



**SAMEN WIJS**

---

**OP NIVEAU**

**LEIDEN**

**LEREN**

*ONDERZOEK*

*IN OPDRACHT VAN DE VLAAMSE OVERHEID*

*NAAR COMPETENTIES EN PROFESSIONALISERING*

*VAN LEIDINGGEVENDEN IN HET BASIS- EN SECUNDAIR ONDERWIJS*

Dr. E. Verbiest

Juni 2014



**SAMEN WIJS**

E: [e.b.verbiest@gmail.com](mailto:e.b.verbiest@gmail.com)

T: 0031629150067

W: [www.samen-wijs.nl](http://www.samen-wijs.nl)

A: Azaleastraat, 7, 5102 ZK 7, Dongen, NL

# LEREN LEIDEN OP NIVEAU

*ONDERZOEK*

*IN OPDRACHT VAN DE VLAAMSE OVERHEID*

*NAAR COMPETENTIES EN PROFESSIONALISERING*

*VAN LEIDINGGEVENDEN IN HET BASIS- EN SECUNDAIR ONDERWIJS*

Dr. E. Verbiest

Juni 2014



## *Inhoudsopgave*

<b>SAMENVATTING</b> .....	<b>9</b>
<b>1 INLEIDING</b> .....	<b>19</b>
1.1 <b>Achtergrond</b> .....	<b>19</b>
1.2 <b>Leiderschap: terminologische opmerkingen</b> .....	<b>20</b>
1.3 <b>Vraagstelling</b> .....	<b>21</b>
1.4 <b>Onderzoeksvragen en Werkwijze</b> .....	<b>22</b>
1.5 <b>Leeswijzer</b> .....	<b>26</b>
<b>2 LEIDINGGEVEN IN SCHOOLORGANISATIES: NIVEAUS EN PRAKTIJKEN</b> .....	<b>27</b>
2.1 <b>Inleiding</b> .....	<b>27</b>
2.2 <b>Enkele ontwikkelingen in het landschap van schoolleiding en schoolorganisatie</b> .....	<b>28</b>
2.2.1 <b>Onderwijsbeleid en de uitwerking op scholen en leiderschap</b> .....	<b>28</b>
2.2.2 <b>Schaalvergroting</b> .....	<b>32</b>
2.3 <b>Praktijken en competenties van effectieve leidinggevendenden</b> .....	<b>45</b>
2.3.1 <b>Vlaanderen: Gemeenschapsonderwijs</b> .....	<b>46</b>
2.3.2 <b>Vlaanderen: Onderwijssecretariaat van de Vlaamse Steden en Gemeenten</b> .....	<b>48</b>
2.3.3 <b>Vlaanderen: VSKO -ProfS</b> .....	<b>48</b>
2.3.4 <b>Vlaanderen: Provinciaal Onderwijs Vlaanderen</b> .....	<b>49</b>
2.3.5 <b>Vlaanderen: Centrum voor Andragogiek</b> .....	<b>51</b>
2.3.6 <b>Vlaanderen – VIMKO besturen</b> .....	<b>51</b>
2.3.7 <b>Nederland – Nederlandse Schoolleidersacademie</b> .....	<b>52</b>
2.3.8 <b>Nederland – VO-raad</b> .....	<b>53</b>
2.3.9 <b>Nederland – Besturen primair onderwijs</b> .....	<b>54</b>
2.3.10 <b>Centraal Europa - Central 5</b> .....	<b>55</b>
2.3.11 <b>Verenigde Staten – ISLLC 1996</b> .....	<b>55</b>
2.3.12 <b>Verenigde Staten – ISLLC 2008</b> .....	<b>56</b>
2.3.13 <b>Canada- Ontario Leadership Framework</b> .....	<b>57</b>
2.3.14 <b>Australië – Australian Council for Educational Leaders (ACEL)</b> .....	<b>61</b>
2.3.15 <b>Nieuw Zeeland – Dimensies van Leiderschap</b> .....	<b>62</b>
2.3.16 <b>Enkele kanttekeningen</b> .....	<b>63</b>
2.4 <b>Leiderschapstheorieën</b> .....	<b>66</b>
2.4.1 <b>Onderwijskundig leiderschap</b> .....	<b>67</b>
2.4.2 <b>Transformationeel leiderschap</b> .....	<b>67</b>
2.4.3 <b>Gedeeld leiderschap</b> .....	<b>68</b>
2.4.4 <b>Naar een integratie</b> .....	<b>71</b>
2.4.5 <b>Systeemleiderschap</b> .....	<b>75</b>
2.5 <b>Desiderata voor een beschrijvingskader</b> .....	<b>75</b>
2.6 <b>Een beschrijving van leiderschap</b> .....	<b>78</b>
2.6.1 <b>Beschrijvingskader : een structuur</b> .....	<b>79</b>
2.6.2 <b>Leiderschapspraktijken in een scholengroep: een voorstel</b> .....	<b>82</b>

<b>3</b>	<b>PROFESSIONALISERING VAN LEIDINGGEVENDEN: STRATEGIEN EN VOORWAARDEN</b>	<b>95</b>
3.1	<b>Inleiding</b>	<b>95</b>
3.2	<b>Thema's in de effectieve professionalisering voor leidinggevenden</b>	<b>97</b>
3.2.1	Reflectieve integratie van theorie en praktijk	97
3.2.2	Coherent en onderbouwd curriculum, nadruk op onderwijskundig leiderschap	104
3.2.3	Transformatie van persoon, school en systeem	105
3.2.4	Leiderschapsontwikkeling als onderdeel van systeemontwikkeling	106
3.2.5	Een continuüm van professionalisering	108
<b>4</b>	<b>LEREN LEIDING GEVEN OP NIVEAU: EEN VOORSTEL EN AANBEVELINGEN</b>	<b>113</b>
4.1	<b>Inleiding</b>	<b>113</b>
4.2	<b>Een opleidingscontinuüm</b>	<b>113</b>
4.2.1	Fase 1: Oriëntatie op leiding geven	113
4.2.2	Fase 2: Leiding geven aan onderwijs	114
4.2.3	Fase 3: Leiding geven aan een school	114
4.2.4	Fase 4: Leiding geven in het systeem	115
4.3	<b>De positionering van de professionalisering</b>	<b>116</b>
4.3.1	Niveau van de opleiding	117
4.3.2	Verplicht of vrijwillig?	119
4.3.3	Pre- of in-service?	121
4.3.4	Differentiatie	122
4.3.5	Kwaliteitsbewaking	122
4.4	<b>Aanbevelingen</b>	<b>123</b>
	<b>LITERATUURLIJST</b>	<b>127</b>

**Bijlagen:** zie apart document

*Bijlage 1: Gemeenschapsonderwijs – Functiebeschrijving directeur*

*Bijlage 2: Functiebeschrijvingen leidinggevende functies secundair onderwijs Nederland*

*Bijlage 3: Vlaanderen – Gemeenschapsonderwijs. Competentieprofiel kandidaat-cursisten voor het ambt van directeur / adjunct-directeur*

*Bijlage 4: Vlaanderen – Gemeenschapsonderwijs. Opleiding directeur SO 2013-14 – pre-service – domeinen*

*Bijlage 5: Vlaanderen – VSKO - Domeinen van beleidsvoerend vermogen als basis voor de ProfS-opleiding*

*Bijlage 6: Vlaanderen – VSKO - Domeinen van beleidsvoerend vermogen – Voorbeeld: voorlopige uitwerking van één domein*

*Bijlage 7: Vlaanderen: Provinciaal Onderwijs Vlaanderen - specifiek nascholingsaanbod voor leidinggevenden*

*Bijlage 8: Vlaanderen – CvA - Resultaatsdomeinen en competenties*

*Bijlage 9: Vlaanderen – VIMKO – Besturen*

*Bijlage 10: Nederland – Nederlandse Schoolleidersacademie - Vijf basiscompetenties van schoolleiderschap primair onderwijs*

*Bijlage 11: Nederland – Nederlandse Schoolleidersacademie - Vijf basiscompetenties van schoolleiderschap primair onderwijs. Uitwerking naar functieniveaus*

*Bijlage 12: Nederland – Voortgezet onderwijs - Zeven domeinen van schoolleiderschap*

*Bijlage 13: Nederland – Bestuurlijke taken en bestuurlijk vermogen van besturen primair onderwijs*

*Bijlage 14: Centraal Europa - Competentiedomeinen Central5*

*Bijlage 15: Verenigde Staten - ISLLC-standaards (1996)*

*Bijlage 16: Verenigde Staten - Educational Leadership Policy Standards 2008*

*Bijlage 17: Canada – Ontario Leadership Framework 2012 School leaders*

*Bijlage 18: Canada – Ontario Leadership Framework 2012 System-level leadership*

*Bijlage 19: Canada – Ontario Leadership Framework 2012 Personal Leadership Resources*

*Bijlage 20: Australië – Leadership Capability Framework*

*Bijlage 21: Nieuw Zeeland –Dimensies van leiderschap*

*Bijlage 22: Verenigde Staten – Teacher Leadership Standards*

*Bijlage 23: Schotland – The Professional Actions of Middle Leaders*

*Bijlage 24: Vergelijking van tien leiderschapsprofielen*

*Bijlage 25: Voorbeelden van professionele-ontwikkelingsmogelijkheden voor leidinggevers op diverse niveaus. (Schotland)*

*Bijlage 26: Voorbeeld (abstract) van de niveaus van leiderschap voor het onderwijskundig-leiderschapsdomein, Victoria, Australië.*

**Tabellen:**

*Tabel 1: Cijfergegevens scholengemeenschappen in Vlaanderen 2010-2011 (Piot, 2012)..... 33*

*Tabel 2: Aantal scholen onder een bestuur in het Nederlandse primair onderwijs per 1.10.2013 (Meurs, 2013)..... 38*

*Tabel 3: Competenties in de opleiding directeur/adjunct-directeur in het Gemeenschapsonderwijs..... 47*

*Tabel 4: Domeinen Beleidsvoerend Vermogen ProfS, 2012..... 49*

*Tabel 5: Draggers beleidseffectiviteit CvA, 2012 ..... 51*

*Tabel 6: Beroepsprofiel schoolleiders primair onderwijs (Andersen & Krüger, 2012) ..... 52*

*Tabel 7: Domeinen van schoolleiderschap (Waslander, 2012)..... 53*

*Tabel 8: Bestuurlijke taken primair onderwijs (Meurs, 2013)..... 54*

*Tabel 9: Competentiedomeinen Central5 (Révai & Kirkham, 2013)..... 55*

*Tabel 10: Standaards Interstate School Leaders Licensure Consortium 2008 (CCSSO, 2008)..... 57*

*Tabel 11: Leiderschapspraktijken voor leiders in scholen (IEL 2012; Leithwood, 2012) ..... 59*

*Tabel 12: Leiderschapspraktijken voor systeemleiders (IEL 2012; Leithwood, 2012)..... 60*

*Tabel 13: Leadership Capability Framework (ACEL, 2009)..... 62*

*Tabel 14: Dimensies van leiderschap (Robinson et al., 2009) ..... 63*

*Tabel 15: Teacher Leadership Standards (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2008)..... 69*

*Tabel 16: Key Purpose of Middle Leaders (GTC, 2012)..... 70*

*Tabel 17: Leiderschapspraktijken in een scholengroep..... 84*

*Tabel 18: Framework for Educational Leadership in Scotland (Scottish Government, 2012)..... 109*

**Afbeeldingen:**

*Afbeelding 1: Voorbeeld van een organogram van een groot schoolbestuur (Bron: Lucasstichting: Jaarverslag 2012)..... 40*

*Afbeelding 2: Schematische voorstelling van het opleidingscontinuüm ..... 116*





## SAMENVATTING

Op 3 mei 2013 heeft de Vlaamse Regering de conceptnota *Besturen in het leerplichtonderwijs: de scholengroepen* (Vlaamse regering, 2013) goedgekeurd. In die nota wordt een nieuw concept van besturen voorgesteld, met name voor het basis- en secundair onderwijs: *scholengroepen*. Scholengroepen zijn grotere bestuurlijke entiteiten met rechtspersoonlijkheid. De ingangsdatum voor toetreding tot scholengroepen is voorzien op 1 september 2017.

De voorstellen betreffende bestuurlijke schaalvergroting zullen niet enkel implicaties hebben voor het bestuur van de scholen. Afgaand op ervaringen in andere landen zullen zeer waarschijnlijk ook nieuwe niveaus van leidinggeven ontwikkeld worden. Dit stelt nieuwe eisen aan de competenties van directeurs en andere leidinggevendenden. Tegen deze achtergrond heeft het Ministerie verzocht een beschrijving te geven van

1. de vereiste competenties voor leidinggevendenden in het kader van grotere bestuursvormen (scholengemeenschap, scholengroep, schoolbestuur, ...), rekening houdend met de verschillende verwachtingen t.a.v. de leidinggevendenden;
2. de voorwaarden (inzake vorming en ondersteuning) voor het leiderschap in dergelijke grotere bestuursvormen.

Deze opdracht is vertaald naar volgende onderzoeksvragen

1. Met welke concepten kan leiderschap in grotere bestuursvormen van onderwijsinstellingen beschreven worden?
2. Wat zijn relevante, recente inzichten over leiderschap in scholen die een rol dienen te spelen bij de invulling van dit leiderschap in grotere bestuursvormen van onderwijsinstellingen?
3. Welke niveaus van leiderschap in onderwijsinstellingen zijn te onderscheiden en welke belangrijke taken en verantwoordelijkheden horen bij die niveaus?
4. Welke professionaliseringsstrategieën bevorderen de ontwikkeling van de capaciteiten van diverse, naar niveau te onderscheiden, leidinggevendenden in het onderwijs?
5. Welke voorwaarden bevorderen de effectiviteit van de professionalisering van leidinggevendenden?

Om antwoord te krijgen op de vragen 1, 2 en 3 gaan we in op een aantal ontwikkelingen in het onderwijsbeleid en de uitwerking ervan op scholen en leiderschap, op

schaalvergroting in het bijzonder, en op opvattingen over leiderschap. Op basis van deze verkenningen formuleren we een aantal desiderata voor een beschrijvingskader van leiderschap in scholen in de context van schaalvergroting. Een dergelijk beschrijvingskader dient:

- *ruimte te bieden aan de beschrijving van diverse niveaus van leiderschap, zowel voor leiderschapsniveaus binnen de school als voor bovenschoolse leiderschapsniveaus.* Te verwachten valt een verdergaande verticale en horizontale differentiatie en coördinatie, zowel bovenschools als in de school. Gegeven de betekenis van gedeeld leiderschap is het ook wenselijk om op een gecoördineerde wijze leerkrachten specifieke bevoegdheden of taken te geven. Ook valt een verandering te verwachten in de aard van de relaties tussen leidinggevend (en in het verlengde daarvan tussen leidinggevend en leerkrachten). Daar waar in de huidige scholengemeenschappen gemeenschappelijk beleid toch vooral het resultaat is van consensus tussen de betrokken directeuren en de coördinerend directeur een *primus inter pares* is, zullen in scholengroepen de relaties meer hiërarchisch ingevuld worden. En van leidinggevend zal gevraagd worden samen te werken met collega-leidinggevend en niet enkel het perspectief van de eigen school in te nemen maar oog te hebben voor het grotere geheel. Een en ander impliceert voor de leidinggevend nieuwe en complexere verantwoordelijkheden. Er ontstaan nieuwe leidinggevende functies; er zijn, zeker voor de hogere niveaus van leidinggeven, meer betrokkenen met eigen belangen; en men dient leiding te geven aan andere leidinggevend, waarvan de selectie en professionalisering ook een opdracht wordt. Het beschrijvingskader dient dus diverse niveaus van leidinggevend in te houden. Het ligt hierbij niet voor de hand om in deze fase – waarbij nog veel beleid geconcretiseerd dient te worden, zowel door wetgever als inrichtende machten – uit te gaan van bepaalde functies zoals bestuurder, schooldirecteur of afdelingsleider. Niet alleen zou dat tot een veelheid van mogelijke functies en functiebeschrijvingen leiden, maar ook de grote diversiteit verhullen die kan bestaan in de spanwijdte en verantwoordelijkheden van leidinggevend met dezelfde functie. Het ligt meer voor de hand om een aantal duidelijk te onderscheiden niveaus van leidinggeven te definiëren en daarbij ideaaltypisch relevante praktijken en verantwoordelijkheden te beschrijven. We maken daarom onderscheid tussen een overwegend uitvoerend, overwegend vormgevend en overwegend strategisch niveau van leidinggeven. Het gaat hierbij om een drietal denkbeeldige posities op een continuüm van steeds complexer wordende

leidinggevende functies, waarbij in één functie diverse niveaus herkenbaar kunnen zijn.

- *gebaseerd te zijn op een overzichtelijk aantal praktijken c.q. domeinen van effectief leiderschap.* Hoewel de opdracht expliciet vraagt om een beschrijving te geven van competenties is daar niet voor gekozen. Er is namelijk een aantal goede redenen om in de beschrijving van leiderschap in scholen uit te gaan van praktijken (terreinen, domeinen) van effectieve leiders in plaats van competenties. Er is veel kritiek op de competentiebenadering, juist ook in de context van leiderschapsvorming in het onderwijs. Verder zou de beschrijving van verschillende niveaus van leiderschap in termen van competenties ook snel tot een nog gedetailleerdere beschrijving van kennis, disposities en vaardigheden leiden dan nu al het geval is en daarmee nog meer onderhevig zijn aan eerder genoemde kritiek. En gegeven de nadruk op ontwikkeling en professionalisering van leidinggevendenden in deze studie, lijkt het werken met uitgebreide competentielijsten door het gedetailleerde, a-contextuele en normatieve karakter ervan, contraproductief te zijn voor de professionalisering van schoolleiders en leerkrachten. Weliswaar relativeren we deze kritiek maar er blijft weinig empirische onderbouwing voor een (nieuwe) beschrijving van leiderschap in termen van competenties. In de bijlagen zijn wel, ook daar waar men praktijken formuleert, voorkomende uitwerkingen naar competenties opgenomen. Voor de beschrijving van de praktijken zelf baseerden we ons op een aantal typologieën van praktijken en domeinen van effectief schoolleiderschap. Vijf praktijken, zoals ook aangeduid in het *Ontario Leadership Framework*, zijn hier dan verder uitgewerkt: *richting geven; bouwen aan relaties en ontwikkelen van mensen; ontwikkelen van de organisatie om gewenste praktijken te bevorderen; het verbeteren van het leren en van het onderwijsleerproces en het organiseren van verantwoording.* Deze vijf praktijken zijn verder beschreven op de drie eerder onderscheiden niveaus van leidinggeven. Daarmee is niet gezegd dat deze niveaus met hun respectievelijke taken en verantwoordelijkheden zonder meer ook in de te vormen scholengroepen in Vlaanderen gerealiseerd zullen worden. De verschillende inrichtende machten zullen hier hun eigen weg zoeken, aangepast aan hun bestuursfilosofie en het onderwijslandschap waarin ze opereren. Maar de hier gegeven beschrijvingen van niveaus en bijbehorende verantwoordelijkheden kunnen bij de zoektocht naar nieuwe organisatorische verbanden als oriëntatiepunten gebruikt wor-

den en bieden aanknopingspunten voor de analyse van die verwachtingen en de daarop voortbouwende professionalisering van leidinggevend en op diverse niveaus;

- *oog te hebben voor de turbulente beleidscontext van scholen en voor leiderschap dat streeft naar autonomieverruiming voor medewerkers en naar intelligente vormen van meervoudige verantwoording.* Ook in een situatie van schaalvergroting zullen leidinggevend en geconfronteerd blijven met een turbulente beleidsomgeving en met de verwachting verkregen autonomie waar te maken en te werken aan het beleidsvoerend vermogen van de organisatie en van eenheden binnen die organisatie. Bovendien zal men zich intern en extern dienen te verantwoorden. Tegen de achtergrond van de kritiek op de negatieve gevolgen van de turbulente beleidsomgeving en sterke externe sturing mag wel verwacht worden dat leidinggevend en zich inzetten voor autonomieverruiming bij leerkrachten en bij andere leidinggevend en;
- *uit te gaan van een integrale, complementaire benadering van leiderschap en management.* Gegeven het complementaire karakter van leiderschap en management dient de beschrijving van leiderschap uit te gaan van een integrale benadering van leiderschap;
- *aandacht te hebben voor leiderschap met een sterke gerichtheid op leiden van leren op diverse niveaus: van zichzelf, van individuele medewerkers, van teams en van de organisatie(eenheid).* De ontwikkelingen in het denken over leiderschap in scholen laten zien dat van leidinggevend en een sterke gerichtheid op leren verwacht mag worden. Met andere woorden, verwacht mag worden een op leren gericht leiderschap waarbij niet enkel veel aandacht is voor het leren en de leerresultaten van de leerlingen maar ook voor het leren van de professionals en van de (potentiele) leiders, en waarbij ook veel aandacht is voor de ontwikkeling van de organisatie zodat het leren daarbinnen gestimuleerd wordt. Onderwijskundig leiderschap is, zeker ook in Vlaanderen, nog niet ontwikkeld maar wordt steeds meer als een belangrijke variabele gezien voor de effectiviteit van scholen.

Voor de beantwoording van de 4<sup>e</sup> en 5<sup>e</sup> onderzoeksvraag (*professionaliseringsstrategieën en voorwaarden*) gaan we in op een aantal thema's in de professionalisering van leidinggevend en in scholen

- Een eerste thema betreft de noodzaak in het professionaliseringsproces van

een *reflectieve* integratie van *theorie en praktijk*. Zowel ervaring als theorie zijn belangrijke elementen in het complexe proces van professionele ontwikkeling van leidinggevendenden. Maar juist de combinatie ervan, samen met het kritisch reflecteren op ervaringen en op de bruikbaarheid van ideeën zou het meest bijdragen aan de professionele ontwikkeling van leidinggevendenden. Onder meer leren op de werkplek, coaching door expert-leidinggevendenden, ontvangen van feedback, en interactie met collegae-cursisten zijn belangrijke didactische maatregelen naast kennisoverdracht en het opbouwen van een theoretisch kader. Dat vraagt een intensieve samenwerking tussen werkveld en opleiding. Competentiebeschrijvingen kunnen helpen om de, door deelnemers aan een opleiding, ervaren kloof tussen wenselijk en feitelijk gedrag te overbruggen.

- Effectieve programma's voor de professionalisering van leidinggevendenden in het onderwijs vragen een *coherente programmafilosofie* en een curriculum dat aansluit bij erkende standaards en waarbij nadruk ligt op de ontwikkeling en implementatie van specifieke praktijken van vooral *onderwijskundig leiderschap* en schoolontwikkeling.
- In het organiseren van professionaliseringsactiviteiten voor (toekomstige) leidinggevendenden kunnen verschillende accenten gelegd worden naargelang de beoogde veranderingen. Hoewel persoonlijkheidsvorming van belang is, kan professionalisering die vooral gebaseerd is op persoonlijke ontwikkeling minder effectief zijn als het gaat om de verdere ontwikkeling van de school en het systeem en zelfs als het gaat om de ontwikkeling van de (toekomstige) leidinggevende zelf omdat (aanstaande) leidinggevendenden soms te weinig oog hebben voor de noden van de school en van het educatieve systeem en hun eigen ontwikkelingsnoden soms beperkt onderkennen. *Transformatie van persoon, school en systeem dient dan ook de focus te zijn van programma's voor leiderschapsontwikkeling.*
- *Leiderschapsontwikkeling*, wil dit effectief zijn, dient ook gezien te worden als *onderdeel van een systeemontwikkeling*. Professionalisering van schoolleiders dient dus een plaats te hebben in en uitgelijnd te zijn met de ontwikkeling van het onderwijssysteem en afgestemd te worden met strategieën die mikken op onder meer het verbeteren van het leren van de leerlingen, op de verbetering van de kwaliteiten van leerkrachten en op de verbetering van de scholen.
- Het beschikken over goede schoolleiders is niet slechts een kwestie van goede

opleidingen. Belangrijk is een sterk ontwikkeld en effectief systeem voor het selecteren, werven, opleiden, begeleiden, verder professionaliseren, evalueren en behouden van leidinggevendens is. Met andere woorden, een belangrijke voorwaarde voor het scheppen van een hoogwaardig leiderschapspotentieel in onderwijs is het *ontwikkelen van een continuüm voor leiderschap en van daarbij passende leiderschapsontwikkeling*. Een dergelijk continuüm laat toe het proactief begeleiden van de carrière van potentiële leiders zodat ze progressief complexere leiderschapservaringen opdoen door het opnemen van nieuwe rollen in hun school, inclusief begeleiding en ondersteuning. Door het onderscheiden van diverse niveaus van leiderschap kunnen de specifieke noden van leidinggevendens (in opleiding) beantwoord worden, kan voortgebouwd worden op eerdere verworven competenties en kan levenslang leren gerealiseerd worden. Het ontwikkelen van een continuüm van professionele ontwikkeling van leidinggevendens kan verder bijdragen aan de ontwikkeling van gedeeld leiderschap in de school, aan taakverrijking voor leerkrachten en aan het gemakkelijker en efficiënter voorzien in vacatures voor leidinggevendens.

Tegen de achtergrond van voorgaande overwegingen formuleren we dan een mogelijk (opleidings)-continuüm van leidinggeven. We onderscheiden vier fases van functioneren en daaraan gekoppelde professionalisering. De laatste drie fases komen overeen met de eerder genoemde niveaus van functioneren (een overwegend uitvoerend, een overwegend vormgevend en overwegend strategisch niveau) en we laten hier een oriëntatiefase aan voorafgaan.

- Deze eerste fase, *Oriëntatie op leiding geven*, is bedoeld voor zijn leerkrachten die belangstelling hebben om zich verder te ontwikkelen als leidinggevende of die als potentieel leidinggevende worden gezien door hun leiding. De focus ligt hierbij enerzijds op het verhelderen van de aard, de verantwoordelijkheden en taken van het schoolleiderschap. En anderzijds op het verkennen, zowel door de deelnemer als door de opleiding en werkgever, van de geschiktheid en interesse van de deelnemer om een leidinggevende functie uit te oefenen.
- De tweede fase, *Leiding geven aan onderwijs*, kent als doelgroep leerkrachten die geschikt en bereid bevonden zijn voor het verder ontwikkelen van leidinggevende competenties. Zij werken in de loop van deze fase steeds meer

als leidinggevend die leerkrachten ondersteunen bij de verbetering van onderwijs, met andere woorden, zij functioneren vooral als onderwijskundige leiders in afdelingen, vakgroepen en dergelijke. De focus in deze fase van de opleiding ligt dus vooral op onderwijskundig leiderschap. Deze opleiding wordt gesitueerd als de eerste fase in een Masteropleiding

- In de derde fase, *Leiding geven aan een school*, wordt het repertorium van de leidinggevende verbreed en verdiept. De doelgroep is dezelfde als in fase 2 met dien verstande dat men een reeds een deel van de Masteropleiding heeft gevolgd. De focus ligt op de praktijken die tot nu toe minder (diepgaand) aan de orde zijn gekomen en nu vanuit het perspectief van het leiden van een school.
- De vierde fase, *Leiding geven in het systeem*, is bedoeld voor leidinggevend die na afronding van de Masteropleiding zich verder willen ontwikkelen om overwegend strategisch te functioneren. Zij zullen enerzijds over een gedegen ervaring beschikken als leidinggevende op het niveau van een school of zelfs al functioneren op bovenschools niveau binnen een scholengroep. Hun verdergaande professionalisering zal vooral gericht zijn op een verdieping van hun kennis en vaardigheden. Enerzijds zal het niveau waarop men functioneert (overwegend strategisch) specifieke vragen met zich mee brengen. Anderzijds is het denkbaar dat het professionele bestuur van een scholengroep specialismen ontwikkelt en dat bestuurders zich verder wensen te bekwamen op specifieke terreinen.

