
oratie

4 september 2015

Femke Geijssel

Praktijken en praktijkwijsheden van onderwijsleiders



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen

Dit is een uitgave van de Nederlandse School voor Onderwijsmanagement (NSO).

NSO is een stichting van vijf universiteiten, te weten de Universiteit van Amsterdam, de Vrije Universiteit Amsterdam, de Universiteit Leiden, de Radboud Universiteit Nijmegen en de Universiteit Utrecht. Kernactiviteit is het bieden van betrouwbare opleidingen en het begeleiden van schoolleiders en toekomstige schoolleiders van scholen voor primair en voortgezet onderwijs, beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.

Vormgeving en opmaak: Studio Gerton Hermers, Heumen
Foto auteur: Dirk Gillissen, Olst

© NSO 2015

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 jo het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Praktijken en praktijkwijsheden van onderwijsleiders

rede

uitgesproken bij de aanvaarding van
het ambt van bijzonder hoogleraar
'Onderwijskunde in het bijzonder leiderschap
en management van onderwijsinstellingen'
aan de Universiteit van Amsterdam
op vrijdag 4 september 2015

door

Femke Geijssel

Voor alle 'onderwijsmensen' die zich inzetten voor
het leren en de ontwikkeling van de ander.

*'Why learn together? Because the greatest asset
a school has is its collective intelligence'*
(Sergiovanni, 1987/2009, p. xv)

*Mevrouw de Rector Magnificus,
Meneer de decaan,
Leden van het curatorium van de leerstoel Onderwijskunde,
in het bijzonder leiderschap en management van onderwijsinstellingen,
Leden van het bestuur van de stichting Nederlandse School
voor Onderwijsmanagement,
en zeer gewaardeerde toehoorders,*

Praktijken en praktijkwijsheden van onderwijsleiders

Deze rede gaat over onderwijsleiderschap. Onderwijsleiderschap is na het leraarschap de tweede bepalende factor voor de kwaliteit van het onderwijs (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Echter, zoveel aandacht als er uitgaat naar de kwaliteit van leraren, zo weinig lijken we stil te staan bij de invloed die uitgaat van onderwijsleiderschap op de kwaliteit van onderwijs en de onderwijsorganisatie. Onderwijsleiderschap is geen gangbare term in ons land. Gangbaarder zijn onderwijsmanagement, onderwijskundig leiderschap of schoolleiderschap. Ik zal in deze rede toelichten wat ik onder onderwijsleiderschap versta en welke aspecten ik van belang acht voor een goed begrip van onderwijsleiderschap. Daarbij intrigeren mij met name de vragen: wat kunnen onderwijsleiders doen om leiderschaps- en onderwijspraktijken te ontwikkelen en verbeteren en hoe kunnen zij daarin ondersteund worden? Om een antwoord te bieden op deze vragen bespreek ik verschillende leiderschapsmodellen om tot slot stil te staan bij de notie hybride leiderschapspraktijken. Vervolgens zal ik vanuit deze hybride bril op leiderschap ingaan op drie thematieken: visie, praktijkwijsheid en macht. Ik sluit deze rede af met de presentatie van een samenvattend model voor de ontwikkeling van onderwijsleiderschap. Naast een bundeling van kernideeën en principes, wordt in dit model ook stilgestaan bij belangrijke uitdagingen en boeiende kansen voor het opleiden van onderwijsleiders, praktijkonderzoek en wetenschappelijk onderzoek.

1 Onderwijsleiderschap gekenmerkt

In onze taal gebruiken we de term onderwijskundig leiderschap als de vertaling van zowel 'instructional leadership' als 'educational leadership'. Onderwijskundig leiderschap is oorspronkelijk de vertaling van 'instructional leadership'; voor 'educational leadership' past onderwijsleiderschap eigenlijk beter. Met de opkomst van het onderzoek naar onderwijseffectiviteit in de jaren zeventig van de vorige eeuw is er geleidelijk meer aandacht gekomen voor de rol van de onderwijsleider. De algemene conclusie die momenteel uit dergelijk onderzoek wordt getrokken, is dat succesvolle onderwijsleiders bovenal leiding geven aan leren. Ze weten de voorwaarden te creëren voor het verzorgen van effectief onderwijs door leraren en het effectief leren door leerlingen. Daarbij bevorderen succesvolle onderwijsleiders ook de voorwaarden en het vermogen tot professionele ontwikkeling, onderwijsvernieuwing en organisatorische veranderingen in de school (Hallinger, 2010; Mulford & Silins, 2009; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Slegers, Geijssel & Van den Berg, 2002). In de loop van de jaren is hierbij bovendien het accent verschoven van de nadruk op onderwijskundig management van het primaire proces naar een focus op de transformatieve rol die onderwijsleiders vervullen bij het oplossen van problemen in de dagelijkse praktijk van de schoolorganisatie, de invloed daarvan op de motivatie en professionaliteit van de leraren en het leren van de school als organisatie. Deze ontwikkeling van de kennisbasis over onderwijsleiderschap is gepaard gegaan met de opkomst van allerlei nieuwe leiderschapsmodellen en -typen: onderwijskundig, transformatief, transactioneel, effectief, succesvol, onderzoeksmatig, moreel, pedagogisch, situationeel, gespreid, participatief, verdeeld, gespreid, gedeeld, post-modern, ethisch, authentiek, poëtisch en systeemleiderschap; en dan zijn er nog soorten en maten die we in het Nederlands niet goed vertaald krijgen: *managerial leadership*, *teacher leadership*, *contingent leadership*, *evidence-based leadership*, *research-based leadership* en *inquiry-based leadership*, *sustainable leadership*, *boundary-spanning leadership* en *collaborative leadership*. Gaandeweg hebben we een ontwikkeling meegemaakt van theorieën over de leider als held naar leidinggeven door het uitoefenen van invloed op anderen *naar* leiderschap als interactie tussen verschillende betrokkenen. In dit laatste, interactieve perspectief, vervaagt het onderscheid tussen leiders en volgers. Daarom spreken we tegenwoordig over formeel leiderschap om degenen die zijn aangesteld voor het geven van leiding te

onderscheiden van andere bronnen van leiderschap.

De praktijk trekt zich wat minder aan van de wildgroei in modellen en types, maar we zien wel een ontwikkeling van het aantal soorten onderwijsleiders. Sinds de tijd waarin de hoofdmeester als pedagogisch-didactisch expert waakte over het primaire proces en de contacten met gemeente, kerk en ouderraad onderhield, zijn schoolleiders de organisatie gaan managen, is er leiding gegeven aan vernieuwings- en veranderingsprocessen en deed zich schaalvergroting voor. We hebben nu directeuren, algemeen directeuren, adjuncten, conrectoren, directeuren met specifieke portefeuilles, middenmanagers, locatieleiders, bestuurders met en zonder directiebevoegdheden, afdelingsleiders, teamleiders en leraren met leidinggevende taken.

Met de term onderwijsleiderschap doel ik dan ook op al deze soorten en maten van formeel leiderschap én management in instellingen waarbinnen onderwijs wordt verzorgd. Wat de mensen kenmerkt die deze functies bekleden, is het dragen van verantwoordelijkheid voor zowel de richting als de inrichting van het onderwijs en de onderwijsorganisatie (Spillane & Kim, 2012). Ook leraren, leerlingen, ouders, experts, politici, onderzoekers en organisatieadviseurs dragen bij aan de (in)richting van het onderwijs en de onderwijsorganisatie, maar geen van hen draagt verantwoordelijkheid voor het vaststellen van de richting waarin de onderwijsorganisatie zich te ontwikkelen heeft, noch voor de inrichting van de organisatie. Voor beginnende schoolleiders blijkt dan ook juist het dragen van de eindverantwoordelijkheid ingrijpend voor de ontwikkeling van hun professionele identiteit (Leithwood & Steinbach, 1993; Spillane & Lee, 2014). Uiteraard zijn er verschillen tussen deze groepen onderwijsleiders. Zo hebben bestuurders andere verantwoordelijkheden dan teamleiders. Onder andere onderzoek van collega's Edith Hooge en Marlies Honingh (2014) wijst uit dat het van belang is dat onderwijsleiders elkaar in die verschillen erkennen. Ik ga in deze rede echter niet uitgebreid op deze verschillen in, maar zoek juist naar de overeenkomsten, met het idee dat dit kan bijdragen aan het verder doordenken van de verschillen tussen deze verantwoordelijkheden. Om dit te realiseren, zal ik in hierna eerst stilstaan bij enkele invloedrijke leiderschapsmodellen. Hierbij is het belangrijk om te vermelden dat de vele modellen en typen van leiderschap die we de voorbije decennia de revue hebben zien passeren, wellicht het beste kunnen beschouwen als verwijzingen naar dimensies van leiderschap. Het zijn theorieën waar onderwijsleiders zich door kunnen laten inspireren en wetenschappelijke concepten waar we

factoren uit kunnen afleiden waarop onderwijsleiders variëren. Concreet zal ik dieper ingaan op de noties transformatief, gedeeld en hybride leiderschap.

1.1 **Transformatief leiderschap: onderwijsleiders in actie**

Het concept van transformatief leiderschap (of transformationeel; puur een kwestie van vertaling van het Engelse '*transformational*') kunnen we daarbij onderscheiden als het meest invloedrijke en meest bestudeerde concept in het onderzoek naar onderwijsleiders in de afgelopen twintig jaar. Het transformatieve perspectief op leiderschap heeft zijn oorsprong in de idee dat leiderschap zich manifesteert in de invloed die de leider heeft op de volger (Yukl, 1994). Vanuit dit concept en achterliggende theorie bezien, is de onderwijsleider een ondernemende leider die op basis van een visie de koers van een school uitzet, medewerkers daaraan (ver)bindt en via een diversiteit van activiteiten en processen bezig is om de school te ontwikkelen en de gekozen koers te realiseren.

Onderwijsonderzoek ondersteunt het belang van dit concept. In dergelijk onderzoek, waarin het onderzoeksprogramma van de Canadese hoogleraar Ken Leithwood toonaangevend is, komen de volgende groepen leiderschapspraktijken naar voren waarin transformatief leiderschap tot uitdrukking komt (Geijssel, Slegers, Stoel & Krüger, 2009; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Moolenaar, Daly & Slegers, 2012; Oude Grootte Beverborg, Slegers & van Veen, 2015; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma & Geijssel, 2011):

– **Zorgdragen voor visie en doelen**

Transformatieve leiders ontwikkelen visie en geven daarmee richting aan de ontwikkeling van het onderwijs en de organisatie. De visie voert terug op persoonlijke en professionele waarden van de schoolleider. De schoolleider articuleert en verduidelijkt de visie op alle mogelijke momenten waarbij er verbinding wordt gezocht met de persoonlijke en professionele doelen van de andere onderwijsprofessionals in de school, zodat alle activiteiten in de school uiteindelijk gericht zijn op het realiseren van de visie.

– **Zorgdragen voor de ontwikkeling van de mensen in de organisatie**

Dit vraagt een oprechte interesse in mensen, een gerichtheid op het begrijpen van wat de mensen motiveert en bezighoudt en vergt een behoorlijke mate van psychologisch inzicht en vaardigheid.

- **Zorgdragen voor het (her)ontwerpen van de school als organisatie**
Transformatieve leiders houden zich gericht bezig met herontwerpen en herinrichten van de organisatie. Daarmee ontwikkelen zij de organisatie ten behoeve van het realiseren van de visie en creëren zijn randvoorwaarden voor de ontwikkeling van de onderwijsprofessionals die aan de organisatie verbonden zijn.
- **Leidinggeven aan het verbeteren van het leren en het onderwijsleerproces**
Transformatieve leiderschapspraktijken zijn effectief voor het leren van leerlingen en succesvol voor de ontwikkeling van de school mits er sprake is van verbinding met het onderwijsmanagement, of anders gesteld: mits organisatiedoelen en onderwijsdoelen met elkaar zijn verbonden. Zonder verbinding met het management van het onderwijsleerproces kan de visie niet worden gerealiseerd.

