specifieke context van het voortgezet onderwijs. Eerder zijn basiscompetenties voor schoolleiders geformuleerd.⁸ Maar wat vooralsnog ontbreekt is een uitwisselbaar, door het veld gedragen referentiekader om binnen en buiten de school richting te geven aan het gesprek over professioneel schoolleiderschap. Welke aspecten spelen een rol bij schoolleiderschap? Wat is het gewenste basisniveau? Is een excellent niveau denkbaar? Hoe staat het schoolleiderschap er over het algemeen eigenlijk voor? Het ontbreken van antwoorden op dit soort vragen belemmert zowel het gesprek over leiderschap als het vaststellen van investeringsprioriteiten.

Doelstelling

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van de VO-raad. Doel is bij te dragen aan een gedeeld referentiekader voor de professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs en aanbevelingen te formuleren die ten goede komen aan de invulling van het professionaliseringstraject.

Onderzoeksvragen

In het verlengde van deze doelstelling zijn vier onderzoeksvragen geformuleerd.

1. *Welke domeinen zijn op grond van (internationaal) onderzoek te onderscheiden binnen professioneel schoolleiderschap in het voortgezet onderwijs en hoe zijn deze domeinen aan elkaar gerelateerd?*
2. *Zijn deze domeinen en hun onderlinge samenhang in de ogen van schoolleiders en experts in Nederland inhoudelijk herkenbaar, relevant en volledig?*
3. *In hoeverre is een basisniveau van professioneel schoolleiderschap te benoemen en wanneer is sprake van excellentie?*
4. *Hoe staat het schoolleiderschap in het voortgezet onderwijs er voor en in welke domeinen bestaat ruimte voor verbetering?*

Definitie schoolleiders ter afbakening

De variëteit aan manieren waarop schoolorganisaties zijn ingericht en de diversiteit in benamingen voor functies is groot. Als algemene omschrijving geldt dat binnen het onderzoek onder schoolleiders die functionarissen worden bedoeld in het voortgezet onderwijs die een integrale verantwoordelijkheid hebben voor (een deel van) het onderwijs. Rectoren, locatiedirecteuren, teamleiders van onder- en bovenbouw en coördinatoren van verticaal georganiseerde delen van het onderwijs (bijvoorbeeld tweetalig onderwijs) vallen allemaal binnen deze beschrijving. Opwaarts in de hiërarchie vallen de meeste bestuurders en bovenschools directeuren van grote groepen scholen buiten de omschrijving. Neerwaarts in de hiërarchie vallen doorgaans ook coördinatoren van vakgroepen of secties en coördinatoren van kleinere onderdelen van het onderwijs buiten de omschrijving.

Leeswijzer

Het traject om te komen tot een gedeeld referentiekader voltrekt zich niet in het luchtledige. Naast relevante ontwikkelingen in het beleid en de praktijk van het onderwijs is bewust aangehaakt op internationale literatuur en relevante publicaties over de Nederlandse situatie. Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden is een review uitgevoerd. Achtergrond, methodiek, resultaten en de bijbehorende synthese zijn beschreven in deel I van dit rapport: *wat weten we over leiderschap in het voortgezet onderwijs*. De focus op essentiële domeinen van schoolleiderschap maakt het mogelijk de contouren van een leiderschapsmodel voor schoolleiders inzichtelijk te maken.

In deel II, *hoe verhoudt wat we weten over leiderschap in het voortgezet onderwijs zich tot de Nederlandse praktijk*, wordt verslag gedaan van een conversatie met schoolleiders en experts. Nagegaan is in hoeverre de inhoud van deel I aansluit op de Nederlandse situatie, waar eventueel aanpassingen nodig zijn, en hoe men de professionaliteit van het schoolleiderschap normeert en inschat. Kortom, in dit deel worden de onderzoeksvragen twee, drie en vier beantwoord.

⁷ Tweede Kamer der Staten-Generaal (2011a).

⁸ Zie ISISQ5 & VO-raad 2007.

Ten slotte worden in deel III, *hoe bevorderen we de professionalisering van schoolleiders*, de voornaamste bevindingen, implicaties en daaruit voortvloeiende aanbevelingen voor de verdere professionalisering van het schoolleiderschap in het voortgezet onderwijs behandeld.

DEEL I

Wat weten we over leiderschap in het voortgezet onderwijs?

Een review van
wetenschappelijk onderzoek

Sietske Waslander

2 Waarom alweer een review?

Over leiderschap, over onderwijs en over leiderschap in onderwijs is al heel veel geschreven. In Nederland, maar vooral ook daarbuiten. Regelmatig doet een nieuwe term op basis van een nieuwe visie zijn intrede, of reist een nieuwe goeroe met een nieuw recept de wereld rond. Waarom zou iemand daar nog iets aan toe willen voegen?

Juist door de grote hoeveelheid geschriften over leiderschap bestaat het risico dat de term een containerbegrip wordt en betekenis verliest. Bovendien is te midden van alle publicaties het kaf soms moeilijk van het koren te scheiden. Ook bestaat het risico op vertekening als door de nadruk op één onderdeel – bijvoorbeeld verandermanagement of financiën – het totaalbeeld uit zicht raakt. Al met al is het, ondanks de grote hoeveelheid literatuur, nog niet zo eenvoudig te bepalen waar het nu in essentie om draait bij leiderschap in onderwijs.

Een belangrijke vraag die onderzoekers, schoolleiders, bestuurders, docenten en beleidsmakers zichzelf en elkaar herhaaldelijk stellen luidt: wat maakt een schoolleider tot een goede schoolleider? In dit deel van het rapport probeer ik die vraag te beantwoorden op basis van wetenschappelijk onderzoek. Deze review is niet zozeer een systematisch, laat staan een uitputtend, overzicht van al het wetenschappelijk onderzoek op het gebied van schoolleiderschap en schoolleiders. Het is eerder een toegankelijke analyse van reviews die eerder in binnen- en buitenland door anderen zijn gedaan, aangevuld met een inhoudelijke analyse van onderzoek dat in reviews vaak weinig aandacht krijgt. Bij al die analyses was de vraag steeds: waar draait het nu in essentie om bij leiderschap in scholen?

Bij het verzamelen en analyseren van het onderzoek heb ik uiteraard veel keuzes gemaakt. Een verantwoording van die keuzes staat in hoofdstuk vier. Een heel fundamentele keuze verdient het hier genoemd te worden. Bij het spreken over leiderschap doemt al snel de vraag op wat 'goed leiderschap' is. Om dat te bepalen hebben we een criterium nodig om aan af te meten wanneer leiderschap beter of slechter is en wanneer een schoolleider het wel of niet 'goed doet'. De grote vraag is nu: op basis van welk criterium bepalen we wat 'goed leiderschap' is? Het antwoord op die vraag verschilt naar tijd, plaats, sector en context. Zo was 'winst voor aandeelhouders' tot voor kort het simpele antwoord op die vraag voor westerse ondernemingen. Recentelijk worden meer ethische componenten aan dat antwoord toegevoegd: ondernemingen worden niet alleen geacht winst te maken, maar dat op een manier te doen die ook verantwoord is. Zowel voor mensen die voor het bedrijf werken, als voor de samenleving als geheel.

Deze review over leiderschap in het onderwijs hanteert 'leeropbrengsten van leerlingen' als criterium. Daar is een aantal

redenen voor. De eerste reden is van meer principiële aard. Het ultieme doel van onderwijs is dat leerlingen leren. Het werk van docenten, schoolleiders, bestuurders, beleidsmakers en zo verder staat uiteindelijk allemaal in dienst van het leren van leerlingen. Of zou dat moeten staan. Dat leerlingen dingen leren die we als samenleving belangrijk vinden, is de *raison d'être* van het hele fenomeen 'school'. We vinden dat als samenleving zo belangrijk, dat we daarvoor zelfs de leerplicht hebben ingesteld. De term 'leeropbrengsten' is gekozen om aan te geven dat het niet alleen om taal en rekenen gaat, en evenmin om louter cognitief leren. Het kan ook gaan om ontwikkeldoelen, bijvoorbeeld op het gebied van communicatieve en sociale vaardigheden of burgerschap. Het criterium verwijst naar alle leeropbrengsten die een school bij leerlingen beoogt te realiseren. De keuze voor 'leeropbrengsten van leerlingen' als criterium voor 'goed leiderschap' mag volstrekt vanzelfsprekend lijken, in veel literatuur over leiderschap in het onderwijs ontbreekt de logische doorvertaling van dit uitgangspunt. Ik kom daar later op terug.

Een tweede, meer praktische reden om dit criterium te gebruiken is de beschikbaarheid van onderzoek. Binnen het brede onderzoeksterrein dat zich richt op leiderschap in het onderwijs, is verhoudingsgewijs veel onderzoek gedaan naar de relatie tussen schoolleiders en de leeropbrengsten van leerlingen. Veel van dit type onderzoek beperkt zich overigens wel tot prestaties van leerlingen op toetsen voor rekenen en taal.

Er is nog een derde reden om de leeropbrengsten van leerlingen als criterium voor 'goed leiderschap' te hanteren. Onderzoek is meestal geïnspireerd op een specifiek theoretisch uitgangspunt, bouwt voort op beschikbare specialistische kennis en richt zich noodzakelijkerwijs op een specifieke onderdeel of een specifieke relatie. In de praktijk van alledag hebben schoolleiders met alle thema's tegelijkertijd te maken en is het vaak juist de kunst om daar samenhang en evenwicht in aan te brengen. Vanuit het perspectief van het dagelijks werk van schoolleiders is het onderzoek dan ook beperkt en versnipperd. Door de leeropbrengsten van leerlingen als criterium voor 'goed leiderschap' te nemen, kunnen kennisgebieden die in het onderzoek worden onderscheiden, beter met elkaar in verband worden gebracht. Zodat het eindresultaat beter aansluit bij de dagelijkse, per definitie integrale, werkpraktijk van schoolleiders. In het onderzoek gaat het dan vooral om het verbinden van onderzoek op de terreinen leiderschap in scholen, effectieve scholen, effectieve schoolleiders, schoolontwikkeling en duurzaam innoveren.

Opbouw

In hoofdstuk drie sta ik stil bij de vraag wat we eigenlijk met leiderschap bedoelen. Hoe zijn de vele bijvoeglijke naamwoorden die vaak aan de term vooraf gaan een beetje te ordenen? Fundamenteler dan de terminologie, zijn verschillende

perspectieven op leiderschap te onderscheiden. Het ene perspectief legt de focus louter op het individu en verwijst naar één mens bij leiderschap. Volgens een ander perspectief schuilt leiderschap juist in de relatie tussen leider en volgers, waarmee de volgers net zo belangrijk zijn als de leider. Een derde perspectief benoemt leiderschap nog losser van het individu, en beschouwt leiderschap als een kenmerk van een patroon van onderlinge interacties, ofwel van een systeem. Deze review is opgebouwd vanuit deze laatste, meest recente notie van leiderschap. Meer daarover in hoofdstuk drie.

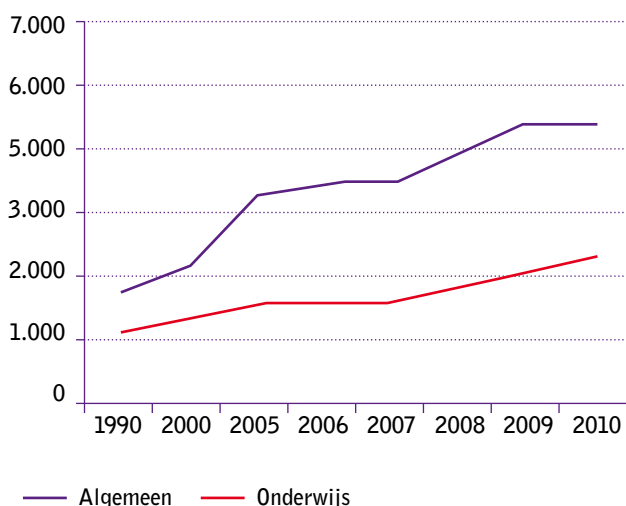
Hoofdstuk vier beschrijft vervolgens de methode van onderzoek. Daar gaat het over de keuzes die ten grondslag liggen aan het verzamelen en analyseren van het beschikbare wetenschappelijk onderzoek. Over de bronnen die zijn gebruikt en de manier waarop ze zijn gebruikt. Ook gaat het over de werkwijze die ten grondslag ligt aan het onderscheiden van domeinen van leiderschap.

In hoofdstuk vijf komen de zeven domeinen van leiderschap aan bod. Elk domein wordt afzonderlijk toegelicht. De domeinen omvatten samen het werk van schoolleiders. De domeinen zijn relevant voor alle schoolleiders, maar het relatieve belang van een domein kan variëren met de specifieke plaats en rol binnen de school, de ontwikkeling die de school doormaakt en de context waarin de school functioneert. Voor de review is het benoemen en beschrijven van de zeven domeinen het eindpunt. Tegelijkertijd zijn ze het startpunt voor het traject dat in deel II van dit rapport staat beschreven.

3 Leiderschap

Leiderschap is een buzzwoord. Ook in de wetenschap mag de term zich verheugen in groeiende belangstelling. Volgens een ruwe schatting is het aantal wetenschappelijke artikelen over leiderschap in een periode van twintig jaar bijna verdrievoudigd, terwijl het aantal artikelen over leiderschap in het onderwijs in diezelfde periode meer dan verdubbeld is. (Figuur 1). In bijna al deze bijdragen heeft de term leiderschap voornamelijk positieve connotaties. Er is weinig aandacht voor de keerzijden van leiderschap. Bijvoorbeeld als bekleders van formele leiderschapsposities misbruik maken van de macht die de functie met zich meebrengt, en/of ondergeschikten onheus bejegenen.⁹

Figuur 1 – Aantal wetenschappelijke artikelen over leiderschap (blauw) en leiderschap in combinatie met onderwijs (rood), in vier bibliografische bestanden (1990 – 2010).¹⁰



In een poging het begrip leiderschap af te bakenen en inhoud te geven, eerst een opmerking over het onderscheid tussen leiderschap, management en wat in het Engels 'administration' heet. Om bij het laatste te beginnen, *administration* staat voor de meer routinematige, beheersmatige taken binnen de school.¹¹ *Management* is op te vatten als die taken die nodig zijn om de continuïteit en stabiliteit van de school als organisatie te waarborgen. Het zijn die dingen die nodig zijn om de school efficiënt en effectief te laten functioneren. *Administration* is daarmee een element van het management. Waar management verwijst naar continuïteit en stabiliteit, verwijst leiderschap juist naar aanpassing en verandering. Bij *leiderschap* gaat het om

alles wat er voor nodig is om de toekomstgerichte organisatie-doelen ook daadwerkelijk te realiseren. Management en leiderschap kunnen niet zonder elkaar en zijn even belangrijk voor het op de lange termijn voortbestaan van de organisatie.

Leiderschap wordt vaak vooraf gegaan door een van de vele bijvoeglijke naamwoorden die daarvoor in omloop zijn. Die bijvoeglijke naamwoorden benadrukken het ene dan wel een ander aspect van leiderschap. Welke aspecten in een bepaalde periode meer of minder aandacht krijgen, hangt samen met maatschappelijke ontwikkelingen, dominante denkbeelden en overheidsbeleid. Zo kreeg de term leiderschap in de jaren zestig – tegen de achtergrond van een roep om democratisering – heel andere accenten dan in de jaren negentig – ten tijde van privatisering, liberalisering en een groeiende populariteit van denkbeelden als New Public Management.

Ook voor leiderschap in het onderwijs geldt dat de maatschappelijke context van invloed is op aspecten van leiderschap die meer en minder in de belangstelling staan.¹² In de jaren negentig bewoog het overheidsbeleid in binnen- en buitenland zich in de richting van meer autonomie voor scholen. In Nederland gebeurde dat in combinatie met schaalvergroting en de invoering van lumpsum financiering. Tegen die achtergrond is ook te begrijpen dat er in die tijd veel aandacht was voor algemeen en financieel management. Die expertise en ervaring werd onder meer gezocht en gevonden bij managers en bestuurders met ervaring buiten het onderwijs.¹³ Anno 2011 richt het overheidsbeleid zich in veel landen op een combinatie van autonomie en sturen op prestaties, waarbij overheden bij voorkeur sturen op basisvaardigheden als rekenen en taal.¹⁴ Ook in Nederland benadrukken het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de onderwijsinspectie sinds een aantal jaren dat schoolleiders zich dienen te richten op de opbrengsten van het leerproces van leerlingen.¹⁵ Tegen die achtergrond is te duiden dat allerlei varianten van 'instructional leadership' nu meer in de belangstelling staan. In het Nederlands wordt dit vaak aangeduid met de term onderwijskundig leiderschap. De Nederlandse term is echter breder en minder specifiek gericht op het feitelijke leerproces dan de Engelse term.

Een precisering van de omschrijving en invulling van het brede concept leiderschap is belangrijk. Zeker als het gaat om

⁹ Zie voor een uitzondering: Blase & Blase (2002).

¹⁰ De vier bibliografische bestanden zijn: Eric (onderwijskunde), Econlit (economie), Psychinfo (psychologie) en Socindex (sociologie).

¹¹ Zie ook Kelchtermans & Piot (2010).

¹² Zie ook Fullan (2011).

¹³ Zie ook Lagerweij & Lagerweij-Voogt 2005, in het bijzonder paragraaf 5.2 Trends en opvattingen over leiderschap p. 204 – 222.

¹⁴ O.a. Schleicher (2011).

¹⁵ O.a. Inspectie van het Onderwijs (2011). Tweede Kamer der Staten-Generaal (2011b).

empirisch onderzoek. Die precieze omschrijving heeft immers gevolgen voor waar onderzoekers naar kijken, bij wie er wat wordt gemeten, en vaak ook hoe er wordt gemeten. Logischerwijs is de specifieke invulling van het begrip leiderschap van invloed op bevindingen uit onderzoek en ook op de conclusies die daaraan worden verbonden.¹⁶

Om een indruk te geven van de onderscheidingen die gangbaar zijn, is een korte illustratie verhelderend. Zonder hiermee enige suggestie van een uitputtend overzicht te willen wekken.

In de meest algemene betekenis van het woord, gaat het bij leiderschap om een combinatie van drie ingrediënten.¹⁷ Ten eerste gaat het bij leiderschap steeds om het uitoefenen van invloed op anderen. Die invloed kan zich op verschillende manieren uiten, bijvoorbeeld in houdingen, opvattingen, motivaties en gedrag. Ten tweede spreken we alleen over leiderschap als die invloed zonder macht en dwang tot stand komt. Dat betekent dat leiderschap niet alleen iets zegt over degene die probeert invloed uit te oefenen, maar net zoveel zegt over degenen die daar vrijwillig in toestemmen. Leiderschap en volgerschap zijn twee kanten van dezelfde medaille. Ten derde is het uitoefenen van invloed intentioneel. Het gebeurt niet toevallig, maar gericht, vooropgezet en met een doel.

Deze omschrijving maakt duidelijk dat leiderschap niet gebonden is aan formele posities of rollen. In beginsel kan iedereen op elk terrein invloed uitoefenen op anderen. Een aantal auteurs maakt onderscheid naar het specifieke *terrein waarop* de beïnvloeding zich richt. Men spreekt dan bijvoorbeeld van curriculum leiderschap of pastoraal leiderschap.¹⁸ Als gezegd wint 'instructioneel' leiderschap de laatste jaren weer aan populariteit.¹⁹ Andere auteurs maken een onderscheid naar *degenen die de invloed uitoefent*. Zo spreekt men van 'docent leiderschap' (teacher leadership) om te benadrukken dat ook docenten invloed uitoefenen. In het onderzoek gaat het dan meestal om docenten in een benoemde rol, bijvoorbeeld die van 'teacher leader'.²⁰ De term 'middle leadership' legt de focus juist meer op het middenmanagement, zoals team- en afdelingsleiders.²¹ Een derde type onderscheid is dat naar *de manier waarop* iemand invloed tracht uit te oefenen. Bijvoeglijke naamwoorden die voortkomen uit dit onderscheid zijn bijvoorbeeld democratisch

en dienstbaar leiderschap.²² Recentelijk krijgen noties rond gedeeld leiderschap (shared leadership)²³ en leiderschap dat zich expliciet richt op het samen met anderen werken (collaborative leadership)²⁴ relatief veel aandacht. Een vierde onderscheid is dat naar de *context* waarin mensen werken. Zo geeft de term 'urban leadership' aan dat scholen in de binnenstad van grote steden om een specifiek soort leiderschap vragen.²⁵ Op een vergelijkbaar onderscheid is de term 'adaptive leadership' gebaseerd, die aangeeft dat het bij leiderschap in essentie gaat om het inspelen op de voortdurend veranderende omgeving waarin scholen functioneren.²⁶

Een ander type onderscheid dat ten grondslag ligt aan verschillende concepten van leiderschap is vaak impliciet, maar fundamenteeler. Enigszins gechargeerd en kort door de bocht heeft het concept leiderschap in de loop der tijd grofweg de volgende ontwikkeling doorgemaakt.²⁷ Aanvankelijk werd leiderschap gezien als iets van één persoon. Leiderschap valt dan samen met het gedrag van dé leider. In onderzoek zien we deze benadering terug in de vorm van het zoeken naar verbanden tussen specifieke eigenschappen of gedragingen van schoolleiders enerzijds, en leerprestaties van leerlingen anderzijds. Na verloop van tijd is er meer aandacht ontstaan voor het feit dat niet alleen de kant van de leiders belangrijk is bij het uitoefenen van invloed, maar ook de kant van de volgers.²⁸ In deze opvatting is leiderschap niet zozeer een kenmerk van een persoon, maar een kenmerk van een relatie. Namelijk de relatie tussen leider en volger(s). In deze 'relationele' opvatting blijft leiderschap veelal verbonden met bekleders van formele posities. Meer recent ontstaat er conceptueel nog meer ruimte tussen het begrip leiderschap en de persoon van de leider. Vanuit het perspectief dat iedereen invloed op anderen kan uitoefenen, wordt leiderschap recentelijk meer beschouwd als een patroon van wederzijdse beïnvloeding binnen een groep mensen. Leiderschap wordt dan een kenmerk van een systeem.²⁹

Deze review sluit aan bij de laatste, bredere notie van leiderschap. In navolging van anderen, beschouw ik leiderschap als een kenmerk van een interactiepatroon, als een kenmerk van een

16 De Mayer et al (2007); Witziers et al. (2003).

17 Zie o.a. Pont et al. (2008a; 2008b).

18 Bennett et al. (2007).

19 Hallinger (2005); Marks & Printy (2003); Southworth (2002).

20 O.a. York-Barr & Duke (2004).

21 Bennett et al. (2007); Turner (2010).

22 Respectievelijk Opendakker & Van Damme (2007); in Heck & Hallinger (2010).

23 Day et al. (2008); Hannah et al. (2008); Harris (2008; 2010).

24 O.a. Hallinger & Heck (2010).

25 Sammons et al. (2007).

26 Zie ook Hannah et al. (2008); Fullan (2011).

27 Zie ook o.a. Kelchtermans & Piot (2010).

28 Zie o.a. Riggio et al. (2008).

29 O.a. Ogawa & Bossert (1995); Pounder et al. (1995).

praktijk.³⁰ Dat verdient een toelichting, te beginnen met de redenen voor de keuze van deze benadering.

De eerste reden komt voort uit het beschikbare onderzoek. Als het onderzoek naar schoolleiders ons iets heeft geleerd, dan is het wel dat de directe invloed van schoolleiders op de leerprestaties van leerlingen klein tot zeer klein is.³¹ Daarmee is niet gezegd dat schoolleiders geen enkele invloed zouden uitoefenen, het zegt vooral dat schoolleiders vooral indirect – via tal van andere factoren – invloed uitoefenen.³² Leiderschap conceptualiseren als een combinatie van kenmerken van een persoon, of als een combinatie van kenmerken van de relatie tussen leider en volger, leidt al snel tot het overschatten van de directe invloed van de persoon van de leider.³³ Leiderschap opvatten als een combinatie van praktijken sluit dan ook het beste aan bij wat we inmiddels weten over leiderschap in scholen.

Een tweede reden verwijst naar kennis uit aanpalende onderzoeksdomeinen. In het wetenschappelijke onderzoek zijn verschillende onderzoeksterreinen te onderscheiden. Zo zijn er naast een terrein dat zich specifiek richt op leiderschap, andere terreinen waar leiderschap meer zijdelings aan bod komt. Dat is onder meer het geval bij onderzoek naar effectieve scholen, schoolontwikkeling en duurzaam innoveren. In het laatst genoemde onderzoek blijkt bijvoorbeeld keer op keer dat de crux van innoveren en schoolontwikkeling ligt in het vermogen van scholen om zich voortdurend te verbeteren. Schoolleiders spelen in het op gang brengen, stimuleren en versterken van dat vermogen een cruciale rol. Een rol die niet altijd expliciet aan bod komt in onderzoek dat zich louter richt op leiderschap in scholen. Dit voorbeeld illustreert dat leiderschap opgevat als een combinatie van kenmerken van een praktijk, mogelijkheden biedt om verschillende onderzoeksterreinen met elkaar in verband te brengen.

Deze review is opgebouwd vanuit de benadering dat leiderschap te beschouwen is als een patroon van wederzijdse interacties, ofwel als kenmerken van een systeem. Effectieve praktijken vormen zo beschouwd samen het leiderschap binnen scholen. Dat leiderschap kan door iedereen worden uitgeoefend, en in die effectieve praktijken heeft ook iedereen een rol in het leiderschap. Niettemin is deze review bedoeld om de focus te leggen op een specifieke functionaris, namelijk de schoolleider. De schoolleider heeft een specifieke rol bij het opbouwen, ontwikkelen en

continueren van effectieve leiderschapspraktijken in de school. De hier gekozen benadering wil onderstrepen dat voortdurend bedacht moet worden dat die rol van de schoolleider onderdeel is van een groter systeem.