Onderstaand schema illustreert de fasen van professionalisering in het opleidingscontinuüm.

Aansluitend op deze schets van een opleidingscontinuüm gaan we in op enkele kwesties die met de positionering van een dergelijke professionalisering samenhangen. We opteren hier, in aansluiting op internationale tendensen, voor een *Masteropleiding voor leidinggevend in het onderwijs*. Maar onder meer de nadruk op leren in en van de praktijk, met een focus, niet alleen op de ontwikkeling van het individu maar ook op verbetering van de school en het onderwijssysteem, vereist dat er ook veel aandacht is voor het beroepsgerichte karakter van deze Master. Het ligt dan ook voor de hand om, als men opleidingen voor leidinggevend op Masterniveau inricht, dit gebeurt in de context van een samenwerking, zowel in inhoudelijke als in personele zin,

tussen universiteiten enerzijds en de bestaande opleidingen anderzijds. Op deze wijze kunnen academisch niveau en praktijkgerichtheid gecombineerd worden in een hoogwaardige opleiding voor leidinggevend. In het voorstel wordt deze Masteropleiding gefaseerd (zie hiervoor).



FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
Oriëntatie op leiding geven	Leiding geven aan onderwijs	Leiding geven aan de school	Leiding geven in het systeem
PRE-SERVICE	MASTER PRE-SERVICE	MASTER PRE-SERVICE	POST-MASTER IN-SERVICE
facultatief	verplicht voor fase 3	verplicht	facultatief

Gegeven het belang van een hoogwaardige kwalificatie van leidinggevend is een *verplichte opleiding* zeker te verantwoorden. In de schets van het professionalisering-continuüm wordt een aantal fasen onderscheiden. De derde fase die afgerond wordt met het behalen van een Mastergraad is, in het voorliggende voorstel, voorwaardelijk voor de benoeming tot schooldirecteur.

Het gevolgd hebben van een opleiding als benoemingsvoorwaarde voor leidinggevend typeert een aantal professionaliseringstrajecten als *pre-service*. Maar het onderscheid tussen pre- en in-service is te relativiseren. Indien werk gemaakt wordt van een continuüm van professionalisering en indien men het leren op de werkplek als



een essentieel onderdeel beschouwd van professionaliseren, zullen (toekomstige) leidinggevendenden al snel als leidinggevende werken terwijl ze een opleiding volgen of zich anderszins professionaliseren. Om potentiële belangstellenden voor een leidinggevende functie meer zicht te bieden op en te interesseren voor een dergelijke functie wordt een pre-service professionaliseringstraject voorgesteld.

*Differentiatie* in de professionalisering is tot op zekere hoogte wenselijk. Enerzijds zal die differentiatie als het ware vanzelf plaatsvinden door het werkend leren op de werkplek. Anderzijds zal een (beperkt) deel van het curriculum gedifferentieerd dienen te worden, onder meer gezien verschillen in regelgeving en context tussen niveaus van onderwijs.

Voor wat betreft de *kwaliteitsbewaking* van de aangeboden programma's ligt het, voor de Masteropleiding, voor de hand om aan te sluiten bij het in Vlaanderen bestaande accreditatiesysteem voor academische opleidingen. Wel zou, via de zelfevaluatie van desbetreffende opleidingen en via de samenstelling van de accreditatiecommissie, aandacht dienen te zijn voor het gegeven dat de academische opleiding tegelijk ook een beroepsopleiding is.

Tot slot formuleren we een aantal aanbevelingen. De realisering van deze aanbevelingen vraagt vaak de samenwerking van diverse actoren: de overheid, de onderwijsnetten, hun begeleidingsdiensten en opleidingen, overige opleiders en universiteiten.

Kort weergegeven zijn deze aanbevelingen als volgt:

1. Ontwikkel en verspreid een breed gedragen visie op de rollen en verantwoordelijkheden van leidinggevendenden in scholen.
2. Ontwikkel een continuüm van leiderschap en professionalisering.
3. Maak het succesvol afronden van een "Masteropleiding voor leidinggevendenden in het onderwijs" voorwaarde voor benoeming tot schooldirecteur.
4. Ontwikkel een specifieke gefaseerde Masteropleiding voor leidinggevendenden in het onderwijs in samenwerking tussen universiteiten en bestaande opleidingen van de onderwijsnetten.
5. Organiseer onderwijskundig leiderschap op laag niveau in de schoolorganisaties.
6. Maak leiderschapsvorming en -opvolging een verplicht onderdeel van het professionaliseringsplan van de school c.q. scholengroep.
7. Ontwikkel een (tijdelijk) professionaliseringstraject voor bestuurders.



# 1 INLEIDING

## 1.1 Achtergrond

Op 3 mei 2013 heeft de Vlaamse Regering de conceptnota *Besturen in het leerplichtonderwijs: de scholengroepen* (Vlaamse regering, 2013) goedgekeurd. In die nota wordt een nieuw concept van besturen voorgesteld, met name voor het basis- en secundair onderwijs: *scholengroepen*. Scholengroepen zijn grotere bestuurlijke entiteiten met rechtspersoonlijkheid. De ingangsdatum voor toetreding tot scholengroepen is voorzien op 1 september 2017.

De motieven voor de realisering van scholengroepen hebben betrekking op de ontwikkeling van een aantrekkelijk personeelsbeleid, op de versterking van het beleidsvoerend vermogen van bestuur en directeurs en op een efficiëntere aanwending van de middelen.

De minimumnorm voor een scholengroep wordt vastgelegd op 2.000 leerlingen, er is geen maximumgrens. Er wordt een gemiddelde grootte van 6.000 leerlingen geambieerd over de netten heen. Scholengroepen kunnen (maar moeten niet) niveauoverschrijdend zijn. Scholengroepen kunnen regionaal zijn, maar ze kunnen ook Vlaanderen-breed zijn. Er zijn diverse varianten mogelijk voor wat betreft de samenstelling over de netten/koepels heen.

Enkele ambities van dit beleid zijn:

- alle middelen van de overheid (uren, lestijden, punten, werkingsmiddelen) worden aan de scholengroep toegekend;
- de scholengroep is werkgever van alle personeelsleden; (de personeelsleden worden wel prioritair verankerd aan een campus);
- het bestuur van de scholengroep is geprofessionaliseerd en voldoet aan de principes van *good governance*;
- de scholengroep zorgt voor een efficiënte aanwending van alle beschikbare middelen en ze let daarbij op een maximale inzet voor het klasgebeuren. De efficiënte aanwending van de personeelsmiddelen is voorwerp van de lokale onderhandelingen. De middelen die de scholengroep via een stimuleringsbeleid krijgt, kunnen ten dele ingezet worden voor de uitbouw van het bestuurlijke niveau van de scholengroep.

Op dit moment maken de meeste scholen, zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs, deel uit van een scholengemeenschap (zie paragraaf. 2.2.2.). Er is nog geen nieuwe regelgeving die de vorming van scholengroepen regelt. Per 1 september 2014 gaat een nieuwe periode in voor scholengemeenschappen, met een looptijd tot en met 31 augustus 2020. Wel wordt de mogelijkheid opgehouden dat scholen in de loop van deze nieuwe periode, meer bepaald vanaf 2017, uit een scholengemeenschap kunnen stappen. Door deze uitstapmogelijkheid wordt nog vóór het einde van de zesjarige periode van scholengemeenschappen de piste geëffend voor onderwijsverstrekkers om zich vrijwillig te herpositioneren in de richting van schaalvergroting binnen het onderwijslandschap.

### 1.2 Leiderschap: terminologische opmerkingen

In deze paragraaf gaan we kort in op de betekenis van enkele begrippen rondom leiderschap (zie voor uitgebreidere toelichtingen bv. Cuban, 1988, Bush & Glover, 2003; Piot, 2012). Er bestaan talloze omschrijvingen van leiderschap en management, ook in het onderwijsdomein. Er zijn dan ook geen algemeen aanvaarde definities. Dit sluit echter niet uit dat er redelijke overeenstemming is over de belangrijkste kenmerken van leiderschap en management. Niet zelden maakt men het onderscheid tussen *leiderschap* als de goede dingen doen, met een lange-termijnfocus en gericht op verandering en *management* als de dingen goed doen, met een korte-termijnfocus, gericht op handhaving van de status quo. *Leiderschap* verwijst naar het uitoefenen van invloed op leden van de organisatie en overige belanghebbenden met het oog op het realiseren van de visie en de doelen van de organisatie. De definitie van leiderschap die in het *Ontario Leadership Framework* (IEL, 2012) wordt gebruikt, illustreert dit: *Leadership is the exercise of influence on organizational members and diverse stakeholders toward the identification and achievement of the organization's vision and goals.*

*Management* heeft meer betrekking op het uitvoeren en continueren van beslissingen en het efficiënt laten werken van de schoolorganisatie.

Beide aspecten zijn noodzakelijk voor het goed laten functioneren van een organisatie en vullen dus elkaar aan. Zeker daar waar scholen autonoom worden is het onderscheid minder relevant en dient de schoolleider integraal leider te zijn: zowel richting te geven aan de school, rekening houdend met ontwikkelingen in het overheidsbeleid en in de sociaaleconomische omgeving als allerlei taken, acti-

viteiten, middelen processen en structureren af te stemmen op wat men wil bereiken (Verbiest, 1998; Krüger, Witziers, Slegers & Imants, 1999; Taipale, 2012). Leiderschap en management verwijzen hier zowel naar posities (bv. schoolleider, coördinerend directeur) als naar activiteiten (bv. een visie communiceren). Dit laatste maakt duidelijk dat leiderschap en management ook opgevat kunnen worden als functies (Firestone, 1996) die door verschillende personen uitgeoefend kunnen worden en niet slechts door formeel benoemde leiders in schoolorganisaties.

Als in deze tekst vooral over leiderschap wordt gesproken, bedoelen we daarmee ook, tenzij expliciet anders aangegeven, management.

In de tekst gebruiken we ook de begrippen *leidinggevende* en *schoolleider*. Waar de eerste term verwijst naar leidinggevers op allerlei niveaus (afdeling, school, scholengroep) beperken we de tweede term tot leidinggevers op het niveau van een school: de directeur van een basisschool of van een secundaire school.

### 1.3 Vraagstelling

De voorstellen betreffende bestuurlijke schaalvergroting zullen niet enkel implicaties hebben voor het bestuur van de scholen. Afgaand op ervaringen in andere landen zullen zeer waarschijnlijk ook nieuwe niveaus van leidinggeven ontwikkeld worden, waarbij van de desbetreffende leidinggevers verschillende praktijken en verschillende competenties gevraagd worden. Te denken valt aan leiding geven op het niveau van de scholengroepen maar ook op het niveau van afdelingen of subteams in scholen. En van schoolleiders zal, meer dan voorheen, gevraagd worden te participeren in bovenscholse bestuurlijke en organisatorische organen. Dit stelt nieuwe eisen aan de competenties van directeurs en andere leidinggevers.

Tegen deze achtergrond heeft het Ministerie verzocht een beschrijving te geven van

- de vereiste competenties voor leidinggevers in het kader van grotere bestuursvormen (scholengemeenschap, scholengroep, schoolbestuur, ...), rekening houdend met de verschillende verwachtingen t.a.v. de leidinggevers;
- de voorwaarden (inzake vorming en ondersteuning) voor het leiderschap in dergelijke grotere bestuursvormen.

Deze beschrijving dient te steunen op goede praktijkvoorbeelden uit andere contexten, wetenschappelijk onderbouwd te zijn en bruikbaar voor de Vlaamse context.

Overigens sluiten deze vragen aan bij het beleid in de EU waar gepleit wordt voor professionalisering, versterking en ondersteuning van de rol van leidinggevend in het onderwijs, doordat allereerst wordt onderzocht welke vaardigheden deze rol vereist, gestructureerdere beroepsloopbanen worden ontwikkeld en wordt beoordeeld welke de specifieke behoeften op het gebied van professionele ontwikkeling zijn van degenen die leidinggevende posities op zich nemen; voorts dienen de betrokkenen over goede opleidingsmogelijkheden te kunnen beschikken (EU, 2013).

### 1.4 Onderzoeksvragen en Werkwijze

Bij de beantwoording van deze vragen dient enige terughoudendheid betracht te worden. De plannen voor scholengroepen, zoals verwoord in de nota *Besturen in het leerplichtonderwijs: de scholengroepen*, laten veel differentiatie toe in de uitwerking. Er komt weliswaar één bestuur voor de scholen die aangesloten zijn bij een scholengroep. Dat bestuur is de werkgever van alle personeelsleden die werken in de desbetreffende scholen. Maar verschillen onder meer in omvang, geografische reikwijdte (regionaal, Vlaanderen-breed), reikwijdte qua niveau (basis- en of secundair onderwijs) en reikwijdte qua net (al of niet net-overstijgend) zullen de concrete bestuurlijke en organisatorische structuur beïnvloeden. Het is aannemelijk dat diverse bestuurlijke en organisatorische structuren tot ontwikkeling zullen komen terwijl nu nog verre van duidelijk is hoe die er concreet zullen uitzien. Ook mag verwacht worden dat, gezien de spanwijdte van die organisaties, op diverse niveaus in de organisaties leidinggevend – elk met specifieke opdrachten – zullen functioneren. Maar ook hier is de concrete invulling nog verre van duidelijk.

Niet alleen is nog zeer ongewis in welke vormen en op welke niveaus het (formele) leiderschap in de grotere bestuurlijke verbanden zijn beslag zal krijgen. Leiderschap in scholen heeft weliswaar, zeker de laatste decennia, veel aandacht gekregen in de wetenschappelijke literatuur. Maar dit neemt niet weg dat er weinig overeenstemming bestaat over wat (effectief) leiderschap inhoudt. Er zijn vele concepten van schoolleiderschap maar de effectiviteit van de meeste concepten ontbeert empirische steun (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999; Krüger & Scheerens, 2012). De verwachtingen aan schoolleiders zijn gevarieerd en wisselen met veranderende wetenschappelijke, maatschappelijke en politieke ontwikkelingen.

Ook de professionalisering van schoolleiders is een nog grotendeels onontgonnen terrein. Smylie & Bennet (2005) waarschuwen dat: *“Our assessment of existing re-*

*search led us to conclude that we know very little about [professional development of school leaders- EV] and that we face the problem of school leader development with remarkably little empirical evidence to guide us” (zie ook Davis, Darling-Hammond, Lapointe & Meyerson, 2005).*

Bovenstaande beschouwingen leiden dan tot een aantal vragen dat in deze studie aan de orde komt.

Om inzicht te verkrijgen in de vereiste kwaliteiten voor leidinggevendenden in het kader van grotere bestuursvormen, waarbij tevens rekening wordt gehouden met de verschillende verwachtingen t.a.v. de leidinggevendenden is het nodig om (a) leiderschap zodanig te conceptualiseren dat diverse niveaus van leiderschap daarin een plaats krijgen en (b) relevante ontwikkelingen te beschrijven die de verwachtingen aan deze leidinggevendenden mede vorm geven (zie ook Kelchtermans & Piot, 2010). Bovendien dienen deze beide inzichten gecombineerd te worden in een inhoudelijke beschrijving van het leiderschap in scholen. Met andere woorden, gegeven de niveaus van leiderschap en relevante ontwikkelingen in het landschap van onderwijs en leiderschap, welke taken en verantwoordelijkheden kunnen dan toegeschreven worden aan de verschillende niveaus van leiderschap?

Vertaald naar onderzoeksvragen betekent dit

1. Met welke concepten kan leiderschap in grotere bestuursvormen van onderwijsinstellingen beschreven worden?
2. Wat zijn relevante, recente inzichten over leiderschap in scholen die een rol dienen te spelen bij de invulling van dit leiderschap in grotere bestuursvormen van onderwijsinstellingen?
3. Welke niveaus van leiderschap in onderwijsinstellingen zijn te onderscheiden en welke belangrijke taken en verantwoordelijkheden horen bij die niveaus?

Deze vragen komen aan de orde in het volgende hoofdstuk. Ingegaan wordt op ontwikkelingen in onderwijs(instellingen) en leiderschap in Vlaanderen en opvattingen over leiderschap in scholen en ontwikkelingen in het onderwijsbeleid in de (internationale) literatuur. Op basis van deze verkenning beschrijven we een aantal desiderata voor een beschrijvingskader van leiderschap in scholen in de context van schaalvergroting. Vervolgens vullen we dit beschrijvingskader op basis van (buitenlandse) voorbeelden, rekening houdend met de eerder geformuleerde verwachtingen.

Daarmee is niet gezegd dat deze te onderscheiden niveaus met hun respectievelijke taken en verantwoordelijkheden zonder meer ook in de te vormen scholengroepen in Vlaanderen gerealiseerd zullen worden. De verschillende inrichtende machten zullen hier hun eigen weg zoeken, aangepast aan hun bestuursfilosofie en het onderwijslandschap waarin ze opereren (zie bv. VSKO, 2013). Dat landschap betreft het managementniveau waarop de schoolleider functioneert (bijv. middenmanagement, locatie, school, bovenschools), de omgevingsspecificiteit (regio, wijksituatie, grootte van de school, net, enz.) en de schoolcontext (missie en visie, opdracht en takenpakket). Welk leiderschap op welk moment in welke organisatie nodig is, is afhankelijk van de situatie waarin de betreffende organisatie verkeert. Het is daarom alleen de schoolorganisatie i.c. inrichtende macht die, in dialoog met de betrokkenen, kan vaststellen hoe leiderschap qua niveaus en bijbehorende verantwoordelijkheden ingevuld zal worden. Maar de hier gegeven beschrijvingen van niveaus en bijbehorende verantwoordelijkheden kunnen bij de zoektocht naar nieuwe organisatorische verbanden als oriëntatiepunten gebruikt worden. Ook als zich in het Vlaamse onderwijslandschap verdere differentiaties in niveaus van leidinggeven voordoen, kunnen deze beschrijvingen gebruikt worden om taken en verantwoordelijkheden nader aan te passen aan die zich ontwikkelende feitelijke situaties. En gegeven de focus van deze studie – verwachtingen aan de kwaliteiten van leidinggevend en hun professionalisering – bieden deze beschrijvingen aanknopingspunten voor de analyse van die verwachtingen en de daarop voortbouwende professionalisering van leidinggevend op diverse niveaus.

Dit brengt ons bij de tweede vraagstelling zoals door het Ministerie geformuleerd: naar de voorwaarden (inzake vorming en ondersteuning) voor het leiderschap in dergelijke grotere bestuursvormen. De vragen naar verwachtingen aan leidinggevend en wijzen van professionalisering kaderen, om te beginnen, in een bredere vraagstelling (Smylie & Bennet, 2005). Bij het ontwikkelen van professionaliseringsactiviteiten voor (toekomstige) leidinggevend, spelen, aldus deze auteurs, vier belangrijke vragen. Om te beginnen is het van belang te weten wat een effectieve of succesvolle leidinggevende doet. Wat zijn *succesvolle praktijken* van leidinggevend? Welke praktijken van de leidinggevend leiden tot beter leren en betere leerresultaten van leerlingen? In de tweede plaats, weten wat succesvolle praktijken zijn, is niet voldoende. We hebben ook kennis nodig over de *capaciteiten, competenties of expertise*



waarover leidinggeevenden dienen te beschikken om succesvol te kunnen handelen. In de derde plaats is het nodig kennis te hebben van de *processen* die er toe leiden dat deze capaciteiten tot ontwikkeling komen. En ten slotte rijst de vraag naar de wijze waarop die processen gestimuleerd kunnen worden. *Welke professionaliseringsstrategieën* – samenhangende gehelen van interventies gericht op de bevordering van de professionaliteit van leidinggeevenden in het onderwijs – zijn effectief en bevorderen de ontwikkeling van de gewenste capaciteiten van leidinggeevenden in het onderwijs?

Gegeven de aard van de vraagstelling van de opdrachtgever is het van belang om – waar nodig – rekening te houden met de diverse niveaus van leiderschap. Praktijken, competenties en professionaliseringsactiviteiten kunnen andere accenten krijgen naargelang het niveau van leiderschap dat aan de orde is.

Behalve de vraag naar effectieve professionaliseringsstrategieën is het ook van belang om de *voorwaarden* voor effectieve professionalisering van leidinggeevenden in kaart te brengen. Hierbij valt te denken aan, onder meer, selectie en toelatingsvoorwaarden van deelnemers aan een opleiding, het niveau van de opleiding(en), de kwaliteitsbewaking ervan, het moment waarop opleidingen plaats zouden kunnen vinden (pre-service, in-service) en het al dan niet verplichte karakter ervan.

Tegen deze achtergrond formuleren we dan als vierde en vijfde onderzoeksvraag:

4. Welke professionaliseringsstrategieën bevorderen de ontwikkeling van de capaciteiten van diverse, naar niveau te onderscheiden, leidinggeevenden in het onderwijs?
5. Welke voorwaarden bevorderen de effectiviteit van de professionalisering van leidinggeevenden?

Deze vragen komen aan de orde in het derde hoofdstuk. Ook hier baseren we onze antwoorden op (internationale) literatuur over (evaluaties van) effectieve professionaliseringsstrategieën. Dit levert ook informatie over de voorwaarden voor effectieve professionalisering. Dit moet toelaten een aantal gerichte aanbevelingen te doen.

In deze studie kan, gezien de beperktheid in tijd, geen exhaustieve vergelijkende studie verricht worden naar effectief leiderschap, effectieve praktijken van leidinggeevenden in het onderwijs, daarbij aansluitende competenties en effectieve wijzen van professionalisering van leidinggeevenden. In de beantwoording van de eerder geformuleerde

leerde vragen zal, op basis van literatuur, gezocht worden naar een aantal empirisch onderbouwde inzichten. Verder wordt geput uit een aantal meer kritische noties over leiderschap in scholen. Ook deze zijn, zoals aangegeven, van invloed op het leiderschapsdiscours en bepalen mede wat van goede schoolleiders en hun professionalisering verwacht mag worden.

### 1.5 Leeswijzer

In het *tweede hoofdstuk* wordt ingegaan op niveaus van leidinggeven. Aan de hand van enkele (buitenlandse) beschrijvingen en voorbeelden wordt een onderscheid gemaakt in een aantal niveaus van leidinggeven. Bij deze niveaus worden respectievelijke taken en verantwoordelijkheden beschreven, waarbij kritische noties over leiderschap in scholen en daarmee samenhangende verwachtingen aan leidinggevendenden worden verdisconteerd.

In het *derde hoofdstuk* staan enerzijds effectief geachte professionaliseringsstrategieën centraal. Nagegaan wordt welke strategieën beloftevol zijn voor het ontwikkelen van de capaciteiten van leidinggevendenden. Anderzijds gaan we in op voorwaarden voor een effectieve professionalisering.

In het *vierde hoofdstuk* formuleren we een voorstel voor een naar niveau van leidinggeven gedifferentieerde professionalisering van leidinggevendenden in het onderwijs en doen we een aantal aanbevelingen.

Een *literatuurlijst* sluit deze studie af.

Daarnaast bevat deze studie een aantal, soms uitgebreide, *bijlagen*. Dit zijn vooral beschrijvingen van praktijken en of competenties van leidinggevendenden, zoals aangetroffen kan worden in diverse landen. Deze beschrijvingen zijn in deze studie opgenomen, niet alleen ter verduidelijking van de tekst maar ook als inspiratiebron voor diegenen die – bij de vorming van scholengroepen – verantwoordelijkheid zullen dragen voor de inrichting van de leiding van deze organisaties en voor de professionalisering van leidinggevendenden. Zoals eerder gezegd, de concrete inrichting van scholengroepen is nog verre van duidelijk en wordt bepaald door de betrokken inrichtende machten die rekening zullen houden met de specifieke context. De hier gegeven beschrijvingen van niveaus en bijbehorende verantwoordelijkheden – waarvan in de bijlagen een aantal voorbeelden is te vinden – als inspiratiebron gebruikt worden. De bijlagen zijn opgenomen in een apart document.

## 2 LEIDINGGEVEN IN SCHOOLORGANISATIES: NIVEAUS EN PRAKTIJKEN

### 2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk komen de onderzoeksvragen 1 tot en met 3 aan de orde:

1. Met welke concepten kan leiderschap in grotere (complexere) bestuursvormen van onderwijsinstellingen beschreven worden?
2. Wat zijn relevante, recente inzichten over leiderschap in scholen die een rol dienen te spelen bij de invulling van dit leiderschap in grotere bestuursvormen van onderwijsinstellingen?
3. Welke niveaus van leiderschap in onderwijsinstellingen zijn te onderscheiden en welke belangrijke taken en verantwoordelijkheden horen bij die niveaus?

Om antwoord te krijgen op de vragen 1 en 2 verkennen we enkele bewegingen in het Vlaamse en internationale landschap van onderwijs en leidinggeven. We gaan in op een aantal relevante ontwikkelingen in het onderwijsbeleid en de uitwerking ervan op scholen en leiderschap. Begrijpelijkerwijze krijgt schaalvergroting hier bijzondere aandacht (2.2.). Ook staan we stil bij ontwikkelingen in het denken over leiderschap in scholen waarbij zowel ingegaan wordt op opvattingen over leiderschap die vooral in de context van professionalisering van leidinggevendenden zijn geformuleerd (2.3.) als op meer algemene theorieën over leiderschap in scholen (2.4.). We bespreken hierbij beknopt recente literatuur, waarbij onvermijdelijk enige overlapping tussen de verschillende thema's optreedt. Op basis van deze verkenning beschrijven we een aantal desiderata voor een beschrijvingskader van leiderschap in scholen in de context van schaalvergroting (2.5.). Vervolgens komt vraag 3 aan de orde. Hiertoevullen we het beschrijvingskader, zoals eerder geformuleerd, met behulp van besproken voorbeelden, rekening houdend met de eerder geformuleerde verwachtingen (2.6.).

Zoals aangegeven is deze invulling niet het enig mogelijke noch het verplichtende model voor de beschrijving van de verschillende niveaus van leidinggeven en de daarbij horende verantwoordelijkheden. De verschillende inrichtende machten zullen hier hun eigen weg zoeken, aangepast aan het onderwijslandschap waarin ze opere-

ren. Maar de hier gegeven beschrijvingen van niveaus en bijbehorende verantwoordelijkheden kunnen bij de zoektocht naar nieuwe organisatorische verbanden als oriëntatiepunten gebruikt om taken en verantwoordelijkheden nader aan te passen aan de zich ontwikkelende feitelijke situaties.