Iets minder op de voorgrond maar daarom niet minder belangrijk zijn leiderschapspraktijken met betrekking tot de verantwoording en de bedrijfsvoering (Tucker & Russel, 2004). Transformatieve leiders weten verantwoordingsprocessen en bedrijfsvoering zo in te richten dat dit hen controleert en waar nodig ruimte geeft. Daarbij is een goed inzicht nodig in wat er in de omgeving van de school, in de maatschappij, de economie en de politiek gaande is.

1.2 Gedeeld leiderschap: onderwijsleiders in interactie

Er zijn ook kritiekpunten naar voren gekomen in het onderzoek naar transformatief leiderschap. Een van de kritiekpunten is dat vanuit dit perspectief leiderschap te veel als een solo-operatie beschouwd wordt en het een beeld van de schoolleider als held oproept. We zien dat onderzoek zich de afgelopen jaren ook richt op gezamenlijk en gedeeld leiderschap. Hallinger en Heck (2010), bijvoorbeeld, stelden zich de vraag of de kennis die er over individu-georiënteerd leiderschap is vergaard, ook geldig is voor het gezamenlijke leiderschap van een groep leidinggevendenden. Anders gesteld: Is het mogelijk om de toegevoegde waarde van gezamenlijk leiderschap voor het leren van leerlingen zichtbaar te maken? De analyse van Hallinger en Heck (2010) laat zien hoe de relatie tussen gezamenlijk

onderwijsleiderschap en het leren in de school gedurende vier jaar kan veranderen. Er werden verschillende modellen getoetst om deze veranderingen te verklaren. Het best passende model had betrekking op een verklaring waarin het leiderschap en andere organisatorische processen (waarin ook de wensen en professionele inzichten van niet-leidinggevendenden een rol spelen) elkaar versterkten in de loop der tijd. Deze auteurs concluderen daarom dat de dynamiek en responsiviteit van gezamenlijk leiderschap inderdaad bijdraagt aan het leren van leerlingen én de ontwikkeling van de school als organisatie. Hallinger en Heck maken in hun studies bovendien steeds vaker gebruik van longitudinale data, waarbij er sprake is van ten minste drie meetmomenten bij dezelfde mensen of in dezelfde situatie. Met analyses van deze data kan ontwikkeling zichtbaar worden gemaakt. Daarmee kan tegemoet worden gekomen aan de kritiek dat heel wat effectiviteitsonderzoek en ook het onderzoek naar transformatief leiderschap berust op vragenlijsten die slechts op één moment zijn afgenomen (cross-sectioneel onderzoek). Voor andere onderzoekers was dit laatste onder andere een reden om meer kwalitatieve methoden te gaan toepassen en daarmee dieper in te zoomen op de activiteiten van de verschillende leidinggevendenden op het microniveau, gesitueerd in een specifieke organisatorische context en met onderkenning van het relationele en responsieve karakter van het leiderschap. Op het microniveau van de schoolorganisatie spelen, onder meer, processen van betekenisverlening en micropolitiek door organisatieleden (de leraren) een rol (Coburn, 2001). Het blijkt dat dergelijke microprocessen uiteindelijk bepalend zijn voor de wijze waarop vernieuwingen vormkrijgen in de school. Of en op welke manier leiderschap zich precies voordoet, is daardoor niet alleen afhankelijk van de acties van individuele leidinggevendenden, maar van de gezamenlijke acties en interacties van de groep. Leiderschap uit zich daarbij op twee manieren: in de gezamenlijke en gedeelde betekenissen die al dan niet in de school ontstaan over een onderwerp of een vernieuwing; en in de inrichting en vormgeving van samenwerkingsstructuren waarin die gezamenlijke betekenissen al dan niet worden gecreëerd. In plaats van individueel leiderschap spreken we in dergelijk onderzoek over gedeeld leiderschap, ofwel *'enactment of distributed leadership'* (Spillane, Halverson & Diamond, 2001). Vanuit dit perspectief bezien verwijst leiderschap *'... naar die activiteiten die ofwel begrepen worden door, ofwel ontworpen worden door organisatieleden met het oog op het beïnvloeden van de motivatie, de kennis, de emotionele betrokkenheid en het handelen van andere organisatieleden, ten*

dienste van het veranderen van het kernproces van de organisatie.' (Wassink, Mioch & Van Veen, 2009, p. 4). Een vorm waarin gedeeld leiderschap zich, bijvoorbeeld, uit is in organisatorische routines: een repetitief en herkenbaar patroon van activiteiten waarin meerdere actoren in onderling wederzijdse afhankelijkheid betrokken zijn (Feldman & Pentland, 2003; Spillane, Parise & Sherer, 2011).

Heel wat onderzoek naar gedeeld leiderschap vertrekt daarenboven veelal vanuit de zogenaamde institutionele organisatietheorie. De institutionele theorie beschouwt schoolorganisaties niet louter als autonome, rationeel georganiseerde systemen, maar stelt dat ze ingebed zijn in een bredere sociale, culturele en politieke omgeving (März, 2014; Scott, 2008). Schoolorganisaties – en hierbinnen onderwijsleiders – staan dus niet op zichzelf, maar staan in een interactieve relatie met de ruimere omgeving. De institutionele theorie bestudeert hoe normen en opvattingen binnen de samenleving tot stand komen, hoe deze gedragen en verspreid worden, hoe deze ingebed zijn in de structuren van organisaties en hoe ze zo de werking van een organisatie beïnvloeden (Burch, 2007; Scott, 2008). Concreet vestigt deze theorie de aandacht op het gegeven dat er in het onderwijs – als institutie – sprake is van verschillende vormen van institutionele druk die via allerlei 'dragers' de wereld van de school binnenkomen en hierdoor ook vormgeven aan de structuur en het functioneren van schoolorganisaties (Scott, 2008). Denk aan politieke druk of maatschappelijke druk, maar ook aan de druk die ouders uitoefenen op scholen en druk ten gevolge van technologische ontwikkelingen zoals de opkomst van ICT. Institutionele theorie legt uit hoe dergelijke 'dragers' (in de vorm van regelgeving, handboeken, technologische instrumenten of best practices) en drukmechanismen een reactie van een organisatie onvermijdelijk maken. Omwille van deze drukmechanismen waarmee schoolorganisaties en hun onderwijsleiders geconfronteerd worden, zullen beslissingen door onderwijsleiders daaromtrent niet altijd berusten op professionele kennis over de effectiviteit ervan voor het leren van leerlingen, maar ook op het verwerven van de nodige legitimiteit als school (Bardon & Josserand, 2009; März, 2014). Wat er in scholen gebeurt – en bijgevolg op welke manier vormgegeven moet worden aan onderwijsleiderschap – kan dus niet begrepen worden vanuit enkel de schoolorganisatorische factoren. Er moet hierbij rekening gehouden worden met de inbedding van scholen in een breder organisatorisch veld. Het gaat hier dus om onderwijsleiders in interactie; interactie met zowel andere onderwijsleiders in de school als met externe partners buiten de school.

Deze aandacht voor onderwijsleiderschap in interactie, weerspiegelt zich bovendien in een toenemende belangstelling voor het gebruik van sociale netwerk-analyse in het bestuderen van leiderschapspraktijken. Met behulp van sociale netwerkanalyses in scholen kan worden bestudeerd wie met wie van gedachten wisselt en hoe intensief dat gebeurt met betrekking tot een bepaald onderwerp of vernieuwing (Hoppe & Reinelt, 2010; Moolenaar, Daly & Slegers, 2010; Moolenaar & Slegers, 2015). Door sociale netwerkanalyse te gebruiken wordt ook duidelijk of ook andere organisatieleden dan de schoolleider een centrale rol spelen in de sociale omgaan en informatie-uitwisseling in en rondom de school.

1.3 Hybride leiderschapspraktijken

Hoe handig zou het zijn als we een type onderwijsleiderschap konden definiëren waarvan de effectiviteit in allerlei verschillende contexten betrouwbaar hoog is en waartoe de competenties getraind kunnen worden die met een zekere voorspelbaarheid in verschillende scholen bijdragen aan succes. Dat zou ook het opleiden van leidinggevendenden een stuk eenvoudiger maken. Maar zo werkt het niet. Op grond van reflectie op een aantal casestudies waarin leiderschapspraktijken worden beschreven en geanalyseerd, wijst de Australische hoogleraar Peter Gronn (2009, 2011, 2015; nu verbonden aan de University of Cambridge, Engeland) erop dat het in de praktijk van onderwijsleiderschap altijd om een mix gaat van enerzijds de acties van de individuele leidinggevendenden en anderzijds het meer ongreepbare, organische en holistische van de groep mensen en de omgeving waarin leiderschap zich manifesteert. Solistisch en gedeeld leiderschap zijn, met andere woorden, vermengd. Het maakt leiderschap een veelvormige, hybride aangelegenheid (Day & Antonakis, 2012; Gronn, 2009). Gronn pleit er derhalve voor geen adjectieven meer te gebruiken om leiderschap te duiden.

De notie van hybride leiderschapspraktijken is mijn inziens een veelbelovend perspectief om onderwijsleiderschapspraktijken te bestuderen, aangezien het toelaat om aandacht te besteden aan de balans tussen individuele, collectieve en situationele aspecten van onderwijsleiderschap. Dat brengt mij dan ook bij een kritiekpunt dat geldt voor zowel de kennisbasis over transformatief als gedeeld leiderschap. In onderzoek vanuit de beide perspectieven gaat het hoofdzakelijk om implementatie van beleid waarbuiten de school (onderwijspolitiek) toe wordt

besloten. De vraag is: wie bepaalt dan wat goed is? In de volgende drie onderdelen van deze rede ga ik vanuit deze invalshoek nader in op het belang van visie en de morele bedoeling van het onderwijs die daarbij een rol speelt, praktijkwijsheden van onderwijsleiders en de kracht van macht.

2 Het belang van visie

Michael Fullan ziet de morele bedoeling van het onderwijs als een gezamenlijk belang van onderwijsleiders om goede prestaties voor alle leerlingen mogelijk te maken en daartoe de verschillende kwaliteiten van scholen en verschillen tussen scholen te begrijpen en te benutten. Alleen dan slagen we erin om tot grootschalige en duurzame hervorming van het onderwijs te komen en dat is *'the moral purpose of the highest order'* (Fullan, 2003, p. 453). Het perspectief van *'system leadership'*, zoals uitgewerkt door David Hopkins (2007, 2013) sluit hierop aan. Vanuit dit perspectief wordt een beroep gedaan op onderwijsleiders om de verschillende niveaus in het onderwijs op elkaar af te stemmen in de zorg voor een onderwijssysteem waarin kwaliteit van onderwijs wordt geboden aan alle leerlingen, ongeacht verschillen in achtergrond of competentie. Vanuit dit idee is het momenteel 'in' dat schoolleiders van verschillende scholen samenwerken (OECD, 2013). Op grond van de ervaringen in Engeland (Leithwood, Jantzi, Earl, Watson, Levin & Fullan, 2004) en Singapore (Hargreaves, 2012) ontmaskert Hopkins (2013) de mythe dat het onmogelijk is om op grote schaal de onderwijsresultaten van leerlingen te verbeteren. In Nederland kan wellicht van de ervaringen gebruik worden gemaakt in het kader van Passend Onderwijs met het oog op de vraag hoe de scholen eraan blijven werken dat in een regio alle leerlingen goed onderwijs ontvangen en zich thuis voelen in het onderwijs (Van der Bij, Geijssel, Garst & Ten Dam, submitted).