Daarmee komen we op het niveau van analyse. Deze studie hanteert leeropbrengsten van leerlingen als het uiteindelijke criterium om aan af te meten of sprake is van 'goed leiderschap' (hoofdstuk twee). Een beschrijving van waar het bij leiderschap in scholen in essentie om gaat, begint dan ook bij het leren van leerlingen. Wat leerlingen leren wordt in hoofdzaak bepaald door wat er in de klas gebeurt.³⁴ De aard van de leerstof, de specifieke instructie van de docent, de interactie tussen leerlingen en docenten dragen allemaal in belangrijke mate bij aan het leren van leerlingen. De specifieke onderwijskundige aspecten die leiden tot effectief leren bij leerlingen zijn elders beschreven, daar gaat deze review verder niet op in.³⁵ Wat hier relevant is, is dat onderwijs wordt 'gemaakt' in de interactie, op het moment zelf. Hoewel onderwijskundig onderzoek een aantal basisprincipes heeft opgeleverd van waar leerprocessen idealiter aan voldoen, is ook duidelijk dat het volgen van procedures geen enkele garantie biedt voor effectief doceren. Een belangrijk onderdeel van de professionaliteit van docenten bestaat er juist uit dat deze deskundigheid en creativiteit verwerft om ter plaatse, bij verschillende leerlingen de beoogde leerprocessen op gang te brengen, te stimuleren en richting te geven. De leeropbrengsten van leerlingen zijn groter naarmate ze vaker in een situatie worden gebracht die effectief leren bevordert. Hoewel leerprocessen in de klas plaatsvinden, gaat het hier niet om de leeropbrengsten die één leraar met één groep leerlingen in één vak weet te realiseren. Het gaat om alle leeropbrengsten die de hele school bij alle leerlingen gedurende de hele schoolloopbaan weet te bewerkstelligen. Om een 'goede' school te zijn is het noodzakelijk dat docenten goed zijn in hun vak, maar dat is niet voldoende. Een school die er in slaagt relatief grote leeropbrengsten bij leerlingen te realiseren, is meer dan een optelsom van docenten die los van elkaar goed zijn in hun werk. Hier gaat het steeds om dat 'meer' en daarom is het niveau van de school het vertrekpunt.

³⁰ Spilane et al. (2004); Elmore (2008); Robinson et al. (2009).

³¹ Witziers et al. (2003); Clark et al. (2009).

³² Zie ook Day et al. (2009); Robinson et al. (2009); Scheerens et al. (2011).

³³ Zie ook Kelchtermans & Piot (2010).

³⁴ Zie o.a. Hattie (2008).

³⁵ Zie verder Hattie (2008); Marzano (2003).

4 Methodiek van onderzoek

Over leiderschap zijn veel boeken en artikelen verschenen waarin visies en perspectieven op leiderschap staan beschreven. In deze verhandelingen beschrijven auteurs waar het – althans in hun ogen – bij leiderschap in essentie om gaat. Hoewel die bijdragen soms ten dele gebaseerd zijn op empirisch onderzoek, blijft dat deel van de literatuur hier verder buiten beschouwing. Deze review is louter gebaseerd op empirisch wetenschappelijk onderzoek. Dat empirische onderzoek is er in overvloed.

Het doel van deze review is niet om een uitputtend overzicht en een systematische analyse te maken van al het relevante onderzoek. Het primaire doel is om op basis van beschikbare wetenschappelijke kennis kenmerken van effectief schoolleiderschap te beschrijven, op zo'n manier dat ze voor schoolleiders herkenbaar zijn in hun dagelijkse werk en op voldoende draagvlak kunnen rekenen als aanzet voor het ontwikkelen van een profiel.³⁶ Als werkwijze is gekozen voor een methode van onderzoek die uit zes opeenvolgende stappen bestaat. Die stappen zijn hieronder nader toegelicht. Om de omvang van deze rapportage beperkt te houden en herhalingen te voorkomen, is de beschrijving van de werkwijze tamelijk uitgebreid, maar zijn de tussenproducten van elk van de opeenvolgende stappen niet in het rapport opgenomen. In hoofdstuk vijf is alleen het eindresultaat beschreven in de vorm van zeven domeinen voor schoolleiderschap. De opbrengsten van de tussenliggende stappen in de analyse zijn geïntegreerd in de toelichting bij elk van de domeinen.

Tabel 4.1 – Deel I: de methode van onderzoek in zes stappen

Methode van onderzoek	
Stap 1	Selectie reviews en meta-analyses
Stap 2	Selectie grote (internationale) projecten rond schoolleiders
Stap 3	Selectie aanvullende literatuur
Stap 4	Analyse van de literatuur
Stap 5	Synthese tot integrale beschrijving leiderschapspraktijken
Stap 6	Onderverdeling in domeinen

Stap 1. Selectie reviews en meta-analyses

Leiderschap in scholen is in veel landen een actueel onderwerp. Diverse wetenschappers hebben de afgelopen jaren – vaak in opdracht van overheden – reviews en meta-analyses geschreven van beschikbaar empirisch onderzoek. Zo voerden onderzoekers van de Universiteit van Twente recentelijk een meta-analyse uit in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en

Wetenschap.³⁷ Eerder brachten onderzoekers van de Universiteit van Leuven het onderzoek rond schoolleiderschap in kaart, in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad.³⁸ Ook in andere landen bestaat grote belangstelling voor de rol van de schoolleider.³⁹ Van deze studies, uit vooral Angelsaksische landen, heb ik dankbaar gebruik gemaakt door ze als startpunt te gebruiken. De keuze is daarbij gevallen op de meest recente en de meest toonaangevende reviews.

De meeste overzichtsstudies zijn gebaseerd op kwantitatief onderzoek. Het werk dat Robinson en haar collega's deden in opdracht van het Nieuw-Zeelandse ministerie van onderwijs is hierop een belangrijke uitzondering.⁴⁰ Juist die studie is tijdens de analyses van grote waarde gebleken.

Stap 2. Selectie grote (internationale) projecten rond schoolleiders

De groeiende belangstelling voor de rol van schoolleiders heeft in een aantal landen geleid tot onderzoeksprojecten die ook voor Nederland relevant zijn. In deze review zijn de opbrengsten van de volgende drie grote projecten nadrukkelijk meegenomen.

Het eerste project is een grootschalig onderzoek in Engeland – het Effective Leadership and Pupil Outcomes Project – dat door een team van onderzoekers is uitgevoerd in opdracht van het Department for Children, Schools and Families.⁴¹ Dit longitudinale onderzoek duurde drie jaar, richtte zich zowel op het primair als het voortgezet onderwijs en maakte gebruik van zowel cijfermatige analyses en vragenlijsten als observaties, interviews en case-studies. Voor dit project is gekozen omdat het actueel is en het onderzoek zowel grootschalig als longitudinaal is opgezet. Omdat van verschillende methoden van onderzoek gebruik is gemaakt, kan kwantitatieve informatie over effectief schoolleiderschap gecombineerd worden met de perspectieven van schoolleiders en leraren zelf.

Het tweede project is het International Successful School Principalship Project.⁴² Nederland nam niet deel aan dit project. Als onderdeel van het project werden vanaf 2001 in acht landen eerder uitgevoerde case-studies opnieuw geanalyseerd vanuit

³⁷ Scheerens et al. (2011).

³⁸ Kelchtermans & Piot (2010).

³⁹ Leithwood & Jantzi (2005); Day et al. (2008a); Leithwood et al. (2008); Hallinger (2010); Marzano et al. (2005); Dufour & Marzano (2010); Kelchtermans & Piot (2010); Scheerens et al. (2011).

⁴⁰ Robinson et al. (2009).

⁴¹ in samenwerking met het National College for School Leadership Zie o.a. Day et al. (2009).

⁴² Johnson et al. (2008); Gurr et al. (2006).

³⁶ VO Raad (2011).

een gemeenschappelijk analysekader. Daarnaast werden ook nieuwe case-studies opgezet en uitgevoerd. In de loop der tijd zijn op deze manier bijna honderd case-studies uitgevoerd en geanalyseerd.⁴³ Voor dit project is gekozen omdat de invloed van nationale contexten expliciet onderwerp van onderzoek was.

Het derde en laatste project is een initiatief van de OECD om beschikbare kennis omtrent leiderschap in scholen te bundelen.⁴⁴ Tweeëntwintig landen deden mee, waaronder Nederland. Passend bij het werk van de OECD, besteedt dit project meer aandacht aan leiderschap vanuit een systeemperspectief.⁴⁵ Met daarbij de vraag wat overheden kunnen doen om zicht te krijgen op de 'stand van leiderschap in onderwijs', samen met acties die genomen kunnen worden om leiderschap te versterken.⁴⁶ Dit project is gekozen vanwege de omvang, het systeemperspectief en de vertaling van wetenschappelijke inzichten naar praktische handreikingen.

Stap 3. Selectie aanvullende literatuur

Als er al zoveel beschikbare kennis gebundeld is, ligt het zoeken en selecteren van nog meer onderzoek niet direct voor de hand. Daarom verdient de derde stap – het selecteren van aanvullende literatuur – wat meer toelichting.

De meeste reviews en meta-analyses zijn gebaseerd op kwantitatief onderzoek. Dat is, zeker in dit verband, een relevant gegeven. Herhaaldelijk constateren onderzoekers namelijk dat er een aanzienlijke discrepantie bestaat tussen bevindingen uit kwantitatief en kwalitatief onderzoek.⁴⁷ Bevindingen uit kwalitatief onderzoek sluiten over het algemeen aan bij de breed gedeelde overtuiging van docenten, schoolleiders en bestuurders, dat schoolleiders er toe doen en dat een goede schoolleider het verschil kan maken. In veel kwantitatief onderzoek blijkt de relatie tussen kenmerken van schoolleiders enerzijds en indicaties van de prestaties van leerlingen anderzijds echter bescheiden of zelfs helemaal afwezig.⁴⁸

Het grote verschil in bevindingen tussen onderzoeken die met een verschillende methodologie zijn uitgevoerd, wordt door wetenschappers op verschillende manieren geïnterpreteerd. Om de gedachten te bepalen schets ik kort de twee uiterste posities in dit debat. Het ene einde van het spectrum neemt de bevindingen

van het kwantitatieve onderzoek, en dan met name de meta-analyses die daarop gebaseerd zijn, als vertrekpunt. Deze wetenschappers stellen dat meta-analyses die zich baseren op onderzoek dat aan de strengste wetenschappelijke eisen voldoet, de kleinste effecten laten zien. In diezelfde interpretatie voldoet verreweg het meeste kwalitatieve onderzoek niet aan de ('gouden') standaard voor wetenschappelijk onderzoek. Volgens deze interpretatie moet de conclusie zijn dat er nauwelijks bewijs is voor de opvatting dat schoolleiders er toe doen. De logische conclusie is vervolgens dat het verstandiger is om de aandacht op andere aspecten van het onderwijs te richten, waarvan wel vast staat dat het bijdraagt aan de leeropbrengsten van leerlingen. Zoals de tijd die leerlingen daadwerkelijk aan rekenen en taal besteden.

Het andere einde van het spectrum stelt zich juist kritisch op ten opzichte van het kwantitatieve onderzoek. Volgens deze interpretatie is veel van dit type onderzoek gebaseerd op de naïeve gedachte dat er een rechtstreeks verband waarneembaar zou zijn tussen een meetbaar kenmerk van de schoolleider aan de ene kant, en meetbare prestaties van leerlingen aan de andere kant. In deze opvatting speelt de schoolleider een indirecte rol, die moeilijker is waar te nemen. Die rol kan bovendien sterk verschillen tussen scholen al naar gelang de omstandigheden waarin een school zich bevindt, de leerlingen die de school bezoeken en de specifieke problemen en uitdagingen waar de school voor staat. In deze zienswijze verdwijnen cruciale elementen – zoals de heel verschillende omstandigheden waarbinnen schoolleiders hun werk doen, maar ook de meer subtiele manieren waarop schoolleiders invloed uitoefenen – heel letterlijk uit beeld, omdat grootschalig onderzoek zich richt op gemiddelden. In deze interpretatie is juist kwantitatief onderzoek ongeschikt om recht te doen aan de rol en betekenis van schoolleiders in de dagelijkse praktijk.

Deze review kiest nadrukkelijk een tussenpositie op het hierboven geschetste spectrum. Volgens een eerder beproefde werkwijze poog ik een synthese te maken van het beschikbare onderzoek, mits van voldoende kwaliteit gegeven de gekozen methodologie. De werkwijze start met de hardere bevindingen uit kwantitatief onderzoek, om die vervolgens te nuanceren, aan te vullen en in te vullen met behulp van kwalitatief onderzoek.⁴⁹ Op die manier worden kwantitatieve studies benut om de belangrijkste factoren te identificeren, iets wat met kwalitatieve studies zelden mogelijk is. Kwalitatieve studies dienen vervolgens voor het beter begrijpen waaróm die geïdentificeerde factoren belangrijk zijn, iets wat weer zelden mogelijk is met kwantitatief onderzoek.

43 Moos & Johansson (2009).

44 Pont et al. (2008a; 2008b); OECD (2009).

45 Pont et al. (2008b).

46 OECD (2009).

47 O.a. Witziers et al. (2003); Robinson et al. (2009); (Scheerens et al. (2011).

48 Zie ook Witziers et al. (2003).

49 Zie Waslander (2007); Waslander et al. (2010).

Het aanvullende literatuuronderzoek in stap 3 bestaat daarom hoofdzakelijk uit kwalitatieve studies, omdat deze ontbreken in de meeste reviews en meta-analyses. Er is systematisch gezocht in vier relevante bibliografische bestanden voor de economische-, psychologische-, onderwijskundige – en sociologische wetenschappen en hun randgebieden.⁵⁰ Daarbij is gezocht naar artikelen die gepubliceerd zijn sinds 2006 en verslag doen van empirisch onderzoek naar de rol en betekenis van schoolleiders en leiderschap in scholen. De gevonden artikelen zijn vervolgens geselecteerd op basis van kwaliteit.

Veel van de literatuur is gebaseerd op onderzoek naar schoolleiders in het buitenland. Daarom is de selectie verder aangevuld met boeken en artikelen waarin Nederlandse schoolleiders in het voortgezet onderwijs onderwerp van onderzoek zijn. Voor zover deze niet al zijn betrokken in de genoemde reviews en grote projecten.

Stap 4. Analyse van literatuur

Nadat volgens de hierboven beschreven werkwijze literatuur is verzameld, is deze in de aangegeven volgorde bestudeerd en geanalyseerd. Bij die analyse is ook gedetailleerd gekeken naar de manier waarop concepten zijn geoperationaliseerd. Dat is nodig omdat eenzelfde concept door verschillende onderzoekers soms op een (heel) verschillende manier wordt geoperationaliseerd en gemeten. Het omgekeerde komt ook voor, namelijk dat onderzoekers (op onderdelen) een verschillende terminologie hanteren, maar met een heel vergelijkbare operationalisering werken.

Tijdens de analyse stonden steeds twee vragen centraal, namelijk:

- Wat weten we over effectief leiderschap in scholen? In het bijzonder, wat zijn effectieve praktijken in scholen en hoe kunnen die praktijken worden ontwikkeld en gestimuleerd?
- Wat weten we over effectieve schoolleiders? In het bijzonder, welke rol spelen schoolleiders in het opbouwen, ontwikkelen en continueren van effectieve praktijken in scholen?

Bij deze analyse is de volgorde aangehouden van de literatuur die bij de voorgaande stappen is vermeld. Gestart is met de bevindingen uit reviews en meta-analyses (stap 1). Die zijn aangevuld met bevindingen uit de grote (internationale) projecten (stap 2). Dat geheel is vervolgens verder genuanceerd en geconcretiseerd aan de hand van de aanvullende literatuur

(stap 3). Bij de analyses is gebruik gemaakt van series gelinkte mindmaps.

Stap 5. Synthese tot integrale beschrijving leiderschapspraktijken

Op basis van de analyses in stap 4, ontstaat een vrij helder en stevig empirisch onderbouwd beeld van effectieve leiderschapspraktijken. Dat beeld is ook als beschrijving van de dagelijkse praktijk in scholen concreet voorstelbaar. Als er iets uit de analyses blijkt, dan is het wel dat de crux van effectieve leiderschapspraktijken schuilt in de onderlinge samenhang van een aantal elementen. In onderzoek wordt de focus – noodzakelijkerwijs – vaak gelegd op één of een beperkt aantal elementen en de betekenis daarvan. Er zijn weinig studies waarin de elementen die in de dagelijkse praktijk van scholen per definitie samen komen, weer allemaal met elkaar in verband worden gebracht. Voor deze review is precies dat de uitdaging. Om een empirisch onderbouwde beschrijving te maken die voor schoolleiders herkenbaar is in hun dagelijkse werk en op voldoende draagvlak kan rekenen als startpunt voor het ontwikkelen van een profiel waaraan schoolleiders (minimaal) moeten voldoen.

Om de onderlinge samenhang voldoende recht te doen, is na de stap van de analyse een synthese van alle bevindingen gemaakt in de vorm van een integrale beschrijving van effectieve leiderschapspraktijken in scholen. Deze integrale beschrijving heeft niet de gebruikelijker vorm van een opsomming van kenmerken en aspecten, maar van een verhaal omdat een verhaal meer recht doet aan onderlinge verwevenheid. Een verhaal leent zich echter niet voor het snel verkrijgen van overzicht en het benoemen en toelichten van de meest cruciale elementen. Daarom is het verhaal vervolgens gebruikt om een indeling in domeinen van schoolleiderschap te maken.

Stap 6. Onderverdeling in domeinen

De integrale beschrijving (stap 5) onderstreept dat de essentie van effectieve leiderschapspraktijken in scholen in de combinatie van werkwijzen schuilt. Logischerwijs gaat het ook bij het werk van schoolleiders steeds in essentie om de combinatie van alle terreinen waarop een schoolleider actief is. Het opdelen van het geheel in domeinen is daarom tegelijkertijd zowel een noodzakelijke als enigszins arbitraire en hachelijke exercitie. Noodzakelijk, omdat een hanteerbare beschrijving van het geheel te algemeen en te oppervlakkig blijft en nadere analyse nu eenmaal met zich meebrengt dat men afwisselend op het ene en dan weer op het andere aspect de focus legt. Arbitrair, omdat het geheel vanuit verschillende perspectieven is op te delen, wat vervolgens tot een heel verschillend resultaat kan leiden. Hachelijk tot slot, omdat het opdelen het risico in zich draagt dat de essentie, namelijk de combinatie van alles, uit beeld verdwijnt. Bovendien is zonneklaar dat effectief handelen van

⁵⁰ Het gaat respectievelijk om Econlit, Psychinfo, Eric en Socindex, gelijktijdig doorzocht via EBSCO host.

schoolleiders mede afhankelijk is van de specifieke situatie van de school in kwestie.⁵¹ Dat maakt het formuleren van algemeen geldige werkterreinen al snel abstract en potentieel nietszeggend, terwijl het werk van schoolleiders nu juist heel concreet en specifiek is. Het is kortom een hele puzzel om zinvol domeinen te onderscheiden die samen een adequate beschrijving geven van het werk van schoolleiders. De aard van deze puzzel verklaart misschien mede waarom er op dit terrein zoveel verschillende lijstjes en modellen in omloop zijn.

De meeste bestaande lijstjes en modellen die op basis van empirisch onderzoek zijn samengesteld komen voort uit twee verschillende perspectieven.⁵² De inzet vanuit het ene perspectief is het benoemen van terreinen waarop de schoolleider zich het beste kan richten om zo effectief mogelijk te zijn.⁵³ Inzet van het andere perspectief is het benoemen van kennis, vaardigheden en eigenschappen die een schoolleider nodig heeft om effectief te kunnen zijn.⁵⁴ Waar de ene redenering begint met het object waarop een schoolleider zich richt, begint de andere redenering juist bij de persoon van de schoolleider en wat hem of haar tot een goede schoolleider maakt. Beide perspectieven zijn belangrijk en vullen elkaar aan. Een effectieve schoolleider richt zich immers niet zomaar op de belangrijkste terreinen, maar doet dat op een deskundige en effectieve manier. Andersom geldt ook dat een effectieve schoolleider niet zomaar iemand is die beschikt over de noodzakelijke kennis, vaardigheden en eigenschappen, maar die ook gericht weet in te zetten op terreinen waarvan we inmiddels weten dat ze het meeste bijdragen aan leeropbrengsten van leerlingen.

De integrale beschrijving (stap 5) is uiteindelijk onderverdeeld in zeven domeinen. Aan die onderverdeling ligt een aantal overwegingen ten grondslag. Ten eerste is gezocht naar domeinen die samen een adequate, logische en onderling dekkende weergave vormen van de integrale beschrijving die is gemaakt. Ten tweede is getracht bij de onderverdeling in domeinen een verbinding te leggen tussen de beide perspectieven (object en persoon) die hierboven zijn geschetst. Ten derde is gekeken of volstaan, danwel aangesloten zou kunnen worden bij

bestaande modellen en indelingen. Dit om te voorkomen dat er wéér een nieuwe ordening zou worden toegevoegd aan een veld waar het aantal verschillende ordeningen toch al groot is. Daarbij is uiteraard eerst gekeken naar eerder werk op dit terrein in Nederland.⁵⁵ Daarnaast is gekeken naar de wijze waarop in andere landen beroepstandaarden voor schoolleiders in het VO zijn geformuleerd.⁵⁶ De conclusie van verschillende exercities was – helaas – dat het toch nodig bleek een nieuwe ordening voor te stellen.

Omwille van een logische opbouw van deze rapportage en het voorkomen van nodeloze herhalingen, is er voor gekozen om de zeven benoemde domeinen van leiderschap als vertrekpunt te nemen voor de beschrijving. De toelichting bij de domeinen komt deels voort uit de integrale beschrijving van effectieve leiderschapspraktijken die aan de indeling ten grondslag ligt.

Conform het gekozen systeem perspectief en de leidende vragen bij de analyse, richt de toelichting van de domeinen zich eerst op het beschrijven van effectieve leiderschapspraktijken. Daarna komt de specifieke rol van de schoolleider aan bod.

51 O.a. Werkgroep Basiscompetenties (2006); Robinson et al. (2009); Leithwood et al. (2008); Scheerens et al. (2011).

52 De situatie is enigszins anders bij het concurrerende waarden model van Quinn en Rohrbaugh (1983), dat is eerst ontwikkeld op basis van experts en daarna verder is uitgewerkt en getoetst in empirisch onderzoek, waaronder in Nederland (Ten Bruggencate (2009); Schmidt (2009)).

53 Bijvoorbeeld: Scheerens et al. (2011); Leithwood et al. (2008); Day et al. (2009).

54 Bijvoorbeeld: Werkgroep Basiscompetenties (2006).

55 Werkgroep Basiscompetenties (2006); ISISQ5/VO Raad (2007); Krüger (2009).

56 O.a. BCPVPA (2007); CCSSO (1996); Ministry of Education (2008).

5 Zeven domeinen van leiderschap

De essentie van effectieve leiderschapspraktijken in scholen schuilt in een combinatie van specifieke werkwijzen. Kort gezegd is het de kunst om alles wat er in de schoolorganisatie gebeurt te richten op, en te laten bijdragen aan, het steeds beter realiseren van de nagestreefde leeropbrengsten van leerlingen. Dat te doen vanuit een gedeelde en robuuste visie en van daaruit toe te werken naar een situatie waarbij binnen de organisatie 'alles met alles' samenhangt. En dat op een manier te doen die past bij de specifieke situatie waarin de school zich bevindt.

Tegen die achtergrond is de grote opgave van schoolleiders kort te omschrijven als: het helpen realiseren van die onderling samenhangende effectieve praktijken. Dat is een formidabele opgave en eenvoudiger gezegd dan gedaan. Logischerwijs gaat het ook bij het werk van schoolleiders steeds in essentie om de combinatie van alle terreinen waarop een schoolleider actief is. Als gezegd is het opdelen van het geheel in domeinen een noodzakelijke maar ook enigszins arbitraire en hachelijke exercitie (hoofdstuk vier, stap 6).

Opmerkingen vooraf

Alvorens de domeinen te benoemen, te beschrijven en toe te lichten, zijn vier belangrijke opmerkingen op hun plaats.

Ten eerste kan niet genoeg worden onderstreept dat de domeinen niet los van elkaar, maar in *samenhang* met elkaar beschouwd moeten worden. De toelichting op een domein zal dan ook herhaaldelijk verwijzen naar andere domeinen.

De tweede opmerking verwijst naar de vraag *voor wie* de domeinen relevant zijn. De domeinen beogen het werk van alle 'lagen' van schoolleiders te beschrijven. De variëteit aan manieren waarop schoolorganisaties zijn ingericht en de diversiteit in benamingen voor functies is groot. Als algemene omschrijving geldt dat het gaat om functionarissen in het voortgezet onderwijs die een integrale verantwoordelijkheid hebben voor (een deel van) het onderwijs. Rectoren, locatiedirecteuren, teamleiders van onder- en bovenbouw en coördinatoren van verticaal georganiseerde delen van het onderwijs (bijvoorbeeld tweetalig onderwijs) vallen allemaal binnen deze beschrijving. Opwaarts in de hiërarchie vallen de meeste bestuurders en bovenscholings directeuren van grote groepen scholen buiten de omschrijving. Neerwaarts in de hiërarchie vallen doorgaans ook coördinatoren van vakgroepen of secties en coördinatoren van kleinere onderdelen van het onderwijs buiten de omschrijving. De gedachte is dat de benoemde domeinen voor al de genoemde 'lagen' van schoolleiders gelden, maar dat de concrete invulling en het relatieve gewicht van een domein zal variëren met de inrichting van de school.