## 2.2 Enkele ontwikkelingen in het landschap van schoolleiding en schoolorganisatie

Het functioneren van schoolorganisaties en van leidinggevenden in scholen zijn tijdsgebonden. Demografische, maatschappelijke en politieke realiteiten buiten de school – die snel kunnen veranderen – zijn van invloed op hetgeen van scholen en leidinggevenden verwacht wordt en op hun feitelijk functioneren. Zo beschrijft Mahieu (1998) een zestal dominante maatschappelijke processen – die sinds de jaren vijftig het onderwijs hebben beïnvloed – en hun weerslag op de overheersende rolopvatting van de schoolleider. In de context van politisering in de jaren vijftig was de schoolleider vooral een verdediger van ideologische belangen terwijl in het eerste decennium van de 21<sup>e</sup> eeuw in een klimaat van responsabilisering de schoolleider vooral een correspondent zal worden: functionerend in netwerken, onderhandelend met diverse instanties over scholingsinitiatieven en ondernemend geld voor de school verwerven. Hoe dan ook, er wordt nauwelijks nog getwijfeld aan het belang van schoolleiders voor de kwaliteit van het onderwijs. Na de sociaaleconomische achtergrond van leerlingen en de kwaliteit van de leerkrachten is leiderschap de belangrijkste variabele voor wat betreft de resultaten van leerlingen (bv. Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; McKinsey & Company, 2010b).

### 2.2.1 Onderwijsbeleid en de uitwerking op scholen en leiderschap

In Vlaanderen is sprake van een toenemende beleidsruimte voor schoolorganisaties (bv. Devos *et al.*, 2006; Piot, 2012). Van schoolorganisaties – en dus van schoolleiders – wordt verwacht meer een eigen lokaal beleid te voeren, bijvoorbeeld op terreinen als personeel en professionalisering. Ook voor Vlaanderen geldt de verandering in de rol van de schoolleider zoals Hallinger (2003a:8) een decennium geleden typeerde: “...the traditional role as a passive implementer of system regulations towards a leadership perspective”. Devos *et al.* (2006) stellen dat een van de belangrijkste taken van

een directeur bestaat uit het vertalen van het centraal beleid in realistisch functioneel lokaal schoolbeleid.

Maar eveneens is er een tendens naar meer centrale sturing. Vandenberghe (2008; zie ook Vandenberghe, 2004, 2013) beschrijft in zijn studie naar de professionele ontwikkeling van beginnende directeurs basisonderwijs de huidige beleidsomgeving waarin deze schoolleiders werken als turbulent: schoolleiders worden geconfronteerd met een permanente stroom van niet altijd samenhangende voorstellen op beleidsmatig, onderwijskundig en beheersmatig gebied. De Vlaamse Onderwijsraad wees op niet minder dan 40 extra taken voor de basisschool in de laatste jaren of in de zeer nabije toekomst, die ook het werk van de schooldirecteur raken (VLOR, 2008; zie ook VLOR, 2014). Vandenberghe (2008) illustreert de turbulente beleidsomgeving met onder meer volgende voorbeelden: de politieke intentie scholen autonomer te maken, te dereguleren en te decentraliseren maar tegelijk en complementair hieraan te verwachten dat scholen verantwoording afleggen naar ouders, lokale groeperingen maar ook naar het centrale beleid; de hiermee samenhangende groeiende aandacht voor het beleidsvoerend vermogen van scholen; de invoering van leerplannen, van het schoolwerkplan, van het schoolreglement en het nascholingsplan; de begeleiding en evaluatie van leerkrachten vanuit functiebeschrijvingen en dus het voeren van evaluatie- en functioneringsgesprekken; de invoering van zogeheten mentoruren (en de afschaffing daarvan); meer aandacht voor zorgleerlingen en zorgbeleid en in het verlengde daarvan voor gedifferentieerd werken; de integratie van ICT en nieuwe functies zoals ICT-coördinator; de participatie en inspraak van leerlingen, ouders, leerkrachten en gekozen vertegenwoordigers van de lokale gemeenschap en het opstellen van dossiers ten behoeve van de doorlichting door de inspectie. Samenvattend meent Vandenberghe (2008, 2013) dat directeur worden in een turbulente beleidsomgeving de confrontatie impliceert met meer centrale sturing en meer werken volgens extern ontwikkelde procedures. Het brengt hem tot de veronderstelling dat directeur worden kan betekenen dat een bepaalde professionele identiteit geïnduceerd of opgedrongen wordt, namelijk een directeur als een relatief passieve professional die vooral uitvoert wat anderen voorstellen.

Overigens is deze ontwikkeling naar decentralisatie en meer autonomie enerzijds en meer nadruk op het afleggen van verantwoording anderzijds toegenomen niet slechts in Vlaanderen maar in tal van Westerse landen merkbaar (zie bv. Mahieu, 2010; Townsend & MacBeath, 2011). Het leidt onder meer tot een grotere werklast voor schoolleiders en vraag van hen nieuwe competenties zoals het kunnen implemente-

ren van omvattende systemen voor kwaliteitszorg en voor de beoordeling van leerkrachten (OECD, 2013a). Tegelijk maakt deze ontwikkeling het niveau van de school (en dus de kwaliteit van het leiderschap in de school) nog belangrijker voor de kwaliteit van het onderwijssysteem als geheel (McKinsey & Company, 2010b). Naast deze veranderingen in het onderwijsbeleid zijn er maatschappelijke veranderingen (zoals globalisatie, migratie en meer diversiteit in veel landen – zie bv. Mulford, 2010; Verbiest 2011) die het werk van de schoolleider verzwaren: niet zelden reageren beleidsmakers op deze ontwikkelingen door een sterkere nadruk te leggen op het leren en onderwijs. Dat vraagt meer dan voorheen vooral onderwijskundig leiderschap (zie par 2.4.) en een betere voorbereiding van leidinggevendenden op hun taken en aantrekkelijkere werkcondities (Pont *et al.*, 2008; OECD, 2013a). Davis *et al.* (2005) schetsen de verwachtingen aan de schoolleider: onderwijsvisionair, onderwijskundig leider, toetsexpert, opbouwwerker, PR- en communicatie-expert, financieel en personeelsdeskundige, manager van huisvestingsfaciliteiten, leider van speciale programma's zoals zorg voor leerlingen, toezichthouder op het volgen van wettelijke regelingen en overheidsbeleid en bemiddelaar in conflicten tussen diverse betrokkenen. De *European Trade Union Committee for Education* (ETUCE, 2012) somt een aantal gemeenschappelijke problemen van en rondom schoolleiders in Europa op: een hoge werklast met een te laag salaris, beperkte en vaag geformuleerde verantwoordelijkheden, gebrek aan professionaliseringsmogelijkheden, vergrijzing in het beroep, verlies van professionele leiderschapservaringen door een gebrekkig plaatsingsbeleid, onevenredige verdeling van leiderschapsfuncties over mannen en vrouwen, onduidelijke en zeer wisselende wervingsprocedures, geringe aantrekkelijkheid van het beroep en een afnemend aantal gekwalificeerde kandidaten dat solliciteert voor een leiderschapsfunctie.

In de literatuur is veelvuldig gewezen op een aantal, vaak negatieve, gevolgen van deze turbulente beleidsomgeving en sterke externe sturing (bv. Kochan, Bredeson & Riehl, 2001; Bolam, 2002; Bush & Glover, 2003 en Bottery, 2004; Vandenberghe, 2004, 2013; WRR, 2004; Van den Brink, Janssen & Pessers, 2005; Ballet, 2006; Ballet & Kelchtermans, 2007; Van den Berg, 2007; Van den Berg, Stevens & Vandenberghe, 2013; Verbiest, 2009; Ravitch, 2010; Kelchtermans, 2012; Hooge, 2013). Schoolleiders dienen, onderhandelend met diverse betrokkenen, voortdurend te zoeken naar een evenwicht tussen centraal opgelegde regels, schoolinterne eisen van leerkrachten en leerlingen en externe verwachtingen van ouders en de lokale gemeenschap (Pont *et al.*, 2008; Vandenberghe, 2013). Vandenberghe (2004, 2013) stelt dat het regelge-

richte macrobeleid tot deprofessionalisering kan leiden en weinig ruimte laat voor excellent leiderschap dat vooral dient te sturen op dimensies van autonomie, bekwaamheid en sociale verbondenheid. Schoolleiders zouden niet zozeer dienen te streven naar een technische afstemming tussen bv. eindtermen, curricula en evaluatie. Ze dienen eerder werk te maken van persoonlijke en sociale afstemming waarin ze op een zeer gerichte wijze, vertrekkend vanuit concrete resultaten of specifieke ervaringen van leerkrachten het onderwijs en leren proberen te verbeteren. Met betrekking tot de situatie in Nederland wijst Verbiest (2009) op de discrepantie tussen de beleidsretoriek en het beleid zelf. Dit brengt de schoolleider in een spagaat. Hij wordt in de beleidstaal aangesproken op autonoom functioneren en het maken van eigen beleid; tegelijk wordt dit door het beleid zelf voortdurend bemoeilijkt. Eveneens denkend vanuit de Nederlandse context, stelt Hooge (2013; zie ook Hooge, 2014) dat het een illusie is te denken dat onderwijsorganisaties zonder meer bestuurbaar zijn. Dit hangt samen met de meervoudigheid van doelen van onderwijs; met de meervoudigheid van onderwijsorganisaties, waarbij juridische en morele eigenaren te onderscheiden zijn; en met de aard van de organisaties zelf, die een sterke oriëntatie hebben op autonomie van professionals, de vele regels die elkaar soms tegenspreken en tot eigen invulling nopen, de vele mogelijkheden tot symbolische toepassing van regels en de vele niveaus waarbij besturing verspreid is over meerdere actoren die geen van alle absolute doorzettingsmacht hebben. Hooge stelt dan ook dat onderwijsbestuur, juist vanwege die beperkingen, nauw moet aansluiten bij het vermogen tot zelfbestuur en zelforganisatie van diegenen die bestuurd worden. Deze benadering sluit ook aan bij de specifieke context van onderwijs waar het leerstuk van autonomie van oudsher een pregnante rol speelt. Als onderwijsbestuurders zouden beschikken over de juiste autonomie, namelijk ruimte voor zelfsturing en eigen verantwoordelijkheid wat betreft de doeleinden van onderwijs en de procesgang van de pedagogische en onderwijsleerprocessen, kunnen zij de lokale motivatie, kennis en ervaringen van onderwijsmanagers, teamleiders, leraren, en staf aanboren om samen met leerlingen, ouders, en andere lokale betrokkenen vorm en betekenis te geven aan onderwijs en hiervoor verantwoordelijk te zijn. Parallel hieraan zouden (teams van) leraren moeten beschikken over meer professionele ruimte en eigen verantwoordelijkheid dan nu, zowel ten opzichte van de eigen school- en instellingsbesturen als ten opzichte van de overheid en andere actoren in de (bestuurlijke) omgeving. Een belangrijke vraag is dan ook in hoeverre dergelijke vermogens (*capacities*) aanwezig zijn en hoe ze versterkt kunnen worden door besturing (*capacity building*). In dit ver-

band kan ook gewezen worden op de bevindingen van Waters en Marzano (2006) die wijzen op het positieve effect van *defined autonomy*: leiders van schooldistricten kunnen schoolleiders niet-onderhandelbare doelen in termen van leeropbrengsten stellen maar de schoolleiders en hun teams de verantwoordelijkheid en ruime geven zelf te bepalen hoe die te bereiken.

Hopkins (2007) en Elmore (2008) pleiten voor een andere balans tussen verantwoord en ontwikkelen van onderwijs door het ontwikkelen van systemen van intelligente verantwoording. Scholen verbeteren niet louter door het implementeren van een verantwoordingsbeleid, noch door het verstrekken van informatie over hun functioneren. Intelligente verantwoording impliceert dat de school zichzelf verantwoordelijk houdt voor het bekendmaken van de resultaten van de school en van de sterke en zwakke aspecten van de school, ook in vergelijking met andere scholen. Maar er wordt niet slechts verantwoording afgelegd. Tegelijk wordt vertrouwen en capaciteit opgebouwd. De informatie die gegeneerd wordt, dient relevant te zijn voor het verbeteren van het primaire proces. Schoolleiders spelen een belangrijke rol in het ontwikkelen van deze systemen van intelligent verantwoord, onder meer door het ontwikkelen van een structuur en een cultuur van collectief leren.

### 2.2.2 Schaalvergroting

Deze studie preludeert op een voorgenomen schaalvergroting in het Vlaamse onderwijs. In de conceptnota *Besturen in het leerplichtonderwijs: de scholengroepen* (Vlaamse regering, 2013) wordt een nieuw concept van besturen voorgesteld, met name voor het basis- en secundair onderwijs: scholengroepen. Scholengroepen zijn grotere bestuurlijke entiteiten met rechtspersoonlijkheid. Er wordt een gemiddelde grootte van 6.000 leerlingen per scholengroep geambieerd over de netten heen.

De trend naar schaalvergroting in het onderwijs is reeds langer merkbaar in Vlaanderen. Reeds in de jaren '80 en '90 van de vorige eeuw vonden in Vlaanderen verschillende schaalvergrotingsoperaties plaats, zowel in het secundair als in het hoger onderwijs. Schaalvergroting in het basisonderwijs liet wat langer op zich wachten. Maar het *Decreet Basisonderwijs* (februari 1997) voorzag de mogelijkheid voor het afsluiten van samenwerkingsovereenkomsten in het basisonderwijs (en eventueel met het secundair onderwijs). En sindsdien hebben achtereenvolgende ministers bestuurlijke schaalvergroting in scholengemeenschappen aangemoedigd en gezocht naar versterking ervan.



Tabel 1 geeft enige kwantitatieve informatie over scholengemeenschappen in Vlaanderen.

**Tabel 1: Cijfergegevens scholengemeenschappen in Vlaanderen 2010-2011 (Piot, 2012)**

	Basisonderwijs	Secundair onderwijs
<i>Aantal scholen</i>	2526	1068
<i>Aantal en percentage scholen dat tot een scholengemeenschap behoort</i>	2477 (98,1%)	1013 (94,9%)
<i>Aantal scholengemeenschappen</i>	367	118
<i>Samenstelling scholengemeenschappen per onderwijsnet (in %)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 64% enkel scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs</li> <li>• 23% enkel scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs</li> <li>• 10% enkel scholen uit het gemeenschapsonderwijs</li> <li>• 3% netoverschrijdend</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 61% enkel scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs</li> <li>• 21% enkel scholen uit het gemeenschapsonderwijs</li> <li>• 6% enkel scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs</li> <li>• 12% netoverschrijdend</li> </ul>
<i>Gemiddeld aantal scholen per scholengemeenschap</i>	6,7	8,6
<i>Kleinste aantal scholen per scholengemeenschap</i>	2	3
<i>Grootste aantal scholen per scholengemeenschap</i>	33	23

Per 1 september 2014 zullen er, volgens opgave van het Departement voor Onderwijs en Vorming van de Vlaamse overheid, in het secundair onderwijs 116 scholengemeenschappen zijn, waartoe dan 1051 scholen behoren. De wijzigingen in het basisonderwijs tussen 2011 en 2014 zouden verwaarloosbaar zijn.

De trend naar schaalvergroting past binnen internationale ontwikkelingen en vormt een antwoord op uitdagingen waar scholen zich tegenwoordig voor geplaatst zien (bv. Hadfield & Chapman, 2011). Hierbij valt onder meer te denken aan het uitgebreidere takenpakket voor scholen en aan de toenemende decentralisatie en deregulering die kunnen leiden tot meer autonomie maar ook tot een zwaardere verantwoordingsplicht. Een in deze context belangrijke uitdaging betreft de nood aan nieuwe vormen van leiderschap. Dit verwijst zowel naar een herdefiniëring en uitbreiding

van de verantwoordelijkheden van schoolleiders als naar een nieuwe benadering ten opzichte van het leiderschap in scholen. De verwachtingen naar en de rollen van schoolleiders worden complexer en er komt aandacht voor gedeeld leiderschap en voor leidinggevendendie zich verantwoordelijk weten voor de kwaliteit en duurzaamheid van het onderwijssysteem (Fullan, 2005; PWC, 2007; Day, Möller, Nusche & Pont, 2008; Hopkins, 2008; Devos *et al.*, 2010). Ook sluit schaalvergroting aan bij de behoefte aan schooloverstijgende samenwerking en netwerkvorming als alternatief voor meer hiërarchisch georganiseerde systemen (Devos *et al.*, 2010).

Schaalvergroting in Vlaanderen, zoals door het vormen van scholengemeenschappen, ging gepaard met de ontwikkeling van nieuwe beheersstructuren, die overigens heel divers want niet decretaal voorgeschreven zijn maar bepaald door de inrichtende machten zelf. Voor scholengemeenschappen basis- en secundair onderwijs zijn er decretaal bevoegdheden vastgelegd. Bevoegdheden betreffende scholengemeenschappen kunnen integraal overgedragen worden naar het niveau van de scholengemeenschap. Ook kunnen scholengemeenschappen bijkomende bevoegdheden creëren, al dan niet met beheersoverdracht. Scholengemeenschappen ontvangen een aantal voordelen in vergelijking met scholen die niet tot een scholengemeenschap behoren en zij ontvangen een omkadering als zijnde scholengemeenschap waarmee zij initiatieven kunnen opstarten en/of een middenkader kunnen creëren op het niveau van de scholengemeenschap (Devos *et al.*, 2010). In het Gemeenschapsonderwijs is al langer sprake van scholengroepen, daar kent men bv. de functies van algemeen directeur, coördinerend directeur (SO) en directeur coördinator (BaO). In bijlage 1 vindt men een functiebeschrijving directeur binnen een scholengroep van het Gemeenschapsonderwijs<sup>1</sup>.

Devos *et al.* (2010) vatten een aantal evaluatiegegevens over scholengemeenschappen samen (zie ook Devos, Engels, Aelterman, Bouckenoghe & Hotton, 2005; Devos & Tuytens, 2006; 2012). Hieruit blijkt een zekere ontwikkeling in het functioneren en in de beleving van scholengemeenschappen. Waar de samenwerking van de scholen in een scholengemeenschap aanvankelijk beperkt was, zeker in het secundair onderwijs, en men de toegekende middelen aan de scholengemeenschap vaak verdeelde volgens de leerlingenaantallen en niet volgens de noden van de scholen ziet men nu

---

<sup>1</sup> Met dank aan dr. J. De Mayer, algemeen directeur van de scholengroep Panta Rhei te Gent voor het ter beschikking stellen van deze functiebeschrijving.

meer samenwerking en aandacht voor specifieke noden van scholen. Uit het laatstgenoemde onderzoek blijkt dan ook dat scholengemeenschappen een toegevoegde waarde kunnen hebben voor het uitvoeren van de administratieve, beleids- en pedagogisch ondersteunende taken en dat directeurs zelf behoorlijk tevreden zijn over de rol en de werking van de scholengemeenschap waartoe zij behoren.

Op basis van de evaluaties en op basis van eigen onderzoek komen Devos *et al.* (2010) tot een aantal aanbevelingen. Deze betreffen onder meer de noodzaak van een personeelsbeleid op het niveau van de scholengemeenschap, de noodzaak van een volwaardig voltijds directeurschap voor scholengemeenschappen, de opwaardering van het statuut van medewerkers die op het niveau van de scholengemeenschap werken, de wenselijkheid om schoolbestuur en scholengemeenschap te doen samenvallen en de noodzaak van professionalisering van het schoolbestuur.

De Raad Basisonderwijs van de Vlaamse Onderwijsraad (2010) is ervan overtuigd dat scholengemeenschappen een meerwaarde kunnen bieden. Ze kunnen bijdragen aan de verhoging van het beleidsvoerend vermogen van scholen, een interessant forum bieden voor expertise-uitwisseling en door facilitering van juridisch-administratieve en organisatorische samenwerking tot meer efficiënte leiden. Kelchtermans & Piot (2010) stellen dat schaalvergroting er voor zorgt dat het beeld van de alleenstaande directeur van een school steeds meer tot het verleden behoort. Er is sprake van een verdergaande verticale en horizontale differentiatie en coördinatie. Niet alleen kan een enkele schoolleider niet meer over alle deskundigheid beschikken om al die taken uit te voeren en komen er bijvoorbeeld directieteams. Er ontstaat ook op het niveau boven de school een organisatie en bestuursstructuur met bijvoorbeeld coördinerende directeuren.

Het gaat bij schaalvergroting echter niet alleen om een structuurverandering. Kelchtermans, Janssen & Vandenberghe (2003) benaderen schaalvergroting (in het basisonderwijs) als een betekenisvolle onderwijsvernieuwing en dus als een culturele verandering. In dit vernieuwingsproces gaat het vooral om een wijziging in de werkcondities waarin directeurs en leerkrachten hun beroep moeten uitoefenen. Schaalvergroting heeft niet enkele organisatorische effecten maar ook effecten op het pedagogisch-didactische vlak, bijvoorbeeld door afstemming van methodes en handboeken; op het vlak van professionalisering, bijvoorbeeld door het overleg over die methodes en handboeken; en op de sociaal-professionele relaties, bijvoorbeeld door herschikking van teams of ontstaan van meerdere vestigingen of door het gegeven dat een voormalig directeur adjunct-directeur wordt. De onderzoekers stellen ook vast

dat het schaalvergrotingsproces hoge eisen stelt aan de professionele competenties van de betrokkenen waarin niet altijd vanzelfsprekend is voorzien is.

Piot (2012) gaat expliciet in op de gevolgen van schaalvergroting voor het leiderschap in scholen in Vlaanderen. Om te beginnen, ook in scholengemeenschappen gaat het verkrijgen van meer autonomie om eigen lokaal beleid te maken hand in hand met de verplichting tot verantwoording. Daarnaast leidt schaalvergroting tot aanzienlijke verschuivingen in de verantwoordelijkheid en de taakomschrijving van de directeurs. Met name ontstaan door de introductie van een schooloverstijgend niveau in de lokale onderwijsorganisatie nieuwe vormen van wederzijdse afhankelijkheid binnen die organisatie en meer bepaald binnen het leiderschap. Daarbij wordt gedeeld leiderschap een structureel kenmerk (bv. gespreid over coördinerend directeur en schooldirecteurs), waarbij culturele kenmerken zoals collegiale relaties en micropolitieke verhoudingen de concrete invulling van de structuur bepalen.

Uit de onderzoeksliteratuur blijkt verder, aldus Piot (2012), dat als gevolg van schaalvergroting schoolleiders, nog meer dan tevoren, te maken krijgen met verschillende groepen belanghebbenden die vaak tegenstrijdige verwachtingen hebben ten aanzien van directeurs. Hierdoor neemt voor deze laatsten de kans op belangenconflicten toe. Bovendien, het feit dat de directeurs verschillende rollen opnemen en verschillende verantwoordelijkheden dragen in de school en de scholengemeenschap kan de ervaren spanningen versterken. En directeurs dienen samenwerkingsrelaties te ontwikkelen met elkaar en tussen de scholen die soms sterk kunnen verschillen in cultuur, visie, pedagogisch project enz. Het formuleren van gemeenschappelijke doelen en waarden op het bovenschoolse niveau is dan ook een belangrijke uitdaging. Hierbij speelt ook mee dat directeurs in relaties van gelijkwaardigheid staan ten opzichte van collega-directeurs. Bovendien lijken hiërarchische en formele relaties steeds minder geschikt om mensen te beïnvloeden en leiderschap uit te oefenen. Leiderschapspraktijken op het bovenschools niveau krijgen vooral gestalte vanuit de interacties tussen leiders. Dit neemt niet weg dat schooldirecteurs in een scholengemeenschap toch de belangen van 'hun' eigen school voorop lijken te stellen. Verondersteld mag worden dat een en ander samenhangt met het gegeven dat de meeste scholengemeenschappen in Vlaanderen samenwerkingsverbanden zijn zonder beheersoverdracht. En de coördinerend directeur is niet hiërarchische meerdere van de directeurs en kan geen beslissingen afdwingen. Het beleid van de scholengemeenschap is dus steeds het resultaat van consensus tussen de betrokkenen. Day *et al.* (2008) concluderen in hun studie naar scholengemeenschappen in Vlaanderen dat de invoering van scholenge-

meenschappen centraal geïnitieerd werd en een vorm van afgedwongen collegialiteit impliceerde. Scholengemeenschappen zijn eerder losjes gekoppelde systemen. Enkele uitzonderingen daargelaten, blijven scholengemeenschappen binnen de traditionele netwerkstructuur van het onderwijssysteem en steunen ze in hoge mate op het traditionele bestuur en leiderschap binnen die structuur, wat door de leiding van de netten wordt aangemoedigd. Traditioneel, aldus Day *et al.* (2008) lijkt er weinig sprake van pedagogisch leiderschap door de schoolleider in Vlaamse scholen. De auteurs menen dan ook dat als men via scholengemeenschappen het onderwijs wil verbeteren, die scholengemeenschappen versterkt dienen te worden. En daarvoor is betere professionalisering van leidinggevenden op alle niveaus nodig, via verplichte opleidingen, evenals een sterk bestuur dat eenheid uitstraalt. Day *et al.* (2008) - evenals Van Petegem, Devos, Mahieu, Dang & Warmoes (2006) - pleiten ook voor het versterken van middenmanagement in scholen, dat als een belangrijke conditie voor pedagogisch en onderwijskundig leiderschap wordt gezien.

**EXCURS: Schaalvergroting in het primair onderwijs in Nederland.**

Hieronder gaan we wat uitgebreider in op gevolgen van schaalvergroting in het primair onderwijs in Nederland. Vanuit de verwachting dat de schaalvergroting in Vlaanderen niet direct zal leiden tot sterke vermindering van het aantal scholen maar wel van het aantal besturen, mag aangenomen worden dat de komende situatie in Vlaanderen lijkt aan te sluiten bij de huidige situatie van het primair onderwijs in Nederland. We schenken kort aandacht aan de redenen tot schaalvergroting. We staan wat uitgebreider stil bij de zogeheten bovenschoolse bestuurs- en of managementconstructen die in het leven werden geroepen en bij de verantwoordelijken en verantwoordelijkheden voor ontwikkeling, sturing en uitvoering. En we geven enkele evaluatieve opmerkingen over schaalvergroting weer.