Anderen pleiten er juist voor om de 'mythe van beheersbaarheid' te ontmaskeren. Wouter Hart schreef in 2012 hiertoe het boek *'Verdraaide organisaties'*, met name over de zorgsector. Het voert terug op het onderscheid tussen de 'systems-world' en de 'lifeworld' dat Thomas Sergiovanni (2000; 2009) al eerder maakte in de context van onderwijsleiderschap. De overtuigingen, intenties en verlangens van leraren, leerlingen en hun ouders maken de leefwereld in een school. In de systeemwereld gaat om de efficiënte manieren waarop de organisatie haar doelen kan bereiken en de instrumenten die daarbij worden ingezet. Leidinggevendenden hebben beide werelden te bedienen, daarmee een balans te bewerkstelligen voor de organisatie, maar ook te zorgen voor een balans in het eigen handelen. In een persoonlijke noot bij dit punt kan ik stellen dat het balanceren tussen deze werelden mij als beginnende onderwijsleider bij NSO soms aardig confronteerde met het hybride karakter van leiderschap; en ik had – dacht ik – al een redelijk

hybride professionele identiteit voor ik begon.

Mensen in een leiderschaps- of managementpositie kunnen de neiging hebben om zich juist te richten op het inrichten van het systeem met het idee dat de structuur en de afspraken voor de organisatielieden duidelijk zullen maken hoe zij te handelen hebben richting de klant of de leerlingen. Daarbij doet zich het risico voor van managerialisme: het efficiënt regelen van de organisatie is dan een doel op zich. Maar hoe complexer het professionele werk in een organisatie wordt, hoe meer regels we nodig hebben om voor de organisatielieden helder te maken wat de bedoeling is; ... en dan nog gaat het geregeld mis. In plaats van het systeem centraal te stellen in het denken over de ontwikkeling van de organisatie, pleiten auteurs als Sergiovanni en Hart ervoor om de bedoeling van de organisatie centraal te stellen in de communicatie en daarmee een veel grotere mate van eigenaarschap bij de leefwereld te laten, juist door het aan de professionals te laten om hun professionele standaarden toe te passen in hun werk met de klant of de leerling. Bij problemen treffen professionals zelf maatregelen. In de samenwerking moeten dilemma's worden besproken en nieuwe uitdagingen worden geanalyseerd en gediagnosticeerd: waarom lukt het de onderwijsprofessionals en/of de leerlingen en/of de ouders in bepaalde situaties niet om de bedoeling van de organisatie, 'iets goed leren', te behartigen? In de onderwijssector komt het erop neer dat bij een probleem moet worden bedacht welke waarden met betrekking tot leren of leerprincipes in het geding zijn, en daarna: welke leerprincipes de weg kunnen wijzen naar een oplossing van het probleem.

De crux is namelijk dat de visie voor de school teruggaat op wat *goed leren* is en wat *goed* is om te leren. In de woorden van de onderwijsfilosoof Gert Biesta (2015) gaat het om waartoe er iets geleerd moet worden. Daarmee ligt er in de visie een politieke en een morele dimensie besloten waar onderwijsleiders in hun professie niet omheen kunnen. Wat betreft de politieke dimensie is het de vraag of de visie van het leiderschap en de waarden waar de visie op berust, in lijn liggen met wat de onderwijsprofessionals binnen de schoolorganisatie van belang achten of wat er in de onderwijspolitiek buiten de school van belang wordt geacht. In centralistische onderwijssystemen is het geen keuze maar een gegeven dat de waarden door het nationale onderwijssysteem bepaald worden. Onderwijsleiders en -managers hebben deze waarden uit te leggen en de visie te implementeren. Maar ook in minder centralistische systemen, waaronder Nederland, is sprake van politieke druk. De cultuur-historische episode waar we in verkeren leidt ertoe dat een

aantal zaken tamelijk vanzelfsprekend worden gevonden, terwijl we daar misschien over twintig jaar heel anders over denken of mee omgaan. In Nederland vinden we het, net als in veel andere westerse landen, heel normaal veel waarde aan effectiviteit en efficiëntie te hechten. Voor het onderwijs brengt dit met zich mee dat er veel aandacht is voor de cognitieve leerresultaten op het gebied van met name taal, rekenen/wiskunde en natuurwetenschap. Het antwoord op de vragen 'wat is goed om te leren' en 'wat goed leren is' ligt vanuit dit perspectief besloten in onderwijsmethoden waarvan de effectiviteit is aangetoond, dat wil zeggen: waarvan men met gereede zekerheid kan stellen dat de inzet van de methode voor de meeste leerlingen onder normale omstandigheden de leerresultaten doen toenemen.

We moeten echter niet vergeten dat het een morele keuze is om waarde te hechten aan efficiëntie en effectiviteit en dat we daarmee bovendien het belang van de kwalificatiefunctie van het onderwijs boven andere functies als het bevorderen van gelijke kansen of voorbereiding op actieve deelname aan de samenleving (Van de Werfhorst, 2011). Biesta (2015) heeft zijn best gedaan om onder woorden te brengen dat de *balans* tussen de kernfuncties van het onderwijs (in zijn ogen: kwalificatie, socialisatie en persoonlijke identiteitsvorming) steeds opnieuw bewust moet worden doordacht en gekozen. Die balans speelt juist in de praktijk van het handelen van leraren een rol. Biesta (2015) spreekt over praktische wijsheid die leraren naast technische kennis nodig hebben om in het dagelijkse handelen-in-context te kunnen oordelen over de leervorderingen en brede ontwikkeling van leerlingen. De praktische wijsheid omvat niet alleen 'wat werkt' maar ook 'wat is wenselijk'. Andy Hargreaves en Michael Fullan (2010) verwijzen mijns inziens naar hetzelfde fenomeen met het door hun beschreven besluitvormingsvermogen dat samen met het menselijke en het sociale vermogen het professionele kapitaal van de school vormt. Het gaat erom dat professionals geschoold zijn, er tussen professionals intensieve hoogwaardige interactie is en dat zij ieder voor zich en samen in staat zijn om intuïtief te oordelen en á la minute de juiste beslissing te nemen omtrent hoe te reageren in een bepaalde situatie, of dat nu een bekende of onverwachte of nieuwe situatie is. Visie is dus eens te meer een morele aangelegenheid, daar de keuze voor een visie door volwassenen gemaakt worden en consequentie heeft voor het leren en de ontwikkeling van kinderen en jonge mensen. Vanuit het perspectief van de leerling is het onderwijs een machtig instituut, waarbij zij in een afhankelijkheidspositie verkeren. Zij zijn

zelf in deze leeftijd nog onvoldoende bij machte om op een gelijkwaardige voet voor zichzelf op te komen. Het onderwijs is het aan de leerlingen en de ouders moreel verplicht daar zorgvuldig mee om te gaan. Het overnemen van pedagogische verantwoordelijkheid van de ouders – ten dienste van het leren van het kind – is de basis van een school. Luc Stevens (2004) legt in zijn werk uit hoe pedagogische kwaliteit maakt dat leerlingen zich verbonden voelen met de school als gemeenschap. Het borgen van die momenten voert terug op de moraal of ethos van de school. Het is van belang dat het schoolethos niet als vanzelfsprekend wordt beschouwd maar dat onderwijsprofessionals in scholen met elkaar noteren dat en hoe zij zich verantwoordelijk voelen voor het welbevinden, betrokkenheid en resultaten van de leerlingen. Het is precies deze morele verbinding tussen leer- en onderwijs- en organisatiedoelen en de pedagogische verantwoordelijkheid die erin besloten ligt, dat maakt dat de onderwijssector uniek is ten opzichte van andere sectoren en dat onderwijsleiderschap onderscheidt van leiderschap in andere sectoren. Het is vanuit dit kader dat we bepaalde motieven en wijsheden mogen verwachten van onderwijzsmensen in het algemeen en onderwijsleiders in het bijzonder.

3 De relevantie van praktijkwijsheid

Net als leraren hebben ook onderwijsleiders te beschikken over *'practical wisdom'* en *'moral authority'* om om te kunnen gaan met de complexe, ambigue en onzekere aard van het reilen en zeilen in de school als organisatie. Verschillende auteurs geven aan dat er een nieuwe managementtheorie nodig is waarin het belang van onvoorspelbare effectiviteit, moreel besef en intuïtieve praktijkwijsheid en leidinggevenden doen beseffen dat de organisatie op de professional moet worden aanpast in plaats van andersom (Bush & Glover, 2014; Fullan, 2003; Sergiovanni, 2009). Mirko Noordegraaf (2007), hoogleraar aan de Universiteit Utrecht, spreekt in dit kader van de ontwikkeling van hybride professionaliteit in het publieke domein. Als de lezer me toestaat een kort uitstapje te maken: ik hoor geregeld terug in de verhalen van de alumni van NSO hoeveel zij gehad hebben aan de stevige en nuttige kennisbasis die zij in hun masteropleiding bij NSO hebben meegekregen. Maar... die tijden zijn voorbij. Niet omdat de kennisbasis niet meer belangrijk is en ook niet omdat er in masteropleidingen geen stevige kennisbasis meer wordt aangereikt, maar omdat die kennisbasis in de praktijk niet volstaat om de complexiteit van de praktijk te kunnen benoemen en erop te kunnen reageren. Die complexiteit vraagt om hybride professionaliteit waarmee in aanvulling op het belang van het gesitueerd benutten van kennis, het belang wordt benadrukt van reflectie en zelfreflectie omtrent in hoeverre de professional in staat is om in de praktijk de professionele rol te benutten om betekenisvolle connecties te maken met leerlingen, het onderwijs en de school als organisatie. Waar veel alumni het belang van deze reflectie ongetwijfeld in hun praktijk als leidinggevende hebben ontdekt, speelt dit tegenwoordig in de opleidingen een grote rol. We verwijzen hier doorgaans naar met *'persoonlijk leiderschap'*.

Het is in dit opzicht dat ik in deze rede het begrip *'praktijkwijsheid'* hanteer. Weten wat werkt is voor onderwijsleiders niet genoeg om effectief te kunnen zijn. Reflectie op praktijken vanuit een besef dat het van belang is om betekenisvol te zijn, is nodig om de effectiviteit en succes van leiderschap te ontwikkelen in de praktijk te ontwikkelen en praktijkwijsheid te blijven voeden. Zonder reflectief *'voedsel'* roest wijsheid vast. Dat geldt voor onderwijsleiders net zo goed als voor leraren.

Een eerste antwoord op mijn vraag wat onderwijsleiders kunnen doen om leiderschaps- en onderwijspraktijken te ontwikkelen en verbeteren, tekent zich af.

Ik heb toegelicht dat succesvolle onderwijsleiders een centrale focus op leren in de hele schoolorganisatie weten te realiseren, waarbij er een besef van pedagogische verantwoordelijkheid en een normatief moreel kader over wat goed leren is en wat goed is om te leren, onvermijdelijk is. Daarbij heb ik toegelicht dat het leiderschap afhankelijk is van de interactie van de persoon van de schoolleider met andere mensen waarbij er sprake is van een dynamische organisatorische context. Mede rekening houdend met de beschreven situatie van beperkte maakbaarheid is het zaak dat onderwijsleiders zich realiseren dat de visie zich manifesteert in de betekenis die leraren eraan verlenen. Zonder interesse in het perspectief van leraren – niet alleen tijdens de georganiseerde processen van visieontwikkeling, maar ook in de implementatie ervan – is de kans groot dat het een papieren visie blijft. Een jaarlijkse bijeenkomst waarin de visie nog maar eens wordt herhaald, en boodschappen als ‘wij vertrouwen op het professioneel eigenaarschap van de leraren’ en ‘het is nu aan jullie’ zijn onvoldoende. Dergelijke boodschappen kunnen tot verwarring leiden en een vermindering van de motivatie geloofwaardigheid van het leiderschap tot gevolg hebben. Indicaties daartoe zien we in het onderzoek van studenten van de Master of Educational Management van NSO, zoals bijvoorbeeld in de theses van Pastink (2014), Rene Timmer (2014) en Marco van Wijngaarden (2015). In het onderzoek van Van Wijngaarden komt naar voren dat onderwijsleiders op verschillende lagen niet altijd beschikken over het benodigde repertoire om de vragen en zorgen van docenten over te brengen naar andere leidinggevendenden waarmee niet elke schoolleider zich een goed beeld vormt. Docenten raken motivatie kwijt omdat de leden van de schoolleiding de wat en waarom-discussie in kleine groepen niet kunnen voeren en voortzetten. Ook als het over het ‘hoe’ van de verandering gaat, missen schoolleiders wel eens het repertoire om de docenten te coachen en ook dat wekt irritatie en leidt tot motivatieverlies. Dan kan de visie nog zo mooi zijn, maar het neemt niet het belang weg van voortgaande de communicatie gedurende de verschillende fasen van innovatieprocessen door alle onderwijsleiders met docenten en dus ook tussen de onderwijsleiders onderling (vergelijk Bennebroek-Gravenhorst, 2015). Kortom, onderwijsleiders hebben samenwerkingsstructuren te ontwikkelen waar zij zelf een rol in spelen en waarin de visie besproken blijft worden in relatie tot praktijken. En als in dergelijke gesprekken blijkt dat je eigenlijk ook niet precies weet? Durf over de neiging om antwoord te moeten geven heen te stappen, constateer dat er een interessante vraag op tafel ligt en ga samen op onderzoek uit.