Een derde opmerking verwijst naar het belang van de *context*. In beginsel zijn alle domeinen in alle situaties relevant. Het gaat immers steeds om de samenhang. Dat gezegd hebbend, is het relatieve belang van een domein afhankelijk van de context waarin de betreffende school functioneert en ook van de ontwikkeling die de school doormaakt.⁵⁷ In die zin is het een raamwerk dat binnen besturen en scholen verdere invulling en precisering behoeft.⁵⁸ Een dergelijk gesprek over een context specifieke invulling en het verder concretiseren van de domeinen, is bovendien een belangrijk element van het eigenlijke proces van professionalisering van schoolleiderschap.⁵⁹

De laatste opmerking betreft de *prioritering* van de genoemde domeinen. Logisch volgend uit de notie dat de essentie schuilt in de samenhang, is géén algemeen geldige prioritering van de domeinen mogelijk. De domeinen worden hieronder gepresenteerd in een volgorde die het meest logisch is om het bijbehorende verhaal te vertellen. Beginnend bij het vertalen van de buitenwereld naar de kern van het onderwijs, om vervolgens gestaag van binnen naar buiten te werken.

Domein I. Visie & Richting

Tabel 5.1 Domein I – Visie & Richting



Visie op leren en doceren ontwikkelen, delen en tot uitgangspunt maken voor alle beslissingen.

Werken vanuit een gedeelde visie die mensen inspireert en motiveert

Visie op leren en doceren consequent doorvertalen naar álle aspecten van de organisatie

De organisatie richting geven voor de toekomst

⁵⁷ Zie ook Hallinger (2011); onderzoek van Hofman & Hofman (2011) suggereert dat er betekenisvolle verschillen in de meest optimale combinatie bestaan tussen scholen voor algemeen vormend en beroepsonderwijs.

⁵⁸ Zie ook de werkwijze bij de formulering van basiscompetenties voor schoolleiders VO, o.a. Krüger (2009).

⁵⁹ In veel landen wordt op deze wijze gewerkt, zie o.a. BCPVPA (2007); Ministry of Education (2008). Zie ook Pont et al. (2008a).

Het belang van het ontwikkelen van een gedeelde visie en het uitzetten van een richting waarin de school zich heeft te ontwikkelen blijkt – weliswaar in verschillende bewoordingen – uit nagenoeg alle onderzoeken.⁶⁰ Bovendien ontstaat uit het onderzoek een vrij helder beeld waaróm dit aspect zo belangrijk is.

De primaire opdracht van de school ligt bij het realiseren van leeropbrengsten bij leerlingen, zoals de school die zichzelf tot doel heeft gesteld. Het is daarom belangrijk dat de aandacht en activiteiten van iedereen in de school consequent gericht zijn op dat primaire doel, te weten het leren van leerlingen. Om de aandacht op dat primaire doel gericht te houden, is het noodzakelijk dat de school keuzes maakt. Over wat wel te doen, maar vooral ook over wat niet te doen.

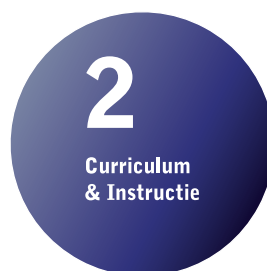
Binnen en buiten de school zijn er voortdurend gebeurtenissen die om aandacht vragen. Die afleidingen kunnen vele vormen aannemen, zoals: dingen die leerlingen thuis en op straat meemaken; docenten die gaandeweg hun aandacht en prioriteiten verleggen; nieuw beleid dat moet worden geïmplementeerd; en zo verder. De kunst is om te midden van een voortdurende stroom potentiële afleidingen, de focus onvermoeibaar en onophoudelijk op het leren van leerlingen te houden. Scholen die er in slagen veel te bereiken met hun leerlingen kenmerken zich doordat ze precies die kunst verstaan. Ze doen dat onder meer dankzij een visie die gericht is op leren en doceren, die door iedereen binnen de school wordt gedeeld. Een visie die niet blijft bij mooie woorden, maar concreet zichtbaar en voelbaar is in de dagelijkse gang van zaken binnen de school. Een dergelijke visie kanaliseert ieders aandacht, activiteiten en energie als het ware in de richting van het leren van leerlingen. Op die manier beschermt de visie ook tegen de voortdurende verleiding zich te laten afleiden van de primaire taak van de school.

Schoolleiders vervullen een cruciale rol in het ontwikkelen en bewaken van de richting waarin de school zich ontwikkelt. Een inspirerende visie die door medewerkers wordt gedeeld, is te beschouwen als een kristallisatiepunt voor alle activiteiten binnen de school. Daarnaast helpt een heldere visie bij het nemen, onderbouwen en legitimeren van beslissingen over wat wel, en als gezegd, vooral ook wat niet te doen. Op die manier vindt de visie zijn concrete doorvertaling naar alle aspecten van de organisatie, en is het een voorwaarde om coherentie binnen de school te realiseren. (Domein IV). Daarvoor is dan wel nodig dat de visie robuust is en niet steeds aanpassing behoeft. Een goede visie is daarom gericht op de toekomst, houdt rekening met de omgeving en probeert alvast in te spelen op maatschappelijke

ontwikkelingen (Domein VI). Terwijl de visie zelf stabiel is om een zekere continuïteit te waarborgen, vereist de functie van de visie binnen de school juist dat deze 'levend' blijft en steeds opnieuw wordt vertaald, uitgewerkt en toegepast. Precies daar ligt een belangrijke rol van de schoolleider.

Domein II. Curriculum & Instructie

Tabel 5.2 Domein II – Curriculum & Instructie



Realiseren van optimale condities voor leren en doceren (o.a. fysieke omgeving; leermiddelen; tijdbesteding).

Zorg dragen voor effectieve instructie, door zoveel mogelijk docenten op zoveel mogelijk momenten

(Doen) bepalen van leerdoelen voor alle leerlingen, en strategieën om die doelen te behalen

Zorg dragen voor een coherent en 'rijk' curriculum

Dit domein verwijst naar wat onderwijskundigen wel de 'technische kant' van het onderwijs noemen.⁶¹ Waar het bij andere domeinen die de 'sociale kant' van het onderwijs vertegenwoordigen vooral gaat om gedrag – bijvoorbeeld in de vorm van communicatie en interactiepatronen – gaat het binnen dit domein ook in hoge mate om kennis. In het bijzonder om kennis over leerprocessen, over algemene pedagogische en didactische kennis, over kennis van afzonderlijke vakgebieden, over kennis van vakspecifieke didactiek en ook over kennis op het gebied van curriculumopbouw, toetsen en beoordelen. De laatste jaren is er binnen het wetenschappelijk onderzoek weer meer aandacht gekomen voor de rol van schoolleiders bij het daadwerkelijke onderwijs dat leerlingen krijgen.⁶² De groeiende nadruk die nationale overheden leggen op prestaties van leerlingen versterken die beweging.⁶³ Ook deze review hanteert leeropbrengsten van leerlingen als het uiteindelijke criterium om aan af te meten of sprake is van 'goed leiderschap'. In een beschrijving van waar het bij leiderschap in scholen in essentie om gaat, kan het leren van leerlingen niet ontbreken.

⁶¹ Zie o.a. Muijs et al. (2004); Pont et al. (2008b).

⁶² Zie ook Elmore (2008); Scheerens et al. (2011); Robinson et al. (2008; 2009).

⁶³ Zie o.a. Elmore (2008).

⁶⁰ O.a. Scheerens et al. (2011); Leithwood et al. (2008; 2010); Day al. (2009; 2010). Waters et al. (2003); Marzano & Waters (2009).

Wat leerlingen leren wordt in hoofdzaak bepaald door wat er in de klas gebeurt.⁶⁴ De aard van de leerstof, de specifieke instructie van de docent, de interactie tussen leerlingen en docenten dragen allemaal in belangrijke mate bij aan het leren van leerlingen. De specifieke onderwijskundige aspecten die leiden tot effectief leren bij leerlingen zijn elders beschreven.⁶⁵ Een aantal elementen die het meest direct raken aan de rol van de schoolleider is wel relevant om hier te noemen. Scholen die hoge leeropbrengsten bij hun leerlingen realiseren staan er om bekend dat er sprake is van een combinatie van ambitieuze doelen aan de ene kant, en uitgebreide ondersteuning voor leerlingen aan de andere kant. Met de ambitieuze doelen draagt de school de boodschap uit dat iedereen kan leren, terwijl de boodschap van de uitgebreide ondersteuning is dat leerlingen alle hulp wordt geboden om die ambitieuze doelen ook te halen. Schoolleiders hebben een rol in het (doen) vaststellen van leerdoelen voor alle (subgroepen) leerlingen, opdat het leren en doceren zich daar vervolgens op kan richten.⁶⁶ Schoolleiders hebben ook een rol in het zorgdragen dat de benodigde expertise binnen de school aanwezig is en ook benut wordt om effectief leren te waarborgen en te bevorderen. Hetzelfde geldt voor het zorgdragen dat de school werkt met een goed opgebouwd curriculum, en dat het lesmateriaal, de wijze van doceren en de wijze van toetsen en beoordelen op elkaar zijn afgestemd.⁶⁷ Daarnaast heeft de schoolleider een rol in het zorgen dat aan voorwaarden is voldaan om effectief leren mogelijk te maken. Daar hoort bijvoorbeeld ook bij dat voor leerlingen duidelijk is welk gedrag wel en niet wordt getolereerd, en dat die regels ook consequent worden gehanteerd. Andere, materiële, voorwaarden liggen in de sfeer van adequaat en voldoende lesmateriaal en fysieke ruimten.

Voor zwakkere scholen begint de uitdaging binnen dit domein veelal met het vaststellen van beoogde leeropbrengsten van leerlingen, het op orde brengen van het curriculum, een adequaat niveau van instructie in de klas en het voldoen aan voorwaarden voor effectief leren.⁶⁸ Voor scholen die zich verder ontwikkelen ligt de uitdaging in het – in onderlinge samenhang – verhogen van de ambities rond leeropbrengsten van leerlingen, het verrijken van het curriculum, het verbeteren van het niveau van

instructie in de klas en het verbeteren van de voorwaarden voor het effectief leren van leerlingen.⁶⁹

Domein III. Professionele ontwikkeling stimuleren

Tabel 5.3 Domein III – Professionele ontwikkeling stimuleren



Professionele Ontwikkeling Stimuleren
Professionele ontwikkeling van individuele medewerkers stimuleren.
Professionele dialoog voeren met individuele medewerkers
Individuele medewerkers gericht ruimte en mogelijkheden bieden om te leren en zich verder te ontwikkelen
Cultuur opbouwen waarin mensen kunnen en mogen leren
Dit alles verbonden met visie, en aansluitend op ontwikkeling van de organisatie als geheel
Stimuleren, ontwikkelen en evalueren

Waar Domein II de focus legt op de 'technische kant' van het daadwerkelijke onderwijs met daarin verweven een aanzienlijke kenniscomponent, gaat het bij Domein III om de mensen die het onderwijs geven en mogelijk maken. Hoewel medewerkers met ondersteunende taken van groot belang zijn, richt deze toelichting zich primair op docenten. Binnen dit domein gaat het om de individuele docent en de relatie tussen de schoolleider en die individuele docent. Aspecten die verwijzen naar een hoger aggregatieniveau, zoals groepen en teams van docenten en de organisatie als geheel, komen aan bod bij Domein V.

Onderwijs wordt 'gemaakt' in de interactie tussen leerlingen en docenten, op het moment zelf.⁷⁰ Hoewel onderwijskundig onderzoek een aantal basisprincipes heeft opgeleverd van waar leerprocessen idealiter aan voldoen, is ook duidelijk dat het volgen van procedures geen garantie biedt voor effectief doceren. Een belangrijk onderdeel van de professionaliteit van docenten bestaat er uit dat zij expertise verwerven om ter plaatse, bij verschillende leerlingen de beoogde leerprocessen op gang te brengen, te stimuleren en richting te geven.⁷¹ Scholen die hoge leeropbrengsten bij leerlingen weten te realiseren, hebben dan

64 Zie o.a. Hattie (2008).

65 Zie verder Hattie (2008); Marzano (2003).

66 Zie ook Elmore (2004); Marzano et al. (2005); Heck & Moriyama (2010) voor het primair onderwijs; Marzano & Waters (2009); Dufour & Marzano (2011).

67 Zie o.a. Waters et al. (2003); Hallinger (2005).

68 O.a. Day et al. (2009); Robinson et al. (2009).

69 O.a. Day et al. (2009); Marzano & Waters (2009).

70 Moos & Johansson (2009).

71 Moos & Johansson (2009).

ook niet alleen veel aandacht voor het leren van leerlingen, maar ook voor het leren van docenten. Of om preciezer te zijn, voor het leren van docenten opdat zij steeds beter worden in het realiseren van de beoogde leerdoelen bij leerlingen.⁷² Om expertise op te bouwen worden docenten gestimuleerd om na te gaan wat het effect van hun handelen op leerlingen is, om vervolgens gerichte acties te nemen op basis van die bevindingen.

Uiteindelijk gaat het er om dat docenten hun vak zo goed mogelijk uitoefenen. Het is aan schoolleiders om dat mogelijk te maken, daarop te sturen en ook om de kwaliteit van handelen van docenten te waarborgen.⁷³ Schoolleiders hebben daarom een rol in het creëren van een setting waarin docenten niet alleen hun werk kunnen doen, maar hun expertise ook verder kunnen uitbouwen en inzetten.⁷⁴ Dat vooronderstelt dat met individuele docenten een professionele dialoog wordt gevoerd over hun werk.⁷⁵ Over wat goed gaat, wat (nog) beter kan en in welke richting de docent zich verder wil bekwamen. Een voorwaarde om de professionele dialoog te kunnen voeren, is dat degene die deze gesprekken voert in de ogen van docenten ook inhoudelijk een serieuze gesprekspartner is. Het impliceert verder dat docenten de ruimte en mogelijkheid krijgen zich verder te bekwamen. Het empirische onderzoek is minder eenduidig over de vraag of schoolleiders zélf de professionele dialoog met docenten moeten voeren,⁷⁶ of dat schoolleiders effectiever zijn in een faciliterende en ondersteunende rol waarbij ze er voor zorgen dat het gebeurt.⁷⁷ Schoolleiders hebben in ieder geval een rol in het creëren van situaties waarin docenten zich ook daadwerkelijk verder kunnen bekwamen.⁷⁸ Het is bovendien aan de schoolleider om de doelen van de organisatie als geheel en de professionele ontwikkeling van individuele docenten zinvol met elkaar te verbinden. De professionele ontwikkeling van docenten staat immers uiteindelijk in dienst van de organisatie als geheel.

⁷² Zie ook Marks & Printy (2003).

⁷³ Zie o.a. Robinson et al. (2008); OECD (2009).

⁷⁴ Krüger et al. (2007).

⁷⁵ May & Supovitz (2010)

⁷⁶ Zoals Robinson et al. (2009) concluderen op basis van uitgebreid literatuuronderzoek. May & Supovitz (2010) concluderen juist dat schoolleiders het meest effectief zijn met een combinatie van een algemene gerichtheid op instructie en kwaliteit van doceren, met een gerichte specifieke benadering van individuele docenten.

⁷⁷ Zoals blijkt uit onderzoek van Horng et al. (2010), en gesuggereerd wordt in onderzoek van onder anderen Krüger et al. (2007). De verschillen in bevindingen zijn mogelijk gerelateerd aan de inrichting van het onderwijsbestel en de scholen daarbinnen. Zie ook Louis et al. (2010).

⁷⁸ May & Supovitz (2010).

Behalve in het faciliteren en sturen van professionele ontwikkeling van docenten, hebben schoolleiders ook een rol in het bewaken van de kwaliteit van het professionele handelen van docenten. Schoolleiders moeten zich derhalve een beeld kunnen vormen van het professionele handelen van docenten. Dat impliceert dat de schoolleider er dicht genoeg op zit, en zelf genoeg van het vak van docent weet, om onderbouwd en legitiem een oordeel te kunnen geven. Bovendien moet er een helder, gedragen en voor iedereen bekend systeem van beoordelen in werking zijn, om tot andersoortige acties en zo nodig de ultieme actie – ontslag – over te kunnen gaan.

Domein IV. Coherente Organisatie

Tabel 5.4 Domein IV – Coherente Organisatie



Coherentie realiseren tussen alle beleidsterreinen binnen de organisatie.

Kundig zijn op alle (relevante) beleidsterreinen binnen de organisatie (o.a. onderwijskundig beleid, kwaliteitsbeleid, HRM, financiën, huisvesting etc)

Coherentie aanbrengen tussen de beleidsterreinen, gericht op het ondersteunen en stimuleren van leren en doceren (Strategic Resourcing)

Waar Domein II en III zich concentreren op het daadwerkelijke onderwijs en de professionele ontwikkeling van individuele docenten, verschuift de aandacht nu naar het niveau van de organisatie. Ook op organisatieniveau is een grof onderscheid te maken tussen meer 'technische' componenten waarvoor een aanzienlijk kennisniveau noodzakelijk is (Domein IV), en meer 'sociale' elementen waarbij het meer gaat om interactiepatronen tussen mensen (Domein V).

Het onderzoek naar scholen die er in slagen uitstekende leeropbrengsten bij leerlingen te realiseren, leert keer op keer dat deze scholen de kunst verstaan om alles met alles te laten samenhangen.⁷⁹ Het realiseren van een dergelijke coherentie op het niveau van de organisatie is niet eenvoudig. Scholen staan niet voor niets bekend als hét (school)voorbeeld van 'losjes

⁷⁹ O.a. Hofman et al. (2001; 2002); Hofman & Hofman (2011).

gekoppelde systemen'.⁸⁰ Dat is al vele jaren het geval en zeker niet alleen in Nederland. Dat scholen zich kenmerken als losjes gekoppelde systemen wil zeggen dat de processen die zich binnen scholen voltrekken doorgaans tamelijk los van elkaar verlopen. Lange tijd werden scholen zo ingericht dat er weinig vanzelfsprekende, daadwerkelijke samenwerking tussen docenten bestond. Dat geldt zeker voor het voortgezet onderwijs waarin het gebruikelijk is leerlingen te verdelen in jaargroepen en daarbinnen in klassen, en om het curriculum op te delen in verschillende vakken, met voor elk vak een verschillende docent (het leerstofjaarklassensysteem). Docenten werken doorgaans tamelijk geïsoleerd van elkaar, met hun leerlingen aan hun eigen vak. 'Losjes gekoppeld' betekent ook dat verschillende aspecten of beleidsterreinen van de organisatie over het algemeen niet sterk op elkaar zijn afgestemd. Te denken valt aan afstemming tussen: het curriculum; het kwaliteitsbeleid; de werving, selectie, bevordering en beloning van personeel; de verdeling en besteding van financiële en immateriële middelen (strategisch resourcing); de huisvesting; het omgaan, vastleggen en benutten van informatie (informatiemanagement); en zo verder.⁸¹ Woord en daad vallen niet altijd samen. Een bekend voorbeeld is dat docenten met woorden worden gestimuleerd zich verder te ontwikkelen, maar dat de prikkels vanuit de schoolorganisatie daar niet mee in overeenstemming zijn. Bijvoorbeeld omdat faciliteiten ontbreken, of omdat de systematiek van (materiële én immateriële) waarden en belonen er niet mee overeenstemt. Hoe beter scholen er in slagen samenhang te realiseren op organisatieniveau (alignment) – en wel zo dat alles in de organisatie het leren van leerlingen en docenten ondersteunt – hoe beter scholen er in slagen de beoogde leeropbrengsten van leerlingen te realiseren.⁸²

Binnen scholen worden dagelijks vele beslissingen genomen, variërend van het aannemen van personeel en het aanschaffen van lesmateriaal, via huisvesting en beloningsbeleid, tot de verdeling en besteding van geld en het samenwerken met andere organisaties. In 'goede' scholen staan al die beslissingen in dienst van het uiteindelijke doel, namelijk het realiseren van de beoogde leeropbrengsten bij leerlingen. Dat betekent dat alle beslissingen worden genomen met het oog op het zo goed mogelijk realiseren van de gestelde onderwijsdoelen en het zo goed mogelijk bijdragen aan de condities om dat mogelijk te maken.⁸³ Een robuuste en gedeelde visie op onderwijs en het samen in dezelfde richting werken, is een essentiële voorwaarde om zo te kunnen werken (Domein I). Net zo basaal is de feitelijke

inrichting van de organisatie. Een coherente organisatie impliceert dat de mensen die er in werken weten hoe de organisatie functioneert, wie waar wel en niet over gaat, en hoe rollen en verantwoordelijkheden zijn verdeeld. In de verdere ontwikkeling van de schoolorganisatie is het vervolgens de kunst om de verschillende beleidsterreinen logisch en consequent op elkaar af te stemmen. Een volgende stap in die ontwikkeling omvat het ontwikkelen van werkwijzen om onderwijsinhoudelijke overwegingen leidend te laten zijn voor alle beslissingen die in de organisatie worden genomen. Om dit alles voor elkaar te krijgen, heeft de schoolleider op alle relevante beleidsterreinen binnen de school een basisniveau aan kennis nodig. Het gaat dan onder meer om het onderwijskundige beleid, kwaliteitsbeleid, personeelsbeleid, financiën, planning en control, huisvesting. Een basisniveau aan kennis betekent dat de schoolleider de expertise van anderen op waarde kan schatten en weet welke vragen hij of zij moet stellen, al dan niet op basis van informatie van derden. Het betekent ook dat een schoolleider moet kunnen beoordelen wat de betekenis van een beslissing op het ene terrein is, voor een ander terrein, en wat daarvan de consequenties kunnen zijn voor het realiseren van leeropbrengsten van leerlingen.⁸⁴

80 Weick (1976); o.a. Goldsprink (2007).

81 O.a. Robinson et al. (2008; 2009).

82 O.a. Marzano & Waters (2009).

83 Zie ook Kiryakides et al. (2009)

84 Zie ook Stein & Nelson (2003).

Domein V. Lerende Organisatie

Tabel 5.5 Domein V – Lerende Organisatie



Een proces van continue verbetering realiseren.

Leerprocessen op individueel-, groeps- en organisatieniveau op elkaar afstemmen

Op elk niveau doorgaande leercycli faciliteren (Capacity Building)

Naast de technische componenten van de school als organisatie bestaat de organisatie als sociale gemeenschap. Dan gaat het onder meer om de manier waarop mensen binnen de organisatie met elkaar omgaan en wat binnen de school normaal en abnormaal is, wat wel en wat niet getolereerd wordt (normen). De kunst lijkt te zijn om een situatie te creëren waarin mensen open en eerlijk met elkaar communiceren en elkaar onderling in hoge mate vertrouwen.⁸⁵

Zoals de toelichting op de eerder genoemde domeinen duidelijk maakt, zijn scholen die hoge leeropbrengsten bij leerlingen weten te realiseren in alles gericht op leren, ontwikkelen en verbeteren. Ze werken op een manier die veel overeenkomst heeft met wat in Nederland recentelijk 'opbrengstgericht werken' is gaan heten.⁸⁶ Elementen die eerder zijn benoemd bij Domein II maken nadrukkelijk onderdeel uit van deze manier van werken. Omdat de crux, zoals de naam al zegt, in de manier van werken schuilt, is de toelichting op zijn plaats bij dit domein.

De essentie van opbrengstgericht werken is dat er een doorlopende leer- of verbetercyclus ontstaat. Die cyclus bestaat uit een aantal componenten. Om te beginnen moet duidelijk zijn wat de beoogde doelen zijn, in termen van opbrengsten bij leerlingen. Vervolgens moet duidelijk zijn waar de leerlingen staan, om zo te kunnen bepalen wat hun leerbehoefte is. Die leerbehoefte verschilt uiteraard tussen leerlingen. Idealiter wordt de leerbehoefte bepaald op grond van zo feitelijk mogelijke informatie. Als de gewenste situatie en de startsituatie duidelijk zijn, komt het moeilijkste onderdeel, namelijk het bepalen van de

strategieën om het verschil tussen beide succesvol te overbruggen. Als de ontwikkelde strategieën enige tijd zijn uitgevoerd, volgt opnieuw een moment om te bepalen waar leerlingen staan om te bepalen welke leerlingen in welke mate de beoogde leerdoelen hebben gerealiseerd. De volgende stap is wellicht de meest cruciale stap in de hele herhalende cyclus: voor leerlingen die de doelen (nog) niet (volledig) hebben gerealiseerd, worden nieuwe strategieën ontwikkeld en uitgevoerd om de leerdoelen (alsnog) te realiseren.

Deze cyclische manier van werken, mede op basis van gegevens over feitelijke leeropbrengsten bij leerlingen en met doordachte acties gericht op het leren van leerlingen, is bepaald geen sinecure. De inspectie van het onderwijs schatte in 2010 dat ongeveer 20% van de scholen voor voortgezet onderwijs op deze manier werkt. Hoewel elk van de onderdelen van de werkwijze de nodige moeite kost, blijkt de grootste hindernis te zitten in het ontwikkelen van gerichte strategieën, op basis van feitelijke gegevens over leeropbrengsten, en daar in de praktijk ook daadwerkelijk naar te handelen. Kennis over wat, wanneer, voor welke leerlingen en onder welke omstandigheden het beste werkt is er vaak niet, en moet door docenten zelf 'werken-de-weg' worden ontwikkeld. Dat is precies de expertise die docenten gaandeweg moeten opbouwen (zie ook Domein III). Het is ook precies de reden waarom onderlinge uitwisseling tussen docenten en het samen ontwikkelen van die kennis zo belangrijk is.