In Nederland is vooral sinds het laatste decennium van de vorige eeuw sprake van schaalvergroting in het primair en voortgezet onderwijs (eerder vond dit plaats in andere onderwijssectoren). De schaalvergroting in het voortgezet onderwijs (secundair onderwijs) begon vooral in het laatste decennium van de vorige eeuw en leidde zowel tot bestuurlijke fusies als tot fusies van scholen. Tussen 1999 en 2009 daalde het aantal secundaire scholen met bijna 26 % tot 660. Het aantal besturen daalde tussen 1987 en 2006 met 71 % tot 360. Het leerlingenaantal daarentegen steeg in die periode. In het primair onderwijs, waar de schaalvergroting wat later op gang kwam, is er vooral sprake van bestuurlijke fusies en daalde het aantal scholen minder: tussen 2000 en daalde het aantal scholen met bijna 5%; het aantal besturen met bijna 44%. Het aantal leerlingen daalde met 2,14% (OCW, 2005; 2013).

Het aantal scholen dat een bestuur onder zich heeft varieert sterk. Tabel 2 laat dit zien voor het primair onderwijs.

**Tabel 2: Aantal scholen onder een bestuur in het Nederlandse primair onderwijs per 1.10.2013 (Meurs, 2013).**

Aantal scholen onder bestuur	Aantal besturen	Aantal in %
1	507	45
2-5	217	19
6-10	159	14
11-15	119	10
16-20	62	5
21-25	35	3
26-30	19	2
> 30	19	2
<b>totaal</b>	<b>1.137</b>	<b>100</b>

In 2013 heeft minder dan de helft van de besturen één school onder haar gezag. De overige besturen hebben twee tot meer dan 20 scholen onder hun gezag. In 2012 is het aantal schoolbesturen met twintig of meer scholen is ten opzichte van 2008 toegenomen met ca. 20 procent (14 besturen). Het aantal schoolbesturen met 10 t/m 19 scholen is in die

periode met 14 procent gedaald. Het aantal schoolbesturen met minder dan 10 scholen is tussen 2008 en 2012 gedaald, van 983 naar 885. Deze daling betreft vooral het aantal schoolbesturen met één school (60 minder) en het aantal schoolbesturen met 2 t/m 5 scholen (36 minder) (OCW, 2013).

#### *Redenen voor schaalvergroting*

Schaalvergroting in het primair onderwijs in Nederland is gemotiveerd door diverse argumenten. Te denken valt aan de versterking van de bestuurskracht in verband met toegenomen wettelijke verantwoordelijkheden en risico's op het terrein van onderwijs en financiën, mede door de invoering van de lump-sum financiering (enveloppesysteem); de wens als scholen sterker te staan tegenover de gemeente die bijvoorbeeld huisvestingsbeleid van scholen voert; de wens het bestuur te professionaliseren; de wens om directeuren van scholen zich meer te laten richten op het onderwijsleerproces zelf; een stimuleringsbeleid voor schaalvergroting; de invoering van de *Wet Goed onderwijs-Goed Bestuur* (per 1 augustus 2010) waarin scheiding van toezicht en bestuur geregeld werd; en het streven naar het vergroten van efficiëntie met name door verlaging van overheadkosten (Van Kessel & Hovius, 2011). Enkele van deze motieven kwamen ook terug in eerder onderzoek naar de (meer)waarde van bovenschools management (Raaijmakers, de Ruijter & van der Linde (2003). De daarin genoemde belangrijkste redenen om bovenschools management in te voeren, waren: een professionele organisatie worden; de kwaliteit van het onderwijs en de organisatie verbeteren en een bestuur dat meer op afstand van de school of scholen wil functioneren.

#### *Organisatie van toezicht en bestuur.*

In het primair onderwijs in Nederland is de laatste jaren sprake van een grote diversiteit aan modellen. Voorafgaand aan de inwerkingtreding van de *Wet Goed Onderwijs – Goed Bestuur* zag men besturen, soms gesplitst in een algemeen en dagelijks bestuur; besturen die meer afstand nemen van de dagelijkse leiding en de bestuurlijke functie belegden bij het bovenschoolse management of de schoolleiding via mandaat of delegatie<sup>2</sup>; en algemene ledenvergaderingen die toezicht houden op een (algemeen en of dagelijks) bestuur. Vaak zijn deze besturen samengesteld uit vrijwilligers. Maar steeds meer – mede onder invloed van de genoemde wet - komen er beroepsbestuurders (College van Bestuur) met een Raad van Toezicht (bestaande uit vrijwilligers). Op basis van onderzoek door Honingh en Hooge (2012) kan geschat worden dat dit model vooral sinds de *Wet Goed Onderwijs – Goed Bestuur* gekozen wordt en nu meest voorkomt (ca. 40%). Het model waarbij een (vrijwillig) bestuur toezicht houdt en de bestuurlijke functie gemandateerd of gedelegeerd heeft aan een bovenschoolse management of de schoolleiding zou 28% voorkomen. Als gevolg van de ontwikkeling naar het model “College van Bestuur + Raad van Toezicht” zien we dus een toename van bestuurders in loondienst en een afname van het aantal vrijwillige (ouder)leden per bestuur (Honingh & Hooge, 2012). De onderzoekers stelden ook vast dat schoolbestuurders aangaven in 2011 gemiddeld genomen meer uitvoerend te besturen dan in 2010. Een uitvoerende bestuursstijl omschrijft men als volgt: het bestuur neemt de regie bij de beleidsvoorbereiding, schrijft beleidsstukken en is mede-uitvoerder van beleid. Ook neemt het bestuur deel aan onderwijsinhoudelijke verbeteringstrajecten en benoemingsprocedures van nieuwe personeelsleden op de school/scholen. Verder beoordeelt het bestuur offertes van aannemers die aan het werk gaan

---

<sup>2</sup> Mandaat is de bevoegdheid om in naam van een ander te handelen, maar zonder de daarbij horende verantwoordelijkheid. Bij mandateren worden geen bevoegdheden overgedragen. De mandaatgever blijft bevoegd de gemandateerde bevoegdheid zelf te hanteren. Dit in tegenstelling tot delegeren, wat wel het overdragen van bevoegdheden betekent, inclusief de verantwoordelijkheid.

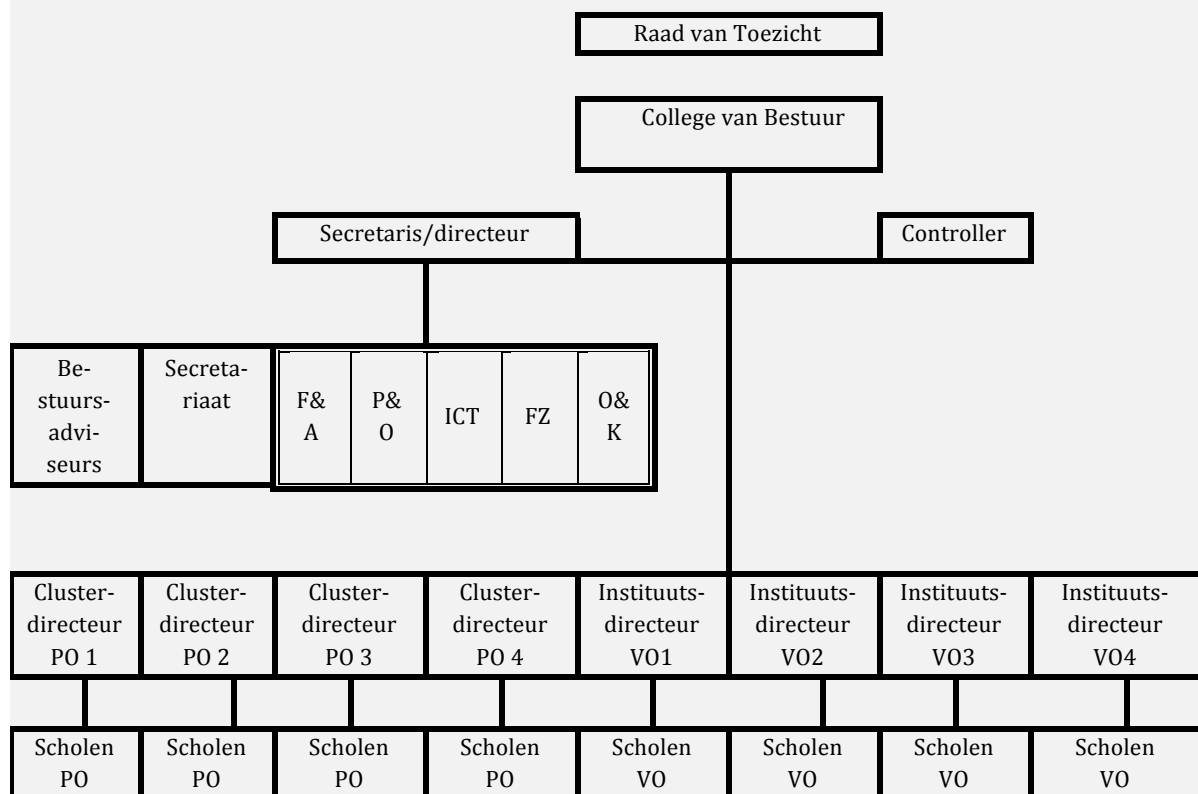
op de school/scholen, verricht betalingen, is aanspreekpunt voor ouders of leraren van de school/scholen en onderhandelt met de gemeente over zaken die op de school/ scholen spelen. Samenvattend, de bestuurlijke functie wordt in het overgrote deel (bijna 80%) uitgevoerd door personen in loondienst, hetzij bestuurders, hetzij (bovenschools) management. Bestuurders geven aan meer dan voorheen meer uitvoerend te besturen.

*De bovenschoolse organisatie*

Voor wat betreft de bestuursvorm is er een onderscheid tussen de zogeheten eenpitters (besturen met 1 school onder beheer) en meerpitters. Bij 58 procent van de eenpitters is de vereniging de bestuursvorm; de andere eenpitters zijn vrijwel alle een stichting (vzw). Meerpitters kennen vooral de stichting als bestuursvorm (69%). De meeste andere zijn een vereniging (26%). Een beperkt aantal besturen kent nog andere bestuursvormen (bv. vallend onder het bevoegd gezag van de gemeente (Burgemeester en Wethouders) of onder een kerkgenootschap).

De *Wet Goed Onderwijs – Goed Bestuur* houdt onder meer in dat het bestuur van een school het interne toezicht op het bestuur regelt en er een functiescheiding tussen intern toezicht en het bestuur is. De organisatievorm is daarbij vrij. Nogal wat besturen stellen een afzonderlijke raad van toezicht in, waarbij vaak bovenschoolse leidinggevende(n) een College van Bestuur vormt (vormen). Ook kan een deel van het bestuur statutair worden belast met het intern toezicht.

**Afbeelding 1: Voorbeeld van een organogram van een groot schoolbestuur (Bron: Lucasstichting: Jaarverslag 2012)**



= functionele lijn.



Functionerend onder het bestuur (al dan niet beroeps) kent het overige management ook een diversiteit. Mede afhankelijk van het aantal scholen dat onder het bestuur valt, ziet men onder meer

- per school een directeur, functionerend onder het bestuur of een algemeen directeur (die ook weer onder het bestuur functioneert) met daaronder de schooldirecteuren;
- per school een directeur. Tussen de directeur en het bestuur is een aantal leidinggevend - vaak clusterdirecteuren genoemd - dat een aantal scholen (directeuren) aanstuurt (zie afbeelding 1 voor het organigram van een bestuur met ca. 30.000 leerlingen, ongeveer gelijk verdeeld over primair (56 scholen) en secundair onderwijs (4 scholen). In totaal werken 2934 vte bij dit bestuur). Clusterdirecteuren functioneren dan onder het bestuur of een algemeen directeur;
- per school een locatieleider, functionerend onder een directeur - vaak meerschoolse directeur genoemd - die dan meerdere scholen aanstuurt. Die meerschoolse directeuren zelf functioneren dan onder het bestuur of een algemeen directeur.

Daarnaast is, met name bij de eenpitters, de schoolleiding in handen van een directeur, eventueel met een adjunct-directeur.

*Verantwoordelijken en verantwoordelijkheden voor beleidsontwikkeling, -sturing en uitvoering*

Van Kessel & Hovius (2011; zie ook Wartenbergh & Van Kessel, 2007) gingen na wie primair verantwoordelijk is voor de ontwikkeling en sturing op diverse beleidsterreinen en maakten daarbij het onderscheid tussen zogeheten eenpitters en meerpitters. We beperken ons hier tot die bevindingen die iets zeggen over welke beleidsterreinen meestal op bovenschools worden uitgevoerd.

- Kwaliteitszorg en ict-beleid zijn horen bij een meerderheid van de meerpitters op bovenschools niveau.
- Personeels- en huisvestingsbeleid vindt bij de meerpitters bijna altijd op bovenschools niveau plaats.
- Financieel beleid en algemeen juridische zaken worden bij meerpitters meestal op bestuurs- dan wel bovenschools niveau ontwikkeld.
- Identiteitsbeleid wordt in de meeste gevallen op bovenschools niveau ontwikkeld. Het is wel het enige terrein waarop meerpitters iets vaker dan eenpitters op schoolniveau beleid ontwikkelen.
- Met name onderwijsbeleid en leerlingenbeleid zijn duidelijk voor zowel eenpitters als meerpitters het terrein van de scholen zelf. Te verwachten is dat in de toekomst (als gevolg van de *Wet Passend Onderwijs*) leerlingenbeleid (met name toelating en zorgbeleid) meer en meer bovenschools niveau bepaald zal worden.

Functiedifferentiatie vindt men uiteraard ook in het secundair onderwijs in Nederland. Juist de schaalvergroting door scholen samen te voegen leidde tot grote scholen en een differentiatie in leidinggevende functies. Een groot schoolbestuur (14 scholen, 50 locaties, 36.000 leerlingen, 4.200 medewerkers) kent de volgende leidinggevende functies (Stichting Carmelcollege: functieboek, 2013)<sup>3</sup>:

- Teamleider onderwijs
- Locatiedirecteur
- Lid Centrale directie
- Rector/ voorzitter centrale directie

---

<sup>3</sup> Met dank aan dhr. H. Claessen, rector Twents Carmel College, voor het ter beschikking stellen van deze informatie.

- Daarboven functioneert dan het College van Bestuur met een Raad van Toezicht. In bijlage 2 vindt men een uitgebreidere beschrijving van de vier genoemde functies.

In het algemeen worden bij eenpitters veel meer terreinen op schoolniveau ontwikkeld en gestuurd. De onderzoekers merken hier bij op dat dit een belasting betekent voor de desbetreffende schooldirecteuren, want zij voeren dit werk uit. Bij meerpitters worden vooral die terreinen die niet direct aan het primaire onderwijsproces raken, meestal op bovenschools niveau opgepakt, vaak door inhoudelijke specialisten.

In hetzelfde onderzoek Van Kessel & Hovius (2011) werd ook nagegaan wie primair verantwoordelijk is voor de uitvoering van taken binnen de diverse beleidsterreinen. Enkele relevante conclusies zijn:

- Bij eenpitters worden veel taken op schoolniveau uitgevoerd, die bij meerpitters voornamelijk op bovenschools- of bestuursniveau gedaan worden. Hierbij dienen we wel op te merken dat sommige taken door de andere schaalgrootte bij meerpitters meer expertise vergen dan bij eenpitters (bv. Europese aanbestedingen bij inkoop; financieel en personeelsbeleid dat in een bovenschools medezeggenschapsorgaan dient te worden besproken.)
- Veel zaken die op schoolniveau gedaan kunnen worden, worden ook daar uitgevoerd, ook bij meerpitters.
- Taken op financieel gebied worden door de meeste meerpitters op bovenschools niveau uitgevoerd, met uitzondering van het opstellen van de schoolbegroting, wat in de helft van de gevallen op schoolniveau gebeurt.
- Bepaalde taken van personeelsbeleid, zoals werving en selectie van personeel, promotie, verzuim en arbeidsomstandigheden worden bij de meerderheid van de meerpitters bovenschools uitgevoerd. Andere taken zoals functioneringsgesprekken, nascholing en vervanging van personeel worden bij de meeste meerpitters op schoolniveau uitgevoerd.
- Op het terrein van huisvesting regelen de scholen, zowel een- als meerpitters, meestal de schoonmaak en klein onderhoud. Omvangrijke taken op het terrein van huisvesting ((nieuw)bouw en groot onderhoud) horen vaak bij het bestuur.
- ICT-taken worden bij meerpitters meer op bovenschools niveau geregeld, behalve de didactische inzet ervan.
- De uitvoering van kwaliteitszorgbeleid vindt bij de meeste meerpitters op bovenschools niveau plaats.
- Dat geldt ook voor de uitvoering van algemeen juridische zaken.
- Ook hier worden onderwijsbeleid en leerlingenbeleid vooral op schoolniveau uitgevoerd.

Andere relevante bevindingen bij de bepaling en uitvoering van beleid zijn:

- De meeste (78%) van de meerpitters laten zich ondersteunen door een bestuursbureau, waar gemiddeld 5,1 vte werkzaam is. Vooral daar waar de bovenschoolse leiding veel taken heeft gekregen is de formatie van het bestuursbureau groter.
- Naarmate een bestuursbureau groter wordt, neemt het aantal beleidsmedewerkers (sterk) toe. Besturen met meer dan 15 scholen hebben vooral medewerkers voor personeelsbeleid (gemiddeld 1,46 vte), financieel beleid (1,35 vte), huisvestingsbeleid (1,04 vte), onderwijsbeleid (0,93 vte), ICT-beleid (0,89 vte), en kwaliteitszorgbeleid (0,68 vte).
- Bestuursbureaus met bestuurders aan de leiding hebben een gemiddelde omvang van 7,3 vte; met uitvoerders aan de leiding is dat 4,2 vte.
- Een aantal taken wordt geheel of gedeeltelijk uitbesteed. Vooral salarisadministratie, personeelsadministratie en financiële administratie worden uitbesteed en meer door eenpitters dan door meerpitters. Hier speelt ook een effect van het bestuursmodel: uitvoerende mana-

gers besteden meer uit dan bestuurders (maar in het geval van het laatste is het bestuursbureau ook meestal groter).

#### *Evaluatie*

In het eerder genoemde onderzoek naar de (meer)waarde van bovenschools management (Raaijmakers *et al.*, 2003) geven de direct betrokkenen (bovenschools management, schooldirecteuren en bestuur) een positief oordeel: gemiddeld een 7,7 (op 10). Schooldirecteuren blijken meer tevreden over bovenschoolse managers als die laatsten vooral beleidsmatig of beleidsmatig en praktisch-uitvoerend bezig zijn dan over bovenschoolse managers die vooral praktisch-uitvoerend bezig zijn. Een beperkt aantal bovenschoolse managers (16%) en schooldirecteuren (14%) zijn van mening dat het takenpakket van de schooldirecteuren inhoudelijk sterk is veranderd door de komst van bovenschools management. Een enigszins inhoudelijke verandering wordt door 72% respectievelijk 64% weergegeven. Volgens 39% van de bovenschoolse managers en 20% van de schooldirecteuren levert bovenschoolse management veel tijds winst op. Kwaliteitswinst wordt door 90% respectievelijk 66% ervaren. Alles overziend stellen 97% van de bovenschoolse managers, 88% van de schooldirecteuren en 98% van de bestuurders dat bovenschools management voordelig is.

Enkele andere relevante bevindingen uit dit onderzoek zijn:

- Bovenschools management wenst vooral ondersteuning op het personele en financiële terrein en verder administratieve ondersteuning; schooldirecteuren hebben meer behoefte aan beleidsmedewerkers onderwijs en kwaliteitszorg;
- Bovenschoolse managers zeggen gemiddeld 39% van hun tijd te besteden aan werkzaamheden voor bestuur en 59% van hun tijd aan werkzaamheden voor schooldirecteuren. Ze wensen echter meer tijd te besteden aan schooldirecteuren.
- Ongeveer 75% van de bovenschoolse managers vindt de taakverdeling tussen hen en de schooldirecteuren volstrekt duidelijk. Dat geldt echter maar voor 57% van de schooldirecteuren.

De Onderwijsraad (2005) in Nederland liet enkele casestudies uitvoeren naar fusies in het Nederlands onderwijs, met name naar motieven, de dynamiek van het fusieproces en effecten van fusies. Eén van de casussen betreft een groot (ook naar Nederlandse begrippen) schoolbestuur dat op het moment van onderzoek 14.000 leerlingen in het primair onderwijs en 16.000 leerlingen in het voortgezet onderwijs heeft. Dat schoolbestuur was reeds groot in de jaren 90 van de vorige eeuw: het had in 1992 reeds 3.500 leerlingen in het primair onderwijs en eenzelfde aantal leerlingen in het voortgezet onderwijs. In de loop van de jaren traden steeds meer scholen toe tot dit bestuur.

Motieven van scholen om te fuseren met de bestaande Stichting betroffen onder meer

- het kunnen behouden van kleinere scholen in bepaalde wijken omdat de extra kosten gecompenseerd konden worden door grotere scholen in het bestuur;
- uitschakelen van concurrentie tussen scholen;
- groter financieel draagvlak;
- handhaving van de kwaliteit van het bestuur: De meeste scholen en besturen die met de onderhavige organisatie wilden fuseren, meldden zichzelf en vaak gebeurde dat omdat ze in hun zelfstandig voortbestaan werden bedreigd. Daarnaast bleek dat veel vrijwillige bestuurders moeite hadden goede bestuurders te vinden, behoefte kregen aan een verdere professionalisering van bestuur en meer ondersteuning bij administratieve taken.

Wat betreft de effecten van de fusie kan gesteld worden dat de effecten op onderwijskundig gebied beperkt zijn. De scholen houden hier veel eigen ruimte. Wel is het centrale niveau actief bij het verder ontwikkelen van innovatieve activiteiten, zoals op ICT-gebied en op het gebied van adaptief onderwijs maar scholen hebben hier zelf veel vrijheid in hoe daar mee om te gaan. Voordelen van de

fusie ziet men vooral in een gezonde financiële situatie, waardoor men tegenvallers kan opvangen en in nieuwe scholen kan investeren. Verder in de toegenomen efficiëntie op gebieden zoals administratie, onderhoud, betalingsverkeer en personeelsbeleid. Zo is er een aantal interim-managers in dienst van het bestuur dat snel inzetbaar is, bekend met de situatie en goedkoper in vergelijking met het inhuren van externe deskundigen. Deze interim-managers kunnen, als daar ruimte voor is, ook aan andere instellingen worden uitbesteed. Personeelsleden kunnen gemakkelijker van school veranderen binnen hetzelfde bestuur. Ook wordt de toegenomen innovatiecapaciteit onderstreept: organiseren van studiedagen met externe deskundigen, interne studiegroepen over diverse onderwerpen. Tegelijk is het contact tussen schooldirecteuren en bestuur verminderd. Een grote stichting heeft ook in politiek opzicht (bijvoorbeeld naar het gemeentebestuur) meer invloed. Schaalvergroting brengt wel met zich mee dat ouders nu niet meer, zoals twintig jaar geleden het geval was, het merendeel van de bestuur van de scholen vormt. Uitdagingen zijn verder om een goede managementstructuur te vinden die recht doet aan de diversiteit van de eenheden: die varieert van scholen met 80 tot scholen met 800 leerlingen. Overlegstructuren kunnen door de grootte van de stichting onoverzichtelijk worden. Zo telde de Gemeenschappelijke Medezeggenschapraad ten tijde van het onderzoek meer dan 50 leden). Ook dreigt het gevaar van teveel bureaucratie en overhead.

Samenvattend zien we in Nederland, met name in het primair onderwijs, een forse schaalvergroting, vooral in de vorm van bestuurlijke fusies. Belangrijke motieven hiervoor zijn de noodzakelijke versterking van de bestuurskracht in verband met toegenomen wettelijke verantwoordelijkheden en risico's; het streven naar efficiëntie; de wens het bestuur te professionaliseren en de wens om directeuren van scholen zich meer te laten richten op het onderwijsleerproces zelf. De schaalvergroting leidde tot een grote diversiteit aan bestuursmodellen. Steeds meer komen er beroepsbestuurders (College van Bestuur) met een Raad van Toezicht (bestaande uit vrijwilligers). Schoolbestuurders werken ook steeds meer uitvoerend: ze nemen de regie bij de beleidsvoorbereiding, schrijven beleidsstukken, nemen deel aan onderwijsinhoudelijke verbeteringstrajecten en benoemingsprocedures van nieuwe personeelsleden.

Ook het overige management laat diversiteit zien, afhankelijk van het aantal scholen dat onder het bestuur valt.

Beleidsterreinen waar bij een meerderheid van zogeheten meerpitters de verantwoordelijkheid bovenschools ligt voor beleidsontwikkeling, -sturing en uitvoering zijn met name personeel, huisvesting, identiteit, financiën, algemeen juridische zaken, kwaliteitszorg en ict-beleid. Wel blijven bepaalde taken vooral op schoolniveau uitgevoerd: het opstellen van de schoolbegroting, functioneringsgesprekken, nascholing en vervanging van personeel, schoonmaak en klein onderhoud. Men ziet dan ook de opkomst en uitbouw van zogeheten bestuursbureaus, ter ondersteuning van het bestuur. Onderwijsbeleid en leerlingenbeleid zijn in de meeste gevallen het terrein van de scholen zelf. Op deze terreinen ziet men dan ook weinig effecten van de schaalvergroting.

Voordelen ziet men vooral op het terrein van financiën en efficiëntie en in invloed op de (politieke) omgeving. Een uitdaging is het vinden van een goede overleg- en managementstructuur die recht doet aan de diversiteit van de scholen die in grootte sterk kunnen verschillen en het tegengaan van teveel bureaucratie en overhead.

### 2.3 Praktijken en competenties van effectieve leidinggevendenden

Ook wetenschappelijke ontwikkelingen, bijvoorbeeld over wat effectief schoolleiderschap inhoudt, kleuren de verwachtingen die men aan scholen en schoolleiders stelt. In deze paragraaf gaan we beknopt in op opvattingen over leiderschap die vooral ontwikkeld zijn met het oog op de professionele ontwikkeling van schoolleiders. Waslander, Dückers & van Dijk (2012) brengen de meeste van de verschillende benaderingen van leiderschap in scholen terug tot een tweetal perspectieven. Een eerste perspectief impliceert het benoemen van terreinen waarop de schoolleider zich het beste kan richten om zo effectief mogelijk te zijn. Men spreekt in dit verband ook van domeinen of praktijken. In een tweede perspectief benoemt men kennis, vaardigheden en eigenschappen (competenties) die een schoolleider nodig heeft om effectief te kunnen zijn. Waar de eerste invalshoek begint met een object waarop de schoolleider zich richt, beschrijft de tweede invalshoek wat iemand tot een goede schoolleider maakt<sup>4</sup>. Volgens Waslander *et al.* (2012) zijn beide perspectieven van belang en vullen ze elkaar aan. Een effectieve schoolleider richt zich op belangrijke terreinen op een deskundige wijze en weet zijn of haar competenties gericht in te zetten op terreinen die het meest bijdragen aan het leren en de leerresultaten van de leerlingen. Ook Smylie & Bennet (2005) accentueren de samenhang tussen praktijken en competenties waarbij ze competenties zien als condities voor het realiseren van praktijken (zie de Inleiding). Men ziet dan ook vaak in de beschrijving van leiderschap een combinatie van beide perspectieven, waarbij men een aantal domeinen, rollen of praktijken van de schoolleider onderscheidt en die vervolgens uitwerkt in competenties.