Ook recent wetenschappelijk onderzoek naar teamleiderschap in het MBO van Arnoud Oude Groote Beverborg c.s. (Oude Groote Bevenborg, Slegers, Endedijk & Van Veen, 2014) bevestigt precies het belang van deze zaken en vestigt de aandacht bovendien op een ander belangrijk aspect, namelijk dat er behoefte is aan professionals die beschikken over expertise die past bij de visie. De schoolleiding zal dus ook moeten nadenken over investeringen in individuele professionele ontwikkeling. Dit laatste gegeven was voor Rosa du Pré, studente van de master onderwijskunde bij de UvA, reden om haar scriptieonderzoek (onder begeleiding van Virginia März en mijzelf) te wijden aan de ideeën en handelingen van schoolleiders zelf in het ondersteunen van professionele ontwikkeling van de leraren-teams. Het onderzoek is nog niet geheel afgerond. Toch wil ik alvast een resultaat uitlichten. Rosa interviewde 22 directeuren. Een deel van hen wijst erop dat leraren variëren in de mate waarin zij een lerende houding hebben en geven aan dat zij als schoolleider toch uiteindelijk van die houding afhankelijk zijn om te bewerkstelligen dat er daadwerkelijk iets verandert in de klas. Zij hebben niet het idee vat te hebben op die houding. Tegelijkertijd bleken de schoolleiders te variëren in het benadrukken van het belang en etaleren van de eigen lerende houding als voorbeeld voor de collega's en als ingang voor samenwerking.

In de gaten hebben dat je eigen houding een voorbeeld stelt, dat is het tweede antwoord op de vraag. Het gaat er niet om dat je perfect moet zijn, maar om te laten zien dat je zelf ook lerende bent. Structuren creëren waarin mensen in de organisatie samen leren, bij jezelf beginnen en dat samen laten zien. Erkennen dat niet alles duidelijk is en gaan zoeken naar nieuwe antwoorden... dat scheidt ruimte.

Een derde antwoord op mijn vraag wat onderwijsleiders kunnen doen om leiderschaps- en onderwijspraktijken te ontwikkelen en verbeteren, is gelegen in het leren van onderwijsleiders in de praktijk ter ontwikkeling van praktijkwijsheid. Het stilstaan bij en beschouwen van en reflecteren op de eigen leiderschapspraktijken in de school is een belangrijke ingang om wijzer te worden. Zelf onderzoek doen is daartoe een middel. De theses in de schoolleidersopleidingen zijn daar de papieren getuigen van. Essentieel is het besef van leidinggevendens dat het eigen perspectief niet het enige perspectief is. Inzicht in andere perspectieven is van belang om strategieën toe te lichten en bij te stellen. Ook hier biedt praktijkonderzoek overigens uitkomst, niet alleen theses van onderwijsleiders zelf maar de ook theses van leraren en leraren-in-opleidingen die masteropleidingen volgen.

Ook in leiderschapsconfiguraties staat centraal dat er verschillende

perspectieven zijn. Configureren betekent naar het samenspel kijken van relatief stabiele interactiepatronen tussen mensen in een organisatie waarbij bestudeerd wordt om wie het gaat, hoe de interactie verloopt en welke gedeelde betekenissen ontstaan. In het configuratiedenken staat niet één bepaalde werkelijkheidsopvatting centraal, maar juist de variatie tussen werkelijkheidsopvattingen waar leidinggevendend zich bewust of onbewust mee geconfronteerd zien (Gronn, 2015). Er kunnen problemen ontstaan wanneer variëteit wordt vermeden bijvoorbeeld door sommige actoren of opvattingen buiten te sluiten. Dat kan op allerlei manieren gebeuren, maar vaak is er sprake van bepaalde machtsstructuren die stilschweigend of onzichtbaar het maatschappelijk of organisatiespel domineren waarbij de ethische positiebepaling van leidinggevendend van belang is (Verweij, 2014). Omdat het perspectief van leiderschap automatisch gepaard gaat met autoriteit en een verschil in machtspositie, is niet altijd duidelijk dat anderen er anders over denken, laat staan hoe. Voor ik nader inga op leren in de praktijk door schoolleiders, hecht ik er daarom aan stil te staan bij de in onderzoek onderschatte rol van macht in onderwijsleiderschap.

4 De kracht van macht

Gronn (2015) komt in zijn studie van leiderschapsconfiguraties uit bij het belang van het onderkennen van de werking van macht in de praktijk van onderwijsleiderschap. Hij licht met name uit hoe macht het leiderschap kan beperken. Gronn moet erkennen dat hij het belang ervan niet zozeer in de literatuur tegen is gekomen, als wel in de praktijk onder ogen heeft moeten zien in de periode dat hij zelf de positie van leidinggevende innam als hoofd van de afdeling op de universiteit waar hij aan verbonden is. Hij ervaarde daarbij ten eerste het machtsspel dat voorkomt uit de nalatenschap van voorgaande periodes van leiderschap en ten tweede het machtsspel dat inherent is aan het gegeven dat de leidinggevende het geld verdeelt. Mede in het verlengde van deze ervaringen pleit Gronn (2015) ervoor om in het onderzoek naar configuraties van leiderschapspraktijken ook de rol van macht nader te bestuderen.

Het inzetten van macht bij leiderschap beschouwen we in het onderwijs doorgaans als een verkeerde keuze. Alleen bij grote urgentie, zoals in een zwak presterende school, vinden we het wel enigszins acceptabel. Urgentie doet zich ook voor in situaties van transformatie. Samen met Frans Meijers en Wim Wardekker heb ik in 2007 bemerkt dat in de onderwijskunde een adequaat model ontbreekt om inzicht te verkrijgen in het op een *goede* wijze benutten van macht bij het leidinggeven aan vernieuwingen. We hebben in ons artikel naar transformatieve leiderschapspraktijken in scholen waar de organisatiecultuur in relatief korte tijd was veranderd, gebruik gemaakt van de theorie die Martin Hetebrij (2006) heeft ontwikkeld en beschreven over het adequaat gebruik van macht. Het kan wellicht geen toeval zijn dat Hetebrij – net als Thomas Sergiovanni en Wouter Hart in hun werk – zich baseert op de theorie van communicatieve actie van Habermas (1987). Het model van Hetebrij gaat over politieke acties in organisaties gericht op het beïnvloeden van besluitvorming, waarbij zowel communicatie als macht cruciale elementen zijn. De situaties waar Gronn zich in zijn functie als hoofd van de afdeling mee geconfronteerd zag, hadden betrekking op macht en communicatie in de relatie tussen mensen binnen organisaties en met name tussen leiders en volgers bij besluitvorming. Communicatie is nodig om visie, meningen en alternatieven te bediscussiëren voorafgaand aan het nemen van een besluit. Vertrouwen en geloofwaardigheid zijn de condities waaronder leidinggevendens adequaat gebruik kunnen maken van communicatie. Macht is nodig om

beslissingen te nemen ook als men het niet eens is of er sprake is van tegenstrijdige belangen en om op te treden als besluiten niet worden opgevolgd. Het model van Hetebrij specificeert drie criteria voor adequaat gebruik van macht: effectiviteit, transparantie en respectabiliteit. Effectieve macht gaat erom dat beslissingen op tijd worden genomen en worden uitgevoerd. Van belang is dat een besluit wordt geaccepteerd om het besluit van invloed te laten zijn. Transparantie is vereist opdat organisatieleden weten dat er een besluit genomen gaat worden en opdat duidelijk is op welke manier en hoe daarbij macht wordt benut. Het is van belang dat de mensen voor zichzelf de redelijkheid kunnen bepalen over wat van hen gevraagd wordt. En ten slotte moet macht zo worden gebruikt dat de organisatieleden het kunnen respecteren. Hetebrij's model van besluitvorming in organisaties suggereert bovendien dat macht en communicatie in een adequate balans moeten worden benut en van elkaars kwaliteit afhankelijk zijn. Om macht op een respectabele wijze te benutten, is vertrouwen nodig op grond van nadere toelichting in een communicatief proces. Geloofwaardigheid in de communicatie vermindert wanneer besluitvorming te lang op zich laat wachten. De effectiviteit van de macht staat dan onder druk. Andersom: geloofwaardige communicatie over een op basis van macht te nemen besluit bevordert de acceptatie en daarmee de effectiviteit. Het realiseren van deze criteria en condities is niet eenvoudig en op voorhand is duidelijk dat het niet gaat lukken om in alle opzichten en op alle moment wijs en rechtvaardig te zijn. Dit zal eens te meer aan de orde zijn in professionele organisaties zoals scholen waar het merendeel van de organisatie-medewerkers (de leraren) een relatief hoge graad van autonomie in hun handelen gewend zijn. In het model van Hetebrij is adequaat gebruik van communicatie dan des te belangrijker. Tegelijkertijd beperkt het interactieve en relationele karakter van macht en communicatie de voorspelbaarheid en stuurbaarheid van de besluitvormingsprocessen. In Hetebrij's oorspronkelijke theorie komt hij daarom tot de conclusie dat pas achteraf kan worden bepaald wat de kwaliteit van het gebruik van macht is geweest. In zijn recentere werk komt Hetebrij (2015) hierop terug op grond van bestudering van het politiek meesterschap van Nelson Mandela, waaruit Hetebrij een model voor het ontwikkelen van politiek-moreel vermogen afleidt. Volgens dit model kunnen leidinggevenden zelf richtlijnen of principes formuleren door verhalen van mensen over hun politieke handelen te reconstrueren, en daarmee hun politiek-moreel vermogen ontwikkelen. Het kunnen innemen van een mentale afstand tot de wijze waarop macht en

communicatie wordt benut in de eigen leiderschapspraktijk, is daartoe cruciaal, juist om steeds opnieuw tot inzicht te komen over wat juist is.

Ook met andere vormen van onderzoek dan de methode van Hetebrij om richtlijnen uit verhalen af te leiden kan het effect van mentale afstand over macht en communicatie worden bereikt. Zo ontdekte Sjoerd Sijbrandi (2014) in zijn masterthesen-onderzoek naar interventies van teamleiders in de initiatiefase van een vernieuwing in het MBO dat teamleiders (onderzocht in tien teams) significant meer interventies ondernamen in de dagen voor het besluit dan in de eerdere aanlooperperiode of in de periode volgend op het genomen besluit. Bezien door de bril van macht en communicatie kan dit beschouwd worden als onbewust politiek handelen, maar met het onderzoek van Sijbrandi kunnen de teamleiders in het vervolg een bewuste keuze maken om ook eerder in de aanloop naar een besluit de communicatie met de teams op te zoeken.