Om op de hierboven beschreven manier te kunnen werken, is het noodzakelijk dat binnen de school zoveel mogelijk deskundigheid bestaat, wordt opgebouwd en ook gericht wordt ingezet. Het gaat dan om zowel algemene als specifieke deskundigheden. Dus naast algemene expertise op het gebied van pedagogiek, didactiek en leerprocessen en algemene kennis binnen een kennisdomein (bijv. moderne vreemde talen) en een specifiek vak (bijv. Frans) ook specifieke expertise over de pedagogiek en didactiek van dat betreffende kennisdomein en dat vak. Dat betekent niet dat ieder individu alles zou moeten weten, maar wel dat binnen een groep alle noodzakelijke kennis voorradig is en door onderlinge uitwisseling en samenwerking op termijn ook voor alle mensen binnen de school toegankelijk wordt. Het komt dus vooral aan op het organiseren van het leren, zoals de uitwisseling tussen docenten. Bovengenoemde toelichting maakt ook duidelijk dat het organiseren van onderlinge uitwisseling niet genoeg is, het is essentieel dat die uitwisseling over 'de goeie' dingen gaat.⁸⁷ Aan de schoolleider de schone taak om het leren binnen de school adequaat te organiseren. En wel zo, dat de verschillende leerprocessen (bijvoorbeeld binnen teams) ook

⁸⁵ Zie ook Bryk & Schneider (2002); Day (2009).

⁸⁶ Zie ook Visscher & Ehren (2011).

⁸⁷ O.a. Hallinger & Heck (2010); Louis et al. (2010). Robinson (2008).

op elkaar worden afgestemd en doorvertaald naar andere onderdelen van de organisatie (bijvoorbeeld de schoolleiding).

Al met al is het de grote kunst om leer- en verbeterprocessen in scholen mogelijk te maken, te organiseren, te stimuleren en te richten.⁸⁸ Zodat iedereen leert, op alle niveaus en in samenhang met elkaar. De essentie van leiderschap in scholen is dan het creëren van condities opdat op alle niveaus leerprocessen kunnen ontstaan die elkaar binnen de organisatie blijvend versterken.⁸⁹ Een gedeelde visie over de wenselijke richting waarin de school zich wil ontwikkelen is daarbij onontbeerlijk (Domein I).⁹⁰

De professionele leergemeenschap

De term 'professionele leergemeenschap' heeft de laatste jaren een vlucht genomen. In een dergelijke gemeenschap werken docenten samen gericht aan het ontwikkelen van kennis over welk aanpakken voor welke leerlingen het meest effectief zijn om de beoogde leeropbrengsten te realiseren. Het onderzoek naar de effectiviteit van deze professionele leergemeenschappen is nog pril, maar wijst vooral op het volgende. De crux van de effectiviteit zit in de gerichte uitwisseling tussen docenten die aan een gezamenlijk doel werken. Het inrichten van een professionele leergemeenschap kan helpen om docenten daarvoor de ruimte én de kaders te bieden. Als een professionele leergemeenschap een organisatie- of overlegvorm wordt – een groep docenten komt op een afgesproken moment bij elkaar om over een wel of niet van tevoren afgesproken thema te praten – gaat dat ten koste van de effectiviteit van het onderling leren.

Zoals uit bovenstaande al blijkt, is open en eerlijke communicatie, het kunnen bespreken van dingen die niet goed gaan zonder dat daar sancties aan worden verbonden, het samen zoeken naar verbeteringen, en het zoeken van constructieve manieren om samen te werken essentieel om binnen scholen, op ieder niveau, effectieve leerprocessen tot stand te brengen en op gang te houden. Een sterk sociaal weefsel is dan ook voorwaardelijk voor het opbouwen van een lerende organisatie. Het sociaal weefsel tussen mensen – met onderling vertrouwen als het belangrijkste bindmiddel – is te beschouwen als het dragende element van de organisatie.⁹¹ Naarmate de organisatie zich verder ontwikkelt, neemt de draaglast toe en moet het sociaal weefsel meegroeien om die last te dragen. Onderling vertrouwen is een kracht en tegelijkertijd een kwetsbaarheid die

⁸⁸ Zie ook Mulford & Silins (2003); Silins & Mulford (2004); Kyriakides et al. (2009).

⁸⁹ Zie ook Supovitz et al. (2010).

⁹⁰ Kurland et al. (2010) voor het primair onderwijs.

⁹¹ Cosner (2009).

voortdurend aandacht en onderhoud vereist.⁹² Schoolleiders spelen een belangrijke rol in het op- en uitbouwen van onderling vertrouwen binnen de organisatie. Door het eigen voorbeeldgedrag, door consequent te handelen en daarmee betrouwbaar te zijn voor anderen, door mensen aan te spreken op onwenselijk gedrag en ook door incompetentie van medewerkers zichtbaar aan te pakken (zie verder Domein VII).

Domein VI. Strategisch omgaan met omgeving

Tabel 5.6 Domein VI – Strategisch omgaan met omgeving



De omgeving van de organisatie in kunnen zetten om de organisatiedoelen te realiseren.

*Productieve relaties met andere partijen realiseren en andere partijen weten te mobiliseren (o.a. ouders, scholen, overheden)
Inspelen op toekomstige ontwikkelingen*

Beleid en regelgeving kunnen benutten om organisatiedoelen te realiseren

De organisatie zonodig af kunnen schermen voor invloeden van buiten; optreden als filter, hitteschild e.d.

In deze beschrijving zijn de domeinen van schoolleiderschap geordend van binnen naar buiten. Na aandacht voor het onderwijs zelf en de organisatie, komen we nu logischerwijs bij een domein dat zich expliciet richt op de interactie tussen de school en de omgeving waarin ze functioneert. Domein VI is overigens direct gerelateerd aan Domein I, dat de focus legt op het doorvertalen van ontwikkelingen rondom de school naar visie en richting binnen de school.

In vergelijking met de andere domeinen, is de empirische onderbouwing voor dit domein minder uitgebreid.⁹³ Eén van de redenen daarvoor is dat juist bij dit domein de verschillen tussen onderwijsstelsels in verschillende landen relevant zijn. In vergelijking met andere landen hebben Nederlandse VO scholen

⁹² Zie ook Bryk & Schneider (2002). Voor primair onderwijs.

⁹³ Aspecten van dit domein komen bijvoorbeeld niet of nauwelijks aan de orde in Day et al. (2009); Robinson et al. (2009); Scheerens et al. (2011). Kelchtermans & Piot (2010) noemen het daarentegen nadrukkelijk.

veel ruimte om zelf beslissingen te nemen.⁹⁴ Voor Nederlandse schoolleiders is het adequaat omgaan met die autonomie een belangrijk onderdeel van het takenpakket. Overigens blijkt het strategisch omgaan met de omgeving ook belangrijk in landen waar scholen veel minder ruimte hebben om zelf beslissingen te nemen dan in Nederland.⁹⁵ Een andere reden voor de minder uitgebreide empirische onderbouwing schuilt in methodische problemen bij onderzoek naar de effecten van het hier bedoelde strategische gedrag.⁹⁶

Scholen kunnen zelden, en de verwachting voor de toekomst is steeds minder, volledig op eigen kracht de beoogde leeropbrengsten van leerlingen realiseren.⁹⁷ Leeropbrengsten van leerlingen zijn om te beginnen gebaat bij een vorm van samenwerking en betrokkenheid van ouders.⁹⁸ Hetzelfde geldt voor uitwisseling en afstemming met andere scholen. Zowel scholen voor basisonderwijs, scholen voor vervolgonderwijs als scholen voor speciaal onderwijs. Omwille van specifieke leerlingen kan uitwisseling, afstemming en/of samenwerking wenselijk zijn met organisaties in de jeugdzorg, politie, en zo verder. Het gaat niet om de samenwerking als doel op zich, maar om het gericht en adequaat samenwerken om het primaire doel van de school te realiseren, te weten leeropbrengsten van leerlingen.

Gegeven de relatief grote autonomie voor Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs, behoort actuele kennis van beleid en regelgeving tot het domein van schoolleiderschap. Kennis over de beoordelingskaders en werkwijze van de inspectie behoren daar eveneens toe. Die actuele kennis is onder meer nodig om de visie en richting van de school consequent door te vertalen binnen de school, een coherente organisatie op te bouwen, en continuïteit te realiseren. In specifieke situaties kan zelfs zeer gedetailleerde kennis nodig zijn, om manieren te vinden om vast te kunnen houden aan de eigen koers, zonder wetten en regels te overtreden. Uiteraard kan beleid en regelgeving ook actief en positief worden aangewend om de eigen visie kracht bij te zetten.

Scholen functioneren in een turbulente omgeving waarin het onderwijs voortdurend onderwerp is van politiek en publiek debat. Voor het realiseren van beoogde leeropbrengsten bij leerlingen kan het wenselijk, of noodzakelijk, zijn om te verhinderen dat alle invloeden en prikkels van buiten ongefilterd de school binnendringen. Schoolleiders hebben daarom een

belangrijke taak om als filter en buffer op te treden, om zo te verhinderen dat mensen binnen de school te zeer worden 'afgeleid' van hun primaire taak.⁹⁹ Om de beoogde leeropbrengsten bij leerlingen te realiseren, trouw te blijven aan de eigen visie en de coherentie van de organisatie te waarborgen, kunnen schoolleiders zelfs in een positie komen waarin zij zich genoodzaakt zien willen en wetens regels naast zich neer te leggen.

Domein VII. Persoon van de leider

Tabel 5.7 – Omschrijving Domein VII



Beschikken over persoonlijke eigenschappen, kennis en vaardigheden om de rol van schoolleider effectief in te kunnen vullen.
Integer, betrouwbaar en geloofwaardig handelen (rolmodel zijn)
Vermogen om wederzijds vertrouwen op te bouwen
Opereren vanuit sterke persoonlijke waarden en daar flexibel mee om kunnen gaan
Open leerhouding demonstreren
Complexe problemen op kunnen lossen (incl. creativiteit)

Wat heeft een schoolleider nog meer nodig om zijn of haar werk effectief uit te kunnen oefenen? Bij de beschrijving van de voorgaande domeinen kwamen verscheidene kennisgebieden aan de orde. Zo heeft een schoolleider een zekere basiskennis nodig van leerprocessen, curriculumopbouw en didactiek om een volwaardige gesprekspartner voor docenten te zijn. Een schoolleider heeft ook een zekere basiskennis nodig op beleidsterreinen als financiën, personeel en organisatie, huisvesting en ICT om de organisatie 'op orde' te hebben, zodat gebouwd kan worden aan een coherente organisatie.

Bij dit laatste domein, de persoon van de leider, gaat het niet om de kennis en vaardigheden waarover schoolleiders zouden moeten beschikken om het werk binnen die domeinen te realiseren. Hier gaat het specifiek over de persoonlijke eigenschappen en persoonlijke kenmerken van schoolleiders die nodig zijn om effectief te kunnen opereren binnen de school. Ook voor dit domein geldt dat de empirische onderbouwing minder

⁹⁴ OECD (2008; 2011); Bal & De Jonge (2007).

⁹⁵ O.a. Rutledge (2010).

⁹⁶ Zie voor Nederland: Waslander & Van der Weide (2009); Waslander et al. (2011).

⁹⁷ Pont et al. (2008a; 2008b).

⁹⁸ Zie o.a. Jeynes (2007); Ross & Berger (2009).

⁹⁹ Zie ook De Wit (2012).

uitgebreid is, wat ten dele is terug te voeren op methodologische vraagstukken.

Essentieel voor het effectief functioneren van de schoolleider, is dat hij of zij door anderen wordt gezien als integer, betrouwbaar en geloofwaardig. Congruentie tussen wat schoolleiders zeggen, doen en uitstralen is daarbij voorwaardelijk. Uit onderzoek blijkt bovendien dat effectieve schoolleiders onderling sterk in stijl kunnen verschillen, maar met elkaar gemeen hebben dat ze worden gedreven door sterke persoonlijke waarden, die bovendien voor anderen zichtbaar worden in hun handelen. Daarnaast kenmerken effectieve schoolleiders zich door een duidelijke visie op de eigen rol als schoolleider. Die visie helpt schoolleiders keuzes te maken over waar ze hun schaarse tijd wel en niet aan besteden.

Schoolleiders moeten over het vermogen beschikken om relaties op te bouwen die zijn gebaseerd op wederzijds vertrouwen en respect. Scholen die relatief grote leeropbrengsten bij leerlingen weten te realiseren kenmerken zich bijvoorbeeld door een leiderschapsteam dat functioneert op basis van wederzijds respect. Veel onderzoekers scharen de eigenschappen en vaardigheden die hiervoor nodig zijn onder de algemene noemer 'communicatieve vaardigheden', waarmee nauwelijks recht wordt gedaan aan de specifieke vorm van interactie die hier wordt bedoeld. Nieuw-Zeelandse onderzoekers benoemen het specifiek, namelijk als 'engaging in constructive problem talk'. Deze formulering geeft aan dat het gaat om actieve betrokkenheid (engagement), het helder en duidelijk bespreken van dingen die niet goed gaan (problem talk), en het gericht zijn op verbetering (constructive). Effectieve schoolleiders weten door hun gedrag bovendien te bewerkstelligen dat docenten er van overtuigd raken dat zij daadwerkelijk bij kunnen dragen aan het realiseren van leeropbrengsten bij leerlingen (self efficacy).

Zoals uit de omschrijving van de eerdere domeinen al bleek, vervullen schoolleiders een belangrijke rol bij het realiseren van continue ontwikkeling en verbetering. Dat is het geval in interactie met individuele docenten, en ook voor de organisatie als geheel. Juist omdat schoolleiders een rolmodel zijn, en alleen al door hun formele positie als boegbeeld fungeren, is van belang dat schoolleiders zelf een open leerhouding demonstreren.

Uit de beschrijving en toelichting op de domeinen blijkt eens te meer dat het adequaat uitoefenen van schoolleiderschap veel van mensen vraagt. Juist omdat de crux van goed schoolleiderschap schuilt in het realiseren van samenhang, kenmerken de vraagstukken waar schoolleiders dagelijks mee te maken hebben zich door complexiteit. Complexiteit die voortkomt uit het balanceren tussen tegenstrijdige belangen en verschillende loyaliteiten. Om de complexe vraagstukken waar

schoolleiders voor staan adequaat op te lossen, is een zeker analytisch vermogen noodzakelijk. Daarnaast vereist het creativiteit om te midden van een meervoudig krachtenveld slimme oplossingen te smeden.

6 Verbeelden van leiderschap

In het vorige hoofdstuk zijn zeven domeinen van leiderschap benoemd en toegelicht. Na het afzonderlijk benoemen van die domeinen ontstaat de vraag hoe ze met elkaar te combineren zijn in een visueel model. Te meer omdat iedere visualisatie ook zelf betekenis toevoegt. Daarom is ook niet iedere visualisatie in overeenstemming met de empirische basis waarop de domeinen gebaseerd zijn. Uiteindelijk zijn drie visualisaties ontwikkeld die in de dialogen – deel II van dit rapport – ook alle drie aan deelnemers zijn voorgelegd.

De eerste visualisatie – Figuur 6.1 – onderstreept nog eens dat het bij leiderschap in scholen gaat om de onderlinge samenhang tussen de onderscheiden domeinen. Deze verbeelding volgt van onder naar boven de weg van de visie – die de basis van het bouwwerk vorm – via het primaire proces en het niveau van de organisatie, naar de interactie tussen school en omgeving. In de figuur zijn de elementen die verwijzen naar de 'technische kant' van het onderwijs rechts geplaatst, en de elementen die verwijzen naar de 'sociale kant' van het onderwijs links. Domein VII – de persoon van de leider – is in het midden geplaatst om aan te geven dat de schoolleider door wie hij of zij is en door hoe hij of zij de zaken aanpakt, kleuring geeft aan de andere domeinen.

Een tweede verbeelding – Figuur 6.2 – benadrukt sterker dat leiderschapspraktijken beginnen bij de visie, en vervolgens van

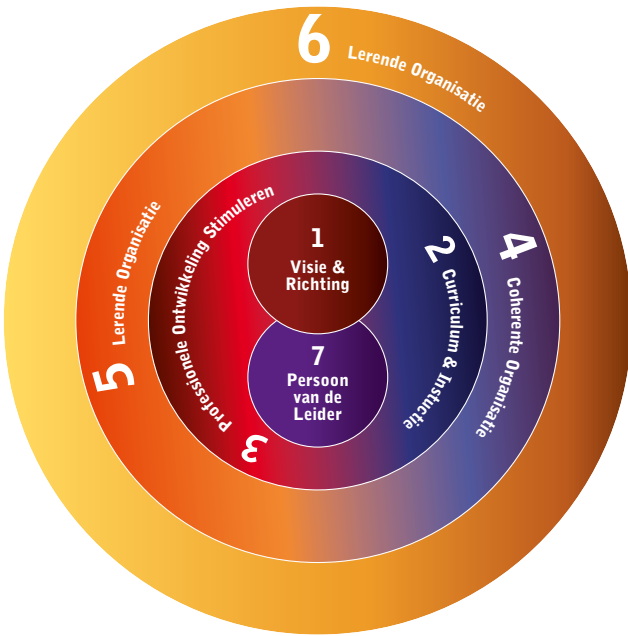
binnen naar buiten worden opgebouwd. In het centrum van de figuur staat de visie (Domein I), deels overlappend met de persoon van de leider (Domein VII). Deze weergave geeft aan dat de persoon van de leider op overtuigende en betrouwbare wijze de visie invulling geeft en ook uitdraagt in de dagelijkse praktijk. De overige domeinen zijn als gezegd ook visueel van binnen naar buiten gerangschikt. Wederom zijn de elementen die verwijzen naar de 'technische kant' van het onderwijs rechts weergegeven, en de elementen die verwijzen naar de 'sociale kant' van het onderwijs links. De figuur tracht bovendien te verbeelden dat beide kanten van het onderwijs met elkaar in evenwicht moeten zijn.

Zowel de eerste als de tweede visualisatie is erg schematisch en doet veronderstellen dat de onderscheiden domeinen ook in de dagelijkse praktijk goed van elkaar te onderscheiden zijn. Dat laatste is echter zelden het geval. In de dagelijkse praktijk binnen scholen is eerder sprake van een organisch proces waarin de analytisch te onderscheiden elementen in elkaar overgaan en minder strikt zijn af te bakenen dan de eerdere modellen doen vermoeden. Om meer recht te doen aan dit organische karakter van leiderschap in scholen, en om input te geven aan de dialoog – is tot slot een derde visualisatie gemaakt.

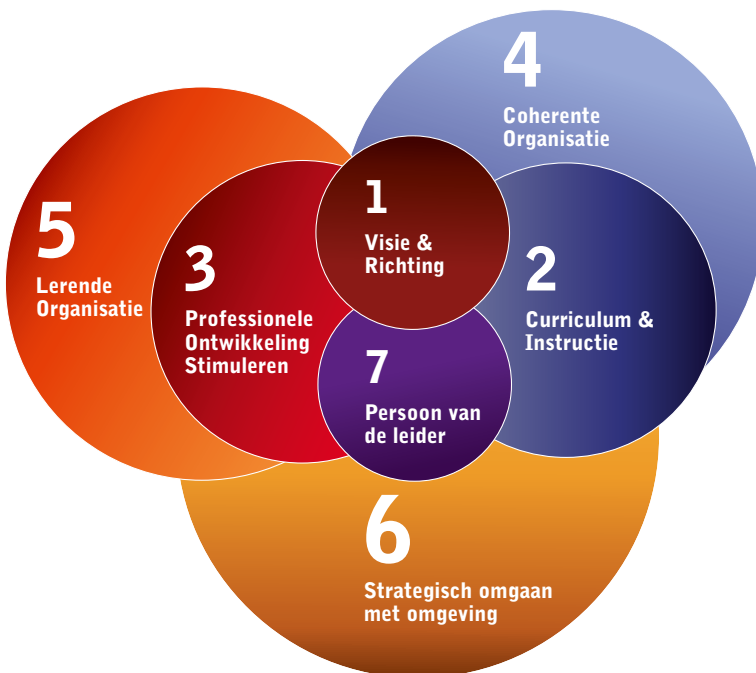
Figuur 6.1. – Leiderschap als samenhang tussen domeinen



Figuur 6.2. – Leiderschap van binnen naar buiten



Figuur 6.3. – Leiderschap als organisch proces



DEEL II

Hoe verhoudt wat we weten over leiderschap in het voortgezet onderwijs zich tot de Nederlandse praktijk?

Een inventarisatie onder schoolleiders en experts

Michel Dückers

7 In dialoog met schoolleiders en experts

In het vorige deel is de totstandkoming van een model met zeven domeinen van professioneel schoolleiderschap beschreven. Het voorlopige resultaat wordt in dit tweede deel als basis gebruikt voor de zoektocht naar een gedeeld referentiekader voor professioneel schoolleiderschap in het Nederlandse voortgezet onderwijs.

De gedachte daarachter is dat een gemeenschappelijk begrippenkader een voorwaarde vormt voor ieder gestructureerd gesprek waaruit een verbeteragenda en gerichte maatregelen voort moeten komen. De zoektocht naar een geschikt referentiekader voor de partijen die betrokken zijn bij de professionalisering van schoolleiders mag pas een succes heten zodra er draagvlak bestaat onder schoolleiders en experts over de herkenbaarheid, relevantie en volledigheid van het model en de domeinen.

Dat draagvlak is een van de hoofdonderwerpen die in dit deel van het rapport aan bod komen, in hoofdstuk negen om precies te zijn. In hoofdstuk tien staat de vraag centraal wat schoolleiders en experts verstaan onder een basisniveau van professioneel schoolleiders en onder excellent schoolleiderschap. Hoofdstuk elf beschrijft de stand van zaken zoals ervaren door schoolleiders en experts aan het einde van 2011. In dit hoofdstuk wordt bovendien ingegaan op het verbeterpotentieel en bespiegelingen over het inzichtelijk maken van (ontwikkeling van) professioneel schoolleiderschap. De onderzoeksmethodiek wordt uiteengezet in hoofdstuk acht.

8 Methodiek van onderzoek

In hoofdstuk vier zijn de stappen van de modelontwikkeling behandeld. In het kader van de dialoog zijn twee aanvullende stappen gezet. Eerst zijn er individuele en groepsgesprekken gevoerd om een eerste indicatie te krijgen van hoe het model wordt ontvangen en op welke onderdelen aanleiding bestaat voor verbetering. Na aanpassing zijn de domeinteksten opgenomen in een breed uit te zetten vragenlijst. Op beide stappen wordt nader ingegaan.

Tabel 8.1. – Deel II: de methode van onderzoek in twee stappen

Methodie van onderzoek

Stap 1	Individuele en groepsgesprekken
Stap 2	Vragenlijst

Stap 1. Individuele en groepsgesprekken

In november 2011 zijn drie focusgroepen gehouden met schoolleiders en experts. Aan de eerste bijeenkomst namen ongeveer zes personen deel, aan de tweede ongeveer vijftien en aan de derde circa zestig. Aanvullend is een expertbijeenkomst georganiseerd bij de VO-raad waar acht mensen aan deelnamen. Daarnaast zijn vijf individuele interviews afgenomen met een gemiddelde gespreksduur van drie kwartier. Voorafgaand ontvingen de deelnemers steeds een toelichting van het model en de domeinen. Bij de interviews is een document toegezonden aan de gesprekspartner. Iedere focusgroep is gestart met een mondelinge presentatie. Deelnemers zijn aldus in staat gesteld kennis te nemen van achtergronden, de domeinteksten uit hoofdstuk vijf en de weergavevoorbeelden uit hoofdstuk zes. Ieder gesprek is gevoerd volgens een halfgestructureerde gespreksleidraad, met als beginvraag: herkent u de domeinen en wat ontbreekt? En vragen per domein: bent u het eens met de omschrijving? Wat is volgens u een basisniveau van schoolleiderschap en hoe omschrijft u excellentie? Op welk

domein is volgens u vooral behoefte aan professionalisering? Van alle gesprekken is een verslag opgesteld.

Stap 2. Vragenlijst

In de tweede stap zijn tussentijdse inzichten vertaald naar een vragenlijst. De inhoud herbergt aangepaste domeinteksten, vragen over kenmerken van schoolleiderschap per domein, volledigheid van het model, stand van zaken van schoolleiderschap in het Nederlandse voortgezet onderwijs, investeringen ter verbetering, aanvullende stellingen en een vraag over de achtergrond van de respondent.¹ De vragenlijst is digitaal uitgezet onder schoolleiders aangesloten bij de VO-raad. Om de respons te maximaliseren en omwille van juridische restricties is het verzoek tot deelname aan het onderzoek vanuit de VO-raad uitgezet, per e-mail en voorzien van een koppeling naar de vragenlijst. Na een week is een herinnering verstuurd.

Van de respondenten rekt 70% zich tot de ervaringsdeskundigen in het werkveld van de schoolleider, 3% tot de deskundigen (overheid, inspectie, wetenschap of advies) en 21% tot beide groepen. Ruwweg een vijfde van de benaderde schoolleiders vult alle vragen over herkenbaarheid van de domeinomschrijving en -kenmerken in, evenals vragen over volledigheid van het model en de stand van zaken in december 2011. Tabel 8.2 laat zien dat de respons geleidelijk afneemt naarmate men verder komt in de vragenlijst. Aan het slot blijkt een vijfde van de respondenten na het invullen van de open vragen over benodigde investeringen te zijn afgevallen.

¹ De vragenlijst is opgenomen in bijlage 1.