---

<sup>4</sup> Het taalgebruik in deze benaderingen is niet altijd eenduidig. Révai & Kirkham (2013) omschrijven *competenties* als kennis, vaardigheden en attitudes die blijken uit het gedrag van personen. Maar men vindt ook termen als kennis en begrip, disposities, persoonlijke kwaliteiten en interpersoonlijke vaardigheden, eigenschappen (attributes), prestaties (performances), handelingen (actions), praktijken (practices), strategische visie, waarden en doelen. En men spreekt soms van competenties terwijl men veeleer beschrijvingen geeft van (wenselijke) praktijken (bv. Andersen & Krüger, 2012; Profs, 2012). Verder spreekt men soms van *capabilities* die vooral naar domeinen verwijzen (bv. ACEL, 2007) of van *standaards*, waarbij deze term soms ook gebruikt wordt ter aanduiding van terreinen (bv. CCSSO, 2008) maar ook in de context van competenties aangetroffen wordt (bv. ISLLC, 1996; Révai & Kirkham, 2013).

Hierna beschrijven we een aantal voorbeelden. De meeste van deze voorbeelden betreffen leidinggevendenden die de verantwoordelijkheid dragen voor een school. Maar er zijn ook enkele voorbeelden opgenomen die aandacht schenken aan de praktijken en competenties van zogeheten middenmanagers of *teacher-leaders*, van leiders van schooldistricten en van bestuurders van scholen. Er is niet gestreefd naar volledigheid maar naar een rijke en geschakeerde beschrijving van schoolleiderschap zoals dat tot uiting komt in competenties en praktijken. We beginnen met voorbeelden uit Vlaanderen en vullen deze aan met voorbeelden uit Europa en de rest van de wereld. We sluiten deze beschrijvingen af met enkele kritische kanttekeningen.

### 2.3.1 Vlaanderen: Gemeenschapsonderwijs.

Het Gemeenschapsonderwijs (GO!) heeft een pre-service opleiding voor aanstaande directeuren (Gemeenschapsonderwijs, 2013). De opleiding wordt afgesloten met het vormingsattest dat vereist is voor een aanstelling in een ambt van directeur. Naast de opleiding is er nog een jobtraining onder begeleiding van mentoren voor beginnende directeuren en een specifiek nascholingsaanbod voor leidinggevendenden. Dit omvat onder meer communicatieve vaardigheden (het voeren van feedbackgesprekken en slecht nieuwsgesprekken), coachen van medewerkers, crisiscommunicatie, functionerings- en evaluatiegesprekken voeren, tijdsmanagement, een omgevingsanalyse maken, innovatieve arbeidsorganisatie, veranderingsmanagement en flexibele leertrajecten.

Onder de opleiding ligt een set van competenties, die eveneens gebruikt wordt in de (zelf-)evaluatie van de deelnemers aan de opleiding en ten behoeve van het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan. Een algemene aanduiding van deze competenties is te vinden in tabel 3. Een meer uitgewerkte versie is te vinden in bijlage 3. De inhoud van de opleiding zijn verder geordend in een aantal domeinen. In bijlage 4 vindt men een voorbeeld van de domeinen voor het secundair onderwijs. Analoge beschrijvingen zijn er voor het basisonderwijs, volwassenonderwijs, centra voor leerlingbegeleiding, deeltijds kunstenunderwijs en buitengewoon onderwijs<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Met dank aan mevr. A. Schotanus, Coördinator GO! Academie - Pedagogische Begeleidingsdienst van het Gemeenschapsonderwijs, voor deze informatie.

**Tabel 3: Competenties in de opleiding directeur/adjunct-directeur in het Gemeenschapsonderwijs**

<b>Competenties in de opleiding directeur / adjunct-directeur (GO!)</b>
<p><b>Toekomstgericht denken / visieontwikkeling</b>                      Het denken dat gericht is op de toekomst en in functie van die toekomst een visie ontwikkelt m.b.t. de school, het GO!-onderwijs in de brede zin, maatschappelijke ontwikkelingen. Hij/zij brengt een eigen beleid naar voren dat de entiteit of organisatie op lange termijn beïnvloedt.</p>
<p><b>Probleemoplossend en resultaatgericht denken</b>                      Het denken gebeurt in functie van het oplossen van problemen en heeft tot doel een aanvaardbaar resultaat te bereiken (op middellange en lange termijn). Hij/zij formuleert uitdagende (maar haalbare) doelstellingen en zet zich ten volle in om die te bereiken.</p>
<p><b>Teamleiderschap</b>                      Leiding geven aan de verschillende schoolteams (onderwijzend personeel, MVD-personeel, klassen, leerlingen en andere vertegenwoordigers, externen ...), waarbij alle leden het gevoel hebben dat zij substantieel kunnen bijdragen tot het globaal schoolproject. Hij/zij geeft richting op het niveau van processen en structuren.</p>
<p><b>Organisatietalent en planning</b>                      Het talent om menselijke actie te functionalisieren en te coördineren om een bepaald objectief te realiseren, te bereiken. Hierbij moet de directeur prioriteiten kunnen bepalen, kunnen plannen en efficiënt werken. Hij/zij plant eigen werk en dat van anderen effectief.</p>
<p><b>Communicatieve vaardigheden</b>                      De vaardigheid om op een adequate wijze te communiceren binnen een bepaalde context waarbij inhoud en stijl aangepast zijn aan de eindbestemming. Hij/zij communiceert vlot met verschillende doelgroepen.</p>
<p><b>Flexibiliteit</b>                      Vermogen tot aanpassing aan wijzigende situaties, taken, inzichten ..., meer bepaald in functie van het bereiken van de objectieven uit het schoolproject. Hij/zij blijft soepel én doelgericht functioneren in situaties die bijzonder onderhevig zijn aan veranderingen.</p>
<p><b>Vermogen tot samenwerken</b>                      Op school, schooloverstijgend, kunnen delegeren. Hij/zij creëert gedragen samenwerkingsverbanden met en tussen andere entiteiten.</p>
<p><b>Bezieling</b>                      Uiting geven aan een sterk gevoel waarvan de directeur vervuld is en deze bezieling, vol vuur en sterk geïnspireerd, uitdragen in de interne en externe contacten.</p>
<p><b>Overtuigingskracht</b>                      Hij/zij hanteert aangepaste beïnvloedingsstrategieën.</p>
<p><b>Organisatiebetrokkenheid</b>                      Hij/zij bewaakt en verdedigt op consequente wijze de belangen, de opdracht en de handelwijze van de organisatie.</p>

### 2.3.2 Vlaanderen: Onderwijssecretariaat van de Vlaamse Steden en Gemeenten.

Het Onderwijssecretariaat van de Vlaamse Steden en Gemeenten (OVSG) verzorgt diverse opleidingen voor (kandidaat-) directeurs in het basisonderwijs. In de kadercursus voor nieuwe directeurs komen gedurende twee jaar diverse onderwerpen aan de orde. Het eerste jaar bestaat uit een startdag, vier volledige cursusdagen, een driedaags residentieel seminarie met als thema 'interne kwaliteitszorg' en een practicum dat in het teken staat van beleidsplanontwikkeling en het ondersteunen van het beleidsvoerend vermogen van de school. Via een portfolio en door middel van individuele coaching werkt elke deelnemer een zelfgekozen werkstuk uit en stuurt hij dit geregeld bij. Op het einde van het cursusjaar stelt hij het resultaat voor. Bij een positieve evaluatie van het werkstuk ontvangt de directeur een getuigschrift van verworven competenties na het tweede cursusjaar. Het tweede opleidingsjaar bestaat uit 5 volledige cursusdagen en een driedaags residentieel seminarie rond conflicthanteling. Overige onderwerpen die aan de orde komen zijn onder meer: algemeen management met inbegrip van beleidsplanning; personeelsbeleid; projectmanagement; organisatieontwikkeling met procesmanagement en veranderingsbeheer; communicatie met inbegrip van interne en externe netwerken; informatiemanagement en financieel management; organisatie van lokaal sociaal overleg en participatiestructuren; omgaan met armoede; veiligheid: preventie en welzijn en zelfzorg: grenzen bewaken en taakafbakening.

Daarnaast zijn diverse vervolgopleidingen, onder meer over groepsdynamiek, weerstand, coaching en co-creatief leiderschap, en is er de mogelijkheid om aan intervisiegroepen deel te nemen<sup>6</sup>.

### 2.3.3 Vlaanderen: VSKO -ProfS

De zogeheten Profs-opleiding, een driejarige opleiding voor beginnende schoolleiders van het gewoon en buitengewoon katholiek basisonderwijs in Vlaanderen, gebruikt *domeinen van beleidsvoerend vermogen* als basis voor de opleiding (Binon, 2010). In onderstaande tabel 5 vindt men die domeinen terug. In bijlage 5 is een uitgebreidere beschrijving te vinden.

---

<sup>6</sup> Met dank aan dhr. P. Delbaere, algemeen directeur OVSG, voor het verstrekken van deze informatie.



**Tabel 4: Domeinen Beleidsvoerend Vermogen ProfS, 2012**

DOMEINEN BELEIDSVOEREND VERMOGEN	
1.	Doelgericht werken, de zin van het werk duiden
2.	Situationeel leiding geven/betrokkenheid stimuleren
3.	Stimuleren van overleg en samenwerking
4.	Ontwikkelen van een veerkrachtige responsiviteit
5.	Ontwikkelen en ondersteunen van een kritische vernieuwingscultuur
6.	Stimuleren van reflectie en zelfevaluatie
7.	Stimuleren van permanente professionalisering via interne en externe ondersteuning
8.	Bevorderen van de intrinsieke motivatie van de personeelsleden door een heldere taakomschrijving
9.	Een integrale zorg voor de totale organisatie in functie van het leer- en ontwikkelingsproces van kinderen

Op dit ogenblik wordt dit referentiekader verder uitgewerkt naar competenties op individueel, groeps- en organisatieniveau. In bijlage 6 vindt men, bij wijze van voorbeeld, de (voorlopige) uitwerking van één domein: *Doelgericht werken, de zin van het werk duiden*<sup>7</sup>.

### 2.3.4 Vlaanderen: Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

Het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen biedt diverse scholingsactiviteiten aan voor leidinggevend en besturen. In het kader van het uitbouwen en versterken van de competenties van leidinggevend van provinciale scholen en centra is er een specifiek nascholingsaanbod voor leidinggevend in een driejarige cyclus voorzien (waarbij ook vertegenwoordigers van de schoolbesturen kunnen participeren). Volgende onderwerpen komen aan bod in de cyclus 2013-2016 (een uitgebreidere beschrijving vindt men in bijlage 7): analyse van school- of centrumrelevante gegevens en informatie; het functionerings- en evaluatiegesprek als instrument van leidinggeven; jouw team coachen, haal het beste uit uw medewerkers en uw team;

---

<sup>7</sup> Met dank aan de heer K. Binon, coördinator ProfS van het VSKO, voor deze informatie.

wegwijs in de regelgeving van het volwassenenonderwijs; schoolcultuur en conflict-beleid; een andere kijk op ouderparticipatie!; talentontwikkeling en coaching; time management; interne communicatie als managementinstrument; stresshantering en emotiemanagement en wegwijs in de onderwijsregelgeving.

Ten behoeve van schoolbesturen organiseert het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen vergaderingen over ontwikkelingen met betrekking tot de onderwijskwaliteit. Men mikt hierbij zowel op informatieverstrekking als visie- en standpuntbepaling, bv. over de hervorming van het secundair onderwijs, over de conceptnota scholengroepen; over de nieuwe omkadering CLB en over de evaluatie van de pedagogische begeleidingsdienst van POV.

Jaarlijks wordt ook een interprovinciale ontmoetingsdag georganiseerd met als doelgroep de vertegenwoordigers van de schoolbesturen, de directeurs, adjunct-directeurs en technisch adviseur-coördinatoren van alle provinciale scholen en centra. Daarbij wordt een actueel specifiek inhoudelijk onderwijsthema in het daglicht gesteld dat van belang is voor de verdere uitbouw van het beleidsvoerend vermogen van de provinciale scholen en centra.

Voor directeurs van provinciale scholen en centra zijn er verder directeurenplatforms (secundair onderwijs en volwassenenonderwijs) met als doel het formuleren van aanbevelingen over concrete en praktische mogelijkheden van de organisatie van het onderwijs. Thema's waren de afgelopen jaren onder meer het nieuwe inschrijvingsdecreet; beroepskwalificatiedossier leraar en focusgroepen leraren; internationalisering in het provinciaal onderwijs en voor- en nadelen van één publiek net.

Aan de expertisegroep schoolbesturen provinciaal onderwijs nemen 9 onderwijsdeskundigen van de verschillende provinciebesturen (departementen onderwijs) deel. Hierbij is men gericht op het monitoren van het visieontwikkelingsproces binnen het provinciaal onderwijs; het voorbereiden van adviezen inzake specifieke onderwijsmateries; het wederzijds informeren van de werking en aanpak binnen de verschillende individuele provinciebesturen met betrekking tot specifieke onderwijsdossiers en het benutten van aanwezige specifieke expertise door meerdere schoolbesturen uit het provinciaal onderwijs. Thema's die aan bod kwamen zijn onder meer: loopbaandebat; pesten tussen kinderen en jongeren; vakgerichte ondersteuning; Vlaamse engagementsverklaring voedselverspilling en sanctioneringsbeleid op school<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Met dank aan de heer P. Weyn, directeur van Provinciaal Onderwijs Vlaanderen, voor deze informatie.

### 2.3.5 Vlaanderen: Centrum voor Andragogiek

Het Centrum voor Andragogiek (CvA) van de Universiteit Antwerpen dat onder meer scholingstrajecten voor leidinggevendenden verzorgt<sup>9</sup>, baseert zich in de opleiding op 13 resultaatsdomeinen en 9 competenties en op het kader van beleidsvoerend vermogen (8 dragers van beleidseffectiviteit). Hieronder volgt tabel 5 met de *Dragers van beleidseffectiviteit* (deze wijken op een aantal zaken af van de *Domeinen beleidsvoerend vermogen* die de ProfS-opleiding hanteert - zie tabel 4). De resultaatsdomeinen en competenties zijn aangeduid in bijlage 8<sup>10</sup>.

**Tabel 5: Dragere beleidseffectiviteit CvA, 2012**

DRAGERS BELEIDSEFFECTIVITEIT	
1.	Doeltreffende communicatie
2.	Ondersteunende professionele en persoonlijke relaties
3.	Gedeeld leiderschap
4.	Gezamenlijke doelgerichtheid
5.	Responsief vermogen
6.	Innovatief vermogen
7.	Een geïntegreerd beleid
8.	Reflectief vermogen

### 2.3.6 Vlaanderen – VIMKO besturen

Vanuit de koepelorganisatie van de inrichtende machten van het katholiek onderwijs (VSKO) – waartoe ook ProfS behoort – is eveneens een taakomschrijving voor besturen ontwikkeld. Daarbij worden 8 beleidsdomeinen onderscheiden waarvoor het schoolbestuur verantwoordelijk is. Verder heeft men negen bouwstenen voor een professioneel bestuur geïdentificeerd. Beleidsdomeinen en bouwstenen zijn opgenomen in bijlage 9.

<sup>9</sup> Het VSKO, de koepelorganisatie van het katholiek onderwijs, adviseert haar nieuwbenoemde directoren in het secundair onderwijs de basisopleiding Schoolbeleid van het CvA te volgen.

<sup>10</sup> Met dank aan Mevr. E. Spooren, coördinator van het CvA, voor deze informatie.

### 2.3.7 Nederland – Nederlandse Schoolleidersacademie

Het beroepsprofiel van de schoolleider primair onderwijs in Nederland wordt opgesteld door de Nederlandse Schoolleidersacademie (NSA). Het huidige profiel (Andersen & Krüger, 2012) is een herziening van een ouder profiel (Heijmans, Leeferink, Redder en Somsen, 2002). Hoewel men in het huidige profiel spreekt van competenties (die men omschrijft als “het vermogen van een persoon om kennis, vaardigheden en attituden die relevant zijn voor een bepaalde beroepssituatie te verbinden aan persoonlijkheidskenmerken en om deze in te zetten op een geïntegreerde wijze, waardoor adequaat handelen in die beroepssituatie mogelijk wordt”) zijn het toch veeleer beschrijvingen van (wenselijke) praktijken, met uitzondering wellicht van de laatstgenoemde in tabel 6. Het profiel beschrijft dan vijf generieke (zogenoemde) *basiscompetenties*: centrale, algemene competenties voor schoolleiders. Specifieke competenties voor leiderschap verschillen per functie, per managementniveau en per school. Hieronder volgt een beknopte weergave van de vijf basiscompetenties (Andersen & Krüger, 2012).

**Tabel 6: Beroepsprofiel schoolleiders primair onderwijs (Andersen & Krüger, 2012)**

BASISCOMPETENTIES
1. Visie-gestuurd werken
2. In relatie staan tot de omgeving
3. Vormgeven aan organisatiekenmerken vanuit een onderwijskundige gerichtheid
4. Hanteren van strategieën t.b.v. samenwerking, leren en onderzoeken op alle niveaus
5. Hogere orde denken

Een uitgebreidere beschrijving van de basiscompetenties vindt men bijlage 10. Uitgangspunten bij de ontwikkeling van deze basiscompetenties waren een sociaal-constructivistische benadering die aansluit bij competentieontwikkeling in tegenstelling tot competentiebeoordeling; een onderscheid tussen persoonlijkheidskenmerken en competenties; de formulering van een set van basiscompetenties die generiek, contextvrij is geformuleerd en de verbinding van de competentieontwikkeling met de gewenste doelen, de prestatie van de school (performance). De competenties zijn opgesteld in gesprek met (bovenschoolse) schoolleiders en experts.

Volgens de auteurs is het, vanwege de grote verschillen tussen en binnen scholen aan het veld zelf om de vertaalslag te maken naar de specifieke situatie, i.c. het niveau en de daar bijhorende subcompetenties. Elke basiscompetentie moet vertaald en gekneed worden naar de specifieke context waarin de schoolleider functioneert. Welk leiderschap op welk moment in de organisatie nodig is, is immers afhankelijk van de situatie waarin de betreffende organisatie verkeert. Wel heeft men voorbeelduitwerkingen gemaakt, gekoppeld aan drie functieniveaus (zie bijlage 11). Deze voorbeelden vormen denkbeeldige posities op een continuüm van steeds complexer wordende leidinggevende functies. Op dit continuüm kunnen nog andere posities uitgewerkt worden. Bovendien is in de beschrijving van het beroepsprofiel een illustratie te vinden van een opleidingstraject (niet opgenomen), ook weer corresponderend met een toenemende complexiteit van leiderschap. Hierbij is wel meer sprake van competenties, dus van kennis, vaardigheden en attitudes.

### 2.3.8 Nederland – VO-raad

Op basis van uitgebreid literatuuronderzoek en in gesprek met schoolleiders en experts is een referentiekader voor de professionalisering van schoolleiders voortgezet (secundair) onderwijs ontwikkeld (Waslander *et al.*, 2012). Binnen professioneel leiderschap worden zeven domeinen onderscheiden (tabel 7):

**Tabel 7: Domeinen van schoolleiderschap (Waslander, 2012)**

DOMEINEN SCHOOLLEIDERSCHAP	
1.	Visie & Richting
2.	Curriculum & Instructie
3.	Professionele ontwikkeling stimuleren
4.	Coherente organisatie
5.	Lerende organisatie
6.	Strategisch omgaan met omgeving
7.	Persoon van de leider

Deze domeinen hebben betrekking op alle ‘lagen’ van schoolleiderschap waarbij de leidinggevende een integrale verantwoordelijkheid heeft voor (een deel van) het onderwijs: bijvoorbeeld rectoren (directeuren), locatiedirecteuren en teamleiders van

onder- en bovenbouw. De meeste bestuurders en bovenschoolse directeuren van grotere groepen scholen en coördinatoren van vakgroepen of secties of van kleinere onderwijsonderdelen vallen hier buiten. Men gaat er vanuit dat de concrete invulling en het relatieve gewicht van de domeinen varieert met de inrichting en de actuele situatie van de school. De domeinen hangen ook samen. Leiderschap wordt dan ook beschouwd als een kenmerk van een patroon van onderlinge interacties, ofwel van een systeem. In bijlage 12 is een uitgebreidere beschrijving van de zeven domeinen van schoolleiderschap te vinden. Het model is verder uitgewerkt naar twee niveaus van functioneren: basis en excellentie. Maar er is geen verdere uitwerking naar hiërarchische niveaus van leiderschap, zoals bijvoorbeeld afdelingsleider en schooldirecteur.

### 2.3.9 Nederland – Besturen primair onderwijs

Eén van de ambities die nagestreefd worden met de realisering van scholengroepen betreft de professionalisering van het bestuur. In scholengroepen zullen professionele bestuurders functioneren, waarmee deze categorie van leidinggevenden meer dan voorheen in onderwijsinstellingen aanwezig zullen zijn. Tegen die achtergrond is het zinvol aandacht te schenken aan de taken, verantwoordelijkheden en wenselijke kwaliteiten van bestuurders in onderwijsinstellingen. Ook hier dient opgemerkt te worden dat de literatuur op dit terrein zeer schaars is. We baseren ons op een recente publicatie (Meurs, 2013), handelend over het bestuur in het Nederlandse primair onderwijs.

De bestuurlijke taak wordt beschreven in een vijftal onderdelen die integraal uitgevoerd dienen te worden (tabel 8).

**Tabel 8: Bestuurlijke taken primair onderwijs (Meurs, 2013)**

BESTUURLIJKE TAKEN
1. Het waarborgen van de onderwijskwaliteit
2. Het strategisch positioneren van de organisatie
3. Een stevige verbinding met belanghebbenden onderhouden
4. Het financieel beleid en beheer van de organisatie bewaken en versterken en de bedrijfsvoering op orde hebben
5. Het vormgeven van goed werkgeverschap

In bijlage 13 worden deze verder toegelicht. Daar vindt men ook een beschrijving van bestuurlijk vermogen wordt genoemd: de optelsom van competenties, vaardigheden en houding (sic) waar een bestuur over moet beschikken.

### 2.3.10 Centraal Europa - Central 5

Een recente benadering in termen van competenties treft men aan in Révai & Kirkham (2013) dat betrekking heeft op Hongarije, Oostenrijk, Slowakije, Slovenië, Tsjechië en Zweden. Het competentiekader – Central5 genoemd - is gebaseerd op de verwachtingen van schoolleiders, leerkrachten, trainers van schoolleiders, onderwijskundigen en beleidsmakers. De centrale taak van de schoolleider is het ondersteunen van het leren op alle niveaus. De rol van de schoolleider wordt in vijf competentiedomeinen beschreven (zie tabel 9):

**Tabel 9: Competentiedomeinen Central5 (Révai & Kirkham, 2013)**

COMPETENTIEDOMEINEN
1. Leiden en managen van leren en onderwijs
2. Leiden en managen van verandering
3. Leiden en managen van zichzelf
4. Leiden en managen van anderen
5. Leiden en managen van het onderwijsinstituut

Een uitgebreidere beschrijving van deze – niet minder dan 310 – competenties vindt men in bijlage 14.

### 2.3.11 Verenigde Staten – ISLLC 1996

Een eveneens ver uitgewerkte competentiebenadering is in 1996 in de V.S. ontwikkeld in opdracht van het *Interstate School Leaders Licensure Consortium* (ISLLC). Men onderscheidt daarbij zes standaards, elk uitgewerkt in competenties (zie ook Murphy & Shipman, 2003). Een voorbeeld van een standaard is als volgt:

**Standard 1:** A school administrator is an educational leader who promotes the success of all students by facilitating the development, articulation, implementation, and stewardship of a vision of learning that is shared and supported by the school community.

In bijlage 15 vindt men een beknopte beschrijving van de standaards. De standaards gaan uit van een sterke gerichtheid van de schoolleider op leren en onderwijzen en het creëren van krachtige leeromgevingen. Elk van de zes standaards werd uitgewerkt in een uitgebreide set van kennis, disposities en opdrachten (*performances*) waarvan men verwacht dat schoolleiders daarover beschikken respectievelijk kan realiseren. In genoemde bijlage 15 vindt men eveneens, bij wijze van voorbeeld, de uitwerking van één standaard. De ISLLC standaards 1996 hadden veel invloed: in 2005 hadden 46 staten van de VS deze standaards overgenomen of hun eigen standaards afgestemd op de ISLLC standaards.

### 2.3.12 Verenigde Staten – ISLLC 2008

De ISLLC-standaards 1996, hierboven besproken, zijn enkele keren herzien. De meest ingrijpende hervorming vond plaats in 2008, waarbij men vooral streefde naar een sterkere focus op beleid(smakers) ten behoeve van de voorbereiding, waardering en verdere professionele ontwikkeling van schoolleiders. Belangrijke principes bij de ontwikkeling van deze standaards zijn onder meer de focus op het leren van de leerlingen, de erkenning van de gespreide structuur van leiderschap en de nadruk op ontwikkeling van alle leden van de schoolgemeenschap. De ontwikkeling van de herziene standaards is gebaseerd op onderzoek (bv. DeVita, Colvin, Darling-Hammond & Haycock, 2007; zie ook Canole & Young, 2013).

Het zijn geen standaards voor de praktijk van schoolleiders of voor de programmering van opleidingen maar voor het ontwikkelen van beleid. Er zijn nu geen indicators (kennis, vaardigheden, attitudes) opgenomen maar deze zijn vervangen door zogeheten functies. De zes standaarden van de ISLLC 2008 versie zijn weergegeven in tabel 10.

In bijlage 16 vindt men de uitgebreidere versie van deze standaards.



**Tabel 10: Standaards *Interstate School Leaders Licensure Consortium 2008 (CCSSO, 2008)***

STANDAARDS SCHOOLLEIDERS
1. Vooropstellen van een breed gedeelde visie op het leerproces.
2. Het ontwikkelen van een schoolcultuur een onderwijsprogramma dat leidt tot leren van leerlingen en professionele ontwikkeling van de medewerkers.
3. Het organiseren van effectief management, operaties en middelen voor een veilig, efficiënt en effectieve leeromgeving.
4. Samenwerking met de leerkrachten en leden van de gemeenschap, daarmee beantwoordend aan diverse belangen en behoeften van de gemeenschap en het mobiliseren van middelen in die gemeenschap.
5. Integer, eerlijk en moreel verantwoord handelen.
6. Begrijpen van, reageren op en beïnvloeden van de politieke, sociale, wettelijke en culturele contexten.

### 2.3.13 Canada- Ontario Leadership Framework

Een omvattende, coherente en op een omvangrijk geheel aan onderzoek gebaseerde versie van de benadering in termen van praktijken is te vinden in het Canadese *Ontario Leadership Framework (OLF)*. Het OLF 2012 is een ingrijpende bewerking van het OLF 2006 (IEL, 2008) dat nog een uitwerking inhield van praktijken in competenties (kennis, attitudes en vaardigheden) (Pedwell, Levin, Pervin, Callagher, Connor & Beck, 2011; IEL, 2012; Leithwood, 2012).