De ideeën van Martin Hetebrij zijn in de onderwijssector nog niet of nauwelijks benut. We beschouwen onderwijsorganisaties dan ook liever niet als politieke arena's. In het artikel van Wardekker, Meijers en mij, bleek het model van macht en communicatie bruikbaar om de invloed van transformatieve leiderschapspraktijken op veranderingen in de cultuur van de onderwijsorganisatie te doorzien. Wellicht kan het model ook helpen om de rol van leiderschap bij de door onderwijsleiders veelal ervaren weerbarstigheid in veranderingsprocessen in het onderwijs te configureren. De essentie van een goed gebruik van macht is dat de ander zich voldoende serieus genomen voelt. De omgekeerde situatie is dus dat mensen zich in organisatie onmachtig of machteloos gaan voelen. Voor de meeste mensen, en zeker voor professionals in een professionele organisatie, is dat gevoel een reden om af te haken. Dat is dan ook precies wat uit onderzoek naar de betrokkenheid bij onderwijsvernieuwingen allang bekend is: professionals ervaren niet altijd dat hun zorgen serieus genomen worden (Van den Berg & Vandenberghe, 1999).

Onderzoek naar configuraties van hybride praktijken van leiderschap en daarbij het onderkennen van de rol van micropolitiek, het benutten van macht en de inzet van strategische communicatie kan in die zin wellicht nieuwe inzichten opleveren in de kwaliteit en effectiviteit van leiderschap bij vernieuwings- en veranderingsprocessen in het onderwijs. Daarbij zal de symbolische macht die uitgaat van het bespreken van de wezenlijke bedoeling van het onderwijs, mogelijk beter geaccepteerd worden dan de politieke macht die wordt geëtaleerd wanneer

onderwijsleiders hun verantwoordelijkheid 'doorschuiven', iets waar emeritus hoogleraar Roland Vanderberge (2012) de vinger op legt. Ook als het antwoord op de vraag 'waarom moet dit' overduidelijk te maken heeft met externe druk, zullen onderwijsleiders niet kunnen volstaan met het antwoord 'het is nu eenmaal zo'. Dan nog zouden onderwijsleiders in staat moeten zijn om hun keuzes moreel te verantwoorden, al is het maar: 'We schieten er niets mee op, maar als we het niet doen, zijn we nog verder van huis, dus laten we het dan maar zo doen dat we er nog een beetje plezier aan beleven'. Vandenberghe spreekt over 'persoonlijk beleefde verantwoordelijkheid'.

Dat brengt mij opnieuw terug bij het morele karakter van leiderschap en bij de beginvraag van deze rede: hoe kunnen onderwijsleiders hun leiderschapspraktijken ontwikkelen en verbeteren en hoe kunnen zij daarin worden ondersteund?

5 Naar een model voor de rol van professionele leeractiviteiten in de ontwikkeling van onderwijsleiderschap

5.1 Leiderschap en effectiviteit

Weet hebben van het belang van bepaalde leiderschapspraktijken voor effectief onderwijs en de relevantie van voorwaarden voor schoolontwikkeling, wil nog niet zeggen dat een onderwijsleider – of onderwijsleiders samen – in staat zijn deze praktijken te realiseren, condities te ontwikkelen en vanuit een visie daadwerkelijk bij te dragen aan de kwaliteit van onderwijs (Geijssel, Krüger & Slegers, 2010). Daar zou het om moeten gaan bij professionele ontwikkeling van onderwijsleiders (Huber, 2011). Nu in ons land de registratie van schoolleiders in het basis- en voortgezet onderwijs zijn intrede heeft gedaan, wordt er in toenemende mate geïnvesteerd in de opleiding en professionele ontwikkeling van schoolleiders. Er is echter nog maar weinig wetenschappelijk onderzoek beschikbaar over de effectiviteit van leiderschapsopleidingen (Goldring, Porter, Murphy, Elliot & Cravens, 2009). Ik ben daar persoonlijk ook niet zo in geïnteresseerd, moet ik bekennen. Opleidingen vergelijken moesten we maar aan de Nationale Studenten Enquête en de Elsevier overlaten. Ik kan me vinden in de opmerkingen van Day (2000) waarin hij onderzoekers vertelt dat ze moeten inzien dat leiderschapsontwikkeling in de praktijk van vandaag de dag niet meer inhoudt dat mensen van hun werk vandaan gaan om iets te leren, maar inhoudt dat mensen geholpen worden om van hun werk te leren. Day maakt een conceptuele onderscheid (in navolging van McCauley, Moxley & Van Velsor, 1998) tussen professionele ontwikkeling van *leiders* en *leiderschap*. Bij de ontwikkeling van leiders gaat het om de uitbreiding van de individuele capaciteit om leiderschapsrollen in te nemen en te participeren in leiderschapsprocessen. Bij de ontwikkeling van leiderschap gaat het om het vermogen van organisatieleden samen (niet perse alleen degenen in formele positie) om actief rollen in te nemen en betrokken te zijn in processen van leiderschap. Day onderscheidt bovendien managementtraining van leiderschapsontwikkeling. Managementtraining is gericht op vaardigheid in het gebruik van de beschikbare tools en instrumenten; professionele ontwikkeling van leiders en leiderschap is gericht op het creëren van capaciteit anticiperend op onvoorziene uitdagingen in de toekomst. Deze onderscheidingen kunnen onderzoekers wellicht

helpen om de doelen en verwachtingen van verschillende programma's en modules beter te benoemen, maar ook voor onderwijsleiders zelf – bestuurders, schoolleiders, teamleiders – kan het goed zijn om een beter besef te hebben van de verschillende soorten ontwikkeltrajecten en de consequenties van die verschillen.

Een consequentie is bijvoorbeeld dat de professionele ontwikkeling kan variëren wat betreft de mate waarin er uitwisseling is tussen wat er in de opleiding of het ontwikkeltraject geleerd wordt en wat er in de praktijk op school gebeurt. Opleiding en praktijk kunnen zich vermengen: het leren speelt zich niet alleen af op de dagen dat de lerende naar het instituut is of thuis werkt, maar ook op het werk. Dat kan zelfs precies de bedoeling zijn van een opleiding. Het gaat er dan bijvoorbeeld om je een lerende of onderzoekende houding eigen te maken. Wanneer dit onderdeel is van een leiderschapsopleiding of een traject voor leiderschapsontwikkeling, dan zegt dat iets over de intensiteit van de opleiding of het traject; en ook over de tijd en de voorwaarden die zowel in de werkomgeving als de thuisomgeving nodig zijn om de opleiding en het traject zijn beslag te laten krijgen in de praktijk.

De motivatie om dat wat je leert in een professionele training over te brengen naar de praktijk (de werkomgeving) is groter wanneer de training zich kenmerkt als een leeromgeving waarin de lerenden centraal staan in plaats van de leerstof (Gegenfürtner, 2011). In een dergelijke leeromgeving zijn de lerenden actieve betrokkenen en wordt er aansluiting bij de praktijkervaringen gezocht. Ook zelf-beoordeling van het geleerde in de praktijk blijkt een belangrijke motivator. In het door RAAK-PRO gesubsidieerde project Burgerschap en Schoolontwikkeling dat ik met collega's van de Hogeschool Windesheim en Hogeschool Arnhem Nijmegen mocht uitvoeren, werd een professionaliseringstraject voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs ingericht volgens deze kenmerken. Het traject bestond uit twee bijeenkomsten per jaar, tussentijdse interviews en zelf-monitoring van de inspanningen die ten behoeve van het project werden gedaan. De opdracht was gecommiteerd te zijn, onder andere door te zorgen voor inbedding via de schoolvisie en het strategisch beleid. De inhoud van het traject was vooraf alleen in globale zin vastgelegd en werd gaandeweg nader ingevuld, afhankelijk van de thema's die naar voren kwamen in tussentijdse interviews met de deelnemers en in het parallelle professionaliseringstraject voor leraren. De evaluatie laat zien dat dit een redelijke tot hoge tevredenheid over het traject opleverde, met

name over het feit dat er van elke participerende school twee onderwijsleiders, een met strategische verantwoordelijkheid en de ander met een vormgevende verantwoordelijkheid (naar onderscheid van Verbiest, 2014), van twee lagen in de organisatie in het project participeerden. Het samen optrekken tussen die 'twee onderwijsleiders per school' en ook de interviews tussen de bijeenkomsten hadden voor de leidinggevendenden meerwaarde. Het bleek extra momenten te creëren waarop de schoolleiders zich in het project verdiepten en daarop reflecteerden; ook over de verbinding van het project met andere ontwikkelingen in de school. In hoeverre het traject ook doorvertaling naar transformatieve praktijken tot gevolg had, kon niet goed uit de verzamelde data worden afgeleid (Geijssel, Taks & Nammensma, in voorbereiding). Wat betreft de opzet van het traject was met name de zelf-monitoring niet goed gelukt. De schoolleiders kwamen er niet altijd aan toe om daar tijd voor vrij te maken; of beter gezegd: de vorm die we daarvoor hadden bedacht was kennelijk niet betekenisvol voor de schoolleiders. Een belangrijke implicatie was dat het traject wellicht intensiever en meer activerend had gewerkt voor de ontwikkeling van de leiders zelf (en daarmee het leiderschap) wanneer zij – net als de leraren in het traject – aan het begin van het traject hun eigen praktijken hadden kunnen onderzoeken.

Dit case-onderzoek naar burgerschap en schoolontwikkeling bouwde voort op een aantal andere overwegend kleinschalige studies naar de ontwikkeling van transformatief leiderschap. Daarin stond de vraag centraal: hoe kunnen we transformatief leiderschap ontwikkelen, en wat kunnen we doen om onderwijsleiders te helpen bij het ontwikkelen en borgen van condities in de praktijk ter bevordering van schoolontwikkeling? In een deel van dit project was het basisidee condities te meten, de leidinggevende van feedback te voorzien en daarmee inzicht te geven in het innovatief vermogen van hun school (wat met behulp van interviews werden gemonitord) (Leeferink, Slegers, Voncken, de Kock & Geijssel, 2006). In een aantal andere projecten werd de ontwikkeling van het leiderschap gemonitord in de context van een vernieuwingstraject (Geijssel & van Eck, 2010; Schenke, Geijssel, van Driel & Volman, submitted). In weer andere projecten werden ook bijeenkomsten georganiseerd, workshops verzorgd en strategieën uitprobeerd om condities te verbeteren (Krol, Slegers, Veenman & Voeten, 2009; Geijssel, Taks & Nammensma, in voorbereiding). Sommige projecten richtten zich alleen op de eindverantwoordelijke schoolleider en in andere projecten participeerden meerdere onderwijsleiders van verschillende lagen. In geen van de projecten zijn

we er echter in geslaagd transformatieve leiderschapspraktijken op overtuigende wijze te verbeteren, hoewel de datafeedback van zowel de kwantitatieve als kwalitatieve informatie over veranderingsprocessen de schoolleiders wel hielp om de procesgang in de school meer doelgericht te monitoren. Analysekers op grond van dimensies van transformatief leiderschap, bevatten kennelijk onvoldoende aanwijzingen om de opbrengsten van dergelijke kleinschalige trajecten goed te begrijpen en verklaringen te vinden voor de bevindingen. Dit onderstreept eens te meer dat we een type-onafhankelijke leertheorie nodig hebben om het leren en de ontwikkeling van onderwijsleiders te begrijpen.