Tabel 8.2. – Respons vragenlijst

Vragenlijstonderdeel	Aantal respondenten (n)	Aantal respondenten (%)
Dimensie 1 compleet (herkenbaarheid en kenmerken)	432	22
Dimensie 2 compleet (herkenbaarheid en kenmerken)	396	20
Dimensie 3 compleet (herkenbaarheid en kenmerken)	379	19
Dimensie 4 compleet (herkenbaarheid en kenmerken)	372	19
Dimensie 5 compleet (herkenbaarheid en kenmerken)	362	18
Dimensie 6 compleet (herkenbaarheid en kenmerken)	353	18
Dimensie 7 compleet (herkenbaarheid en kenmerken)	350	18
Volledigheid van model	350	18
Stand van zaken eind 2011	347	17
Stellingen en achtergrond	279	14

9 Draagvlak voor model en domeinen

Dit hoofdstuk is gewijd aan de vraag of Nederlandse schoolleiders en experts het model voor professioneel schoolleiderschap en de afzonderlijke domeinen als herkenbaar, relevant en volledig beschouwen. Nadat resultaten per dimensie zijn behandeld, met als vertrekpunt de domeinomschrijvingen uit hoofdstuk vijf, wordt stilgestaan bij het model als geheel.

Opvattingen per domein

Domein I. Visie & Richting

Omschrijving uit hoofdstuk vijf:

Visie op leren en doceren ontwikkelen, delen en tot uitgangspunt maken voor alle beslissingen.

Kenmerken:

- Werken vanuit een gedeelde visie die mensen inspireert en motiveert.
- Visie op leren en doceren consequent doorvertalen naar álle aspecten van de organisatie.
- De organisatie richting geven voor de toekomst.

De omschrijving van het eerste domein blijkt op instemming te kunnen rekenen. Het thema wordt belangrijk gevonden:

'Is me uit het hart gegrepen.'

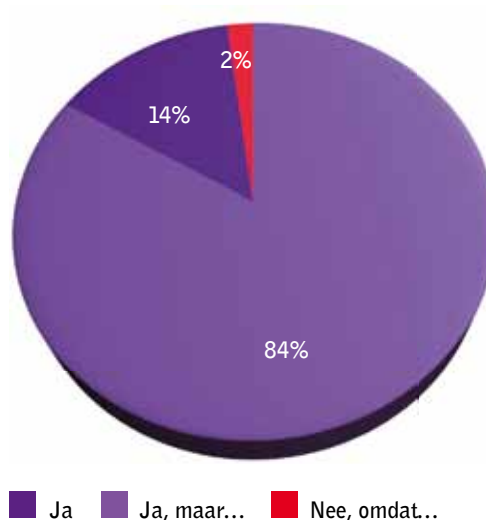
'Het gedeelde is belangrijk. In het tweede aandachtsstreepje zit dat sterk. Daar hoort bestuurder tot en met conciërge in.'

Het vergt bovendien wat van de schoolleider:

'Daarvoor heb je zelf kennis nodig. Je moet wat weten anders kun je geen visie ontwikkelen. Je hebt een brede kijk nodig van onderwijskundige ontwikkelingen en alles wat daar mee samenhangt.'

De tekst is in ongewijzigde vorm opgenomen in de vragenlijst. Ten minste 80% van de respondenten blijkt het eens te zijn met de domeinomschrijving.

Figuur 9.1. – Domein I. Consensus over domeinomschrijving



■ Ja ■ Ja, maar... ■ Nee, omdat...

Domein II. Curriculum & Instructie

Omschrijving uit hoofdstuk vijf:

Realiseren van optimale condities voor leren en doceren (o.a. fysieke omgeving; leermiddelen; tijdsbesteding).

Kenmerken:

- Zorg dragen voor effectieve instructie, door zoveel mogelijk docenten op zoveel mogelijk momenten.
- (Doen) bepalen van leerdoelen voor alle leerlingen, en strategieën om die doelen te behalen.
- Zorg dragen voor een coherent en 'rijk' curriculum.

Tijdens gesprekken blijkt de omschrijving van het tweede domein eveneens herkenbaar:

'De omschrijving is prima. Iets minder dan uit "het hart gegrepen", maar dat zegt iets over mij. Wat ik zou toevoegen is de vreugde van het leren. Het kan dodelijk saai zijn, maar je moet er twinkende oogjes van krijgen.'

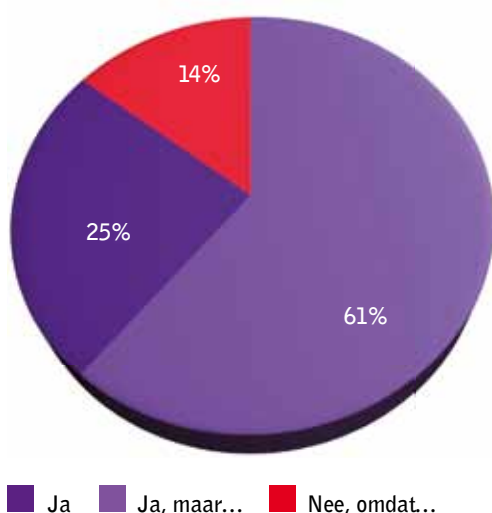
'Heel helder en eentje die snel wordt genoemd als je in gesprek bent op scholen. Conditionele aspecten zijn belangrijk omdat een volle prullenbak gesprekken kan frustreren. Ze zijn belangrijker dan menig schoolleider denkt. Is er een fatsoenlijke werkruimte ingericht, tijdsindeling, waar vindt dat plaats in de gesprekscyclus?'

Er is niettemin ruimte voor verbetering:

'Zorg dragen voor effectieve instructie, wat is dat? Zoveel mogelijk docenten op zoveel mogelijk momenten is niet helder genoeg.'

Om die reden wordt de domeinomschrijving aangepast. Het eerste kenmerk, 'zorg dragen voor effectieve instructie, door zoveel mogelijk docenten op zoveel mogelijk momenten' wordt gewijzigd in: 'zoveel mogelijk leerlingen zolang mogelijk blootstellen aan effectieve instructie.' Het aantal schoolleiders en experts dat zich in deze omschrijving kan vinden bedraagt 61%.

Figuur 9.2. – Domein II. Consensus over domeinomschrijving



Een kwart kan zich vinden in de omschrijving mits er aanpassingen worden aangebracht. In totaal zijn er precies 100 commentaren toegevoegd die vooral over de eerste twee kenmerken gaan. In totaal geeft 65% aan dat onderwijs meer is dan effectieve instructie. Op deze manier geformuleerd wordt de term als te smal ervaren, variatie in leerstrategieën zijn nodig. De combinatie met 'zo lang mogelijk' valt bovendien niet goed. Een voorbeeld:

'Het doel zoveel mogelijk leerlingen zolang mogelijk bloot te stellen aan effectieve instructie is het grootste misverstand in het onderwijs. Ik geloof heilig in de zogenoemde Wet van Vos die laat zien dat na een bepaalde grens meer instructietijd juist minder effectief wordt en boven de 32 klokuren zelfs volkomen zinloos is. Hersenonderzoek toont inmiddels het gelijk van Vos ook aan.'

In zeker 10% van de reacties op het eerste kenmerk wordt expliciet gewezen op het belang van maatwerk, toegespit op de

leerling, diens leerstijl en mogelijkheden. Daarnaast vindt bijna een vijfde van de respondenten dat de inhoud van het onderwijs niet alleen, of zelfs niet direct, een verantwoordelijkheid is van de schoolleider. Deze moet de docenten stimuleren om hoogwaardige inhoud aan te dragen en uit te voeren. Ook de leerling is verantwoordelijk voor het leerproces. Verder geeft ongeveer 15% van de 'ja, maar'-groep met zoveel woorden aan dat de schoolleider voorwaardenscheppend moet zijn. Hij dient faciliterend te zijn ten aanzien van de omstandigheden waarvoor docenten werken, zowel fysiek – middelen en voorzieningen – als inhoudelijk – scholing.

De reacties van de 'nee, omdat'-groep zijn vergelijkbaar (n=58). Ongeveer 70% van de respondenten zegt nee vanwege dezelfde reden (effectieve instructie te smal, zolang mogelijk niet gelukkig gekozen, maatwerk gewenst). Bijna 15% haakt af omdat het niet alleen een verantwoordelijkheid is van de schoolleider.

Op grond van dit commentaar wordt de domeintekst aangepast tot:

Realiseren van optimale condities voor leren en doceren (o.a. fysieke omgeving; leermiddelen; tijdsbesteding).

Kenmerken:

- Onderwijsomstandigheden creëren waarin leerlingen optimaal toekomen aan leren en voldoende worden blootgesteld aan effectieve instructie.
- Bijdragen aan het bepalen van leerdoelen voor alle leerlingen, en strategieën om die doelen te behalen.
- Zorg dragen voor een coherent en 'rijk' curriculum.

Domein III. Professionele ontwikkeling stimuleren

Omschrijving uit hoofdstuk vijf:

Professionele ontwikkeling van individuele medewerkers stimuleren.

Kenmerken:

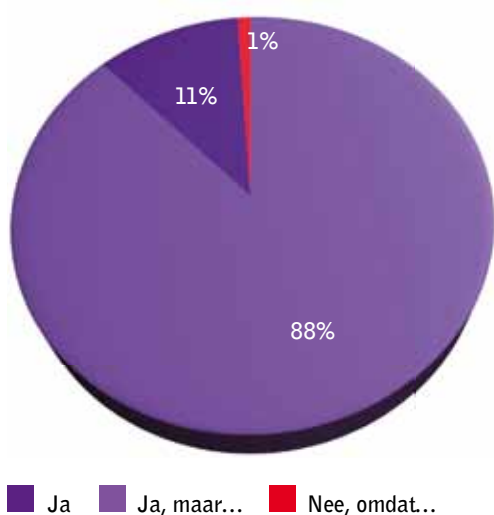
- Professionele dialoog voeren met individuele medewerkers.
- Individuele medewerkers gericht ruimte en mogelijkheden bieden om te leren en zich verder te ontwikkelen.
- Cultuur opbouwen waarin mensen kunnen en mogen leren.
- Dit alles verbonden met visie, en aansluitend op ontwikkeling van de organisatie als geheel.
- Stimuleren, evalueren en ontwikkelen.

De omschrijving van het derde domein levert geen inhoudelijke bezwaren op. De strekking is duidelijk, evenals de relatie met andere domeinen:

'Wat hier staat betekent voor mij een koppeling tussen drie dingen. Eén, gedragen en gedeelde visie. Twee, er is een schoolorganisatie die dat mogelijk maakt. Drie, de cultuur. Jij en ik kunnen een goed gesprek hebben na drie uur en een glas wijn drinken. Maar we moeten wel verder in het operationaliseren. De dialoog voeren is erg belangrijk. Dus moet je de gespreks-cyclus op orde hebben. Als je dat hebt dan verhoudt zich dat tot de cultuur die je op school hebt en die je aan het ontwikkelen bent.'

De domeintekst wordt ongewijzigd meegenomen in de vragenlijst. In deze omschrijving kan meer dan 80% van de ondervraagden zich vinden.

Figuur 9.3. – Domein III. Consensus over domeinomschrijving



Domein IV. Coherente organisatie

Omschrijving uit hoofdstuk vijf:

Coherentie realiseren tussen alle beleidsterreinen binnen de organisatie.

Kenmerken:

- Kundig zijn op alle (relevante) beleidsterreinen binnen de organisatie (o.a. onderwijskundig beleid, kwaliteitsbeleid, HRM, financiën, huisvesting etc.).
- Coherentie aanbrengen tussen de beleidsterreinen, gericht op het ondersteunen en stimuleren van leren en doceren.
- De verdeling en besteding van middelen baseren op de visie en doelen van de school.

Het vierde domein staat in het teken van de samenhang tussen organisatorische beleidsterreinen. Ook hier staan relevantie en duidelijkheid niet ter discussie. Schoolleiders en experts voelen

aan dat de schoolleider over een gevarieerde kennis van zaken moet beschikken. Daarnaast benadrukken ze het belang van de beheersmatige kant. Deze moet nadrukkelijk terugkeren in het model:

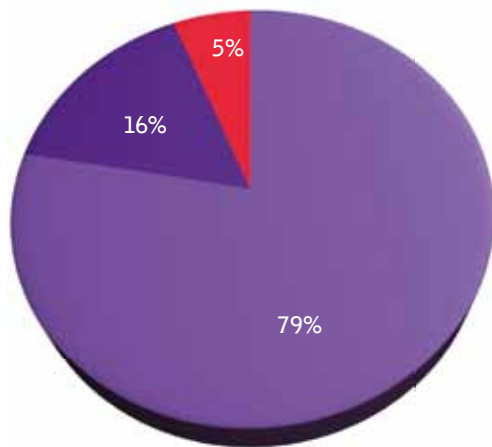
'De eindverantwoordelijke schoolleider moet in bepaalde mate een generalist zijn. Je bent integraal verantwoordelijk voor een hoop beleidsterreinen. Ik herken dit, maar ik denk dat hier vaak hiaten zijn. Ik heb de indruk dat de harde kant niet de eerste prioriteit is van veel schoolleiders en dat is niet goed. Er zit altijd een samenhang in wat je wilt en kunt. Wensen worden vaak medebepaald door mogelijkheden, denk aan huisvesting.'

'Een valkuil is dat schoolleiders bewust incompetent zijn. Wij hebben overal verstand van dus ook hier van. Wij kunnen zelf de financiële administratie uitvoeren. Maar in de helft van de gevallen is men niet in staat de goede vragen te stellen. Ik vind dat de schoolleider drie rollen moet kunnen vervullen. De rol van ziener en strateeg. De rol vanzorger, als ontwikkelaar van een professionele organisatie. En de rol van planner, denk aan financieel en kwaliteitszorg. Het één is niet minder belangrijk dan het ander. De samenhang is belangrijk. Je maakt de strategie niet via een spreadsheet, maar je helpt hem wel om zeep. Wat ik te vaak zie is dat er veel plannen worden gemaakt, maar dat er een zwakke structuur onder ligt.'

'Dat die beleidsterreinen werkelijk inhoudelijk op elkaar aansluiten vind ik heel belangrijk. Zorg dat personeelsbeleid en onderwijsdoelen worden geïntegreerd en dat financiën en huisvesting daarmee samenhangen. Vaak zie je dat financiën leidend worden. Beheerskwesaties zijn dan ook belangrijk.'

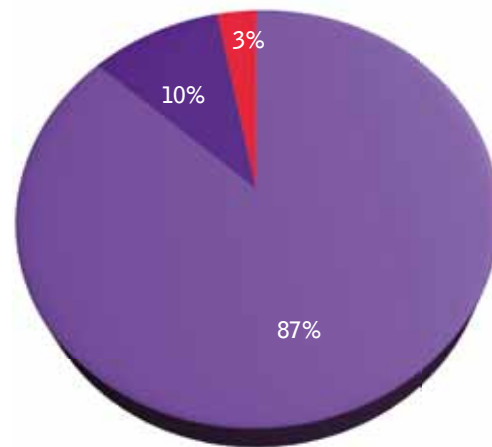
In de domeinomschrijving in de vragenlijst heeft de beheersmatige kant een plek gekregen. Er is een kenmerk toegevoegd: 'zorgen dat beheersmatige kant van de school op orde is en optimaal bijdraagt aan onderwijsdoelen en leerklimaat.' Circa 80% van de schoolleiders en experts herkent zich in deze tekst. Afgaande op de reacties is de tekst eenvoudig te verbeteren door aan het eerste kenmerk toe te voegen: 'en in staat zijn om expertise op waarde te schatten'.

Figuur 9.4. – Domein IV. Consensus over domeinomschrijving



■ Ja ■ Ja, maar... ■ Nee, omdat...

Figuur 9.5. – Domein V. Consensus over domeinomschrijving



■ Ja ■ Ja, maar... ■ Nee, omdat...

Domein V. Lerende organisatie

Omschrijving uit hoofdstuk vijf:

Een proces van continue verbetering realiseren.

Kenmerken:

- Leerprocessen op individueel-, groeps- en organisatieniveau op elkaar afstemmen.
- Op elk niveau doorgaande leercycli faciliteren.
- Capacity building Ondanks dat het een abstract begrip is, staat ook het belang van een lerende organisatie niet ter discussie.

'Ik weet niet eens wat het precies is, terwijl ik dit een van de allerbelangrijkste dingen vind. Een school gaat over leren. Docenten zijn experts van het leren en daarmee een levend voorbeeld van dat leren. Docenten moeten het doen, anders kun je als school je werk niet doen. De kernactiviteit is leren, dat moet overal in het bedrijf zitten.'

'Ik vind lerende organisatie erg verbonden met professionele ontwikkeling. Dit is breder. Prachtig, ik kan haast niet anders zeggen. Hoewel, capacity building, ik weet niet precies wat wordt bedoeld. Het is wat technisch.'

De term 'capacity building' is verwijderd uit de tekst voor de vragenlijst. Meer dan 80% van de respondenten vindt de domeinomschrijving herkenbaar.

Domein VI. Strategisch omgaan met omgeving

Omschrijving uit hoofdstuk vijf:

De omgeving van de organisatie in kunnen zetten om de organisatiedoelen te realiseren.

Kenmerken:

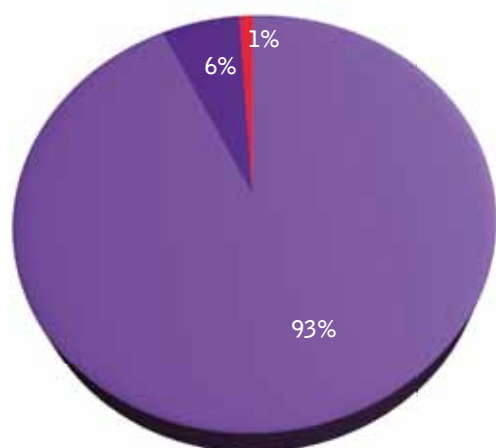
- Productieve relaties met andere partijen realiseren en andere partijen weten te mobiliseren (o.a. ouders, scholen, overheden).
- Inspelen op toekomstige ontwikkelingen.
- Beleid en regelgeving kunnen benutten om organisatiedoelen te realiseren.
- De organisatie zonodig af kunnen schermen voor invloeden van buiten; optreden als filter, hitteschild e.d.
- Naar buiten toe verantwoording afleggen over gevoerd beleid en gerealiseerde uitkomsten.

Tijdens interviews en focusgroepen wordt het zesde domein herkend als een essentieel maar onderbelicht aspect van het schoolleiderschap:

'Ik denk dat dit een verwaarloosd domein is. Waar zit hem dat in? Ik denk dat dit vooral ligt aan interne gerichtheid van het onderwijs. Als je hem door-analyseert kom je uit op het beroep van leraar. Er zit een leraar in afgesloten ruimte met lesgroep. Dat creëert als vanzelf een interne gerichtheid. Koning, keizer, admiraal in eigen lokaal. Hoeveel scholen zijn strategisch bezig met hun omgeving om doelen te bereiken?'

De domeinomschrijving is zonder aanpassing opgenomen in de vragenlijst. Meer dan 90% van de respondenten kan zich vinden in deze omschrijving.

Figuur 9.6. – Domein VI. Consensus over domeinomschrijving



■ Ja ■ Ja, maar... ■ Nee, omdat...

Domein VII. Persoon van de leider

Omschrijving uit hoofdstuk vijf:

Beschikken over persoonlijke eigenschappen, kennis en vaardigheden om de rol van schoolleider effectief in te kunnen vullen.

Kenmerken:

- Integer, betrouwbaar en geloofwaardig handelen (rolmodel zijn).
- Vermogen om wederzijds vertrouwen op te bouwen.
- Opereren vanuit sterke persoonlijke waarden en daar flexibel mee om kunnen gaan.
- Open leerhouding demonstreren.
- Complexe problemen op kunnen lossen (incl. creativiteit).

Interviews en focusgroepen benadrukken het belang en de herkenbaarheid van het laatste domein. Dat de kenmerken veelal zijn genoemd in de gesprekken per domein geeft aan dat de persoon van de leider een terugkerende factor is bij de vormgeving van het schoolleiderschap in brede zin:

'Als het gaat over visie en richting dan heb je een bepaald soort mens nodig. Een bepaald soort leider. Ik denk dat het iemand is die lerend in de organisatie staat, lerend in het leven. Open voor feedback en nieuwe dingen te ontmoeten. Je bent bereid om jezelf te ontplooiën. Verder kun je nog zoveel weten, maar je

moet wel trek hebben in de relatie. Je moet kunnen overdragen, je moet kunnen leren. Het gaat om de persoon van de leider. Je moet het samen doen met de mensen in de organisatie.'

'De leidinggevende is rolmodel en voorbeeld. Je draagt het uit. Dat kan op alle manieren. Door op een strategische manier te ontwikkelen, mensen van buiten naar binnen te halen, kritische vragen te stellen, positieve onrust te creëren. Het heeft ook te maken met bezieling. De persoon doet er toe. De persoon van de leidinggevende.'

'Waar het om gaat is de rol van het individu in een configuratie van domeinen. Als je dat koppelt aan persoon gaat het echt om het vermogen een rolmodel te zijn. Het heeft sterk te maken met zichtbaarheid. Docenten zitten vooral in hun eentje in een lokaal. Ze drinken koffie en gaan weer verder. Ze zien elkaar te weinig. Zichtbaarheid veronderstelt dat je elkaar ziet. En toegankelijkheid.'

Verschillende malen wordt opgemerkt dat de schoolleiders in bepaalde situaties principes ondergeschikt moet maken aan het organisatiebelang:

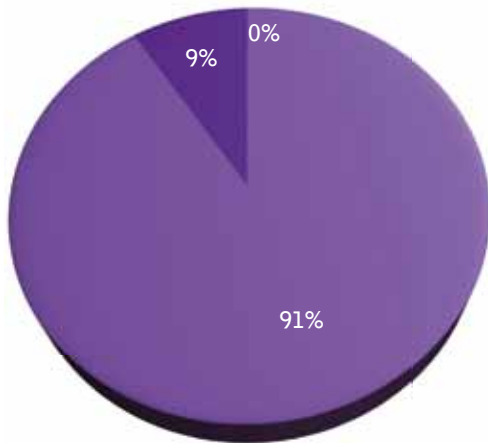
'Geloofwaardig handelen hoeft niet integer te zijn. Natuurlijk moet je je best doen om integer te zijn, maar op een gegeven moment moet je vanuit de organisatie gewoon geloofwaardig zijn.'

Een commentaarpunt is dat het flexibel omgaan met sterke persoonlijke waarden niet een standvastige indruk wekt:

'Opereren vanuit sterke persoonlijke waarden? Dat weet ik niet. Die kunnen ook sterk hinderlijk aanwezig zijn. Flexibel mee omgaan, dat verhoudt zich moeizaam tot opereren vanuit sterke waarden. Ik zou eerder kiezen voor "houdt rekening met contexten".'

De gesprekken hebben op dit aspect geleid tot een verandering in de domeinomschrijving. In de vragenlijst is het derde kenmerk aangepast tot: 'opereren vanuit sterke persoonlijke waarden en als de context daarom vraagt daar flexibel mee om kunnen gaan'. Ruim 90% van de ondervraagden gaat akkoord met deze domeinomschrijving.

Figuur 9.7. – Domein VII. Consensus over domeinomschrijving



■ Ja ■ Ja, maar... ■ Nee, omdat...

Opvattingen over het model als geheel

Naast de herkenbaarheid en kenmerken van ieder domein is ook met schoolleiders en experts gesproken over het model als geheel. Reacties over de inhoud en volledigheid zijn overwegend positief:

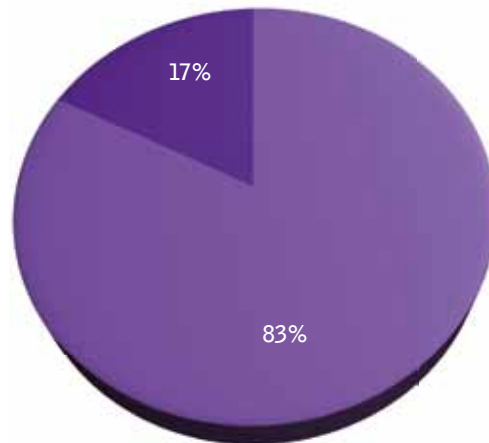
'Nee, ik heb niet kunnen ontdekken wat ontbreekt. Ik vond het overzicht mooi compact en helder.'

Ik denk dat het goede domeinen zijn. Ik heb niet nadrukkelijk het gevoel dat er iets mist. Ik zou wel wat meer accent willen hebben op de harde, beheersmatige kant. Het is nu weggestopt in coherentie. Ondernemerschap. Een goede schoolleider mag sterke business cases maken. Als lid van de raad van toezicht van scholen zie ik risico's ontstaan. Scholen zijn in de gevarenzone geraakt door ondoordacht en onoplettend handelen.'

'De individuele domeinen spreken voor zich. Als je het overzicht ziet komen de vragen. Lerende organisatie beperkt zich dan niet tot een domein, maar is iets wat overal in zit. Professionele ontwikkeling stimuleren heeft alles met lerende organisatie te maken. Coherentie ook. Waarom maak je er een apart domein van? Het onderscheidende karakter is niet altijd scherp.'

Ondanks voorkeuren voor accenten en een enkele kritische noot moet worden geconcludeerd dat het model en de afzonderlijke domeinen nergens ter discussie worden gesteld. Bovenstaande en andere reacties hebben geleid tot aanpassingen in de omschrijvingen. In de vragenlijst zijn deze teksten vervolgens voorgelegd aan een grotere groep schoolleiders en experts. Meer dan 80% vindt dat er niets ontbreekt.

Figuur 9.8. – Ontbreekt er iets in het model?