In diverse publicaties beschrijft onder anderen Leithwood (2012) effectieve praktijken van schoolleiders. Een *praktijk* is een samenhangend geheel van activiteiten, uitgevoerd door een persoon of groep van personen, in een specifieke context en met het oog op het bereiken van gedeelde doelen. Met het concept *praktijk* wil men afstand nemen van de wijdverspreide benadering in termen van competenties. Praktijken accentueren de sociale-contextafhankelijkheid van leiderschap; de centrale aard van relaties in leiderschap; het belang van flexibel handelen van leiders en de gedeelde aard van leiderschap. Het OLF 2012 beschrijft praktijken van succesvolle schoolleiders en andere leiders in het onderwijssysteem, evenals organisatorische praktijken van succesvolle scholen en districten. Het bevat eveneens een beperkt aantal per-

soonseigenschappen van succesvolle leiders. De kerncomponenten van het OLF 2012 zijn dan (Leithwood, 2012):

- *praktijken van schoolleiders*: het betreft hier 21 praktijken, geordent in vijf domeinen, voor (in)formele leiders in scholen (zie tabel 11 en bijlage 17);
- *kenmerken van effectieve scholen*: het *K-12 School Effectiveness Framework – SEF* (2013) waarin het verband gelegd wordt tussen leiderschap en effectiviteit in scholen;
- *kenmerken van succesvolle schoolsystemen*: het *District Effectiveness Framework – DEF* dat kenmerken van schoolsystemen beschrijft, geordend in vier domeinen en de relatie legt met ontwikkeling van leerlingen.
- *Praktijken van systeemleiders*: het betreft hier een aantal praktijken specifiek voor leiders op systeemniveau, georganiseerd in negen domeinen (zie tabel 12 en bijlage 18);
- *Persoonskenmerken (Personal Leadership Resources)*: dit beschrijft een beperkt aantal persoonskenmerken, in drie categorieën, die zowel op schoolniveau als systeemniveau belangrijk zijn om als leider effectief te handelen (zie bijlage 19).

Het OLF beoogt een robuuste fundering te geven aan leiderschapsvorming, bij te dragen aan beter onderwijs en een gemeenschappelijke taal en begrip te ontwikkelen die schoolleiders kunnen gebruiken om over hun werk te praten. De belangrijkste ideeën achter dit OLF kunnen als volgt worden samengevat:

- Context is belangrijk. De beschreven praktijken laten aanzienlijke ruimte voor aanpassing aan de lokale situatie en doen een sterk beroep op de probleemoplossende kwaliteiten van de schoolleider. Er zijn aanwijzingen, aldus Leithwood (2012), dat dezelfde praktijken effectief zijn voor leidinggevenden in veel rollen en in verschillende organisatorische contexten als ze gerealiseerd worden op wijzen, aangepast aan die rollen en contexten.
- Leiderschap en management zijn geïntegreerd. Het OLF hanteert een integraal perspectief omdat zowel leiderschapstaken als managementtaken een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de doelen van de organisatie.
- Formele leiders beoefenen deze praktijken zowel direct als indirect. Verschillen tussen gemiddelde basisscholen en gemiddelde secundaire scholen blijken onder meer in de omvang van de school, in een meer leerlinggerichte focus in het basisonderwijs en een meer vakgerichte focus in het secundair

onderwijs, in een minder (basisonderwijs) dan wel meer (secundair onderwijs) complexe organisatorische structuur (middenmanagement). Schoolleiders in het secundair onderwijs zullen dan ook op een meer indirecte wijze leiderschapspraktijken uitvoeren. Met name bestaan in het secundair onderwijs meer mogelijkheden (en de noodzaak, gezien de vereiste vakdidactische kennis voor onderwijskundig leiderschap) voor gedeeld leiderschap door het inzetten van middenmanagers en zal een directeur vooral zorg dragen voor het realiseren van leiderschapskwaliteiten bij de middenmanagers.

- Leiderschap wordt het best gedeeld op een geplande en gecoördineerde wijze. Er wordt langzamerhand ondersteuning gevonden voor de positieve bijdrage van gedeeld leiderschap aan de resultaten van leerlingen en aan schoolontwikkeling.

De vijf praktijken die de kern vormen van het in 2012 herziene *Ontario Leadership Framework*, zijn te vinden in tabel 11.

**Tabel 11: Leiderschapspraktijken voor leiders in scholen (IEL 2012; Leithwood, 2012)**

LEIDERSCHAPSPRAKTIJKEN VOOR LEIDERS IN SCHOLEN
1. Richting geven
2. Bouwen aan relaties en ontwikkelen van mensen
3. Ontwikkelen van de organisatie om de gewenste praktijken te bevorderen
4. Verbeteren van het onderwijsprogramma
5. Verantwoording organiseren

In bijlage 17 vindt men een uitgebreidere beschrijving van de vijf effectieve praktijken op schoolniveau.

De genoemde groepen van effectieve leiderschapspraktijken maken ook duidelijk dat de invloed van de schoolleider vooral indirect is. Die leiderschapspraktijken zijn vooral gericht op het helpen verbeteren van de prestaties van de leerkracht. Die prestaties staan in functie van de opvattingen, waarden, motivatie, kennis en vaardighe-

den van de leerkracht en zijn werkcondities (Leithwood *et al.*, 2006; Scheerens, 2012).

Praktisch alle praktijken op schoolniveau komen terug in de praktijken op districtsniveau (*System-level Leadership Practices*). Maar de context is duidelijk anders en dit vereist vaak een kwalitatief andere realisering van die praktijken. Zo impliceert bv. *richting geven* en *het organiseren van verantwoording op districtsniveau* meestal een groter aantal betrokkenen dan op schoolniveau. En het *ontwikkelen van mensen* impliceert op districtsniveau ook de ontwikkeling van schoolleiders. Organisatieontwikkeling impliceert op districtsniveau ook rollen en taken met betrekking tot een centrale staf; *verbeteren van het onderwijsprogramma* gebeurt op grotere afstand dan in het geval van schoolleiders. Dit leidt dan tot een herformulering en aanvulling van de genoemde praktijken op schoolniveau (zie tabel 12). In bijlage 18 vindt men een uitgebreidere weergave van de effectieve praktijken op districtsniveau. De beide genoemde beschrijvingen van leiderschapspraktijken, op school – en op systeemniveau, kennen ook een variant voor katholieke scholen en districten.

**Tabel 12: Leiderschapspraktijken voor systeemleiders (IEL 2012; Leithwood, 2012)**

LEIDERSCHAPSPRAKTIJKEN VOOR SYSTEEMLEIDERS	
1.	Het vooropstellen van een breed gedragen missie, visie en doelen die gebaseerd zijn op een uitdagend beeld van de leerling.
2.	Voorzien in samenhangende onderwijskundige ondersteuning.
3.	Bouwen aan de capaciteiten en betrokkenheid bij geïnformeerde beslissingen van de medewerkers op school- en districtsniveau.
4.	Scheppen van op leren gerichte organisatorische verbeteringsprocessen.
5.	Voorzien in leermogelijkheden op de werkplek voor de professionals.
6.	Focussen van beleid en procedures (inzake tijd, geld, personeel) op de missie, visie en doelen van het district.
7.	Gebruiken van een omvattend prestatimanagementsysteem voor de ontwikkeling van leiderschap in scholen en district.
8.	Ondersteunen van het bestuur.
9.	Het onderhouden van productieve relaties met medewerkers en belanghebbenden.

Aan de basis van deze leiderschapspraktijken voor systeemleiders (districtleiders) ligt een – zij het schaars - aantal wetenschappelijke onderzoeken en reviewstudies (bv. Waters & Marzano, 2006; ECRA, 2010; Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010). Gegeven de mogelijke ontwikkelingen in Vlaanderen is het interessant na te gaan wat van deze districtleiders verwacht wordt. Bestuurders van deze grote bestuurlijke eenheden kunnen leren van de ervaringen die zijn opgedaan met districten en districtleiders in bv. Canada en de VS. Ook waar, gezien de schaalgrootte, leidinggevend op grotere afstand van het primaire proces komen te staan (denk bijvoorbeeld aan directeuren van grote scholen voor secundair onderwijs of aan eventuele clusterdirecteuren die meerdere scholen aansturen), kunnen deze leidinggevend wellicht leren van die ervaringen met districten en districtleiders.

Een belangrijke variabele in het onderzoek betreft de doelmatigheidsbeleving van schoolleiders. Een van de meest krachtige manieren waarop districten en districtleiders de kwaliteit van het onderwijs en van het leren van leerlingen kunnen beïnvloeden is door bij te dragen aan de persoonlijke en collectieve doelmatigheidsbeleving van schoolleiders. Belangrijke voorwaarden hiertoe betreffen onder meer een districtbrede focus op kwaliteit van leren en onderwijs; nadruk leggen op teamwerk en ontwikkelen van professionele leergemeenschappen in de school; stabiliteit in het leiderschap bevorderen; het gebruik van data op districtsniveau; doelgerichte verbeteringsplannen die ruimte laten voor schoolspecifieke invulling en hand in hand gaan met professionele ontwikkeling op werkplek; investeren in onderwijskundig leiderschap op school- en districtsniveau; en schoolleiders toelaten personeel te werven die zij nodig achten in hun school.

#### 2.3.14 Australië – Australian Council for Educational Leaders (ACEL)

Eveneens gebaseerd op onderzoek, ontwikkelde de *Australian Council for Educational Leaders* (ACEL), één van de beroepsverenigingen voor schoolleiders in Australië, het zogeheten *Leadership Capability Framework*. Het beoogt hiermee met name de ontwikkeling van schoolleiders te ondersteunen. Het *Leadership Capability Framework* neemt expliciet afstand van een competentiegerichte benadering en beschrijft leiderschap in 33 kernelementen (*key elements*) georganiseerd in 11 capaciteiten (*capabili-*

ties) die op hun beurt in drie pijlers zijn ondergebracht. In tabel 13 vindt men de drie pijlers en de 11 capaciteiten. In bijlage 20 is een uitgebreidere versie te vinden<sup>11</sup>.

**Tabel 13: Leadership Capability Framework (ACEL, 2009)**

LEADERSHIP CAPABILITY FRAMEWORK	
Pijlers	Capaciteiten
<b>Leiden van eigen leren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Scheppen van persoonlijke identiteit</li> <li>- Zichzelf begrijpen en ontwikkelen</li> <li>- Moreel verantwoord gedrag modelleren</li> </ul>
<b>Leiden van leren van anderen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Samen een cultuur van leren scheppen</li> <li>- Mensen begrijpen en ontwikkelen</li> <li>- Krachtig leren implementeren</li> <li>- Verbeteren van leren door communiceren</li> </ul>
<b>Leiden van het leren van de organisatie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sturen op goede leerlingresultaten</li> <li>- Gelegenheden voor innoveren bieden</li> <li>- Netwerken en partnerschappen ontwikkelen</li> <li>- Strategisch handelen</li> </ul>

Ter ondersteuning van schoolleiders die het ACEL *Leadership Capability Framework* gebruiken, is een aantal zogeheten *Learning Maps* ontwikkeld, gericht op het uitoefenen van invloed in de klas, het team, de school en de omgeving.

### 2.3.15 Nieuw Zeeland – Dimensies van Leiderschap

Een recente uitwerking van leiderschapscompetenties is te vinden bij Robinson *et al.* (2009). Op basis van een uitgebreide reviewstudie komen de auteurs tot een aantal dimensies van leiderschap die als domeinen of praktijken beschouwd kunnen worden. In tabel 14 zijn deze dimensies weergegeven. Een uitgebreidere beschrijving van de dimensies is te vinden in bijlage 21.

Deze acht praktijken zijn verder uitgewerkt naar competenties (zie bijlage 21). Nogal wat competenties passen bij meerdere praktijken, zoals bv. kennis van het onderwijsleerproces.

---

<sup>11</sup> Met dank aan mevr. Swathi Vishnumahanti, Programs and Publications Coordinator ACEL

**Tabel 14: Dimensies van leiderschap (Robinson *et al.*, 2009)**

DIMENSIES VAN LEIDERSCHAP	
1.	Vaststellen van doelen en verwachtingen.
2.	Hulpbronnen en middelen strategisch inzetten.
3.	Plannen, coördineren en evalueren van het onderwijs en het curriculum.
4.	Bevorderen van en participeren in de professionele ontwikkeling van leerkrachten
5.	Voorzien in een ordelijke en ondersteunende omgeving.
6.	Scheppen van krachtige verbindingen die het leren ondersteunen.
7.	Zich engageren in constructieve dialogen voor het oplossen van problemen.
8.	Selecteren, ontwikkelen en gebruiken van slimme leer-, onderwijs en andere hulpmiddelen.

### 2.3.16 Enkele kanttekeningen

Bij de voorgaande beschrijvingen is een aantal kanttekeningen te plaatsen.

Zoals gezegd vertonen veel beschrijvingen een combinatie van praktijken en competenties. Slechts het *Ontario Leadership Framework* kent in zijn laatste versie een exclusieve beschrijving in termen van praktijken. De diverse beschrijvingen illustreren ook de eerder gemaakte opmerking over de diversiteit in beschrijvingswijzen (zie noot 4). Verder kan men zich afvragen of wat als competenties beschreven is, minstens in een aantal gevallen, niet zozeer verwijzen naar kennis, vaardigheden en disposities maar eerder slechts herformuleringen zijn van praktijken (bv. *Clearly communicate the agreed goals and provide non-defensive explanations for their prioritization* (Robinson *et al.*, 2009; zie ook bij ProfS en bij Andersen & Krüger, 2012). Ook worden competenties soms zeer algemeen beschreven en niet gespecificeerd naar kennis, vaardigheden en attitudes (bv. *toekomstgericht denken* – CvA).

De belangrijkste kanttekening die hier te maken is, betreft het afgeleide karakter van de beschrijvingen van leiderschap in termen van competenties (met vaak lange opsommingen van kennis, vaardigheden en attitudes waarover de schoolleider dient te beschikken). Met betrekking tot de ISCCCL standaards (1996) merken Smylie & Bennet

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

Ook de hiervoor besproken *Central5*-beschrijving van competenties is gebaseerd op een, zij het uitgebreide en systematische, reflectie op het (gewenste) handelen van schoolleiders (Révai & Kirkham, 2013:34f.). De auteurs stellen dan ook dat competentiemodellen gebouwd zijn op “... *the postulation that the existence of the expected knowledge, the relevant action and behavior lead to succes*” (idem, 68). En hiervoor is weinig direct empirisch bewijs. En ook hier is sprake van een zeer lange lijst (in totaal 310) van competenties.

Leithwood en Steinbach (2003) geven eveneens kritiek op dit type beschrijvingen. Onder meer wordt het idee en de praktijk van leiderschap te eenvoudig voorgesteld. Ze bieden vaak opsommingen van aanleg, disposities, kennis en vaardigheden die schoolleiders effectief zouden maken, zonder veel empirisch bewijs voor die aanname. De politieke, sociale en organisatorische context waarin schoolleiders werken, wordt veronachtzaamd. En er is te weinig aandacht voor gedeeld leiderschap. Standaards zouden, aldus de auteurs, slechts effectieve leiderschapspraktijken dienen te specificeren en niet de kennis en vaardigheden, zolang niet voldoende bewijs voorhanden is over welke kennis, vaardigheden en attitudes de schoolleider dient beschikken om die leiderschapspraktijken goed uit te voeren. Volgens Davis *et al.* (2005) ligt er in de ISSLC standaards te weinig nadruk op effectieve schoolleiderspraktijken zoals het direct participeren in en het ontwerpen en implementeren van het curriculum, het bevorderen van effectieve instructiepraktijken, het erkennen van prestaties en het adaptief aanpassen van het leiderschap aan de specifieke behoeften van leerkrachten, leerlingen en andere belanghebbenden. Ook Robinson *et al.* (2009) geven aan dat de empirische evidentie voor de invloed van specifieke kennis, vaardigheden en disposities van schoolleiders op het leren van leerlingen zeer beperkt is en dat de meeste van deze competenties (theoretisch) afgeleid zijn van de leider-



schapsdimensies en niet berusten op empirisch onderzoek. En ze leggen er de nadruk op dat competenties steeds context-specifiek uitgeoefend dienen te worden.

Canole & Young, 2013 wijzen eveneens op het gebrek aan een direct verband tussen de standaards en (betere) leerlingresultaten en wijzen verder op het restrictieve karakter van competenties door de uitwerking in vele aspecten, de a-contextuele benadering van leiderschap en de benadering van leiderschap als uitgevoerd door één persoon. Gronn (2003) gebruikt de term *designer leadership* om aan te geven hoe standaards (gecombineerd met daarop gebaseerde evaluaties) een zeer bepaald en eenzijdig beeld van de schoolleider scheppen. Vandenberghe (2011) meent dat de gedetailleerde beschrijvingen van competenties een moeilijk te overbruggen afstand scheppen met wat professionals concreet (moeten) doen. Competentielijsten functioneren als vlug als blauwdrukken en de degraderen professional tot een uitvoerende professional en leiden tot de-professionalisering (Kelchtermans, 2012; 2013). MacBeath & Townsend (2011) vrezen dat de soms zeer uitgebreide lijsten met competenties toekomstige schoolleiders afschrikken omdat een zeer complex en veeleisend beeld van het werk van de schoolleider wordt geïmpliceerd, waarop men dan ook nog beoordeeld kan worden.

Leithwood (2012) vat kritiek op de competentiebenadering samen. Hij wijst er onder meer op dat in een competentiebenadering leiderschapsrollen gefragmenteerd worden opgevat in plaats ze te begrijpen als een geheel; dat men veronderstelt dat een algemene set van competenties bruikbaar is in alle contexten; dat er nadruk ligt op meetbaar gedrag en er weinig oog is voor meer subtiele disposities en interpersoonlijke kwaliteiten en dat er weinig empirisch bewijs is voor de effectiviteit van de competenties.

Toch dienen we deze kritiek te relativiseren. Om te beginnen wijst ook Leithwood (2012) er op dat een benadering van leiderschap op basis van praktijken niet alle problemen oplost die vastzitten aan de competentiebenadering. Ook voor de identificatie van succesvolle praktijken dient men zich te baseren op wat schoolleiders in het verleden en heden deden en doen. En een volledige begrip van een praktijk nodigt snel uit tot het opsplitsen van wat als integrale praktijk begrepen dient te worden. Maar als men niet wil vervallen in zeer abstracte benaderingen die weinig betekenis hebben voor de praktijk (zoals “transformationeel leider zijn”), dan is een dergelijke fragmentatie niet te vermijden. Net zoals het vaardiger worden in een sport het oefenen van deelvaardigheden vraagt, zo kan ook het vaardiger worden in leiderschap de oefening in deelpraktijken vragen, die dan ook wel benoemd dienen te zijn. En ook

een benadering in termen van praktijken dient van tijd tot tijd aangepast te worden aan de feitelijke ontwikkeling van effectief leiderschap. De lijst met effectieve praktijken is in de afgelopen jaren dan ook aangepast: van aanvankelijk drie (Leithwood *et al.*, 2004), later vier (Leithwood *et al.*, 2006) tot nu vijf praktijken (Leithwood, 2012). Deze uitbreiding weerspiegelt het groeiend belang dat door beleid en wetenschap in de afgelopen jaren werd en wordt gehecht aan respectievelijk leeropbrengsten en verantwoording van schoolbeleid.

Verder kan opgemerkt worden dat, hoewel beschrijvingen in termen van competenties, vaak gebaseerd zijn op een weinig onderbouwde afleiding ervan uit het gedrag van leidinggevendenden, men in de context van het professionaliseren van leidinggevendenden wel nood heeft aan competenties, d.w.z. aan een beschrijving van kennis, vaardigheden en attitudes (zie de excurs *Over blauwdrukken en praktijken*, hoofdstuk 3).

### 2.4 Leiderschapstheorieën.

De hiervoor genoemde voorbeelden vallen niet samen met een specifiek leiderschapsmodel of een specifieke leiderschapstheorie. Zo is in het *Ontario Leadership Framework* sprake van een geïntegreerd model waarin diverse leiderschapstheorieën herkenbaar zijn (Leithwood, 2012).

Naast de beschrijving van leiderschap in termen van praktijken en of competenties vindt men ook meer specifieke leiderschapstheorieën die een rol dienen te spelen bij de invulling van dit leiderschap in bestuursvormen van (grotere) onderwijsinstellingen. In de literatuur ontbreekt het niet aan, vaak veelbelovende, opvattingen over effectief leiderschap (bv. Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999; Bush & Glover, 2003; Davies, 2005). Voorbeelden zijn strategisch leiderschap, moreel leiderschap, inviterend leiderschap en poëtisch leiderschap. Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom (2004) staan sceptisch tegenover deze *leadership by adjective* literatuur. Soms hebben de toevoegingen betekenis maar vaak is er weinig empirische onderbouwing te vinden voor deze theorieën.

We gaan hieronder kort in op een drietal leiderschapstheorieën die de afgelopen dertig tot veertig jaar het wetenschappelijke discours over leiderschap in scholen hebben bepaald: onderwijskundig leiderschap, transformationeel leiderschap en gedeeld leiderschap (zie ook Verbiest, 2009; Kelchtermans & Piot, 2010; Piot, 2012). We gaan ook in op een zich ontwikkelende opvatting: systeemleiderschap.

#### 2.4.1 Onderwijskundig leiderschap.

In de laatste decennia van de vorige eeuw werd – als uitvloeisel van onderzoek naar school- en onderwijsvernieuwing en van het effectieve-scholen-onderzoek – nadruk gelegd op een sterk, directief leiderschap van de schoolleider. De focus van de schoolleider lag daarbij op het coördineren, controleren en ontwikkelen van het curriculum en het instructieproces in de school. Er is ook kritiek geleverd op dit concept van onderwijskundig leiderschap. Het kent een grote diversiteit aan invullingen (MacBeath & Townsend, 2011). De onderwijskundige leiderschapsrol is niet de enige rol van de schoolleider. Ook rollen, gericht op het verwerven van invloed, op het beheren van de schoolorganisatie of op het verwerven van gekwalificeerd personeel behoren tot het repertoire van de schoolleider. En hoewel het model van onderwijskundig leiderschap het dominante model werd in de vorming van schoolleiders, in de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw, in ieder geval in de VS, rees ook twijfel aan de mate waarin men er in slaagde om schoolleiders deze rol te laten vervullen. Gebrek aan kennis en vaardigheden, aan invloed en aan tijd, gegeven de vele aandacht die besteed dient te worden aan beheersmatige zaken, zouden hierbij een rol spelen (Hallinger, 2003b). Bovendien boden slechts weinig invullingen van het concept directe verbanden met de onderwijspraktijk en ontbeerde men een onderliggende handelings-theorie voor schoolleiders (Prestine & Nelson, 2005).

#### 2.4.2 Transformationeel leiderschap.

Met name Leithwood en zijn medewerkers hebben het concept van transformationeel leiderschap in de context van onderwijs uitgewerkt (Leithwood, 1992; Leithwood, Tomlinson & Genge, 1996). Het is wellicht het meest gebruikt en meest invloedrijk concept van schoolleiderschap van de afgelopen twintig jaar. We zien daarin de schoolleider als een ondernemende leider, die op basis van een visie de koers van de school uitzet, medewerkers daaraan bindt en via activiteiten en processen op allerlei gebied (structuur, cultuur, begeleiding en professionalisering) de school ontwikkelt en de gekozen koers tracht te realiseren. Onderwijsonderzoek ondersteunt de effectiviteit van transformationeel leiderschap (Leithwood *et al.*, 1996; Southworth, 1998; Leithwood *et al.*, 1999; Van den Berg & Vandenberghe, 1999; Slegers, Geijssels & Van den Berg, 2002; Mulford, Sillins & Leithwood, 2004; Devos *et al.*, 2005; Louis *et al.*, 2010).

Kritiek op deze opvatting over leiderschap verwijst onder meer naar conceptuele problemen en naar onvoldoende aandacht voor belangrijke taken van leidinggevers zoals het oplossen van operationele problemen en het vervullen van extern gerichte taken. Bovendien zou veel nadruk gelegd worden op de invloed van de leider op de volgelingen en te weinig op processen van wederzijdse beïnvloeding en gedeeld leiderschap (Gronn, 2003). Maar het belangrijkste verwijt is toch dat transformatieel leiderschap een expliciete focus mist op het primaire proces, op het proces van onderwijzen en leren. Erger, sterke transformatieel leiders zouden leerkrachten hinderen in de uitvoering van hun onderwijstaken (Barnett, McCormick & Connors, 2001; Bush & Glover, 2003; Marks & Printy, 2003; Yukl, 2006; Kelchtermans & Piot, 2010; Piot, 2012).

### 2.4.3 Gedeeld leiderschap

Verwaarlozing van het proces van wederzijdse beïnvloeding en van leiderschap door anderen dan de formele leider in het concept van transformatieel leiderschap stimuleerde de ontwikkeling van het concept van *gedeeld leiderschap* (Gronn, 2003; Hargreaves, 2003; Spillane, 2006; Harris, Leithwood, Day, Sammons & Hopkins, 2008; Hulsbos, Andersen, Kessels & Wansink)<sup>12</sup>. Gespreid leiderschap is meer dan leiderschap uitgevoerd door anderen dan de formele leider. Gespreid leiderschap verwijst naar het realiseren en verdelen van leiderschapsactiviteiten in een interactief web van leiders, volgelingen en situationele aspecten, zoals instrumenten, procedures en routines (Spillane, 2006). De benadering van leiderschap in scholen als gedeeld leiderschap maakt duidelijk dat het scheppen van goede condities voor het leren en voor leiderschap in de school ook leiderschap vraagt op andere niveaus. Dat verwijst naar het (formele) leiderschap van grotere organisaties waarin scholen zijn opgenomen maar ook naar lokale, regionale en nationale (overheids)arrangementen die invloed uitoefenen op bijvoorbeeld verantwoordingssystemen, op het curriculum, op de opleiding van leerkrachten, en naar andere betrokkenen zoals pedagogische begeleiders, uitgevers van methoden enz. (OECD, 2013; Spillane, 2013). Hier liggen raakvlakken met zogeheten systeemleiderschap (Fullan, 2005; Hopkins, 2008) (zie paragraaf 2.4.5.), waarbij verondersteld wordt dat verbetering van het onderwijs de sa-

---

<sup>12</sup> In het Angelsaksische taalgebied hanteert men diverse termen, zoals *distributed leadership*, *shared leadership* en *teacher leadership*. In het Nederlands spreekt men van *gedeeld*, *gespreid* en *verspreid leiderschap*.

menwerking vraagt tussen de betrokkenen op diverse niveaus in het educatieve systeem.