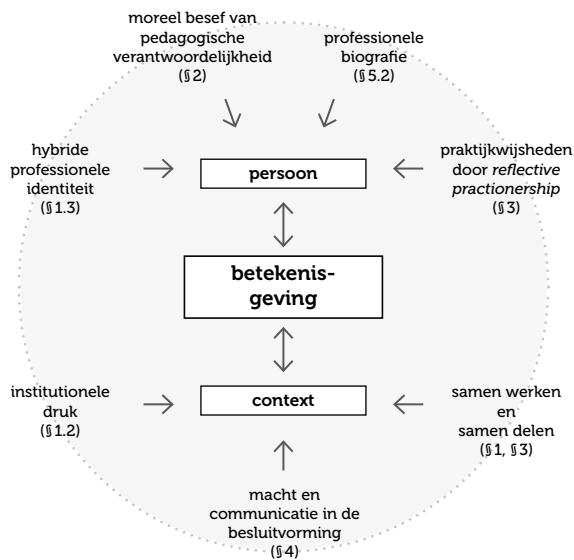
Er zijn talloze concepten en theoretische kaders beschikbaar die wel benut zijn voor leraren maar nog niet voor schoolleiders. Enerzijds lijkt dat logisch: er zijn veel meer leraren en de effectiviteit van leraren op het leren van leerlingen is groter en bovendien eenvoudiger te beïnvloeden, althans dat is de verwachting, want dit weten we eenvoudigweg nog niet. Anderzijds hebben leidinggevendenden een grotere invloedssfeer dan individuele leraren: zij genereren niet alleen zelf als persoon invloed maar hebben ook invloed op het functioneren van de organisatie.

5.2 Lerende leiders

Een belangrijke aanwijzing om de leertheorie meer centraal te stellen in het onderzoek naar leiderschapsontwikkeling vinden we 'dichtbij': namelijk in het onderzoek van collega's Slegers, Wassink, Van Veen en Imants (2009). Zij bemerkten dat er tot nu toe met name een cognitief perspectief is gebruikt in onderzoek naar probleemoplossing door schoolleiders. Een cognitief perspectief berust op de gedachte dat meer of betere kennis bijdraagt aan het oplossen van problemen. Voortbouwend op onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren, combineerden de auteurs het cognitief perspectief met een perspectief van betekenisgeving. De analyse richtte zich op het gesitueerde, aan de omgeving verbonden en persoonlijke karakter van probleemoplossing door schoolleiders. Uit het onderzoek bleek de professionele biografie van de schoolleiders van belang; iets waar in onderzoek naar betekenisgeving door leraren al veel langer naar gekeken wordt (Kelchtermans, 2009). Ook wijzen zij erop dat er nog amper onderzoek bestaat naar de wijze waarop schoolleiders hun werkomgeving kunnen

benutten als leeromgeving. In dit kader publiceerden Moolenaar en Slegers (2015) zeer recent een baanbrekend artikel waaruit blijkt dat transformatief leiderschap samengaat met een meer centrale positie in netwerken binnen én buiten de school. Hieruit volgt de veronderstelling dat schoolleiders die zichzelf in een niet zo centrale positie bevinden, meer transformatieve leiderschapsgedragingen zouden kunnen vertonen om in een meer centrale positie te komen. Dit is dus een vorm waarin de schoolleider de eigen werkomgeving kan benutten om zelf nieuwe gedragingen te leren en te beoefenen. Daarbij is reflectie op de eigen praktijk cruciaal, maar ook een verdieping in de eigen professionele biografie zou behulpzaam kunnen zijn.

Voortbordurend op het idee dat het leren in context een belangrijk punt van aandacht is in de professionele ontwikkeling van schoolleiders en dat professionele ontwikkeling in functie staat van het leren en de ontwikkeling van onderwijsleiders in de praktijk, gebruik ik het concept van betekenisgeving om een aantal elementen uit deze rede samen te vatten. Dat heb ik gevisualiseerd in het volgende model (figuur 1).



Figuur 1 Betekenisgeving van onderwijsleiders, ingebed in context

In dit model staat **betekenisgeving** centraal. Dit betreft een actief proces van het construeren van een mening op grond van eerdere kennis en ingebed in de context (verg. Coburn, 2001; Kelchtermans, 2009). Zowel achtergronden en kenmerken van de leidinggevende zelf als van de context waarin hij of zij zich begeeft, zijn invloed op de betekenissen die hij of zij construeert over de ontwikkelingen in de praktijk. Voor creatief en diep leren wordt ook een proces van zingeving relevant geacht (Geijssel & Meijers, 2005), maar – hoe wezenlijk ook – dat laat ik in dit model vooralsnog buiten beschouwing; een mens moeten niet alles tegelijk willen en een onderzoeker al helemaal niet.

De vraag is vervolgens: wat gaat er vooraf aan ontwikkelingen in de praktijk waarover betekenis wordt geconstrueerd en wat volgt er op die betekenisconstructie opdat de onderwijsleider zelf en zijn of haar omgeving leren? Uitgaande van deze twee vragen, heb ik ten behoeve van deze rede een eerste poging gedaan tot het ontwikkelen van een model voor bestudering van de invloed van professionele leeractiviteiten op de professionele ontwikkeling van onderwijsleiders en onderwijsleiderschap. De exploratie en verdere ontwikkeling van dit model en het testen van delen ervan gaat leidend zijn voor het onderzoeksprogramma van de leerstoel waartoe ik vandaag deze rede uitspreek. Bovendien omvat het veronderstellingen die ik van belang acht voor de ontwikkeling van leiderschapsopleidingen in het algemeen en voor NSO, de Nederlandse School voor Onderwijsmanagement, in het bijzonder.

De centrale gedachte is dat het de bedoeling is dat professionele leeractiviteiten die door onderwijsleiders – al dan niet gezamenlijk – worden ondernomen, een functie hebben voor de praktijk. Wat betreft de **professionele leeractiviteiten** kunnen we enerzijds de vorm en anderzijds de oriëntatie onderscheiden. Er is nog maar weinig onderzoek naar de werking en opbrengsten van specifieke leeractiviteiten die schoolleiders kunnen ondernemen, zoals coaching, mentoring, training, ontwikkelingen bijhouden in het vakgebied (lezen) en opdrachten maken; hoewel een toename van dit soort onderzoek te bespeuren is (bijvoorbeeld: Huf, Preston & Goldring, 2013). In de Nederlandse professionele opleidingen, met name masteropleidingen, neemt tegenwoordig onderzoek doen een belangrijke plaats in.

Naast de vorm speelt ook de oriëntatie van de leeractiviteiten een rol. Allan Walker (2015), een van de gerenommeerde professoren die bij The Hong Kong Institute of Education is aangesteld om de groei in de onderwijsresultaten van

Hong Kong te bewerkstelligen, maakt metaforisch een onderscheid tussen:

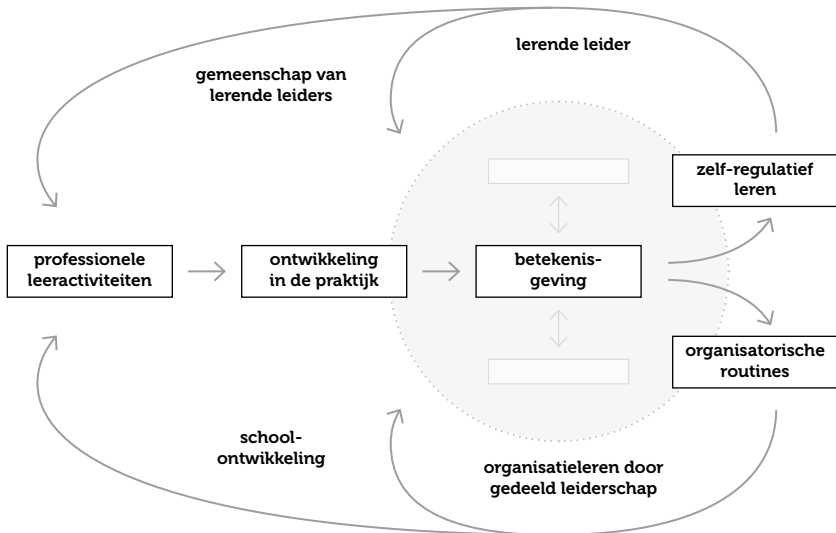
- het opleiden van 'clones': een technisch-instrumentele oriëntatie gericht op het aanleren van vaardigheden die direct toepasbaar en effectief of efficiënt zijn en/of kennis opdoen over hoe iets werkt, met het idee dat het bijbehorende gedrag dan vaker vertoond kan worden en ook door anderen overgenomen kan worden;
- het opleiden van 'drones': een theorie-praktijk oriëntatie gericht op beter begrijpen en doorgronden van praktijken en processen, opdat er richtlijnen voor meer succesvol handelen in de toekomst uit volgen;
- het opleiden van de veelkleurige Chinese 'dragons': een meer emancipatorische oriëntatie gericht op het ontwikkelen van leiderschapsvermogen om samen met anderen de condities te realiseren voor kwaliteitsverbetering in het onderwijs en met onderwijs niet alleen een bijdrage te leveren aan de economische maar ook aan sociale voorspoed.

In zekere zin stemt het ook overeen met het eerdere onderscheid dat we met Day (2000) maakten tussen managementtraining, opleidingen voor leiders, en leiderschapsontwikkeling.

Een soortelijk onderscheid komen we overigens ook tegen in de review van theses en proefschriften van schoolleiders waar Anderson en Jones in 2000 over publiceerden. Het bleek dat veel studies van schoolleiders instrumenteel van aard zijn, waarbij de schoolleider praktijken probeert te verklaren op grond van empirische feiten en generalisaties, terwijl professionele kennis van schoolleiders hen juist in staat moet stellen te reageren op allerlei contextspecifieke, persoonsafhankelijke en vaak ook onverwachte situaties. De onderzoekers pleiten er daarom voor de intentie vaker om te draaien: niet de academische kennis de scholen in, maar praktijkkennis de scholen uit via onderzoek van schoolleider. Speciale aandacht vragen zij voor onderzoek waarin ook de rol van machtsrelaties in de praktijk 'inside out' aan de orde komt.

Voor zover er onderzoek beschikbaar is, wijst dit uit dat het doel van opleidingen om bij te dragen aan de kwaliteit van het onderwijs – waar ik deze rede mee begon – het beste bereikt wordt met de derde categorie waarbij leiderschapsontwikkeling en organisatieontwikkeling meer organisch aan elkaar verbonden zijn en opleidingsinstituten nauw samenwerken met de scholen. In veel gevallen gaat het dan om in company trajecten waar geen duidelijk civiel effect aan

verbonden is; oftewel de deelnemers krijgen doorgaans een informeel certificaat en geen formeel getuigschrift. Als uit onderzoek blijkt dat leiderschapsontwikkeling van groter belang is voor de kwaliteit van onderwijs en onderwijsorganisaties dan singuliere opleidingstrajecten voor individuele leiders, dan is het een interessante vraag hoe we de voordelen van deze beide vormen nader tot elkaar kunnen brengen. Het model dat ik hierbij presenteer biedt in elk geval kader om dit nader te onderzoeken. Het model is weergegeven in figuur 2.



Figuur 2 Basismodel voor professionele ontwikkeling van onderwijsleider

Dit model heeft twee *loops*:

- een loop voor **zelf-leren** (ontwikkeling van leiders), en
- een loop voor **organisatieleren** (ontwikkeling van onderwijsleiderschap).

De loop van de zelf-leren gaat ervan uit dat betekenisgeving kan leiden tot zelf-regulatief leren. Zelf-regulatief leren kan worden gedefinieerd als een actief en constructief proces waarin lerenden doelen stellen voor het leren en proberen om hun cognitie, motivatie en gedrag te monitoren, reguleren en onder controle te hebben, waarbij de doelen maar ook de kenmerken van de omgeving hen zowel richting geven als belemmeren (Pintrich, 2000, p. 453; in Endedijk, Brekelmans,

Verloop, Slegers & Vermunt, 2014). Over hoe zelf-regulatie zich bij schoolleiders voordoet en wat daarop van invloed is, is nog weinig bekend. Tegelijkertijd is het een bijna vanzelfsprekend doel van professionele ontwikkeling. De veronderstelling die ik in het model visualiseer is dat betekenisgeving over ontwikkeling in de praktijk op grond van een professionele leeractiviteit kan bijdragen aan zelf-regulatief leren door schoolleiders. Als dat zo is, dan is de opbrengst een lerende leider en wordt professionele ontwikkeling een continu proces waarin steeds nieuwe ontwikkelingen en steeds nieuwe leeractiviteiten aanleiding zijn voor betekenisgeving. Het model gaat er met andere woorden van uit dat betekenisgeving en zelf-regulatie van belang zijn om een doelgericht, cyclisch, betekenisvol en continu proces van professionele ontwikkeling te genereren. Wanneer lerende leiders elkaar daarin opzoeken en hun praktijkdilemma's en leervragen gaan delen en als uitgangspunt gaan nemen voor een volgende cyclus van professioneel leren in de praktijk, kan er een community of leading learners ontstaan oftewel een gemeenschap van lerende leiders.