■ Nee ■ Ja

Verbeelding

Tijdens de gesprekken zijn ook de verschillende visualisatielijzen uit hoofdstuk zes voorgelegd aan schoolleiders en experts. Er blijkt een duidelijke voorkeur te bestaan voor Figuur 6.1. Deze manier van weergeven wordt als overzichtelijk ervaren, illustreert de onderlinge samenhang tussen de domeinen en benadrukt het belang van de persoon van de leider door deze centraal te positioneren. Een citaat:

'Ik vind de eerste om meerdere redenen de voorkeur genieten. Daarmee komt de verantwoordelijkheid van de schoolleider het beste in beeld. Het is de centrale figuur die dit moet willen en kunnen. Daarnaast is één oogopslag duidelijk dat alles met alles samenhangt. Hier is de verbinding het duidelijkst. Ook de persoon van de leider in het midden spreekt aan. Maar dat is iets anders dan alles naar je toetrekken.'

10 Basisniveau en excellentie

De vraag wat te verstaan onder een basis- of excellent niveau van schoolleiderschap is steeds meegenomen in de dialoog met schoolleiders en experts. Bij de interviews en focusgroepen is vooral exploratief te werk gegaan, bij de vragenlijst meer confirmatief. In dit hoofdstuk worden opnieuw bevindingen uit beide stappen gepresenteerd.

Interviews en focusgroepen

Voor ieder domein zijn uitspraken opgetekend die inzicht geven in het denken over basisniveau en excellentie van schoolleiderschap. De uitspraken illustreren hoe excellentie, ongeacht het domein, onderwerp of deelaspect waar het om gaat, telkens een overtreffende trap is van het basisniveau. De inhoudelijke betekenis van die overtreffende trap varieert.

Domein I. Visie & Richting

'Basisniveau is het formuleren van een visie, maar hem ook kunnen operationaliseren. Op zijn minst mag je verwachten dat de visie zichtbaar wordt in een ontwikkelingsplan voor de school. In het jaarlijks maken van een agenda waar we met elkaar aan werken. Excellent, dan staat het niet alleen in prachtige documenten, maar dan komt het ook terug in agendastukken, in alles. Dus ook als je conciërges en leerlingen spreekt merk je: "dit is een school met die visie". Het is een verhaal van congruentie. Van leerlingen, ouders, conciërges, reproductiewerkers. Als je dat bewerkstelligt dan is dat excellent.'

'Het basisniveau qua gedrag is dat de schoolleider het goed op verschillende niveaus kan uitleggen en met iedereen kan delen. Hij moet concepten kunnen uitleggen en er rekening mee houden hoe ze landen. Excellent is als je dat elke keer inhoudelijk kunt beleggen waar het hoort. Dat je het kunt terugleggen bij mensen. Het is steeds terug te zien in je gedrag hoe je omgaat met visie en richting.'

'We hebben het over een visie op leren. Daar kun je technocratisch over zijn. Het is voer voor boeiende academische discussies. Maar waar het mij om gaat is dat je de visie zo formuleert dat hij ook motiveert. Als je niet kunt operationaliseren dan houdt het snel op. Dat moet raken aan een inspirerend en motiverend vermogen. Excellent is als de visie bezielt en op een bierviltje past.'

Domein II. Curriculum & Instructie

'Hier vind ik dat de docent een cruciale rol heeft. Dat betekent dat de schoolleider de docent het gevoel moet geven dat hij het doet. Om optimale condities te realiseren zal je vanuit een coachende rol moeten aansturen. Leidinggeven aan professionals. Excellentie geeft aan hoe goed je erin bent. Je bent echt goed als je een natuurlijke vorm van gezag hebt verworven onder de leraar.'

'Elementair is of het effectief is. Het basisniveau is dat het lukt om kennis over te dragen. Maar een visie op leren is meer dan effectieve instructie. Excellentie zit in bezieling, bij docent en leerling. Het gaat om enthousiasme. Om geraakt en bewogen zijn.'

'Opbrengstgericht bezig zijn, zodanig dat je elkaar er op kunt aanspreken. Het moet iets opleveren waarover verantwoording kan worden afgelegd. Dat maakt het spannend. Je gaat faciliteren en daar moet het ook stoppen. Risico is dat je je teveel gaat bemoeien. Blijf in de randvoorwaardelijke sfeer. Zorgen voor een rijke leeromgeving, dan heb je excellentieniveau wel bereikt.'

'Een schoolleider moet het curriculum kunnen beoordelen, dat is elementair.'

Domein III. Professionele ontwikkeling stimuleren

'Faciliteren, ruimte bieden, kaders scheppen voor ontwikkeling, budgetten, dat soort zaken reken ik tot de basis. Excellentie gaat verder. Je ontwikkelt wegen en wijzen om in school met eigen mensen kennis en talenten te delen. Met systematische intervisie op allerlei manieren, wederzijds lesbezoek, beschrijving van best practices. De schoolleider prikkelt mensen om het beste uit zichzelf en het werk te halen.'

'Op basisniveau moet de schoolleider goede gesprekken kunnen voeren. Dat betekent beschikken over gesprekstechnieken. Een schoolleider brengt mensen vooruit. Excellent is net iets meer nog. Excellent is iemand die mensen kan prikkelen, motiveren en stimuleren. Iemand die mensen tot een hoger niveau brengt.'

'De basis is dat je iedereen wilt laten leren en ontwikkelen in brede zin. Excellentie is het herkennen van talent en wat je nodig hebt van je organisatie, en daarop sturen.'

Domein IV. Coherente organisatie

'Basisniveau is dat je op een gegeven moment een minimale kennis hebt van alle beleidsterreinen. Je moet er mee uit de voeten kunnen, herkennen waar hiaten zijn. Excellent is het als je de samenhang tussen de beleidsterreinen goed handen en voeten geeft. Dat je binnen de mogelijkheden van de harde beleidsterreinen het proces optimaliseert en dat je succes oogst in de keuzes die je maakt.'

'De schoolleider moet op alle terreinen weten waar het over gaat en in staat zijn mensen in te vliegen op financiën en huisvesting. Maar om de goede dialoog te voeren moet je tenminste voldoende onderlegd zijn. Excellentie is weten wat je bij iemand kunt halen en dat je er niet in berust dat het allemaal

wel zal kloppen. Proactief zijn kan pas als je bewust onwetend bent.'

'Op het basisniveau is er sprake van coherentie, maar dat is er vooral ex aequo. We hebben het gebouw, daar kunnen we dit onderwijs in doen. De visie op onderwijs is niet leidend. Status quo bij tegenwind is: "dan gaan we wel bezuinigen op onderwijs". Als je de boel bij tegenwind overeind kunt houden – vertrek van de oude garde of financieel – dan is dat excellent.'

Domein V. Lerende organisatie

'Is dat iedereen herkent dat het gaat om leren. De schoolleider op basisniveau helpt docenten te zien dat ook zij moeten leren. Excellent is dat je er echt in geslaagd bent het leren in alle hoeken en gaten in te voeren. Dat het elkaar gaat aanjagen. Dat het leren van leerlingen docenten weer prikkelt. Dat men elkaar opzweept.'

'Basisniveau is dat je probleempunten ziet, iets start en dingen die goed gaan ook vasthoudt. Excellent is dat je echt vrij structureel, de cyclus doorloopt en onderhoudt. En dat planmatig, dat is knap.'

'Een beetje een jeukterm. Het is verboden te genieten van successen, het is nooit goed genoeg. Het begint ermee dat de intentie er is en dat initiatieven worden ontplooid. Van excellentie mag je spreken als je een lerende organisatie bent met overal leercycli. Als de cyclus op ieder niveau werkt, heb je een organisatie in een gerichte beweging.'

Domein VI. Strategisch omgaan met omgeving

'Kansen benutten en bedreigingen effectief afweren om het hoofd boven water te houden. En oog houden voor de context. Een school is geen eiland. Excellent is het als die kansen en bedreigingen optimaal weet te relateren aan organisatiedoelen. Bedreigingen worden een manier om de school verder te brengen.'

'Dat je in staat bent om de deuren op te zetten, om wat binnen is naar buiten te brengen. Laten zien wat voor school je bent. Dat je dat uitdraagt. Dat vind ik een minimum. Het betekent dat je luistert naar wat wordt gezegd, het gaat om het niveau van informatie. Het wordt pas echt mooi als je actief gebruik gaat maken van je stakeholders en dat inzet voor je eigen school. Aan de andere kant kun je actief kijken om je school naar buiten in te zetten. Excellentie zit in handelen en beïnvloeden, heen en terug.'

'Een schoolleider op basisniveau moet minimaal de maatschappelijke opdracht toetsen aan verwachtingen van stakeholders. Excellent is de externe omgeving te verleiden tot

openstellen en de eigen rol te bezien om een beetje toe te buigen naar de school. Daarmee wordt de relatie productiever. Productief wil zeggen dat de leerlingen er beter van worden. De relatie en interactie leiden tot een verbetering van de opbrengst. De school moet naar buiten. We hebben een maatschappelijk opdracht.'

Domein VII. Persoon van de leider

'Excellentie komt tot uiting in hoog scoren op ieder onderdeel. Excellentie betekent ook dat coherentie en visie sterk leven in het rolmodel. De persoon moet op alle terreinen excellent zijn.'

Vragenlijst

Voor het vragenlijstonderzoek zijn eigenschappen en vaardigheden vertaald naar kenmerken per domein. Aan schoolleiders is gevraagd van 37 kenmerken aan te geven of zij dit aspect vinden passen bij het basisniveau, een excellent niveau of bij geen van beide.

Basisniveau

Ten minste 80% overeenstemming onder ondervraagden is gebruikt als criterium om een kenmerk tot het basisniveau te rekenen. In totaal voldoen 19 kenmerken aan dit criterium (zie Tabel 10.1). Per domein levert dat het volgende beeld op.

Domein I. Visie & Richting. Op basisniveau beschikt de schoolleider over voldoende inhoudelijke kennis. Hij is in staat een visie te formuleren waarin relevante ontwikkelingen en uitdagingen worden geadresseerd. De schoolleider is in staat de visie voor verschillende stakeholders op een consistente en begrijpelijke manier uit te leggen en maakt de visie zichtbaar in strategische documenten.

Domein II. Curriculum & Instructie. De schoolleider op basisniveau slaagt erin benodigde condities voor leren en doceren te realiseren. Hij weet wat effectieve instructie is en wat daarvoor nodig is.

Domein III. Professionele ontwikkeling stimuleren. Kenmerkend voor de schoolleider op basisniveau is dat deze professionele ontwikkeling faciliteert door ruimte te bieden, kaders te scheppen en budget realiseert. De schoolleider draagt naar medewerkers uit dat leren zich niet beperkt tot de leerlingen en houdt rekening met de context waarin mensen werken.

Domein IV. Coherente organisatie. Het basisniveau is dat de schoolleider ervoor zorgt dat de beheersmatige kant van de organisatie op orde is. Hij beschikt over inzicht in de betekenis van relevante beleidsterreinen voor het functioneren van de school. Ook is hij zich bewust van de samenhang tussen de beleidsterreinen en kan hierover het gesprek aangaan.

Domein V. Lerende organisatie. De schoolleider op basisniveau heeft oog voor knelpunten en agendeert concrete leerpunten binnen de school, gaat periodiek na of eerder gesignaleerde knelpunten voldoende zijn aangepakt, en arrangeert een veilig leerklimaat waar knelpunten bespreekbaar zijn.

Domein VI. Strategisch omgaan met omgeving. De schoolleider op basisniveau is zich bewust van kansen en bedreigingen in de omgeving.

Domein VII. Persoon van de leider. De schoolleiders op basisniveau beschikt over goede communicatieve vaardigheden, is geloofwaardig in zijn rol en opereert zichtbaar vanuit persoonlijke waarden.

Excellent niveau

Zodra op dezelfde manier wordt gezocht naar kenmerken van excellentie dan blijkt geen enkel kenmerk op minimaal 80% overeenstemming te mogen rekenen. Het kenmerk dat het hoogst scoort op excellentie (61% consensus) is dat de schoolleider de omgeving (bedrijven, ouders, overheden, maatschappelijke organisaties) activeert om bij te dragen aan een maximale leeropbrengst van de school. In de zeven kenmerken daarna staan steeds de omgeving en het bewaken van de samenhang binnen de schoolorganisatie centraal (zie Tabel 10.2).

De weg naar excellentie

Het is niet eenvoudig om een eenduidig beeld te schetsen van de excellente schoolleider. De uitspraken aan het begin van dit hoofdstuk geven een indruk van wat schoolleiders en experts onder excellentie verstaan, afgezet tegen het basisniveau. De vragenlijstgegevens vormen een aanvulling hierop. De antwoordcategorieën maken het mogelijk basisniveau of excellentie te benaderen als communicerende vaten. Dit stelt in staat 'de weg naar excellent schoolleiderschap' te visualiseren. Een lagere score bij basisniveau gaat gepaard met een hogere score bij excellentie en omgekeerd. Theoretisch kan maximaal 100% van een groep ondervraagden een kenmerk tot het basisniveau rekenen. De unanimiteit betekent dan dat 0% het kenmerk als excellent beoordeelt. Omgekeerd kan theoretisch gezien maximaal 100% een kenmerk als toonbeeld van excellentie ervaren, wat in dat geval weer gepaard gaat met een score van 0% op basisniveau. Hoe het ook zij, opgeteld kan de overeenstemming over basisniveau of excellentie per kenmerk nooit hoger zijn dan 100%. In Figuur 10.1 heeft dit uitgangspunt vorm gekregen in de diagonale lijn die vanuit de linker onderhoek doorloopt naar de rechter bovenhoek.

Het vragenlijstonderzoek levert per kenmerk twee coördinaten op; op de x-as is er de mate van consensus onder schoolleiders en experts dat het kenmerk bij het basisniveau hoort. Op de y-as dat

Tabel 10.1. – Kenmerken van de schoolleider op basisniveau

#	Een schoolleider op basisniveau...	%
I	beschikt over voldoende inhoudelijke kennis (brede kijk op onderwijskundige ontwikkelingen, maatschappelijke uitdagingen en wat daar mee samenhangt).	94
I	maakt de visie zichtbaar in een ontwikkelingsplan, schoolplan, jaarlijkse werkagenda.	85
I	is in staat een visie te formuleren waarin relevante ontwikkelingen en uitdagingen worden geadresseerd.	82
I	is in staat de visie voor verschillende stakeholders op een consistente en begrijpelijke manier uit te leggen.	80
II	slaagt erin benodigde condities voor leren en doceren te realiseren.	86
II	weet wat effectieve instructie is en wat daarvoor nodig is.	84
III	faciliteert (biedt ruimte, schept kaders voor ontwikkeling, budgetten).	94
III	draagt uit naar medewerkers dat leren zich niet beperkt tot de leerlingen.	89
III	houdt rekening met (gevoeligheden binnen) de context waarin mensen werken.	87
IV	zorgt dat de beheersmatige kant van de organisatie op orde is.	87
IV	beschikt over inzicht in de betekenis van relevante beleidsterreinen voor het functioneren van de school.	84
IV	is zich bewust van de samenhang tussen de beleidsterreinen en kan hierover het gesprek aangaan.	80
V	heeft oog voor knelpunten en agendeert concrete leerpunten binnen de school.	90
V	gaat periodiek na of eerder gesignaleerde knelpunten voldoende zijn aangepakt	85
V	arrangeert een veilig leerklimaat waar knelpunten bespreekbaar zijn.	85
VI	is zich bewust van kansen en bedreigingen in de omgeving.	81
VII	beschikt over goede communicatieve vaardigheden.	97
VII	is geloofwaardig in de rol van schoolleider.	95
VII	opereert zichtbaar vanuit persoonlijke waarden.	80

= Domein

Tabel 10.2. – Resterende kenmerken van de schoolleider

#	Kenmerk van de schoolleider..	Excellent %	Basisniveau %
VI	activeert de omgeving (bedrijven, ouders, overheden, maatschappelijke organisaties) om bij te dragen aan een maximale leeropbrengst van de school.	61	35
VI	voert regie over mate waarin omgeving en school elkaar over en weer beïnvloeden.	54	41
IV	is in staat in tijden van tegenwind de coherentie te bewaken.	49	50
V	stuurt voortdurend actief op samenhang in de richting, inrichting en uitvoering binnen de school.	48	51
VI	verbindt de inhoud van curriculum en instructie met behoeften uit de omgeving.	46	47
VI	toetst de maatschappelijke opdracht aan verwachtingen van de omgeving.	44	51
I	laat de visie tot uiting komen in de interactie tussen school en omgeving.	41	57
IV	zorgt dat beheersmatige kant optimaal bijdraagt aan realisatie van de onderwijsdoelen en het leerklimaat.	38	59
III	ontwikkelt wegen en wijzen om in school met eigen mensen kennis en talenten te delen.	37	62
VII	laat visie en coherentie doorleven in het rolmodel.	33	65
II	inspireert docenten individueel en gezamenlijk tot verbetering van curriculum en instructie.	32	66
III	prikkelt mensen om het beste uit zichzelf en het werk te halen.	27	72
III	vindt een balans tussen 'zich bemoeien' met wat er in de klas gebeurt en de professionele autonomie van docenten.	27	69
I	inspireert en bindt mensen aan de visie en richting van de school.	27	73
VII	is analytisch sterk.	25	74
VII	is zich bewust van situaties waarin persoonlijke kennis en vaardigheden goed of minder goed tot hun recht komen, en houdt daar rekening mee.	24	74
VI	is in staat verantwoording af te leggen aan de omgeving over gemaakte keuzes, activiteiten en uitkomsten.	24	75
II	zorgt dat het curriculum een samenhangende mix is waarin vakinhoudelijke ontwikkelingen worden meegenomen.	20	59

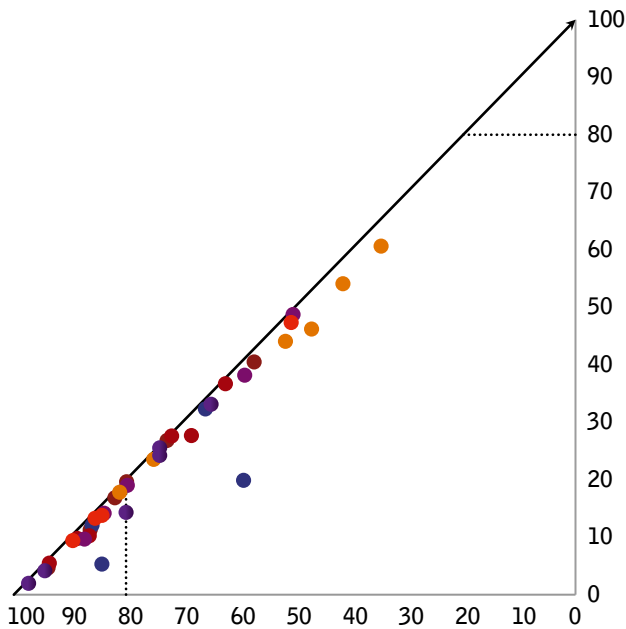
= Domein

het kenmerk een uiting is van excellentie. Terug te zien is dat een deel van de kenmerken – stippen in de kleur van de domeinen uit deel I – zich onderin bevindt. Dit zijn de kenmerken uit Tabel 10.1 waarover 80% consensus bestaat. Ook is te zien dat de met een stippellijn afgebakende driehoek rechts bovenin leeg is; over kenmerken van excellentie bestaat geen consensus van 80% of meer. Langs de diagonale lijn zijn naar boven toe de kenmerken uit Tabel 10.2 te zien.

In werkelijkheid is er geen sprake van een theoretisch zuivere indeling in basisniveau of excellentie. Een beperkt deel van de ondervraagden geeft aan kenmerken noch met het basisniveau, noch met excellentie te vereenzelvigen. Of men heeft geen idee. In Figuur 10.1 komt dit tot uiting doordat de stippen niet op de theoretische lijn liggen, maar eronder. De scores bij 'geen idee' (gemiddeld <1%) en bij 'geen van beide' (gemiddeld 2%) zijn weliswaar laag, maar dragen bij tot enige onzuiverheid.

Het meest duidelijk is dit te zien bij het kenmerk 'zorgt dat het curriculum een samenhangende mix is waarin vakinhoudelijke ontwikkelingen worden meegenomen'. In totaal vindt 20% van de ondervraagden dit een voorbeeld van excellentie, 59% ervaart het als onderdeel van het basisniveau, 19% zegt 'geen van beide' en 2% heeft 'geen idee'.

Figuur 10.1. – De weg naar excellent schoolleiderschap



niveau een basisniveau voor schoolleiders vast te stellen wordt door 65% (geheel) onderschreven.

Of het garanderen van dit basisniveau vooral een aangelegenheid is voor schoolbesturen levert een minder uitgesproken beeld op. Eenzelfde resultaat doet zich voor bij opvattingen over de maakbaarheid van excellentie, de stelling dat een beetje excellentie niet bestaat of dat excellentie afhankelijk is van omstandigheden.

Stellingen over basisniveau en excellentie

Tot slot zijn aan de deelnemers aan het vragenlijstonderzoek verschillende stellingen voorgelegd. De stellingen zijn gebaseerd op uitspraken opgetekend tijdens de interviews en focusgroepen. Met de stelling dat het basisniveau erop neerkomt dat de ingrediënten er zijn en dat sprake is van excellentie als alle onderdelen met elkaar samenhangen en elkaar versterken is 74% het (geheel) eens. Met de gedachte dat het er bij excellentie om gaat dat omstandigheden worden benut, is 64% van de schoolleiders het (geheel) eens. Het belang om op nationaal

Tabel 10.3. – Stellingen over basisniveau en excellentie

Stelling	Geheel mee oneens	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Geheel mee eens
Het basisniveau komt erop neer dat de ingrediënten er zijn, excellentie is als alle onderdelen met elkaar samenhangen en elkaar versterken.	2	12	12	61	13
Excellentie is maakbaar.	3	23	28	43	3
Excellentie is afhankelijk van omstandigheden.	6	40	19	34	1
Excellentie komt erop neer dat omstandigheden worden benut.	1	14	20	54	10
Een beetje excellent bestaat niet.	3	26	23	35	14
Het is belangrijk dat er op nationaal niveau een basisniveau voor schoolleiders wordt vastgesteld.	4	11	20	49	16
Het garanderen van een basisniveau van professioneel schoolleiderschap is vooral een aangelegenheid van schoolbesturen.	8	25	22	35	10

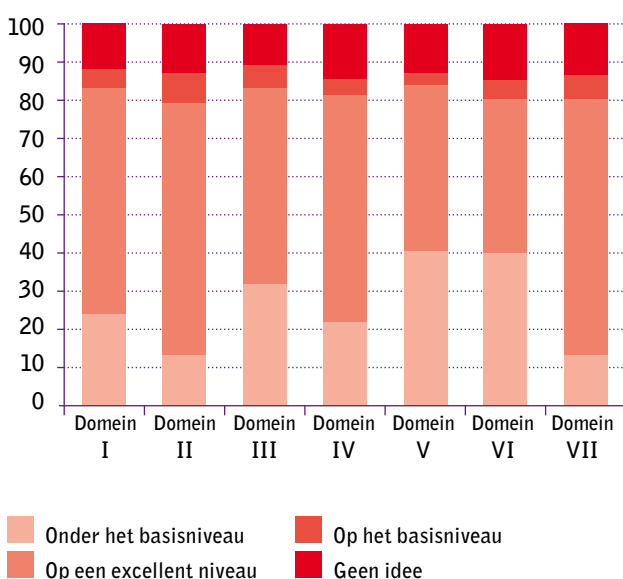
11 Stand van zaken per domein en verbeterpotentieel

Nu in het vorige hoofdstuk is gegaan op de betekenis van het model en de domeinen voor de situatie in het Nederlandse voortgezet onderwijs, richt dit hoofdstuk zich op de huidige situatie (stand van zaken december 2011) en de betekenis daarvan voor het schoolleiderschap in de toekomst. Naast de vraag waar verbetering mogelijk is, wordt aangestipt wat nodig is om tot verbetering te komen. Daarbij wordt steeds uitgegaan van het perspectief van schoolleiders en experts. Tot slot wordt inzichtelijk gemaakt hoe zij denken over het meten van de (ontwikkeling van) professioneel schoolleiderschap.

Waar bevindt zich het verbeterpotentieel?

De vragenlijst laat zien wat de inschatting is van schoolleiders en experts over de professionaliteit van het schoolleiderschap in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Gevraagd is per domein aan te geven op welk niveau het schoolleiderschap zich gemiddeld bevindt, met als antwoordcategorieën: 'onder het basisniveau', 'op het basisniveau', 'op een excellent niveau' of 'geen idee'. Excellentie wordt in beperkte mate als gangbaar herkend (gemiddeld 3-8%). Een meerderheid van de respondenten schat in dat Persoon van de leider (68%), Curriculum & Instructie (67%), Visie & Richting (60%) en Coherente organisatie (61%) op het basisniveau zitten. Bij Professionele ontwikkeling stimuleren verwacht de helft (52%) dat het basisniveau is bereikt, een derde (32%) denkt dat het Nederlandse gemiddelde achterblijft bij het basisniveau. Bij Lerende organisatie en Strategisch omgaan met de omgeving is het percentage beneden het basisniveau nog hoger (beide 40%).

Figuur 11.1. – Verbeteragenda



Wat is daarvoor nodig?

Voor ieder domein is gevraagd naar investeringen om de professionaliteit op basisniveau te brengen en te houden.

Domein I. Visie & Richting

Bij het eerste domein zijn een kleine 70 reacties gegeven door deelnemers aan het vragenlijstonderzoek. Tweederde gaat over scholing, kennisdeling en gerichte ondersteuning bij visieontwikkeling en het in de praktijk brengen daarvan. Bij scholing wordt gesproken over wetenschappelijke en professionele masters en andere vormen van bijscholing. Daarin dient aandacht uit te gaan naar organisatorische en maatschappelijke aspecten van de school (inclusief ondernemerschap), maar ook naar onderwijskundige en leerpsychologische ontwikkelingen:

'Minimaal een professionele master volgen rondom onderwijskundig leiderschap en voor eindverantwoordelijke schoolleiders komt daarbij ook nog de bestuurlijke en financieel-economische kant bij.'