Studies naar de effecten van gedeeld leiderschap op de resultaten van leerlingen zijn beperkt (bv. Mulford *et al.*, 2004; Harris & Muijs, 2004; PWC, 2007). Er zijn wel aanwijzingen dat gedeeld leiderschap bijdraagt aan betere resultaten van leerlingen, aan schoolontwikkeling en ook een positieve rol kan spelen bij de invulling van formele leiderschapsfuncties zoals directeur van een school (Louis *et al.*, 2010; Leithwood, 2012). Gronn (2009) spreekt over hybride leiderschap, verwijzend naar de noodzaak van een formeel leiderschap samen met meer gedeelde vormen van leiderschap.

Een voorbeeld van standaards voor zogeheten *teacher leaders* is ontwikkeld door het *Teacher Leadership Exploratory Consortium* (2008) (V.S.) met als doel de dialoog tussen betrokkenen in het onderwijsveld te stimuleren over de competenties voor leerkrachten die leiderschapsrollen in hun school of district op zich nemen. In tabel 15 vindt men een beschrijving van de 7 domeinen. In bijlage 22 is een uitgebreidere beschrijving van deze standaards voor teacher leaders te vinden.

**Tabel 15: Teacher Leadership Standards (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2008)**

TEACHER LEADERSHIP STANDARDS	
1.	Bevorderen van een cultuur van samenwerking ten behoeve van ontwikkeling van leerkrachten en leerlingen.
2.	Bevorderen van het gebruik van onderzoek om onderwijs en leren van leerlingen te bevorderen.
3.	Bevorderen van professionele ontwikkeling voor permanente verbetering.
4.	Stimuleren van verbeteringen in onderwijs en leren van leerlingen.
5.	Bevorderen van het gebruik van toetsen en data voor verbetering van de school en het district.
6.	Verbeteren van het contact en de samenwerking met gezinnen en de gemeenschap.
7.	Bevorderen van de belangen van leerlingen en het beroep.
8.	Ondersteunen van het bestuur.
9.	Het onderhouden van productieve relaties met medewerkers en belanghebbers.

De beschrijving is opgezet volgens het model dat ook in de ISLLC (2008– zie hiervoor) wordt gebruikt: domeinen die de belangrijke dimensies van *teacher leadership* definiëren zijn uitgewerkt in een aantal meer specifieke functies dat activiteiten of verwachtingen aan *teachers leaders* bepaalt.

Een ander voorbeeld van een beschrijving van zogeheten *Middle leaders*, vindt men in Schotland (GTC, 2012). Deze leidinggevendenden wordt een vijftal verantwoordelijkheden toegekend. Deze zijn terug te vinden in tabel 16. In bijlage 23 vindt men een verdere uitwerking.

**Tabel 16: Key Purpose of Middle Leaders (GTC, 2012)**

KEY PURPOSE OF MIDDLE LEADERS
1. Ontwikkelen van een reeks van strategieën voor individuele en collectieve zelfevaluatie in functie van schoolontwikkeling.
2. Ontwikkelen van een samenhangende aanpak van professionele ontwikkeling van leerkrachten.
3. Meewerkend leidinggeven om het onderwijs (instructie) door leerkrachten duurzaam te verbeteren
4. Ontwikkelen en onderhouden van partnerschappen met collegae, leerlingen, ouders en andere betrokkenen om tegemoet te komen aan de vastgestelde noden van leerlingen.
5. Proactief en effectief aanwenden van toegekende middelen om aan leer- en ontwikkelingsbehoeften tegemoet te komen.

Ook op het concept van gespreid leiderschap wordt kritiek uitgeoefend. Ook hier wordt gewezen op de diverse betekenissen van het concept, waarvan sommige zelfs niet louter descriptief maar prescriptief zijn (Mayrowetz, 2008). Bovendien is soms sprake van een eenzijdig accent op gespreid leiderschap en is er nauwelijks aandacht voor het formele, individuele leiderschap (Kelchtermans & Piot, 2010). Er is dan ook relatief weinig aandacht voor het delen van leiderschap van leerkrachten met formele leidinggevendenden inzake het primaire proces in de klas (OECD, 2013). Leithwood *et al.* (2006) wijzen er op dat gedeeld leiderschap soms negatieve gevolgen heeft, bijvoorbeeld tot meer conflicten leidt en tot een minder adequate coördinatie van taken. Ze vrezen bovendien dat gespreid leiderschap het idee versterkt dat iedereen, zonder enige voorbereiding, geschikt is als leider. Ze verbinden dan ook twee voorwaarden

aan succesvol gedeeld leiderschap. Leiderschap dient verdeeld te worden over leerkrachten die de capaciteiten bezitten of kunnen ontwikkelen om de gevraagde leiderschapstaken uit te voeren. In de tweede plaats dienen de initiatieven van leerkrachten waarover leiderschap verdeeld is, gecoördineerd te worden. Louis *et al.* (2010) veronderstellen dat organisatorische effectiviteit niet zozeer het opgeven van hiërarchie betreft maar veeleer een zorgvuldige afstemming tussen betrokken medewerkers.

#### 2.4.4 Naar een integratie

De hernieuwde belangstelling voor de verbetering van het leren en van de leerresultaten in het onderwijsbeleid in veel landen betekent ook een opleving van de aandacht voor onderwijskundig leiderschap. Maar dit 'nieuw' onderwijskundig leiderschap is beïnvloed door opvattingen over transformationeel en gedeeld leiderschap. Met andere woorden, in de conceptualisering van leiderschap in scholen is sprake van een toenemende convergentie van transformationeel, gedeeld en onderwijskundig leiderschap. Onderwijskundig leiderschap zou meer invloed hebben op leerlingresultaten dan transformationeel leiderschap (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009 – die overigens niet van *instructional* maar van *pedagogical leadership* spreken) maar transformationeel leiderschap is een noodzakelijke (niet voldoende) voorwaarde voor onderwijskundig leiderschap (Marks & Printy, 2003). Deze laatste auteurs pleiten dan ook voor gedeeld onderwijskundig leiderschap. Hierbij werkt de schoolleider enerzijds transformationeel: hij stimuleert de betrokkenheid en de ontwikkeling van de leerkrachten. Anderzijds werkt hij samen met de leerkrachten om het primaire proces te optimaliseren. Hij is dan niet de enige die leiding geeft aan het primaire proces, maar leidt – of beter, begeleidt – de leerkrachten die leidinggeven aan het primaire proces en organiseert scholen als professionele leergemeenschappen waar nadruk ligt op gebruik van data en *capacity building* en waar leerkrachten ook van elkaar kunnen leren. Ook Robinson *et al.* (2009) menen dat er sprake is van en toenemend integratie van transformationeel en onderwijskundig (pedagogisch) leiderschap (zie verder bv. Haverson, Grigg, Prichet & Thomas, 2007; Louis *et al.*, 2010; Verbiest, 2010; Tuytens & Devos, 2013). In deze context valt ook de conceptuele wending naar *leadership for learning* (MacBeath & Townsend 2011; MacBeath, 2013) en naar *learning leadership* (OECD, 2013) te begrijpen. Waar veel van de literatuur over onderwijskundig leiderschap (*instructional leadership*) het leren reduceert tot resultaten van leerlingen, omvatten deze nieuwe benaderingen

een bredere, ontwikkelingsgericht visie op diepgaand leren. Leren van leerlingen is verbonden met leren van professionals. Op leren gericht leiderschap betreft leren van leerlingen, professionals, leiders en organisatieontwikkeling in een ecologische context waarbij relaties, wederzijdse beïnvloeding, betekenisgeving en emoties een rol spelen (Mitchell & Sackney, 2011) dat zich ook buiten de school kan afspelen (OECD, 2013). Het belang van onderwijskundig leiderschap, in deze betekenis, kan niet genoeg onderstreept worden<sup>13</sup>. Dit accent op onderwijskundig leiderschap is ook terug te vinden in het beleid van de EU (EU, 2013).

**Excurs: onderwijskundig leiderschap en *leadership content knowledge*.**

Vanuit een tweetal overwegingen willen we hier ingaan op het belang van zogeheten *leadership content knowledge*. Enerzijds is, hiervoor, duidelijk geworden dat van leidinggevend onderwijskundig leiderschap wordt gevraagd. Dat houdt onder meer in (zie ook de beschrijving van de praktijk “verbeteren van het leren en van het onderwijsleerproces”) het coördineren van het onderwijs tussen vakken en tussen graden om onnodige overlapping te vermijden, ten behoeve van het bereiken van een doorgaande leerlijn en van verdieping en uitbreiding van het leren; het observeren van het onderwijsleerproces in de klassen en leerkrachten constructieve feedback geven en het adviseren van leerkrachten met betrekking tot het oplossen van problemen in de klas. Anderzijds blijkt dat de beheersing van “*pedagogical content knowledge*” een belangrijke variabele is in de effectiviteit van de leerkracht (Shulman, 1986; Van Driel, 2008). Met deze term wijst Shulman op de onlosmakelijkheid van de verbinding tussen de twee hoofdbestanddelen van deze *pedagogical content knowledge*: kennis van ‘*content*’ en van ‘*pedagogy*’. D.w.z. het gaat om inzicht in de manieren waarop leerlingen vakinhoudelijke zaken begrijpen (of niet!), en om kennis van doceractiviteiten waarmee dit begrip bevorderd kan worden. Het verwerven van *pedagogical content knowledge* lijkt grotendeels plaats te vinden door te werken in de praktijk maar vraagt de ondersteuning van deskundigen of collegae (Van Driel, 2008; Scheerens, 2010).

Stein & Nelson (2003) ontwikkelden het concept van *leadership content knowledge*. Met dit concept proberen de auteurs te verduidelijken wat een leidinggevende dient te weten van onderwijs in specifieke vakken, wil hij als onderwijskundig leider kunnen functioneren. Schoolleiders dienen niet slechts mogelijkheden te bieden voor professionele ontwikkeling van leerkrachten. Zij dienen ook leerkrachten verantwoordelijk te houden voor de integratie in de praktijk van wat geleerd wordt. En bovenschoolse leidinggevend dienen in staat te zijn het werk en het leren van de schoolleider te ondersteunen (en leiding te geven aan besluitvormingsprocessen over curricula, handboeken e.d.). *Leadership content knowledge* valt te situeren op het snijpunt van vak(didactische) kennis (*pedagogical content knowledge*) en leiderschap.

---

<sup>13</sup> In het vervolg van de tekst blijven we de term onderwijskundig leiderschap gebruiken, met deze bredere betekenis.



Het betreft de combinatie van enerzijds vakkennis en vakdidactische kennis en anderzijds kennis hoe het leren (van onderwijsprofessionals) te verbeteren.

Leidinggevenden – en dat geldt zowel voor middenmanagers, directeuren als voor leidinggevenden die verder af staan van het primaire proces – hebben een significant voordeel in het ondersteunen van het leren en het onderwijs als ze beschikken over *leadership content knowledge*. Stein & Nelson maken hierbij wel het onderscheid naargelang het niveau waarop de leidinggevenden functioneren. Hoe dichter men bij de klas staat (bv. in de begeleiding van leerkrachten in de klas) hoe fijnmaziger en gedetailleerder deze kennis dient te zijn. Maar dit wil niet zeggen dat men, als men op meer afstand van de klas werkt en bijvoorbeeld op bovenschools niveau leiding geeft, men deze *leadership content knowledge* niet meer nodig heeft. Ze waarschuwen tegen het te gemakkelijk generaliseren van de didactische kennis over een bepaald vak, waarover een leidinggevende beschikt, naar allerlei andere vakgebieden: *leadership content knowledge* dient altijd verankerd te zijn in de specifieke *pedagogical content knowledge*. Ook in recent onderzoek in Vlaanderen (Tuytens & Devos, 2013) wordt het belang aangetoond van *leadership content knowledge*. De feedback van schoolleiders die over betere *leadership content knowledge* beschikken, wordt door leerkrachten als meer zinvol gezien en dit stimuleert deze leerkrachten om zich verder te professionaliseren.

Er is nog maar weinig empirisch onderbouwde *leadership content knowledge*. Het blijft nog de vraag in welke mate de *leadership content knowledge* overeenkomt met de vakdidactische kennis die leerkrachten nodig hebben (zie ook Prestine & Nelson, 2005). Ook roept dit concept vragen op naar de mate van gedetailleerdheid van die kennis, nodig om op diverse niveaus van leiderschap te kunnen functioneren. Hoeveel *pedagogical content knowledge* mag van schoolleiders verwacht worden? Het lijkt niet realistisch dat men van directeuren in het basisonderwijs, die toch in bijna alle gevallen als leerkracht zijn opgeleid, verwacht te beschikken over actuele en diepgaande vakdidactische kennis van ieder vak of leergebied. En dat geldt zeker voor directeuren van secundaire scholen, die meestal slechts in één vakdiscipline zijn geschoold maar die te maken hebben met een grotere diversiteit aan vakken. Stein & Nelson (2003) schetsen kort twee mogelijke antwoorden op deze vraag, die overigens elkaar niet uitsluiten. Een eerste antwoord veronderstelt dat leidinggevenden over diepgaande *leadership content knowledge* beschikken van minimaal één vak of leergebied: hoe leerlingen de desbetreffende vakkennis kunnen verwerven, welke specifieke moeilijkheden leerlingen ervaren bij die verwerving, wat adequate instructie in dat vak is en waarom, welke curriculaire kenmerken ondersteunend zijn en welke professionele ontwikkeling leerkrachten kan helpen. Dit kan helpen om substantiële *leadership content knowledge* te verwerven in andere vakken door beperkte maar representatieve thema's uit die andere vakgebieden te verkennen. Een tweede antwoord impliceert het spreiden van onderwijskundig leiderschap over meerdere leidinggevenden en leerkrachten (zogeheten *teachers leaders*) ondersteund door observatieprotocollen, curriculumkaders enz., zodat op ieder niveau leerkrachten en leidinggevenden voldoende onderwijskundige begeleiding krijgen (zie ook Spillane & Louis, 2002). Uit het voorgaande kan afgeleid worden dat het wenselijk is onderwijskundig leiderschap zeker ook zo laag mogelijk in de organisatie te situeren, bijvoorbeeld op

het niveau van vakgroepen of leergebieden. En indien men van leidinggevende verlangt dat ze veel nadruk leggen op hun rol als onderwijskundig leiderschap dan dient men ook zeer terughoudend te zijn met het aanstellen van leidinggevendenden die geen opleiding en ervaring hebben als leerkracht.

Wat betreft onderwijskundig leiderschap hebben schoolleiders in Vlaanderen nog flinke stappen te zetten. Devos, Verhoeven, Stassen & Warmoes (2004) stelden vast dat schoolleiders het moeilijk vinden om hun leerkrachten te ondersteunen. In het basisonderwijs vindt deze ondersteuning meer plaats dan in het secundair onderwijs, en dan vooral op een informele wijze. Ook uit het *Teaching and Learning International Survey* - TALIS), een grootschalig internationaal vergelijkend onderwijsonderzoek van de OECD, blijkt het zwak ontwikkelde onderwijskundig leiderschap in Vlaanderen. Dit onderzoek richt zich op leerkrachten (lespraktijk, attitudes, opvattingen, professionele ontwikkeling, evaluatie en beloning) en ook op schoolleiders in het secundair onderwijs. In het TALIS-onderzoek 2007-2008 werden vijf aspecten van leiderschapsgedrag onderzocht:

- management van schooldoelen en curriculumontwikkeling;
- acties om lesgeven van leerkrachten te verbeteren;
- rechtstreekse supervisie van leerkrachten;
- rekenschap afleggen ten aanzien van interne en externe betrokkenen en
- management van regels en procedures.

Vlaanderen scoort steeds significant lager dan het TALIS-gemiddelde op elk van deze aspecten. Van de 23 landen die participeerden in het onderzoek geldt dit slechts voor nog twee landen: IJsland en Spanje. Afgaand op de resultaten van het TALIS-onderzoek in 2007-2008 moet vastgesteld worden dat Vlaamse schoolleiders in het secundair onderwijs significant onder het gemiddelde scoren, zowel op een onderwijskundige leiderschapsstijl als op een administratieve leiderschapsstijl (OECD, 2009). Vrouwelijke schoolleiders tonen meer dan hun mannelijke collegae een onderwijskundige leiderschapsstijl (Scheerens, 2010).

Day, Moller, Nusche & Pont (2008) concluderen in hun studie naar scholengemeenschappen in Vlaanderen, dat het in de meeste scholen mankeert aan een sterk participatief en op professionaliteit gericht leiderschap en dat schoolleiders weinig invloed hebben op de schoolpraktijk. En: *"In Flemish schools, although it is the principal who is responsible for pedagogical leadership, in general this leadership does not seem to be exercised."* (id., 2008:164). Organisatorische taken, personeelsbeheer en -evaluatie, zorg voor leerlingen en kwaliteitsbeleid vragen (te) veel aandacht. De auteurs wijzen er op dat hier middenmanagement een belangrijke rol kan spelen, terwijl de invoering ervan ook gedeeld leiderschap en de implementatiecapaciteit in de school bevordert (zie ook Devos, Van Petegem & Vanhoof, 2012)

Ook de evaluatie van de pedagogische begeleidingsdiensten laat zien dat onderwijskundig leiderschap in het Vlaamse onderwijs nog flink versterkt kan worden (Commissie Evaluatie PBD, 2014).

Overigens wordt in een recent onderzoek in Nederland naar de kwaliteit van schoolleiders door de Inspectie ook vastgesteld dat schoolleiders leerkrachten actiever

kunnen aanspreken op hun kwaliteit en de resultaten die ze met hun leerlingen behalen. Hier laten ze nog veel mogelijkheden onbenut (Inspectie van het Onderwijs, 2014).

#### 2.4.5 Systeemleiderschap

Volledigheidshalve dient hier nog een opmerking gemaakt te worden over een relatief recente loot aan de stam van theorieën over (school)leiderschap. Steeds meer wordt er nadruk gelegd op wat *system leadership* wordt genoemd: een systemische benadering die het klasniveau, schoolniveau en systeemniveau integreert met het oog op het verbeteren van de resultaten van de leerlingen. Hopkins (2008:22) omschrijft “*system leaders*” als “*those head teachers who care about and work for the success of other schools as well as their own*” (zie ook Fullan, 2005). Systeemleiderschap verwijst naar systeemdenken –dat het onderwijs aan de leerlingen ziet als een element van een breder systeem en afhankelijkheidsrelaties tussen de verschillende niveaus van het systeem, zoals de klas, de school en de bredere omgeving impliceert. Verondersteld wordt dat verbetering van het onderwijs de samenwerking vraagt tussen de betrokkenen op diverse niveaus in de samenleving. Men ziet dan ook de opkomst van nieuwe (formele) leiderschapsrollen die de betrokkenheid van schoolleiders bij andere scholen en bij het onderwijssysteem accentueren (OECD, 2013a).

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

### 2.5 Desiderata voor een beschrijvingskader

In het voorgaande is ingegaan op een aantal relevante ontwikkelingen in het onderwijs in Vlaanderen en daarbuiten. Op basis van deze verkenning kan nu een aantal desiderata voor een beschrijvingskader van leiderschap in scholen in de context van schaalvergroting aangegeven worden.

Om te beginnen kan vastgesteld worden dat schaalvergroting zal leiden tot de ontwikkeling van nieuwe organisatorische structuren van leiderschap. Te verwachten valt een verdergaande verticale en horizontale differentiatie en coördinatie. De verticale uitbreiding van de structuur van leidinggeven betreft vooreerst het bovenscholse niveau, bijvoorbeeld in de vorm van beroepsbestuurders en directeuren die clusters van scholen leiden. Ook valt te verwachten dat er verandering optreedt in de aard van de relaties tussen leidinggevendenden (en in het verlengde daarvan tussen leiding-

gevenden en leerkrachten). Daar waar in de huidige scholengemeenschappen een gemeenschappelijk beleid toch vooral het resultaat is van consensus tussen de betrokken directeuren en de coördinerend directeur een *primus inter pares* is, zullen in scholengroepen de relaties meer hiërarchisch ingevuld worden. En van leidinggeevenden zal gevraagd worden samen te werken met collega-leidinggeevenden en niet enkel het perspectief van de eigen school in te nemen maar oog te hebben voor het grotere geheel.

Verticale differentiatie kan zich ook *binnen* scholen voordoen, onder het niveau van de schooldirecteur. Gegeven de betekenis van gedeeld leiderschap is het ook wenselijk om op een gecoördineerde wijze leerkrachten specifieke leidinggevende bevoegdheden of taken te geven.

Daarnaast valt ook een horizontale differentiatie te verwachten. Te denken valt aan functies als ICT-coördinator e.d. die over meerdere scholen gespreid kunnen zijn en de ontwikkeling van centrale staffuncties zoals personeelsbeleid, kwaliteitszorg e.d. Een en ander impliceert voor de leidinggeevenden nieuwe en complexere verantwoordelijkheden. Er ontstaan niet alleen nieuwe leidinggevende functies. De grotere schaal van de organisatie impliceert, zeker voor de hogere niveaus van leidinggeven, de aanwezigheid van meer betrokkenen met eigen belangen. Op een bepaald niveau sturen leidinggeevenden niet enkel en niet zozeer leerkrachten aan maar andere leidinggeevenden en of staffunctionarissen. Ook de selectie en professionalisering van leidinggeevenden wordt een opdracht.

Het beschrijvingskader dient dus diverse niveaus van leidinggeevenden in te houden. Het ligt hierbij niet voor de hand om in deze fase van de relevante beleidsontwikkelingen in Vlaanderen – waarbij nog veel beleid geconcretiseerd dient te worden, zowel door de wetgever als de inrichtende machten – uit te gaan van bepaalde functies zoals bestuurder, schooldirecteur of afdelingsleider. Niet alleen zou dat tot een veelheid van mogelijke functies en functiebeschrijvingen leiden, terwijl het toch aan de inrichtende machten zelf is om in concrete situaties te bepalen welke taken en verantwoordelijkheden op welk niveau gesitueerd worden. Beschrijvingen in functies verhullen ook de grote diversiteit die kan bestaan in de spanwijdte en verantwoordelijkheden van leidinggeevenden met dezelfde functie, bijvoorbeeld tussen de directeur van een gemiddelde basisschool en de directeur van een secundaire school met diverse richtingen. En ook kunnen de spanwijdte en verantwoordelijkheden van leidinggeevenden met een verschillende functie veel overeenkomsten vertonen, bijvoorbeeld tussen de directeur van een gemiddelde basisschool en een graadcoördinator in een

grote secundaire school. Het ligt meer voor de hand om een aantal niveaus van leidinggeven te definiëren en daarbij ideaaltypisch relevante praktijken en verantwoordelijkheden te beschrijven.

Verder is er een aantal goede redenen om in de beschrijving van leiderschap in scholen uit te gaan van praktijken (terreinen, domeinen). Om te beginnen is er, zoals hiervoor aangegeven, veel kritiek op de competentiebenadering. Er is weinig empirische onderbouwing voor een (nieuwe) beschrijving van leiderschap in termen van competenties. Dat neemt niet weg dat deze kritiek gerelativeerd dient te worden (zie ook hoofdstuk 3) en daarom zijn in de bijlagen, ook daar waar men praktijken formuleert, voorkomende uitwerkingen naar competenties opgenomen. Een bijkomend argument, naast de hiervoor aangeduide kritiek, betreft de praktische betekenis van praktijken of domeinen voor het onderscheiden van leiderschap op verschillende hiërarchische niveaus. De beschrijving van verschillende niveaus van leiderschap in termen van competenties zou niet alleen nauwelijks empirisch gestaafd kunnen worden maar zou ook snel tot een nog gedetailleerdere beschrijving van kennis, disposities en vaardigheden leiden dan nu al het geval is en daarmee nog meer onderhevig zijn aan eerder genoemde kritiek. Een andere reden om te kiezen voor praktijken of domeinen betreft de functie van deze beschrijving zelf. Gegeven de opdracht ligt de nadruk op ontwikkeling en professionalisering van leidinggevendenden. Werken met uitgebreide competentielijsten lijkt ook, door het gedetailleerde, a-contextuele, normatieve karakter ervan, contraproductief te zijn voor de professionalisering van schoolleiders en leerkrachten.

Een beschrijvingskader in termen van diverse functieniveaus en uitgaande van praktijken van leidinggevendenden betreft vooral de vormgeving van dat kader. Er is echter ook een aantal desiderata te formuleren dat meer betrekking heeft op de inhoud, i.c. verwachtingen aan leidinggevendenden.

Zo zullen, ook in een situatie van schaalvergroting, leidinggevendenden geconfronteerd blijven – vanuit het (overheids)beleid en de omgeving van de school – met een turbulente beleidsomgeving en met de verwachting verkregen autonomie waar te maken en te werken aan het beleidsvoerend vermogen van de organisatie en van eenheden binnen die organisatie. Bovendien zal men zich intern (naar hogere en lagere niveaus) en extern (ouders, inspectie) dienen te verantwoorden. Tegen de achtergrond van de kritiek op de negatieve gevolgen van de turbulente beleidsomgeving en sterke exter-

ne sturing, mag ook verwacht worden dat leidinggevend en zich inzetten voor autonomieverruiming bij leerkrachten en bij andere leidinggevend en.

Gegeven het complementaire karakter van leiderschap en management dient de beschrijving van leiderschap uit te gaan van een integrale benadering van leiderschap.

De ontwikkelingen in het denken over leiderschap in scholen laten zien dat van leidinggevend en een sterke gerichtheid op leren verwacht mag worden. Met andere woorden, verwacht mag worden een op leren gericht leiderschap waarbij niet enkel veel aandacht is voor het leren en de leerresultaten van de leerlingen maar ook voor het leren van de professionals en van de (potentiële) leiders, en waarbij ook veel aandacht is voor de ontwikkeling van de organisatie zodat het leren daarbinnen gestimuleerd wordt.

Samenvattend kunnen de desiderata voor het beschrijvingskader als volgt geformuleerd worden. Het beschrijvingskader dient:

- ruimte te bieden voor de beschrijving van diverse niveaus van leiderschap, zowel voor leiderschapsniveaus binnen de school als voor bovenschoolse leiderschapsniveaus;
- gebaseerd te zijn op een overzichtelijk en onderbouwd aantal praktijken c.q. domeinen van effectief leiderschap;
- oog te hebben voor de turbulente beleidscontext van scholen en voor leiderschap dat streeft naar autonomieverruiming voor medewerkers en intelligente vormen van meervoudige verantwoording;
- uit te gaan van een integrale, complementaire benadering van leiderschap en management;
- aandacht te hebben voor leiderschap met een sterke gerichtheid op leiden van leren op diverse niveaus: van zichzelf, van individuele medewerkers, van teams en van de organisatie(eenheid).

### 2.6 Een beschrijving van leiderschap

In deze paragraaf komt de derde vraag aan de orde: “Welke niveaus van leiderschap in onderwijsinstellingen zijn te onderscheiden en welke belangrijke taken en verantwoordelijkheden horen bij die niveaus?” Om deze vraag te beantwoorden vullen we

het beschrijvingskader, zoals eerder geschetst, met behulp van de gegeven voorbeelden. En we toetsen het resultaat aan de eerder geformuleerde verwachtingen. We herhalen hier dat deze invulling niet het enig mogelijke noch het verplichtende model voor de beschrijving van de verschillende niveaus van leidinggeven en de daarbij horende verantwoordelijkheden maar gebruikt kan worden ter oriëntatie.