De loop van het organisatieleren visualiseert ten eerste dat onderwijsleiders verantwoordelijkheid dragen voor de richting en inrichting van de organisatie. Succesvolle leiders kenmerken zich doordat zij een centrale focus op leren weten te genereren. Het model visualiseert hoe onderwijsleiders dat kunnen koppelen aan hun eigen professionele ontwikkeling. Het resultaat van de doorvertaling van een professionele leeractiviteit naar de praktijk kan namelijk neerkomen op een verandering in de organisatorische routines. We weten uit onderzoek dat het creëren en herontwerpen van organisatorische routines een manier is om organisatieleren te realiseren wat een belangrijke voorwaarde is voor schoolontwikkeling (Spillane, Diamond & Halverson, 2001; Spillane, Parise & Sherer, 2011; Spillane & Kim, 2014). Het is daarom zaak dat onderwijsleiders hun professionele ontwikkeling leren benutten om nieuwe routines te ontwerpen. Anders gesteld: schoolleiders kunnen doelgericht werken aan richting en inrichting van de organisatie door vanuit hun professionele ontwikkeling in te zetten op het verbeteren en vernieuwen van organisatorische routines. Organisatorische routines (zie ook 1.2 van deze rede) kennen een formele kant (het organisatorische ontwerp, bijvoorbeeld teamvergaderingen ten behoeve van effectieve besluitvorming) en een uitvoeringskant (zoals het wordt beleefd: in het voorbeeld kan de praktijk zijn dat de teamvergadering nooit 100% aanwezigheid heeft en dat alleen daarom al de

bijeenkomst leidt tot ineffectieve besluitvorming). Juist in de uitvoeringskant van een routine zit ook de link naar de onderwijspraktijk. Betekenisgeving aan ontwikkelingen in de praktijk is cruciaal om de uitvoeringskant van een organisatorische routine te kunnen zien. Spillane en Crowdzen (2011) wijzen er voorts op dat een goede diagnose voorwaardelijk is voor een goed routine-ontwerp. En precies daar kan een professionele leeractiviteit, en dan met name leren door het doen van praktijkonderzoek, dan ook uitkomst bieden: het geeft mogelijkheid en tijd voor goede diagnose en bewuste betekenisgeving.

5.3 Ondersteunende opleidingen

Ik begon mijn rede met de vraag welke mogelijkheden er zijn om onderwijsleiders te ondersteunen bij het verbeteren van hun praktijken. De antwoorden lijken nu eenvoudig: door bij te dragen aan de loop van zelf-leren en de loop van organisatie-leren. Echter, daarbij doen zich nog een paar interessante puzzels voor.

Ten eerste: net als scholen van doen hebben met de geldende standaarden en het toezicht daarop, en het gegeven dat dat niet altijd matcht met de vernieuwingen en onderliggende leerprocessen in de organisatie, hebben opleidingen van doen met accreditatie. Het neemt veel tijd voor ontwikkeling weg. Een interessant leiderschapsvraagstuk is hoe de tijd die voor goede verantwoording nodig is zo kan worden benut dat dat ook meteen bijdraagt aan het leren van individuen en de organisatie.

Ten tweede: het vergt wellicht een andere oriëntatie op de didactiek die in opleidingen wordt toegepast. Uiteindelijk willen we wellicht naar de emancipatorische oriëntatie die ik eerder beschreef en dat sluit ook goed aan bij het idee van de gemeenschap van lerende leiders. Een analyse van de opleidingen vanuit de metaforen van Walker is interessant. Ik ben echter bang dat de uitkomst is dat we toch vooral met 'cloning' en 'droning' bezig zijn. Om daar verandering in te krijgen, zullen we samen moeten optrekken: onderwijsleiders, opleiders, onderzoekers en organisatieadviseurs.

Dit schetst voor mij dan ook de samenwerking waar we bij de Nederlandse School voor Onderwijsmanagement op inzetten. We kunnen samen didactiek ontwerpen met het oog op zelf-leren en organisatie-leren van onze klanten in maatwerk en onze studenten in de opleidingen. Met behulp van onderzoek naar

leiderschapspraktijken met gebruikmaking van leertheorieën die tot op heden vooral voor leraren zijn benut, kunnen we niet alleen de processen en opbrengsten zichtbaar maken, maar ook beter gaan begrijpen wat we doen en wat we nastreven.

Met het accent op didactiek doel ik zeker ook op de didactiek van praktijkonderzoek als onderdeel masteropleidingen. Ik verheug me erop om daarin nieuwe wegen in te slaan en met studenten en collega's samen onderzoeksvormen te gaan uitproberen waarmee snellere zelf-leerloops en organisatie-leerloops kunnen worden gerealiseerd.

5.4 Naar een onderzoeksprogramma

Inzicht in hoe leeractiviteiten via betekenisgeving kunnen bijdragen aan zelfregulatie van onderwijsleiders en nieuwe organisatorische routines in de scholen is een startpunt waar ik als wetenschapper een bijdrage aan kan leveren. Maar ook als directeur en wetenschappelijk eindverantwoordelijke van het NSO. Het hier gepresenteerde model kan een inspiratie zijn voor vraagstellingen waar masterstudenten en andere onderwijsleiders zelf onderzoek naar kunnen doen, in hun eigen scholen. Door vervolgens betekenis te geven aan de ontwikkelingen die er het proces en de resultaten van het onderzoek in de school worden bewerkstelligd, kan het onderzoek praktijkwaarde krijgen, voor de student zelf en de school. De verslaglegging ervan zouden we kunnen beschouwen als data in een wetenschappelijke studie van professionele ontwikkeling van onderwijsleiders en de betekenis daarvan voor schoolontwikkeling. Zoals eerder gezegd, heb ik met het model een eerst poging gedaan om een kader voor dergelijk wetenschappelijk onderzoek te creëren. De komende periode hoop ik dit kader verder uit te werken en onderzoek te gaan doen, samen met schoolleiders, studenten onderwijskunde en collega's.

Samenvattend zijn de volgende onderzoeksthema's relevant:

- Ontwerpen en onderzoeken van didactiek van leiderschapsopleidingen;
- Het ontwerpen en evalueren van een bouwwerk van leiderschapsopleidingen waarmee verschillende groepen in verschillende fasen van hun loopbaan en met verschillende oriëntaties op het leren kunnen worden ondersteund in hun bestaan als hybride lerende professionals;

- Het ontwerpen van onderzoek waarin kennis wordt verzameld via het gesitueerde praktijkonderzoek van lerende onderwijsleiders;
- Het onderzoeken van samenwerking tussen onderwijsleiders;
- Onderzoek naar de rol die hybride professionaliteit kan spelen in processen van schoolontwikkeling en duurzaam vernieuwen;
- Het onderzoeken van de onderzoek als professionele leeractiviteit voor onderwijsleiders.

Tot slot van deze rede wend ik mij tot het wetenschappelijk onderwijs, want daar ligt tenslotte de ultieme opdracht voor een hoogleraar. Onderwijsleiderschap is na het leraarschap de tweede factor in het verklaren van de kwaliteit van onderwijs. Toch is het niet de tweede factor van aandacht binnen de onderwijskunde. Ik denk dat het goed is als er meer aandacht voor leiderschaps- en organisatie-theorie komt. Niet alleen in de onderwijskunde, maar ook in de lerarenopleidingen. Het afgelopen jaar heb ik daar al aan mogen bijdragen, samen met collega's bij de Universiteit van Amsterdam, via de cursus schoolorganisatie en via de begeleiding van studenten van de master Onderwijskunde bij hun stage- en scriptie. Ik verheug me zeer op het vervolg. Een van mijn ambities is dat studenten onderwijskunde en schoolleiders-in-opleiding elkaar kunnen treffen. Ze hebben elkaar veel te bieden.

Dankwoord

Dames en heren, aan het einde van deze rede wil ik graag een paar woorden van dank uitspreken.

Het College van Bestuur van de Universiteit van Amsterdam, het Bestuur en de decaan van de Faculteit Maatschappij en Gedragwetenschappen, en het curatorium van deze leerstoel dank ik zeer voor het in mij gestelde vertrouwen.

Het bestuur van de Stichting Nederlandse School voor Onderwijsmanagement dank ik voor de mogelijkheid die zij met deze leerstoel bieden en voor het vertrouwen dat ik geniet door deze leerstoel te mogen bekleden in combinatie met het directeurschap van NSO. Ik dank daarbij ook de vorige directeuren van NSO, Robert-Jan Simons en wijlen Peter Karstanje. Jullie creëerden de mogelijkheid voor een NSO met een leerstoel.

Lerende onderwijsleiders van Nederland, jullie zijn de aanleiding van dit alles. Dank voor de inspiratie en jullie drive voor onderwijsmensen, de kwaliteit van onderwijs en onderwijsorganisatie. Ik was graag nader ingegaan op het werk van teamleiders en andere middenmanagers waar – voor zover ik er zicht op heb – vele uitdagingen in samenkomen en waar meer aandacht naar uit zou moeten gaan. Dit houdt u van me tegoed.

Mijn promotoren die aan de voet stonden van mijn wetenschappelijke carrière en daar een onuitwisbare stempel op hebben gedrukt, Peter Slegers en Dolf van den Berg, dank. Peter, jouw gave om conceptuele helderheid te scheppen en je volharding om systematiek te verkiezen boven toeval blijft onnavolgbaar en inspirerend.

Alle collega's die mij de afgelopen maanden hebben aangemoedigd en geholpen, geduld hebben betracht, geluisterd naar redeneringen-in-spé, meegelachen over de soms wat chaotische taferelen waarin ik wel eens pleeg te belanden, en met wie ik mijn interesses mocht delen en mocht samenwerken: dank, dank, dank – ook voor de vriendschappen die zich in de samenwerking hebben ontwikkeld. Dit geldt in de afgelopen periode in het bijzonder voor Jos Zuylen en Virginie März, fijn dat ik op jullie mocht steunen.

De promovendi en studenten bij NSO en de UvA die ik mag begeleiden en heb mogen begeleiden bij hun onderzoek wil ik bedanken voor hun inzet. Het blijft bijzonder om te zien hoe gedegenheid en originaliteit uiteindelijk samenkomen,

en uitmonden in boeiende nieuwe bijdragen aan de wetenschap en de praktijk.

Collega's van Hogeschool Windesheim en van het project Burgerschap en Schoolontwikkeling (B&S), ik ben er nog niet in geslaagd de goede toon te vinden voor de publicaties over ons bijzondere project. Ik weet nu dat ik het werken aan deze oratie nodig had om voor mijn bijdrage aan ons project het analysekader te verdiepen. Het komt goed.

Frank en Bart, wat een genoegen is het om met jullie samen te werken in de verantwoordelijkheden die ik bij NSO heb. Ik verheug me erop samen met jullie en alle andere oude en nieuwe NSO'ers verder te bouwen aan betekenisvolle opleidingen en maatwerk voor onderwijsleiders. Mensen van het NSO-bureau: bijzonder dank voor jullie inzet en de hulp ook bij de organisatie van deze dag. En Gerton, speciaal voor jou: het is mooi geworden, ik ben er echt trots op. Dank voor je geduld én steun.