'Er is weinig kijk op wat de school zou moeten ondernemen. Er wordt geredeneerd van binnen naar buiten in plaats van andersom. Scholing in denkstrategieën is nodig.'

Kennisdelen:

'Het is van belang schoolleiders met elkaar in contact te brengen om over dit onderwerp met elkaar van gedachten te wisselen, elkaar te stimuleren en te ondersteunen.'

Ondersteuning bij visieontwikkeling en implementatie:

'Iedere school moet volgens mij eens in de drie tot vier jaar tijd inruimen om na te denken over visie en richting. De vragen "wat willen we", "waarom willen we dat" en "op welke manier krijgen we dat voor elkaar" zouden centraal moeten staan. Deze termijn is nodig omdat teams veranderen. Ik heb ervaren dat hulp van buitenaf, iemand die de discussie scherp houdt, daar heel goed bij kan helpen.'

Domein II. Curriculum & Instructie

Ruim 30 tips worden genoemd om het tweede domein op het basisniveau te brengen. De helft van de reacties spitst zich toe op scholing en ruimte om kennis op te doen over curriculum en leerrendement, de noodzaak om binnen de school met elkaar in gesprek te blijven over dit onderwerp, en het vasthouden aan een beheersbaar aantal onderwerpen; een duurzame focus die niet al te zeer wordt beïnvloed door de waan van de dag.

'Docenten in Nederland zijn onvoldoende onderlegd in curriculumontwikkeling en leerrendement. De schoolleider zou hier ook beter in opgeleid moeten zijn, wil hij vormgeven aan onderwijskundig leiderschap.'

'Dit terrein is sterk onder invloed van hypes, en in veel geringere mate een product van onderzoek naar leren en instructie. Alsof schoolleiders geen kennis hebben of niet weten waar zij zich moeten wenden voor het bouwen aan een visie die gestoeld is op onderzoek en praktijkervaring. Wat nodig is, is scholing en het uitdagen van schoolleiders zich op dit onderdeel te verantwoorden.'

Domein III. Professionele ontwikkeling stimuleren

Iets meer dan de helft van de 90 verbeter suggesties betreft scholing op het vlak van professioneel (human resource) management en leiderschap, waaronder ruimte (tijd) voor ontwikkeling en deskundigheidsbevordering. Aanbevolen wordt hiervoor de gesprekkencyclus te benutten en in te zetten op ontwikkelgesprekken aansluitend op de persoonlijke professionele ontwikkeling van medewerkers. In ongeveer een kwart van de reacties keert het ontwikkelen van een passende visie terug die ruimte geeft voor verandering en uiting geeft van het feit dat de schoolleider weet om te gaan met professionals. Investeren in het vermogen met mensen om te gaan is nodig. De bestaande cultuur moet worden doorbroken, het functioneren van medewerkers bespreekbaar worden gemaakt.

'De gesprekkencyclus staat bij veel scholen nog in de kinderschoenen. Dat is volgens mij het moment om de professionele ontwikkeling ter sprake te brengen. Daarnaast moet je natuurlijk goed weten waar je heen wilt om de professionele ontwikkeling aan de organisatie te linken.'

'Het is nodig om in een professionele organisatie de juiste feedback aan collega's te kunnen geven. Vooral dit punt is erg belangrijk en volgens mij nog niet goed ontwikkeld.'

'Voor het stimuleren van professionele ontwikkeling is een professionele aanspreekcultuur belangrijk. De schoolleider moet het lef en de durf hebben om medewerkers aan te spreken op hun ontwikkeling – in relatie tot de school en teamontwikkeling. Het benoemen van concrete ontwikkelpunten, geformuleerd in effecten of doelstellingen, is nodig. Verder is het naar mijn mening ook nodig dat de schoolleider persoonlijk wil ontwikkelen en zich hier kwetsbaar in opstelt.'

Domein IV. Coherente organisatie

Ongeveer een derde van circa 50 reacties wijst op de noodzaak tot scholing in integraliteit voor schoolleiders om het geheel te overzien. De afstemming tussen verschillende beleidsterreinen en bijbehorend verandermanagement dienen daarbij aan bod te komen. Een kwart noemt het ontwikkelen van een visie op integraliteit waarin samenhang tussen structuur en cultuur tot uiting komt. Ook interne communicatie, afstemming en het voorkomen van 'eilandjes' worden in dit licht genoemd.

'Ondersteuning hoe je ontwikkelingen op verschillende beleidsterreinen op elkaar afstemt. Bijvoorbeeld scholing en coaching on the job'.

'Geen eilandjes in de organisatie. Gevoel van saamhorigheid is zeer belangrijk om succesvol te opereren'.

'Voor alle betrokkenen is het van belang om vooral regelmatig te communiceren over de wijze waarop wordt getracht een coherente organisatie te realiseren. Met name het gebrek aan communicatie, dan wel onvoldoende communicatie verticaal, is nog teveel een obstakel op weg naar de realisatie van een coherente organisatie. Met andere woorden: plannen moeten beter worden gecommuniceerd in de organisatie.'

Domein V. Lerende organisatie

De helft van de ruim honderd reacties gaat enerzijds over het ontwikkelen van een passende strategie en visie gericht op het functioneren als een lerende organisatie. Anderzijds over het opbouwen van een structuur waarin eigen mensen worden benut en waar cultuurinterventies vereist zijn; niet alleen gericht op docenten, maar ook het middenmanagement. Leren moet plaatsvinden op ieder niveau. Medewerkers moeten gewend raken aan wat een lerende organisatie en ruimte krijgen om fouten te maken. Verder wordt onder meer genoemd: overzicht creëren, werken aan bewustwording, betere kwaliteitszorg, realisatie van een lerende gemeenschap en een omslag in denken en cultuur:

'In te veel VO-scholen zit men in de loopgraven, waarbij je juist mag verwachten dat een organisatie met hoger opgeleide medewerkers ook die sfeer ademt en die professionele cultuur kent die de lerende organisatie kenmerkt. De discussie over taakbeleid in zeer veel scholen - in minuutjes en dergelijke - is het meest droevige voorbeeld van het tegendeel. Een school is geen productielijn in een koekjesfabriek. Dit vraagt schoolleiders die verantwoordelijkheid durven geven en dit ook serieus nemen. Deze nieuwe "omgang" is voor velen ook nieuw, vraagt nieuwe vormen van management, anders dan hiërarchische functiebouwwerken met veel lagen.'

In bijna een kwart van de reacties wordt gepleit voor scholing en coaching om expertise op te doen en focus aan te brengen in de lerende organisatie en de leercycli:

'Schoolleiders moeten beter weten wat een lerende organisatie precies is. Welke kenmerken heeft zo'n organisatie, hoe bevorderen we het leren, in welke richting moet het gaan? Wat zijn voetangels en klemmen en hoe ga je daarmee om?'

Verskillende respondenten geven expliciet aan dat scholingstijd en deskundigheidsbevordering zinvoller kunnen worden ingebed in de vormgeving van de lerende organisatie:

'Zolang de 10% deskundigheidsbevordering geen relatie heeft met duidelijk scholingsbeleid, worden deze uren gebruikt om de taken passend te maken.'

Domein VI. Strategisch omgaan met omgeving

In totaal worden meer dan honderd reacties gegeven op de vraag welke investeringen nodig zijn gericht op de strategisch omgang met de omgeving. De helft komt neer op het werken aan de intern gerichte cultuur binnen scholen. De blik is te vaak naar binnen gericht. Men moet zich niet blindstaren op korte termijn issues en regelgeving, maar kennis nemen van ontwikkelingen en sleutelactoren in de omgeving om vervolgens visie, vorming en richting te bepalen. Schoolleiders moeten het belang van de omgeving voor de eigen school inzien, deze omgeving pragmatisch benutten, en bij voorkeur aan de school verbinden. Wat sterk doorklinkt is dat de betrokkenheid en deelname van stakeholders het rendement bepaalt, maar een onderbelicht terrein is:

'Scholen zijn vaak nog te intern gericht. Hier valt nog heel wat te verbeteren. Het is vaak ook een kwestie van tijd, waarbij – als het gaat om kiezen tussen "binnen" en "buiten" – het zwaartepunt veelal komt te liggen bij de interne organisatie.'

'De gemiddelde schoolleider in het voortgezet onderwijs kijkt weinig buiten de deur. De strategie beperkt zich tot het vermijden van fouten. Schoolleiders zijn over het algemeen niet in staat om strategisch beleid te maken.'

Daarvoor zijn kennis en vaardigheden nodig, aldus meer dan een derde van de reacties. Het is nodig om ideeën en talent binnen te halen, om out of the box te denken, en om effectief om te gaan met stakeholders. Dat vergt scholing, deskundigheidsbevordering en andere vormen van kennisuitwisseling. Ook is er behoefte aan ruimte voor overkoepelend denken en verdieping, aan bruikbare goede voorbeelden, formats en modellen:

'Ook hier is meer en gedegen theoretische kennis van belang. Wie is die omgeving precies? Hoe ga je daarmee om? Op welke terreinen en hoe bewaak je ook je eigen grenzen daarin? Hoe ga je om met verschillende wensen uit die omgeving? Welke hiërarchie hanteer je daarbij?'

Domein VII. Persoon van de leider

Van de kleine 30 reacties richt een derde zich op de functie van de schoolleider als boegbeeld en voorbeeld. Respondenten wijzen op het belang van karakteristieken als: sterke persoonlijkheid,

inspireren, intelligentie, authenticiteit uitdragen, doortastend durven handelen, overstijgend denken en handelen, kritische zelfreflectie, feedback kunnen geven en ontvangen, en "het mag geen haantje zijn":

'De schoolleider is het boegbeeld van de organisatie (...). De tijd van "op de winkel passen" is echt voorbij.'

Een derde vindt dat het selectietraject een aandachtspunt is. De schoolleider moet over aantoonbare kwaliteiten beschikken en mag niet zomaar doorgroeien. Verder dient er in opleiding en training gericht te worden ingezet op leiderschapsontwikkeling:

'Een belangrijk onderdeel waar aandacht voor moet zijn in de opleiding. Echter, de selectiecommissie van de scholen zou zich hiervan erg bewust moeten zijn.'

Hoe (ontwikkeling van) professionaliteit te meten?

Eerder in dit hoofdstuk is een beeld geschetst van de professionaliteit van schoolleiders in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Op grond van dit beeld is het mogelijk om aandachtspunten voor verbetering te identificeren. Zodra het gaat om de professionaliteit van schoolleiders op het niveau van een individu of instelling dan zijn er meerdere problemen die zich voordoen bij het meten. In de eerste plaats is het niet mogelijk om in een eenmalige meting tegelijkertijd de stand van zaken en de ontwikkeling in beeld te brengen. Ongeacht het niveau kan de ontwikkeling alleen worden beschreven met behulp van doorlopende metingen; metingen waarvan het onderwerp tot op zekere hoogte ongrijpbaar is en afhangt van een dynamische context:

'Het onderwijs draait om het proces. Als tandarts is het gemakkelijker om conclusies te trekken over wat je hebt gedaan. Je kunt ook gemakkelijk een externe laten kijken naar wat je hebt gedaan. In het onderwijs is dat anders. Daar is wat je dagelijks hebt gedaan, het resultaat van je werk, moeilijker te meten. Het is geen koekjesfabriek.'

Andere randverschijnselen van prestatie meting is dat ze gepaard gaan met strategisch vermijdingsgedrag, sociaal wenselijke antwoorden, obstructie en andere paradoxale onbeoogde reacties.² Daar komt bij dat sprake is van een gebrek aan bewustheid:

'De ontwikkeling meten is mooi, maar je hebt twee problemen. Hoe vat je het onbewustheidsprobleem? Hoe meet je of iemand incompetent is? In het onderwijs zit de leraar in de klas in de rol

² Zie bijvoorbeeld Van Thiel & Leeuw (2002).

van iemand die alles weet. Als ze adjunct worden zijn ze dat nog steeds. Het grootste gevaar is dat ze geen vragen meer stellen. Een meetprobleem vind je ook aan de onbewust-competent kant. Alleen expliciet meten is mogelijk. Wel kunnen we de omgeving meepakken, bijvoorbeeld via 360 graden feedback. Mensen kunnen zich van alles onbewust zijn. Er is in Rotterdam onderzoek gedaan naar echte vaklieden. Noem me je beste kapper, garage et cetera. In bijna alle gesprekken ontstond weerstand. "Dat doe je gewoon." Mensen kunnen zich oprecht niet realiseren hoe goed ze zijn. Wat er ook in zit is dat mensen het geheim van de smid niet willen prijsgeven.'

DEEL III

Hoe bevorderen we de professionalisering van schoolleiders?

Voornaamste bevindingen en
implicaties voor de toekomst

Michel Dückers & Gerda van Dijk

12 Voornaamste bevindingen

In deel I van dit rapport zijn domeinen van schoolleiderschap beschreven die zich laten onderscheiden op grond van internationale literatuur en andere relevante publicaties. In deel II is een vertaalslag gemaakt naar de praktijk van het schoolleiderschap in het Nederlandse voortgezet onderwijs. In dit derde deel worden de voornaamste bevindingen en implicaties voor de toekomst behandeld, respectievelijk in het huidige en het volgende hoofdstuk. In lijn met de onderzoeksvragen zijn de voornaamste bevindingen ingedeeld in drie paragrafen:

- consensus over zeven domeinen van schoolleiderschap;
- gedachten over basisniveau en excellentie;
- stand van zaken en verbeterpotentieel.

Onderzoeksvragen 1 en 2: consensus over domeinen van schoolleiderschap en hun onderlinge samenhang

Op basis van een review is een model voor schoolleiderschap opgesteld, opgebouwd uit zeven samenhangende domeinen:

- I. Visie & Richting
- II. Curriculum & Instructie
- III. Professionele ontwikkeling stimuleren
- IV. Coherente organisatie
- V. Lerende organisatie
- VI. Strategisch omgaan met omgeving
- VII. Persoon van de leider

Met schoolleiders en experts is tijdens interviews en focusgroepen uitvoerig gesproken over de aard en inhoud van de domeinen en het model als geheel. Inzichten zijn meegenomen in een vragenlijst die is voorgelegd aan een brede groep schoolleiders. Het blijkt dat de inhoud over het algemeen wordt gedragen en volledig wordt geacht; gemiddeld kan 80-90% van de deelnemers zich vinden in de omschrijvingen en meer dan 80% kan niets toevoegen. Bovendien zijn voldoende aanknopingspunten aangereikt om omschrijvingen verder te verbeteren.

Onderzoeksvraag 3: gedachten over basisniveau en excellentie

Vanuit de domeinen zijn gesprekken gevoerd met schoolleiders en experts over wat zij verstaan onder een basis- of excellent niveau van schoolleiderschap. Per domein levert dit een brede variatie aan beschrijvende informatie op over het onderscheid tussen beide niveaus. Ook is aan schoolleiders gevraagd van diverse domeinkenmerken aan te geven of zij dit kenmerk tot het basisniveau, een excellent niveau of geen van beide rekenen. Dat heeft geleid tot een overzicht met kenmerken die door minimaal 80% van de schoolleiders tot het basisniveau wordt gerekend. Deze kenmerken zijn terug te vinden in Tabel 10.1. Bovendien is

inzichtelijk gemaakt hoe het toewerken naar excellentie eisen stelt op het vlak van omgeving en organisatorische samenhang (zie Tabel 10.2 en Figuur 10.1).

Gebleken is dat excellentie zich minder eenduidig laat vangen in een serie kenmerken. Wel blijken kenmerken die hoger scoren sterk gerelateerd aan de strategische interactie met de omgeving. Excellentie heeft volgens schoolleiders te maken met succesvol versterken en in samenhang brengen van aanwezige basisingrediënten. Het beïnvloeden van excellentie is problematisch. Excellentie wordt niet zozeer als maakbaar of als afhankelijk van omstandigheden ervaren. Wel komt excellentie tot uiting in het benutten van omstandigheden. De excellente schoolleider weet situaties te benutten.

Onderzoeksvraag 4: stand van zaken en verbeterpotentieel

De meting laat zien dat excellentie zeldzaam is. Minder dan tien procent ervaart het Nederlandse schoolleiderschap in het voortgezet onderwijs op onderdelen excellent. In de beleving is de excellente schoolleider een witte raaf temidden van collega's die overwegend op – en soms onder – basisniveau functioneren. Een meerderheid van de schoolleiders vindt dat het basisniveau gangbaar is bij Visie & Richting, Curriculum & Instructie, Coherente organisatie en Persoon van de leider. Belangrijk is dat schoolleiders van mening zijn dat winst kan worden geboekt bij Strategisch omgaan met de omgeving, Lerende organisatie en Professionele ontwikkeling stimuleren. Voor deze domeinen worden als verbeteradviezen genoemd:

- *Strategisch omgaan met de omgeving* – Schoolleiders en experts vinden het van belang dat scholen de banden met de omgeving aanhalen. De manier waarop is echter onontgonnen gebied. Interne toezichthouders zouden er aandacht voor kunnen vragen, maar er bestaat vooral behoefte aan inhoudelijke aanknopingspunten. Schoolleiders geven aan verlegen te zitten om modellen en formats, en aan opleiding en training. Er is bovendien een breed gedeelde wens om goede voorbeelden te delen in kennisnetwerken.
- *Professionele ontwikkeling stimuleren* – Schoolleiders hebben behoefte aan tijd en middelen voor professionele ontwikkeling van docenten, waaronder scholing en begeleiding. Verder wijzen zij op een noodzakelijke cultuurverandering. In het onderwijs moeten leidinggevenden en medewerkers meer openstaan voor persoonlijke verbeter- en leerpunten.

- *Lerende organisatie* – Ook voor dit thema zijn concrete antwoorden schaars. Er is een roep om bewustwording over het belang van een lerende organisatie – wat ondervraagden als een relevant maar vaag concept ervaren – en aanknopingspunten voor de vertaalslag naar de praktijk. Intervisie wordt genoemd als verbetermaatregel.¹

¹ Suggesties voor verbetering per domein zijn uitgebreid beschreven in het vorige hoofdstuk.

13 Implicaties voor beleid en praktijk

Het doel van het onderzoek waarvan verslag is gedaan in dit rapport is tweeledig. Enerzijds is gestreefd bij te dragen aan een gedeeld referentiekader voor de professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Afgaande op de antwoorden op de onderzoeksvragen in het vorige hoofdstuk is dit deel van de doelstelling gerealiseerd; er ligt een referentiekader waarvoor draagvlak bestaat.

Het tweede deel van de doelstelling richt zich op aanbevelingen die ten goede komen aan de invulling van het professionaliserings-traject in de praktijk. Daarbij kan worden gedacht aan het gesprek over de kwaliteit van schoolleiderschap in de praktijk inclusief de aanknopingspunten voor verbetering die uit dat gesprek kunnen voortkomen. Dit traject zal door beleidsmakers, toezichthouders en scholen moeten worden ingevuld. Het onderzoek stelt niettemin in staat aanbevelingen te formuleren ten bate van dat proces.

Een kernboodschap die zich laat afleiden is dat de sector niet afwijzend en voornamelijk zelfs positief staat ten opzichte van landelijke professionaliteitsnormen voor schoolleiderschap. Mits er oog bestaat voor contextuele bijzonderheden, en verbeterpunten in het schoolleiderschap op een opbouwende manier worden benaderd.

Landelijke professionaliteitsnormen zijn welkom als meetlat...

Een ruime meerderheid van de geraadpleegde schoolleiders vindt dat er landelijke eisen mogen worden verbonden aan de kwaliteit van schoolleiderschap. De domeinen en kenmerken voor het basisniveau van schoolleiderschap kunnen in dit verband dienen als referentiekader. De herkenbaarheid, relevantie en volledigheid zijn bevestigd door schoolleiders en experts in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Toch zijn de resultaten van dit onderzoek niet alleen bruikbaar in het licht van landelijke professionaliteitsnormen. Het ontstane beeld sluit aan en kan ondersteunend zijn bij het uitvoeren van de wens om een register voor schoolleiders aan te leggen.²

Zolang er oog is voor de menselijke maat...

Gewaakt moet worden voor een te rigide meetpraktijk die aanmoedigt dat situaties op een willekeurig moment worden

beoordeeld zonder rekening te houden met de context. Zorgvuldigheid is geboden. Kwantitatieve metingen dienen in ieder geval vergezeld te worden van kwalitatieve informatie om de kwantitatieve resultaten ook te kunnen duiden. Cijfers staan niet op zichzelf, maar maken deel uit van een verhaal op het niveau van de lokale schoolorganisatie, waarin rollen zijn weggelegd voor medewerkers en verschillende in- en externe belanghebbenden. Voor schoolleiderschap ligt dit niet anders dan voor individuele leerling-prestaties. Normen en metingen zijn vooral nuttig om gericht met elkaar in gesprek te gaan. Dat geldt voor de inhoud van het gesprek tussen beleidsmakers en brancheorganisaties, tussen toezichthouders en schoolbestuurders, tussen schoolleiding en medewerkers, en tussen docenten en ouders.

Gezien de beginfase waarin het denken over en de methodeontwikkeling voor het bepalen van het niveau van schoolleiderschap zich bevindt, is het van cruciaal belang niet te snel tot absolute of normatieve conclusies te komen als 'deze kandidaat voldoet wel of niet als schoolleider'. De komende periode zal het meetinstrumentarium verder moeten worden ontwikkeld. Ook zal in de praktijk ervaring moeten worden opgedaan met het verrichten en gebruik van metingen. Het leerproces en de doorontwikkeling van het instrumentarium vraagt om ruimte en tijd. Verder zal altijd, ongeacht de uiteindelijke vorm van het meetinstrument, vooraf duidelijk moeten zijn waarvoor de meting dient. Gaat het om het oordeel over (on)geschiktheid van de (potentiële) schoolleider? Of om het bepalen van de ontwikkelruimte van een (potentiële) schoolleider? In het laatste geval dienen de resultaten vertaalbaar te zijn naar een opleidingsplan.

En gesignaleerde verbeterpunten constructief worden opgepakt

Het onderzoek biedt aanknopingspunten voor verbetering. Gevraagd is aan schoolleiders hoe zij zelf vinden dat de zeven domeinen er voor staan in december 2011. Men blijkt openhartig en geeft aan waar domeinen onder het basisniveau zitten. Dat is een uiting van betrokkenheid. Schoolleiders herkennen en benoemen aandachtsgebieden in het eigen functioneren. De buitenwacht doet er goed aan het afgegeven signaal met vertrouwen te belonen. De beoogde professionalisering komt niet dichterbij met vingerwijzingen. Schoolleiders zijn meer gebaat bij faciliteiten, praktische ondersteuning en handvatten voor die domeinen waar winst te halen valt. Hierin kunnen het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, brancheorganisaties, externe en interne toezichthouders, opleiders en dienstverleners, en certificeringinstanties een rol vervullen.

2 Hier spelen dezelfde overwegingen een rol als bij de keuze om een lerarenregister in het leven te roepen. De gedachte is dat een register kwaliteitsverhogend werkt. Leraren worden gestimuleerd hun bekwaamheid op niveau te houden en het werkt naar verwachting statusverhogend. Een register maakt de beroepskwaliteit duidelijk, waarborgt die richting de buitenwereld, en versterkt beroepsgroep en beroepsidentiteit.

Concrete aanbevelingen

Op grond van het voorgaande kunnen meerdere aanbevelingen worden geformuleerd:

1. Bespreek binnen en buiten de school in hoeverre het schoolleiderschap bijdraagt aan leeropbrengsten en waar zich verbeterkansen bevinden. Werk systematisch aan manieren om deze te benutten.
2. Ontwikkel effectieve strategieën en instrumenten ter bevordering van het schoolleiderschap, in het bijzonder op het vlak van Lerende organisatie, Strategisch omgaan met omgeving en Professionele ontwikkeling stimuleren.
3. Beschouw metingen van schoolleiderschap als een hulpmiddel om de ontwikkeling te volgen, maar zorg dat relevante aspecten en condities zoveel mogelijk worden meegenomen. Houd rekening met schoolcontext en -omgeving.
4. Maak altijd vooraf duidelijk wat het doel is van een meting. Is het doel vast te stellen of iemand wel of niet geschikt is voor schoolleiderschap? Of is het doel de ontwikkelingsruimte van een (potentiële) schoolleider te bepalen? Deze twee doelen mogen nooit met elkaar worden verward en/of vermengd.
5. Faciliteer de uitwisseling van ervaringen en inzichten die zijn opgedaan bij activiteiten om het schoolleiderschap te professionaliseren zowel lokaal, regionaal als landelijk, maar ook internationaal.