Tot slot, lieve familie en vrienden en lief bijzonder gezin. Veel meer dan af en toe een app-berichtje, een knuffel of soms een spelletje hebben jullie deze zomer niet van me gezien. Het schijnt dat een oratie de ultieme opgave is in wetenschapsland... maar zelfs al wachten er nieuwe uitdagingen: de komende periode heb ik meer tijd voor jullie!

Ik heb gezegd.

Referenties

- Anderson, G.L., & Jones, F.J. (2000). Knowledge Generation in Educational Administration From the Inside Out: The Promise and Perils of Site-Based, Administrator Research. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 428-464.
- Bardon, T., & Josserand, E. (2009). Why do we play the games? Exploring institutional and political motivations. *Education + Training*, 51(5/6), 460-475.
- Bennebroek-Gravenhorst, K. (2015). *De veranderversneller*. Den Haag: Academic Service.
- Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Burch, P. (2007). Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: Crafting a wider lens. *Educational Researcher*, 36(2), 84-95.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 34(5), 553-571
- Coburn, C. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 145-170.
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613.
- Day, D. V., & Antonakis, J. (2012). Leadership: Past, present, and future. In D. V. Day & J. Antonakis (Eds.), *The nature of leadership* (2nd ed., pp. 3-25). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Endedijk, M.D., Brekelmans, M., Verloop, N., Slegers, P.J.C., & Vermunt, J.D. (2014). Individual differences in student teachers' self-regulated learning: An examination of regulation configurations in relation to conceptions of learning to teach. *Learning and Individual Differences*, 30, 155-162.
- Feldman, M. S., & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48, 94-118.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educational Research Review*, 6, 153-168.
- Geijsel, F. & Eck, E. van (2011). *Duurzaam vernieuwen: leren van Expeditie durven, delen, doen*. Utrecht: VO-raad.
- Geijsel, F.P., Krüger, M.L., & Slegers, P.J.C. (2010). Data feedback for school improvement: the role of researchers and school leaders. *Australian Educational Researcher*, 37(2), 59-75.
- Geijsel, F.P., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- Geijsel, F.P., Meijers, F., & Wardekker, W. (2007). Leading the process of reculturing: Roles and actions of school leaders. *The Australian Educational Researcher*, 34, 124-150.
- Geijsel, F., Taks, M., Nammensma, J. (in voorbereiding). *Burgerschap en schoolontwikkeling: professionalisering van schoolleiders*. Zwolle: Windesheim.

- Geijssel, F.P., Slegers, P.J.C., Stoel, R.D., & Krüger, M.L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109, 406-427.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S.N., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.
- Gronn, P. (2009). From distributed to hybrid leadership practice. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership: Different perspectives* (pp. 197-217). Milton Keynes: Springer.
- Gronn, P. (2011). Hybrid configurations of leadership. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien (Eds.), *The Sage handbook of leadership* (pp. 437-454). London: Sage Publications.
- Gronn, P. (2015). The view from inside leadership configurations. *Human Relations*, 68(4), 545-560.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action – the critique of functionalist reason* (Vol II). Boston, MA: Beacon Press.
- Hallinger, P. (2010). Making education reform happen: Is there an "Asian" way? *School Leadership and Management*, 30(5), 401-408.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2010) Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2010). *Second international handbook of educational change*. New York, NY: Springer.
- Hargreaves, A. (2012). Singapore: the Fourth Way in action?. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(1), 7-17.
- Hart, W. (2012). *Verdraaide organisaties: terug naar de bedoeling*. Deventer: Kluwer.
- Hetebrij, M. (2006). *Macht en politiek handelen in organisaties. Iedereen speelt mee*. Assen: Van Gorcum.
- Hetebrij, M. (2015). *Politiek meesterschap. Vechten en verbinden volgens Mandela*. Amsterdam: Mediawerf Uitgevers.
- Hooge, E.H., & Honingh, M.E. (2014). Are school boards aware of the educational quality of their schools? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(3), 1-16.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school. Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 33, 304-321.
- Hoppe, B., & Reinelt, C. (2010). Social network analysis and the evaluation of leadership networks. *The Leadership Quarterly*, 21, 600-619.
- Huber, S. (2011). Leadership for Learning – Learning for Leadership. The impact of Professional Development. In T. Townsend and J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 635-652). Dordrecht: Springer.
- Huff, J., Preston, C., & Goldring, E. (2013). Implementation of a Coaching Program for School Principals Evaluating Coaches' Strategies and the Results. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 504-526.

- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Krol, P., Slegers, P.J.C., Veenman, S., & Voeten, R. (2009). Creating cooperative classrooms: Effects of a two-year staff development program. *Educational Studies*, 34, 343-360.
- Leeferink, H., Slegers, P.J.C., Voncken, M.E.W., Kock, J., de, & Geijsel, F.P. (2006). *Vernieuwen in onderbouw VO. Van project naar schoolbrede veranderstrategie*. (extern rapport). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B., & Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large-scale reform: The case of England's National Literacy and Numeracy Strategies. *Journal of School Leadership and Management*, 24(1), 57-80
- Leithwood, L., & Steinbach, R. (1993). Total quality leadership: Expert thinking plus transformational practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7, 311-337.
- März, V. (2014). *'It takes two to tango': Structuring actors and acting structures in the implementation of educational innovations*. Niet-gepubliceerde doctoraatsverhandeling. Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding, KU Leuven, België.
- McCauley, C. D., Moxley, R. S., & Van Velsor, E. (Eds.). (1998). *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moolenaar, N., & Slegers, P. J. C. (2015). The networked principal. *Journal of Educational Administration*, 53, 8 – 39.
- Moolenaar, N., Daly, A.J., & Slegers, P.J.C. (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Mulford, B., & Silins, H. (2009). Revised models and conceptualisation of successful school principalship in Tasmania. In B. Mulford & B. Edmunds (eds.), *Successful school principalship in Tasmania* (157-183). Launceston, Tasmania: Faculty of Education.
- Noordegraaf, M. (2007). From "pure" to "hybrid" professionalism. Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39(6), 761-785.
- Noortman, S. (2014). *Een onderzoek naar betrokkenheid en eigenaarschap op het Clusius College*. Amsterdam: Nederlandse School voor Onderwijsmanagement (NSO).
- OECD (2013a). *Leadership for 21st century learning*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing. Retrieved 31st August 2015 from: <http://www.oecd-ilibrary.org/>
- Oude Groote Beverborg, A., Slegers, P.J.C., & van Veen, K. (2015). Promoting VET teachers' individual and social learning activities: the empowering and purposeful role of transformational leadership, interdependence, and self-efficacy. *Empirical research in vocational education and training*, 7(1).
- Pastink, G. (2014). *Professionele leergemeenschappen De stand van zaken*. Amsterdam: Nederlandse School voor Onderwijsmanagement (NSO).
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.

- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on school outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Schenke, W., Geijssel, F., van Driel, & Volman, M. (submitted). Creating and sustaining research-engaged schools: the key role of school leaders.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations. Ideas and Interests* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, T.J. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sijbrandi, S. (2014). *Interventies door opleidingsmanagers tijdens het initiatieproces van een innovatie*. Amsterdam: Nederlandse school voor Onderwijsmanagement (NSO).
- Slegers, P., Geijssel, F., & Van den Berg, R. (2002). Conditions fostering educational change. In K. Leithwood & Ph. Hallinger (Ed.), *Second international handbook of educational leadership and administration*, pp.75-102. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Slegers, P. & Leithwood, K. (2010). School development for teacher learning and change. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (eds.), *International encyclopedia of education* (Volume 7, pp. 557-562). Oxford, UK: Elsevier.
- Slegers, P., Wassink, H., van Veen, K., & Imants, J. (2009). School leaders' problem framing: A sense-making approach to problem-solving processes of beginning school leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 8, 152-172.
- Spillane, J.P., & Coldren, A.F. (2011). *Diagnosis and Design for School Improvement: Using a Distributed Perspective to Lead and Manage Change*. New York: Teachers College Press.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. & Kim, C. M. (2012). An exploratory analysis of formal school leaders' positioning in instructional advice and information networks in elementary schools. *American Journal of Education*, 119, 73-102.
- Spillane, J., & Lee, L. C. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465.
- Spillane, J. P., Parise, L. M., & Sherer, J. Z. (2011). Organizational routines as coupling mechanisms: Policy, school administration, and the technical core. *American Educational Research Journal*, 48, 586-619
- Stevens, L. (2004). *Zin in School*. Amersfoort: CPS.
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T. & Geijssel, F. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Timmer, R. (2014). *Mopperen of opperen Een onderzoek naar mogelijke verschillen in perceptie van docenten en schoolleiders van het begrip percepties van professionele ruimte* [Masterthesis]. Amsterdam: Nederlandse School voor Onderwijsmanagement (NSO).
- Tucker, B. A., & Russell, R. F. (2004). The influence of the transformational leader. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(4), 103-111.

- Vandenbergh, R., (2012). Van doorgeschoven autonomie naar persoonlijk beleefde verantwoordelijkheid: een noodzakelijke ontwikkeling. In D. Van den Berg, *Jezelf zijn. Over autonomie in het onderwijs* (pp. 205-214). Apeldoorn: Garant.
- Van den Berg, R., & Vandenbergh, R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Alphen aan de Rijn: Samson.
- Van der Bij, T., Geijssel, F., Garst, H., & Ten Dam, G. (submitted). Inclusive special needs education through the eyes of professional educators in Dutch secondary schools.
- Van de Werfhorst, H. G. (2011). Selectie en differentiatie in het Nederlandse onderwijsbestel: gelijkheid, burgerschap en onderwijsexpansie in vergelijkend perspectief. *Pedagogische studiën*, 88(4), 283-297.
- Verbiest, E., (2014). Leren leiden op niveau. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse overheid naar competenties en professionalisering van leidinggevendenden in het basis- en secundair onderwijs. Dongen: Samen wijs. Retrieved on 31st August 2015 from: http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/kijker/Allerlei/Leren_leiden_op_niveau.pdf
- Verweij, M. (2014). *Om de kwaliteit van het conflict. Een reflectie van Wilfred Verweij*. M&O, 3, 57-61
- Walker, A. (2015). Clones, drones and dragons: ongoing uncertainties around school leader development. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 35, 300-320.
- Wassink, H., Mioch, R., & Van Veen, K. (2009). Gespreid leiderschap in scholen. Een dag met Jim Spillane. *MESO magazine*, 29(168), 4-7.
- Wijngaarden, M. (2015). *Welke interventies van de schoolleiding vmbo op het Martinuscollege zorgen ervoor dat de betrokkenheid bij docenten tijdens een innovatietraject van initiatie naar implementatie behouden blijft?* [Masterthesis]. Amsterdam: Nederlandse School voor Onderwijsmanagement (NSO).
- Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations* (Third ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Over de auteur

Femke Geijssel studeerde Onderwijskunde aan de Radboud Universiteit te Nijmegen, waar zij ook promoveerde met haar proefschrift 'Schools and innovations. Conditions fostering the implementation of educational innovations'. Haar onderzoek richtte zich op effecten van transformatief leiderschap op het leren van docenten en schoolorganisaties.



Sinds 2004 is zij verbonden aan de Universiteit van Amsterdam, waar zij haar onderzoek naar leiderschap en schoolontwikkeling continueerde. Daarnaast ging zij bij de Interfacultaire Lerarenopleiding onderzoek doen naar burgerschap en werd zij universitair docent.

Vanaf 2009 combineerde zij haar onderzoek naar burgerschapscompetenties bij de lerarenopleiding met het lectoraat Pedagogische kwaliteit van het onderwijs bij Hogeschool Windesheim te Zwolle. Daar was zij onder andere projectleider van 'Burgerschap en Schoolontwikkeling' (gefinancierd vanuit RAAK-PRO).

Sinds 2014 is zij hoogleraar-directeur van de Nederlandse School voor Onderwijs-management (NSO) en bijzonder hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam, in het bijzonder Leiderschap en management van onderwijsinstellingen.



www.nso-onderwijsmanagement.nl

NSO is een stichting van
vijf Nederlandse universiteiten