Literatuur

- Bal, J. & Jonge, J. de (2007). *School leaders in the Netherlands. Country document for the OECD*. Zoetermeer: EIM/Panteia.
- Bennett, N., Woods, Ph., Wise, C. & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research. *School Leadership & Management*, 27 (5) 453 – 470.
- BCPVPA Standards Committee (2007). *Leadership Standards for Principals and Vice-Principals in British Columbia*. Vancouver, BC: BCPVPA.
- Blackmore, J. (2004). Leading as emotional management work in high risk times: the counterintuitive impulses of performativity and passion. *School Leadership & Management*, 24 (4) 439 – 459.
- Blase, J. & Blase, J. (2002). The dark side of leadership: teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38 (5) 671 – 727.
- Bruggencate, G. ten (2009). *Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op de schoolresultaten*. Enschede: Universiteit Twente (proefschrift).
- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: a core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Education Review*. 61 (4) 375 – 389.
- CCSSO (1996). *Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards for School Leaders*. Council of Chief State School Officers: Pearson Education.
- Clark, D., Martorell, P. & Rockoff, J. (2009). *School Principals and School Performance*. Washington DC: CALDER. Working Paper 38.
- Cosner, S. (2009). Building Organizational Capacity Through Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45 (2) 248 – 291.
- Day, C. (2009). Building and sustaining successful principalship in England: the importance of trust. *Journal of Educational Administration*, 47 (6) 719 – 730.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009) *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Final Report. Nottingham, UK: University of Nottingham/National College for School Leadership.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. & Brown, E. (2010). *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham, UK: University of Nottingham/ National College for School Leadership.
- Day, C., Leithwood, K. & Sammons, P. (2008a). What we have learned, what we need to know more about. *School Leadership & Management*. 28 (1) 83 – 96.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K. & Kington, A. (2008b). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts. *School Leadership & Management*, 28 (1) 5 – 25.
- Dufour, R. & Marzano, R.J. (2011). *Leaders of learning. How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, IN : Solution Tree Press.
- Elmore, R.F. (2004). *School reform from the inside out*. Policy, Practice and Performance. Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Elmore, R.F. (2008). *Leadership as the practice of improvement*. In: Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. *Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership*. P. 37 – 67. Paris: OECD Publishing.
- Fullan, M. (2011). *Change Leader: Learning to do what matters most*. San Fransiscio, CA: Jossey-Bass.
- Goldspink, C. (2007). Rethinking Educational Reform. A Loosely Coupled and Complex Systems Perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 35 (1) 27 – 50.
- Gurr, D., L. Drysdale & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership & Management*. 26 (4) 371 – 395.
- 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. (2010). Leadership for Learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2) 125 – 142.

- Hallinger, P. & Heck, R.H. (2010). Leadership for learning: does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration and Leadership*, 38 (6) 654 – 678.
- 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.
- Hannah, S.T., Avolio, B.J., Luthans, F. & Harms, P.D. (2008). Leadership efficacy: review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 19 669 – 692.
- Harris, A., (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2) 172 – 188.
- Harris, A. (2010). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1) 11 – 24.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- 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. Special issue: The conceptualization, measurement and effects of school leadership.
- Heck, R.H. & Moriyama, K. (2010). Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: a regression discontinuity approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (4) 377 – 408.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H.A. & Guldmond, H. (2001). The effectiveness of cohesive schools. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2) 115 – 135.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H.A. & Guldmond, H. (2002). School governance, culture, and student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 5 (3) 249 – 272.
- Hofman, W.H.A. & Hofman, R.H. (2011). Smart management in effective schools: effective management configurations in general and vocational education in the Netherlands. *Educational Administration Quarterly*, 47 (4) 620 – 645.
- Hornig, E.L., Klasik, D. & Loeb, S. (2010). Principal's Time Use and School Effectiveness, *American Journal of Education*, 116 (4) 491 – 523.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational Studies*, 35 (2) 153 – 171.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- ISISQ5/V0 Raad (2007). *Basiscompetenties Schoolleider V0. Praktische handleiding voor het werken met basiscompetenties*. Utrecht: V0 Raad.
- Jeynes, W.H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82 – 110.
- Johnson, L., J. Møller, S.L. Jacobson & Cheung Wong, K. (2008). Cross-national Comparisons in the International Successful School Principalship Project (ISSPP): The USA, Norway and China. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (4) 407 – 422.
- Kelchtermans, G. & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Kelchtermans, G., Piot, L. & Ballet, K. (2011). The lucid loneliness of the gatekeeper: exploring the emotional dimension in principals' work lives. *Oxford Review of Education*, 37 (1) 93 – 108.
- Klaassen, C. & Broek, A. van den (2009). *Morele moed en de pedagogische taak van schoolleiders*. Kortlopend Onderwijsonderzoek, Pedagogische Kwaliteit No. 79. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Krüger, M. (2007). Leidinggeven aan een onderzoekende cultuur. Schoolleiderschap en de onderzoekende leraar. In: Snoek, M. (red.): *Eigenaar van kwaliteit; veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat* (pp. 95-103). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam/EFA.
- Krüger, M.L., Witziers, B. & Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (1) 1 – 20.

- Krüger, M. (2009). The Big Five of school leadership competences in the Netherlands. *School Leadership & Management*, 29 (2) 109 – 127.
- Kurland, H., Peretz, H. & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48 (1) 7 – 30.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P. & Demetriou, D. (2009). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36 (5) 807 – 830.
- Lagerweij, N. & Lagerweij-Voogt, J. (2005). *Anders kijken: de dynamiek van een eeuw onderwijsvernieuwing*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Ladd, H. & Zelli, A. (2002). School-based accountability in North Carolina: The responses of school principals. *Educational Administration Quarterly*, 38 (4) 494 – 529.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996 – 2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177 – 199.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*. 17 (2) 201 – 227.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: the contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4) 496 – 528.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28, 27 – 42.
- Leithwood, K. & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement, *Educational Administration Quarterly*, 44 (4) 529 – 561.
- Leithwood, K., Patten, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46 (5) 671 – 706.
- Louis, K.S., Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (3) 315 – 336.
- Marks, H. & Printy, S.M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3) 370 – 397.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R.J., T. Waters & B. McNulty (2005). *School leadership that works. From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R.J. & Waters, T. (2009). *District Leadership that works. Striking the right balance*. Bloomington. IN: Solution Tree Press.
- May, H. & Supovitz, J.A. (2010). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47 (2) 332 – 352.
- Mayer, S. de, Rymenans, R., Petegem, P. van, Bergh, H. van den & Rijlaarsdam, G. (2007). Educational leadership and pupil achievement: the choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (2) 125 – 145.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011) *Werken in het Onderwijs. 2012*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministry of Education (2008). *Kiwi Leadership for Principals. Principals as Educational Leaders*. Wellington: Crown.
- Moos, L., Krejsler, J. & Kofod, K.K. (2008). Successful principals: telling or selling? On the importance of context for school leadership. *International Journal of Leadership in Education*. 11 (4) 341 – 352.
- Moos, L. & Johansson, O. (2009). The International Successful School Principalship Project: success sustained? *Journal of Educational Administration* 47 (6) 765 – 780.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas: a review of the research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 149 – 175.
- Mulford, B. & Silins, H. (2003). Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes; what do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33 (2) 175 – 195.

- OECD (2009). *Improving School Leadership. Toolkit*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2008). *Education at a Glance 2008. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. (In het bijzonder Indicator D5 & D6).
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. (In het bijzonder Indicator D5.)
- Ogawa, R. & Bossert, S.T. (1995). Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, 31 (2) 224 – 243.
- Opdenakker, M.C. & Damme, J. van (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33 (2) 179 – 206.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008a). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD Publishing.
- Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (2008b). *Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD Publishing.
- Pounder, D.G., Ogawa, R.T. & Adams, E.A. (1995). Leadership as an Organization-Wide Phenomena: Its Impact on School Performance. *Educational Administration Quarterly*, 31 (4) 564 – 588.
- 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.
- Riggio, R.E., Chaleff, I., & Lipman-Blumen, J. (eds). *The art of followership: how great followers create great leaders and organizations*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Rhodes, C. & Brundrett, M. (2009). Leadership development and school improvement. *Educational Review*, 61 (4) 361 – 374.
- Robinson, V.M.J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46 (2) 241 – 256.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5) 635 – 674.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Ross, J.A. & Berger, M.J. (2009). Equity and leadership: research-based strategies for school leaders. *School Leadership & Management*, 29 (5) 463 – 476.
- Ross, J.A. & Gray, P. (2006a). School Leadership and Student Achievement: The Mediating Effects of Teacher Beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29 (3) 798 – 822.
- Ross, J.A. & Gray, P. (2006b). Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2) 179 – 199.
- Rutledge, S.A. (2010). Contest for Jurisdiction: An Occupational Analysis of Principals' Responses to Test-Based Accountability. *Leadership and Policy in Schools*, 9 (1) 78 – 107.
- Sammons, P., Matthews, P., Day, C. & Gu, Q. (2007). Exploring the impact of aspects of the London leadership strategy. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12 (4) 425 – 439.
- Sanzo, K.L., Sherman, W.H. & Clayton, J. (2011). Leadership practices of successful middle school principals. *Journal of Educational Administration*, 49 (1) 31 – 45.
- Scheerens, J., Hendriks, M. & Steen, R. (2011). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Enschede: University of Twente.
- Schleicher, A. (2011). Lessons from the world on effective teaching and learning environments. *Journal of Teacher Education*, 62 (2) 202 – 221.
- Silins, H. & Mulford B. (2004). Schools as Learning Organisations; Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3-4) 443 – 466.
- Schmidt, G. (2009). *School leadership: perceptions and actions*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (proefschrift).
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22 (1) 73 – 91.

- Spilane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1) 3 – 34.
- Stein, M.K. & Nelson, B.S. (2003). Leadership content knowledge. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 25 (4) 423 – 448.
- Supovitz, J., Sirinides, P. & May, H. (2010). How Principals and Peers Influence Teaching and Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46 (1) 31 – 56.
- Thiel, S. van & Leeuw, F. (2002). The performance paradox in the public sector. *Public Performance & Management Review*, 25(3)267 - 281.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools: The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45 (2) 217 – 247.
- Turner, C. (2010). A Critical Review of Research on Subject Leaders in Secondary Schools. *School Leadership & Management*, 23 (2) 209 – 227.
- Tweede Kamer der Staten-Generaal (2011a). *Leraar 2020 – een krachtig beroep!* Tweede Kamer, vergaderjaar 2010 – 2011, 32.500 – VIII, nr. 176, Bijlage.
- Tweede Kamer der Staten-Generaal (2011b). *Actieplan Beter Presteren: opbrengstgericht en ambitieus. Het beste uit leerlingen halen.* Tweede Kamer, vergaderjaar 2010 – 2011, 32.500 – VIII, nr. 176, Bijlage.
- Visscher, A. & Ehren, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van opbrengstgericht werken.* Analyse in opdracht van de kenniskamer van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- VO Raad (2011). *Projectplan Professionalisering Schoolleiders.* Utrecht: VO Raad.
- Waters, T., Marzano, R.J. & McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement.* Working Paper. Aurora, CO: Mid-Continental Regional Educational Lab (McRel).
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1) 1-19.
- Wit, B.C. de (2012). *Loyale Leiders. Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevendend aan docenten in het voortgezet onderwijs.* Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift)
- Witziers, B., Bosker, R.J. & Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly* 39 (3) 398 – 425.
- Waslander, S. (2007). *Leren over Innoveren.* Utrecht: VO-Raad.
- Waslander, S. & Van der Weide, M. (2009). *Politiek, Pers en Praktijk. Over de context waarbinnen vo-scholen innoveren.* Utrecht: VO Raad.
- Waslander, S., Van der Weide, M. & Pater, C. (2010). *Markets in education. An analytical review of empirical research on market mechanisms in education.* Education Working Paper Series. No. 52. Paris: OECD.
- Waslander, S., van der Weide, M. & Pater, C. (2011). *Het debat over onderwijskwaliteit. Politiek, pers en praktijk. Deel II.* Utrecht: VO Raad.
- Werkgroep Basiscompetenties (2006). *Op weg naar de basiscompetenties voor schoolleiders VO. Eindrapport.* Utrecht: Schoolmanagers_VO/ISISQ5.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3) 255 – 316.

Bijlage 1. Vragenlijst

Over deze vragenlijst

Deze vragenlijst is ontwikkeld in het kader van een onderzoek naar de professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek is in het laatste kwartaal van 2011 uitgevoerd in opdracht van de VO-raad door het Leadership Development Centre van TiasNimbas Business School en IVA beleidsonderzoek en advies, beide verbonden aan Tilburg University.

Onder schoolleiders wordt verstaan: functionarissen in het voortgezet onderwijs met een integrale verantwoordelijkheid voor (een deel van) het onderwijs. Hieronder worden wel begrepen locatiedirecteuren, rectoren en teamleiders van bijvoorbeeld onderbouw, bovenbouw of een specifieke onderwijsstroom. Onder schoolleiders worden hier niet begrepen – opwaarts in de hiërarchie – bestuurders van meerdere scholen, en – neerwaarts in de hiërarchie – coördinatoren van vakgroepen of secties, en coördinatoren van kleine onderdelen van het onderwijs. Doorgaans zullen de schoolleiders zoals hier bedoeld geen of slechts een zeer geringe onderwijsstaak uitoefenen.

Op basis van eerdere stappen in het onderzoek zijn verschillende domeinen van professioneel schoolleiderschap geïdentificeerd en ingevuld. In deze vragenlijst leggen we de inhoud voor aan een brede groep schoolleiders. Het is een landelijke meting. U wordt gevraagd aan te geven in hoeverre u zich kunt vinden in omschrijvingen en stellingen over de genoemde onderwerpen.

Deelname aan dit onderzoek duurt ongeveer 20 minuten.

Belangrijke achtergrondinformatie

Zeven domeinen van professioneel schoolleiderschap zijn geïdentificeerd. De domeinen moeten niet los van elkaar worden gezien, maar in samenhang. De nummering geeft geen rangorde aan.

De domeinen zijn bedoeld voor alle 'lagen' van schoolleiderschap in de school (team- c.q. sectieleider, afdelingsleider, locatieleider, bovenschools directeur), maar de concrete invulling verschilt, net als het relatieve gewicht van de domeinen. Alle domeinen zijn in alle situaties relevant, maar het relatieve belang van een domein is afhankelijk van de context (o.a. fase van ontwikkeling).

1. Domein I: Visie & Richting

Dit domein wordt als volgt omschreven:

Visie op leren en doceren ontwikkelen, delen en tot uitgangspunt maken voor alle beslissingen.

Kenmerken:

- Werken vanuit een gedeelde visie die mensen inspireert en motiveert.
- Visie op leren en doceren consequent doorvertalen naar álle aspecten van de organisatie.
- De organisatie richting geven voor de toekomst.

1a. Kunt zich vinden in deze omschrijving:

- Ja
- Ja, maar ik acht de volgende toevoeging relevant..
- Nee, licht dit a.u.b. toe..

1b. Kunt u van de volgende kenmerken aangeven of ze behoren tot het basisniveau, excellentie, of geen van beide?

Schoolleider	Hoort bij basisniveau	Hoort bij excellentie	Hoort bij geen van beide	Geen idee
Beschikt over voldoende inhoudelijke kennis (brede kijk op onderwijskundige ontwikkelingen, maatschappelijke uitdagingen en wat daar mee samenhangt).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is in staat een visie te formuleren waarin relevante ontwikkelingen en uitdagingen worden geadresseerd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is in staat de visie voor verschillende stakeholders op een consistente en begrijpelijke manier uit te leggen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maakt de visie zichtbaar in een ontwikkelingsplan, schoolplan, jaarlijkse werkagenda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inspireert en bindt mensen aan de visie en richting van de school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laat de visie tot uiting komen in de interactie tussen school en omgeving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anders, namelijk...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Domein II. Curriculum & Instructie

Dit domein wordt als volgt omschreven:

Realiseren van optimale condities voor leren en doceren (o.a. fysieke omgeving; leermiddelen; tijdsbesteding).

Kenmerken:

- Zoveel mogelijk leerlingen zolang mogelijk blootstellen aan effectieve instructie.
- (Doen) bepalen van leerdoelen voor alle leerlingen, en strategieën om die doelen te behalen.
- Zorg dragen voor een coherent en 'rijk' curriculum.

2a. Kunt zich vinden in deze omschrijving:

- Ja
- Ja, maar ik acht de volgende toevoeging relevant..
- Nee, licht dit a.u.b. toe..

2b. Kunt u van de volgende kenmerken aangeven of ze behoren tot het basisniveau, excellentie, of geen van beide?

Schoolleider	Hoort bij basisniveau	Hoort bij excellentie	Hoort bij geen van beide	Geen idee
Weet wat effectieve instructie is en wat daarvoor nodig is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zorgt dat het curriculum een samenhangende mix is waarin vakinhoudelijke ontwikkelingen worden meegenomen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Slaagt erin benodigde condities voor leren en doceren te realiseren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inspireert docenten individueel en gezamenlijk tot verbetering van curriculum en instructie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anders, namelijk...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Domein III. Professionele ontwikkeling stimuleren

Dit domein wordt als volgt omschreven:

Professionele ontwikkeling van individuele medewerkers stimuleren.

Kenmerken:

- Professionele dialoog voeren met individuele medewerkers.
- Individuele medewerkers gericht ruimte en mogelijkheden bieden om te leren en zich verder te ontwikkelen.
- Cultuur opbouwen waarin mensen kunnen en mogen leren.
- Dit alles verbonden met visie, en aansluitend op ontwikkeling van de organisatie als geheel.
- Stimuleren, evalueren en ontwikkelen.

3a. Kunt zich vinden in deze omschrijving:

- Ja
- Ja, maar ik acht de volgende toevoeging relevant...
- Nee, licht dit a.u.b. toe...

3b. Kunt u van de volgende kenmerken aangeven of ze behoren tot het basisniveau, excellentie, of geen van beide?

Schoolleider	Hoort bij basisniveau	Hoort bij excellentie	Hoort bij geen van beide	Geen idee
Faciliteert (biedt ruimte, schept kaders voor ontwikkeling, budgetten).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Houdt rekening met (gevoeligheden binnen) de context waarin mensen werken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ontwikkelt wegen en wijzen om in school met eigen mensen kennis en talenten te delen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Draagt uit naar medewerkers dat leren zich niet beperkt tot de leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prikkelt mensen om het beste uit zichzelf en het werk te halen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vindt een balans tussen 'zich bemoeien' met wat er in de klas gebeurt en de professionele autonomie van docenten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anders, namelijk...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Domein IV. Coherente organisatie

Dit domein wordt als volgt omschreven:

Coherentie realiseren tussen alle beleidsterreinen binnen de organisatie.

Kenmerken:

- Kundig zijn op alle (relevante) beleidsterreinen binnen de organisatie (o.a. onderwijskundig beleid, kwaliteitsbeleid, HRM, financiën, huisvesting etc.).
- Coherentie aanbrengen tussen de beleidsterreinen, gericht op het ondersteunen en stimuleren van leren en doceren.
- De verdeling en besteding van middelen baseren op de visie en doelen van de school.
- Zorgen dat beheersmatige kant van de school op orde is en optimaal bijdraagt aan onderwijsdoelen en leerklimaat.

4a. Kunt zich vinden in deze omschrijving:

- Ja
- Ja, maar ik acht de volgende toevoeging relevant...
- Nee, licht dit a.u.b. toe...

4b. Kunt u van de volgende kenmerken aangeven of ze behoren tot het basisniveau, excellentie, of geen van beide?

Schoolleider	Hoort bij basisniveau	Hoort bij excellentie	Hoort bij geen van beide	Geen idee
Beschikt over inzicht in de betekenis van relevante beleidsterreinen voor het functioneren van de school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is zich bewust van de samenhang tussen de beleidsterreinen en kan hierover het gesprek aangaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zorgt dat de beheersmatige kant van de organisatie op orde is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zorgt dat beheersmatige kant optimaal bijdraagt aan realisatie van de onderwijsdoelen en het leerklimaat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is in staat in tijden van tegenwind de coherentie te bewaken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anders, namelijk...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Domein V. Lerende organisatie

Dit domein wordt als volgt omschreven:

Een proces van continue verbetering realiseren.

Kenmerken:

- Leerprocessen op individueel-, groeps- en organisatieniveau op elkaar afstemmen.
- Op elk niveau doorgaande leercycli faciliteren.

5a. Kunt zich vinden in deze omschrijving:

- Ja
- Ja, maar ik acht de volgende toevoeging relevant...
- Nee, licht dit a.u.b. toe...

5b. Kunt u van de volgende kenmerken aangeven of ze behoren tot het basisniveau, excellentie, of geen van beide?

Schoolleider	Hoort bij basisniveau	Hoort bij excellentie	Hoort bij geen van beide	Geen idee
Heeft oog voor knelpunten en agendeert concrete leerpunten binnen de school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arrangeert een veilig leerklimaat waar knelpunten bespreekbaar zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gaat periodiek na of eerder gesignaleerde knelpunten voldoende zijn aangepakt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stuurt voortdurend actief op samenhang in de richting, inrichting en uitvoering binnen de school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anders, namelijk...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Domein VI. Strategisch omgaan met omgeving

Dit domein wordt als volgt omschreven:

De omgeving van de organisatie in kunnen zetten om de organisatiedoelen te realiseren.

Kenmerken:

- Productieve relaties met andere partijen realiseren en andere partijen weten te mobiliseren (o.a. ouders, scholen, overheden).
- Inspelen op toekomstige ontwikkelingen.
- Beleid en regelgeving kunnen benutten om organisatiedoelen te realiseren.
- De organisatie zonodig af kunnen schermen voor invloeden van buiten; optreden als filter, hitteschild e.d.
- Naar buiten toe verantwoording afleggen over gevoerd beleid en gerealiseerde uitkomsten.

6a. Kunt zich vinden in deze omschrijving:

- Ja
- Ja, maar ik acht de volgende toevoeging relevant...
- Nee, licht dit a.u.b. toe...

6b. Kunt u van de volgende kenmerken aangeven of ze behoren tot het basisniveau, excellentie, of geen van beide?

Schoolleider	Hoort bij basisniveau	Hoort bij excellentie	Hoort bij geen van beide	Geen idee
Is zich bewust van kansen en bedreigingen in de omgeving.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbindt de inhoud van curriculum en instructie met behoeften uit de omgeving.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toetst de maatschappelijke opdracht aan verwachtingen van de omgeving.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voert regie over mate waarin omgeving en school elkaar over en weer beïnvloeden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activeert de omgeving (bedrijven, ouders, overheden, maatschappelijke organisaties) om bij te dragen aan een maximale leeropbrengt van de school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is in staat verantwoording af te leggen aan de omgeving over gemaakte keuzes, activiteiten en uitkomsten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anders, namelijk...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Domein VII: Persoon van de leider

Dit domein wordt als volgt omschreven:

Beschikken over persoonlijke eigenschappen, kennis en vaardigheden om de rol van schoolleider effectief in te kunnen vullen.

Kenmerken:

- Integer, betrouwbaar en geloofwaardig handelen (rolmodel zijn).
- Vermogen om wederzijds vertrouwen op te bouwen.
- Opereren vanuit sterke persoonlijke waarden en als de context daarom vraagt daar flexibel mee om kunnen gaan.
- Open leerhouding demonstreren.
- Complexe problemen op kunnen lossen (incl. creativiteit).

7a. Kunt zich vinden in deze omschrijving:

- Ja
- Ja, maar ik acht de volgende toevoeging relevant...
- Nee, licht dit a.u.b. toe...

7b. Kunt u van de volgende kenmerken aangeven of ze behoren tot het basisniveau, excellentie, of geen van beide?

Schoolleider	Hoort bij basisniveau	Hoort bij excellentie	Hoort bij geen van beide	Geen idee
Beschikt over goede communicatieve vaardigheden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is geloofwaardig in de rol van schoolleider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is analytisch sterk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laat visie en coherentie doorleven in het rolmodel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is zich bewust van situaties waarin persoonlijke kennis en vaardigheden goed of minder goed tot hun recht komen, en houdt daar rekening mee	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opereert zichtbaar vanuit persoonlijke waarden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anders, namelijk...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Compleet beeld professioneel schoolleiderschap

Kunt u aangeven of er relevante aspecten zijn van professionele schoolleiders die ontbreken in de diverse domeinen?

- Nee, ik kan niet iets noemen wat ontbreekt
- Ja, wat ontbreekt is...

9. Investeren in professionaliteit

9a. Probeer u een beeld te vormen van het schoolleiderschap in het voortgezet onderwijs in Nederland. Kunt u van onderstaande domeinen aangeven in welke fase de professionaliteit van schoolleiders zich gemiddeld bevindt?

Domein	Onder het basisniveau	Op het basisniveau	Op een excellent niveau	Geen idee
I. Visie & Richting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
II. Curriculum & Instructie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
III. Professionele ontwikkeling stimuleren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IV. Coherente organisatie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V. Lerende organisatie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VI. Strategisch omgaan met omgeving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VII. Persoon van de leider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9b. Waar u denkt dat de professionaliteit gemiddeld beneden het basisniveau is, kunt u hier zo concreet mogelijk aangeven welke investeringen het Nederlandse voortgezet onderwijs nodig heeft om het schoolleiderschap op een basisniveau te brengen.

9c. Waar u denkt dat de professionaliteit gemiddeld op het basisniveau zit, kunt u hier zo concreet mogelijk aangeven welke investeringen het Nederlandse voortgezet onderwijs nodig heeft om tot excellent schoolleiderschap te komen.

10. Stellingen over professioneel schoolleiderschap

Kunt u aangeven in hoeverre u het eens bent met de volgende stellingen?

Stelling	Geheel mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee eens	Geheel mee eens
Het basisniveau komt erop neer dat de ingrediënten er zijn, excellentie is als alle onderdelen met elkaar samenhangen en elkaar versterken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Excellentie is maakbaar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Excellentie is afhankelijk van omstandigheden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Excellentie komt erop neer dat omstandigheden worden benut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Een beetje excellent bestaat niet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Het is belangrijk dat er op nationaal niveau een basisniveau voor schoolleiders wordt vastgesteld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Het garanderen van een basisniveau van professioneel schoolleiderschap is vooral een aangelegenheid van schoolbesturen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Slotvraag

Hoe typeert u zichzelf?

- Ervaringsdeskundige in het werkveld van de schoolleider
- Deskundige in het onderwijs (overheid, toezicht, wetenschap, advies)
- Allebei
- Anders, namelijk...