### 2.6.1 Beschrijvingskader : een structuur

In het voorgaande zijn twee belangrijke dimensies van het beschrijvingskader reeds aan de orde gesteld: niveaus en praktijken.

Bij de keuze van de niveaus van leidinggeven die beschreven worden, is aansluiting gezocht bij de uitwerking in drie functieniveaus, zoals ook beschreven door de Nederlandse Schoolleidersacademie (zie bijlage 11). Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen een uitvoerend, vormgevend en strategisch niveau. Het gaat hierbij om een drietal denkbeeldige posities op een continuüm van steeds complexer wordende leidinggevende functies. Aan de terminologie kleeft wel het nadeel dat de suggestie wordt gewekt alsof het uitvoerend, vormgevend en strategisch leiderschap strikt te scheiden zijn. Maar leidinggevend en op alle niveaus zullen richting geven en dus strategische activiteiten uitvoeren. En alle leidinggevend en zullen in de uitvoering van hun leidinggevend werk geacht wordend te werken aan het betrekken van hun medewerkers in het beleid. De drie posities op het continuüm zijn daarom beter op te vatten als posities waarbij men *overwegend* uitvoerend, vormgevend of strategisch handelt. Denkend vanuit het construct *scholengroep*, waarbij een aantal scholen onder eenzelfde bestuur vallen, kan men voor wat betreft functies die met deze niveaus overeenkomen, aan de volgende voorbeelden denken:

- *overwegend uitvoerend*: een graadcoördinator of departementshoofd in een secundaire school, een hoofd van een kleuterschool in een basisschool;
- *overwegend vormgevend*: een directeur basisonderwijs, een directeur van een vestiging of richting van een secundaire school;
- *overwegend strategisch*: een algemeen directeur van een aantal vestigingen secundair onderwijs binnen de scholengroep, een bestuurder van een scholengroep.

We onderstrepen hier het voorbeeldkarakter. Er zal in de praktijk een groot verschil zijn in niveau van functioneren tussen een directeur van een basisschool met bv. 130

leerlingen en een collega in het secundair onderwijs die een school van 700 leerlingen leidt. Eerstgenoemde zal, ook al omdat een middenkader nauwelijks aanwezig zal zijn, veel meer uitvoerend te werk gaan dan laatstgenoemde. De directeur van de kleine basisschool zal bv. veel meer direct leiding geven aan de uitwerking van de visie en doelen van de school naar het onderwijsleerproces, terwijl de directeur van de secundaire school dit wellicht meer kan overlaten aan een middenkader.

Ook zal er overlapping optreden tussen praktijken en verantwoordelijkheden van leidinggevendenden die overwegend op verschillende niveaus werkzaam zijn. Zo mag zowel van een graadcoördinator als van een directeur van een secundaire school verwacht worden dat ze de ontwikkeling stimuleren van een cultuur van verandering in de richting van de visie en doelen van de school, zij het dat het graadcoördinator zich vooral zal beperken tot de eigen graad.

Op het continuüm zijn vele andere posities te plaatsen. Het zal uiteindelijk van de concrete invulling van de taken en verantwoordelijkheden afhangen waar de functie getypeerd kan worden op dat continuüm. De gegeven typologie kan gebruikt worden als vergelijkingspunt bij de beschrijving van specifieke functies. Inrichtende machten zullen in concrete situaties bepalen welke taken en verantwoordelijkheden op welk niveau gesitueerd worden. Dat geldt ook voor specialisaties zoals pedagogisch directeur of bestuurder met vooral een verantwoordelijkheid op het financiële vlak. Voor de verdere uitwerking van die niveaus wordt verwezen naar de beschrijving de leiderschapspraktijken in het ingevulde kader in tabel 17.

Voor wat betreft de praktijken, die het tweede dragend element van het beschrijvingskader vormen, rijst de vraag welke praktijken nu beschouwd kunnen worden als vruchtbare oriëntatiepunten en schuurstenen voor de verdere professionalisering van leidinggevendenden in het onderwijs. Om een antwoord te vinden op deze vraag vergeleken we tien beschrijvingen die hiervoor zijn weergegeven (voor de vergelijking zelf is gebruik gemaakt van de uitgebreidere beschrijvingen zoals in de bijlagen te vinden):

- Ontario Leadership Framework (Canada) (IEL, 2012) (voor leiders in scholen).
- Competenties in de opleiding directeur (Vlaanderen, Gemeenschapsonderwijs)
- Domeinen Beleidsvoerend vermogen (Vlaanderen, Profs, 2012)



- Domeinen van schoolleiderschap voortgezet onderwijs (Nederland) (Waslander, 2012)
- Basiscompetenties van schoolleiderschap primair onderwijs (Nederland) (Andersen & Krüger, 2012)
- Standards Interstate School Leaders Licensure Consortium 2008 (V.S.) (CCSSO, 2008)
- Leadership Capability Framework (Australië) (ACEL, 2009)
- Leiderschapsdimensies (Nieuw Zeeland) (Robinson *et al.*, 2009)
- Teacher Leadership Standards (V.S.) (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2008)
- The Professional Actions of Middle Leaders (Schotland) (GTC, 2012);

De overig besproken beschrijvingen van domeinen of praktijken zijn niet opgenomen in de vergelijking, gelet op de beperkte uitwerking ervan. Ook de beschrijvingen waarbij het accent geheel of sterk op competenties ligt, zijn buiten beschouwing gelaten.

Voor de vergelijking van de tien beschrijvingen is uitgegaan van het *Ontario Leadership Framework* als het, bij eerste lezing, meest complete overzicht. Nagegaan is of de overige geselecteerde beschrijvingen van leiderschap corresponderen met het *Ontario Leadership Framework*. Het resultaat van deze exercitie is te vinden in de tabel in bijlage 24. Daaruit valt op te maken dat er een grote mate van overeenstemming bestaat tussen de diverse beschrijvingen: geen van de 21 praktijken in het *Ontario Leadership Framework* kon niet in verband gebracht worden met een of andere typering van een praktijk uit de andere beschrijvingen. De praktijk 'onderhouden van productieve relaties met de vertegenwoordigers van de(vak)bonden van leerkrachten' werd slechts in één andere beschrijving teruggevonden (*The Professional Actions of Middle Leaders* (Schotland -GTC, 2012)). Deze specifieke praktijk geven we een plaats in: *Verbindt de school met de bredere omgeving*.

Omgekeerd worden de overige beschrijvingen in hoge mate afgedekt door het *Ontario Leadership Framework*. Dat geldt voor alle beschrijvingen uit de *Standards Interstate School Leaders Licensure Consortium*, voor alle beschrijvingen uit *Domeinen Beleidsvoerend vermogen* (Vlaanderen –ProfS), voor alle beschrijvingen uit de *Leadership dimensions* (Nieuw Zeeland), voor alle beschrijvingen uit de *Teacher Leader Standards* (VS) en voor alle beschrijvingen uit *The Professional Actions of Middle Leaders* (Schotland). Verder komen 1 beschrijving uit *Competenties in de opleiding directeur*

(Vlaanderen, Gemeenschapsonderwijs), 5 van 33 beschrijvingen uit het *Leadership Capability Framework*, 1 van de 7 beschrijvingen uit de *Domeinen van schoolleiderschap voortgezet onderwijs* (Nederland) en 1 van de 5 beschrijvingen uit de *Basiscompetenties van schoolleiderschap primair onderwijs* (Nederland) niet voor in het *Ontario Leadership Framework*. Deze in het *Ontario Leadership Framework* ontbrekende beschrijvingen betreffen met name de persoon en of het leren van de schoolleider zelf, die expliciete aandacht krijgen zowel in de *Competenties in de opleiding directeur*, in de *Domeinen van schoolleiderschap voortgezet onderwijs*, in de *Basiscompetenties van schoolleiderschap primair onderwijs* en in het *Leadership Capability Framework*. Dat deze aspecten minder aandacht krijgen in het *Ontario Leadership Framework* valt te verklaren uit het gegeven dat in dit laatste kader persoonskenmerken apart zijn opgenomen. In de volgende paragraaf schenken we hier nog aandacht aan. Een tweede aanvulling betreft aandacht voor *diversiteit*, zoals bepleit in het *Leadership Capability Framework* en ontbrekend in het *Ontario Leadership Framework*. Voor de uiteindelijke formulering in de hier gepresenteerde versie van leiderschapspraktijken is gebruik gemaakt van de diverse beschrijvingen die hiervoor zijn aangegeven, waarbij – zoals gezegd – in belangrijke mate uitgegaan is van het *Ontario Leadership Framework*.

### 2.6.2 Leiderschapspraktijken in een scholengroep: een voorstel

Een volgende stap in het formuleren van een beschrijving van leiderschapspraktijken betrof het combineren van de praktijken met de niveaus waarop die praktijken gerealiseerd worden: een overwegend uitvoerend, een overwegend vormgevend en overwegend strategisch niveau. Hierbij is ook gebruik gemaakt van beschrijvingen van leiderschap, naast de reeds genoemde, van de *Ontario Leiderschapspraktijken voor systeemleiders*. Gegeven de mogelijke ontwikkeling naar professionele bestuurders, zijn de beschrijvingen ook getoetst aan de formulering van de bestuurlijke taken (Meurs 2013) zoals terug te vinden in bijlage 13. Met name enkele praktijken die betrekking hebben op de werkgeverstaak zijn opgenomen in de definitieve formulering. Het resultaat van deze exercitie is te vinden in tabel 17 hierna.

Zoals hiervoor opgemerkt accentueren enkele hiervoor besproken beschrijvingen de persoon(-skenmerken) van de leider en zijn leren. Aandacht voor de persoon en kenmerken van de leider vindt men met name in de *Competenties in de opleiding directeur* (Vlaanderen, Gemeenschapsonderwijs) (bv. probleemoplossend denken, flexibiliteit, overtuigingskracht, bezieling), in het domein *Persoon van de leider* uit de

*Domeinen van schoolleiderschap voortgezet onderwijs* (Waslander, 2012), in het *Ontario Leadership Framework* – met name de *personal resources* - (ILE, 2012) en in het *Leadership Capability Framework* (ACEL, 2009). Het leren van de leider zelf krijgt veel aandacht in het *Leadership Capability Framework* (ACEL, 2009), terwijl in de *Basiscompetenties van schoolleiderschap primair onderwijs* (Andersen en Krüger, 2012) accenten op onderzoekscapaciteiten van leidinggevendenden worden gelegd. Samenvattend, en aanvullend bij de genoemde praktijken in tabel 17 gaat het dan om zelfinzicht, emoties kunnen waarnemen en hanteren, optimisme, veerkracht, moed, integriteit, betrouwbaarheid, doelmatigheidsbeleving, pro-activiteit, een open leerhouding, systeeminzicht, probleemoplossend vermogen en onderzoeksvaardigheden.

Deze kwaliteiten van de leidinggevende kunnen als aanvullend op de beschreven praktijken worden gezien maar hierbij dient wel opgemerkt te worden dat de onderbouwing van de effecten van deze kwaliteiten nog beperkt is.

Tot slot toetsten we het resultaat van deze invulling aan de eerder geformuleerde desiderata. We kunnen vaststellen dat aan alle genoemde desiderata voor een beschrijving van leiderschapspraktijken is voldaan. Een overzichtelijk aantal praktijken is op diverse leiderschapsniveaus beschreven. Daarbij is rekening gehouden met zowel de eisen vanuit de omgeving (bv. *verbinden van de school met de bredere omgeving; voldoen aan eisen van externe verantwoording*) als het streven naar autonomieverruiming (bv. *een gemeenschappelijke visie ontwikkelen; ontwikkelen van een cultuur van samenwerking en gedeeld leiderschap*). Er is plaats voor een integrale, complementaire benadering van leiderschap en management (bv. *structureert de organisatie om samenwerking te bevorderen; verdeeld hulpbronnen in functie van het realiseren van de visie en de doelen van de school*). En, niet het minst belangrijke, er is aandacht voor leiderschap met een sterke gerichtheid op leiden van leren op diverse niveaus (bv. *hoge verwachtingen scheppen; bevorderen van de professionele ontwikkeling van de medewerkers*).

**Tabel 17: Leiderschapspraktijken in een scholengroep**

Praktijk	RICHTING GEVEN		
	OVERWEGEND UITVOEREND	OVERWEGEND VORMGEVEND	OVERWEGEND STRATEGISCH
	De leidinggevende:	De leidinggevende:	De leidinggevende:
Een gemeenschappelijke visie ontwikkelen	<p>Participeert in de ontwikkeling van de visie van de school en van de daarop gebaseerde strategische doelen voor de school.</p> <p>Geeft vanuit de visie en doelen vorm en inhoud aan het curriculum en onderwijsleerproces en ondersteunt leerkrachten van de afdeling bij de realisering ervan.</p> <p>Stimuleert in het afdelingsteam de ontwikkeling van een cultuur van verandering in de richting van de visie en doelen van de school.</p> <p>Verduidelijkt voor het afdelingsteam de relatie tussen visie, doelen enerzijds en beleid van scholengroep en beleid van de overheid.</p>	<p>Ontwikkelt en implementeert samen met het team (c.q. vertegenwoordigers) de visie van de school, en de daarop gebaseerde strategische doelen voor de school.</p> <p>Formuleert en implementeert samen het team (c.q. vertegenwoordigers) de consequenties van de visie en strategische doelen voor het curriculum en onderwijsleerproces, binnen het kader van het beleid van de scholengroep.</p> <p>Stimuleert de ontwikkeling van een cultuur van verandering in de richting van de visie en doelen van de school.</p> <p>Verduidelijkt voor team en andere betrokkenen de relatie tussen visie, doelen enerzijds en beleid van scholengroep en beleid van de overheid.</p> <p>Stimuleert een transparant en gedragen proces van doelformulering binnen de afdelingen.</p>	<p>Ontwikkelt en implementeert samen met het relevante kader en bestuurders de visie van de scholengroep, en de daarop gebaseerde strategische doelen voor de scholengroep.</p> <p>Formuleert en implementeert samen met het relevante kader en bestuurders de consequenties van de visie en strategische doelen voor het beleid van de scholengroep en betreft daarin het beleid van de overheid.</p> <p>Stimuleert de ontwikkeling van een cultuur van verandering in de richting van de visie en doelen van de scholengroep maar laat hier variatie tussen scholen toe.</p> <p>Verduidelijkt voor leidinggevend, leerkrachten en andere betrokkenen de relatie tussen visie van de scholengroep en het beleid van de overheid.</p> <p>Stimuleert een transparant en gedragen proces van visieontwikkeling en doelformulering op de scholen.</p> <p>Bevordert dat bestuurders zich met name richten op het beleid op scholengroepniveau.</p>
Identificeren van specifieke, gedeelde korte-termijn doelen	<p>Stimuleert de teamleden van de afdeling in het proces van het identificeren van specifieke korte-termijn doelen voor de afdeling.</p> <p>Werkt aan consensus tussen leerlingen en teamleden van de afdeling over de doelen van de afdeling.</p> <p>Zorgt er voor dat de afdelingsdoelen helder gecommuniceerd worden naar alle betrokkenen.</p> <p>Moedigt het afdelingsteam aan om regelmatig te evalueren in welke mate de afdelingsdoelen bereikt worden.</p> <p>Verwijst frequent naar de afdelingsdoelen in gesprekken over curriculum en andere school- en afdelingsplannen.</p>	<p>Stimuleert de participatie van relevante betrokkenen in het proces van het identificeren van specifieke korte-termijn doelen.</p> <p>Werkt aan consensus tussen leerlingen, team en andere betrokkenen over de doelen van de school.</p> <p>Zorgt er voor dat de schooldoelen helder gecommuniceerd worden naar alle betrokkenen.</p> <p>Moedigt het team aan om regelmatig te evalueren in welke mate de schooldoelen bereikt worden.</p> <p>Verwijst frequent naar de schooldoelen in gesprekken over curriculum en andere schoolplannen.</p>	<p>Formuleert een werkbaar aantal specifieke doelen voor de verbetering van de scholengroep en betreft hierin de schoolleiders.</p>

Praktijk	RICHTING GEVEN (vervolg)		
	OVERWEGEND UITVOEREND	OVERWEGEND VORMGEVEND	OVERWEGEND STRATEGISCH
	De leidinggevende:	De leidinggevende:	De leidinggevende:
Hoge verwachtingen scheppen	<p>Heeft hoge verwachtingen van hemzelf en van leerkrachten en leerlingen van de afdeling.</p> <p>Besteed extra inspanning om bij de teamleden van de afdeling hoge verwachtingen te scheppen van leerlingen die traditioneel moeite hebben om succesvol te zijn op school.</p> <p>Moedigt het afdelingsteam aan vernieuwend te zijn in het helpen van leerlingen om aan de gestelde verwachtingen te voldoen.</p> <p>Moedigt het afdelingsteam aan verantwoordelijkheid te nemen voor het realiseren van de schoolvisie en de school- en afdelingsdoelen bij alle leerlingen van de school.</p> <p>Expliciteert de verwachtingen in woord en daad.</p>	<p>Heeft hoge verwachtingen van leerkrachten, leerlingen en van hemzelf.</p> <p>Besteed extra inspanning om bij het team hoge verwachtingen te scheppen van leerlingen die traditioneel moeite hebben om succesvol te zijn op school.</p> <p>Moedigt het team aan vernieuwend te zijn in het helpen van leerlingen om aan de gestelde verwachtingen te voldoen.</p> <p>Moedigt het team aan verantwoordelijkheid te nemen voor het realiseren van de schoolvisie en de schooldoelen bij alle leerlingen van de school.</p> <p>Expliciteert de verwachtingen in woord en daad.</p>	<p>Verwacht van scholen dat ze rekening houden met de behoeften van individuele leerlingen en van specifieke groepen leerlingen.</p> <p>Legt nadruk op ambitieuze doelen voor het onderwijs en de leerresultaten.</p> <p>Moedigt medewerkers aan innovatief te zijn, binnen de kaders voor het onderwijs in de scholengroep.</p>
Communiceren van visie en doelen	<p>Gebruikt vele formele en informele gelegenheden om aan de leiding en de overige leden van de schoolgemeenschap de visie en de doelen van de afdeling te verhelderen.</p> <p>Bespreekt regelmatig met de schoolleiding hoe de afdelingsdoelen passen binnen de visie en de doelen van de school.</p>	<p>Gebruikt vele formele en informele gelegenheden om aan relevante betrokkenen de visie en de doelen van de school te verhelderen.</p> <p>Toont aan alle relevante betrokkenen de werking van de schoolvisie en –doelen in het dagelijks functioneren en in de beslissingsprocessen van de school.</p> <p>Nodigt regelmatig verschillende betrokkenen uit om te bespreken hoe zij invloed hebben op de visie en de doelen van de school.</p>	<p>Ontwikkelt communicatiesystemen en –processen voor de scholengroep om alle betrokkenen geïnformeerd te houden.</p> <p>Ontwikkelt open, toegankelijke samenwerkingsrelaties met de schoolleiders.</p> <p>Moedigt wederzijdse communicatie binnen en tussen scholen aan.</p> <p>Zorgt dat de visie en de doelen van de scholengroep bekend is, begrepen wordt en gedeeld wordt door alle organisatieleden.</p> <p>Expliciteert en demonstreert de visie, prioriteiten en waarden van de scholengroep naar de medewerkers bij scholenbezoek.</p> <p>Accentueert in interacties met leidinggevers en in verbeterplannen de visie en doelen van de scholengroep.</p>

Praktijk	BOUWEN AAN RELATIES EN ONTWIKKELEN VAN MENSEN		
	OVERWEGEND UITVOEREND	OVERWEGEND VORMGEVEND	OVERWEGEND STRATEGISCH
	De leidinggevende:	De leidinggevende:	De leidinggevende:
<i>Voorzien in ondersteuning en zich bekommeren om individuele medewerkers</i>	<p>Erkent de prestaties en talenten van de individuele medewerkers van de afdeling.</p> <p>Houdt rekening met de opvattingen van de teamleden van de afdeling bij het initiëren van handelingen die hun werk beïnvloeden.</p> <p>Houdt rekening met de individuele behoeften van teamleden van de afdeling en met hun specifieke expertise.</p> <p>Behandelt individuele teamleden en groepen binnen de afdeling gelijkwaardig.</p>	<p>Erkent de prestaties en talenten van de individuele medewerkers.</p> <p>Houdt rekening met de opvattingen van de teamleden bij het initiëren van handelingen die hun werk beïnvloeden.</p> <p>Houdt rekening met de individuele behoeften van teamleden en met hun specifieke expertise.</p> <p>Behandelt individuele teamleden en groepen binnen het team gelijkwaardig.</p>	<p>Ontwikkelt een dienstverlenende houding naar de scholen toe.</p>
<i>Bevorderen van de professionele ontwikkeling van de medewerkers</i>	<p>Moedigt de teamleden van de afdeling aan te reflecteren op wat ze willen bereiken met de leerlingen en op hoe ze dat doen.</p> <p>Leidt gesprekken over de relatieve waarde van bestaande en alternatieve praktijken in de afdeling.</p> <p>Daagt het afdelingsteam uit om voortdurend na te gaan in welke mate hun aanpakken het leren van alle leerlingen bevordert.</p> <p>Zorgt voor gelegenheden waarbij teamleden in de afdeling van elkaar kunnen leren.</p> <p>Leverd nieuwe ideeën voor het leren van de teamleden in de afdeling.</p> <p>Moedigt de teamleden van de afdeling aan om eigen ontwikkelingsdoelen te formuleren, periodiek te herzien, ook in het licht van de afdelingsdoelen.</p> <p>Moedigt de teamleden van de afdeling aan nieuwe praktijken uit te proberen die passen bij de schooldoelen en hun eigen interesses.</p>	<p>Moedigt de teamleden aan te reflecteren op wat ze willen bereiken met de leerlingen en op hoe ze dat doen.</p> <p>Leidt gesprekken over de relatieve waarde van bestaande en alternatieve praktijken in de school.</p> <p>Daagt het team uit om voortdurend na te gaan in welke mate hun aanpakken het leren van alle leerlingen bevordert.</p> <p>Zorgt voor gelegenheden waarbij teamleden in de school van elkaar kunnen leren.</p> <p>Leverd nieuwe ideeën voor het leren van het team.</p> <p>Moedigt de teamleden aan om eigen ontwikkelingsdoelen te formuleren, periodiek te herzien, ook in het licht van de schooldoelen.</p> <p>Moedigt het team aan nieuwe praktijken uit te proberen die passen bij de schooldoelen en hun eigen interesses.</p>	<p>Voorziet in uitgebreide gelegenheden voor professionele ontwikkeling van leerkrachten en leidinggevenden, vooral in de vorm van leren op de werkplek.</p> <p>Geeft zittende en toekomstige leidinggevenden uitgebreide mogelijkheden om hun leiderschapskwaliteiten verder te ontwikkelen.</p> <p>Gebruikt interne netwerken als centraal mechanisme voor de professionele ontwikkeling van leidinggevenden.</p> <p>Stemt de inhoud van professionele ontwikkelingsactiviteiten af op de behoeften van de scholen en de scholengroep.</p> <p>Vraagt dat individuele ontwikkelingsplannen afgestemd zijn op de prioriteiten van de school en de scholengroep.</p> <p>Legt verantwoordelijkheid bij de medewerkers voor het verwerven van nieuwe capaciteiten, o.m. door het opvolgen van de implementatie van schoolverbeteringsplannen.</p>

Praktijk	BOUWEN AAN RELATIES EN ONTWIKKELEN VAN MENSEN (vervolg)		
	OVERWEGEND UITVOEREND	OVERWEGEND VORMGEVEND	OVERWEGEND STRATEGISCH
	De leidinggevende:	De leidinggevende:	De leidinggevende:
<i>Voorbeeldig zijn m.b.t. de waarden van de school</i>	Is zeer zichtbaar in de afdeling. Is gemakkelijk toegankelijk voor teamleden van de afdeling, ouders en leerlingen. Heeft veelvuldige, betekenisvolle gesprekken met leerkrachten, leerlingen en ouders teneinde de doelen van de afdeling te bevorderen. Demonstreert het belang van permanente professionalisering door een zichtbaar engagement in eigen professionele ontwikkeling. Laat in het eigen handelen de kernwaarden en wenselijke praktijken van de afdeling zien alsmede verantwoordelijkheid, integriteit en doortastendheid.	Is zeer zichtbaar in de school. Is gemakkelijk toegankelijk voor teamleden, ouders en leerlingen. Heeft veelvuldige, betekenisvolle gesprekken met leerkrachten, leerlingen en ouders teneinde de schooldoelen te bevorderen. Demonstreert het belang van permanente professionalisering door een zichtbaar engagement in eigen professionele ontwikkeling. Laat in het eigen handelen de kernwaarden en wenselijke praktijken van de school zien alsmede verantwoordelijkheid, integriteit en doortastendheid.	Is gemakkelijk toegankelijk voor schoolleiders. Heeft veelvuldige, betekenisvolle gesprekken met leidinggevers teneinde de doelen van de scholengroep te bevorderen. Demonstreert het belang van permanente professionalisering door een zichtbaar engagement in eigen professionele ontwikkeling. Laat in het eigen handelen de kernwaarden en wenselijke praktijken van de scholengroep zien alsmede verantwoordelijkheid, integriteit en doortastendheid.
<i>Bouwen aan vertrouwensvolle relaties tussen teamleden, leerlingen en ouders</i>	Laat in het eigen handelen de kernwaarden en prioriteiten van de school en afdeling zien om vertrouwen te vestigen. Toont respect voor teamleden, ouders en leerlingen door te luisteren naar en open te staan voor hun ideeën en deze op waarde te schatten. Moedigt teamleden, ouders en leerlingen aan naar elkaars ideeën te luisteren en deze op waarde te schatten. Stelt normen in de afdeling die waarde hechten aan een constructief gesprek over goede praktijken. Toont respect, zorg en bekommernis voor teamleden, ouders en leerlingen. Moedigt teamleden, ouders en leerlingen aan respect, zorg en bekommernis voor elkaar te hebben.	Laat in het eigen handelen de kernwaarden en prioriteiten van de school zien om vertrouwen te vestigen. Toont respect voor teamleden, ouders en leerlingen door te luisteren naar en open te staan voor hun ideeën en deze op waarde te schatten. Moedigt teamleden, ouders en leerlingen aan naar elkaars ideeën te luisteren en deze op waarde te schatten. Stelt normen in de school die waarde hechten aan een constructief gesprek over goede praktijken. Toont respect, zorg en bekommernis voor teamleden, ouders en leerlingen. Moedigt teamleden, ouders en leerlingen aan respect, zorg en bekommernis voor elkaar te hebben.	Houdt scholen verantwoordelijk voor de ontwikkeling van productieve relaties met ouders. Stimuleert medewerkers om een leercultuur in de thuissituatie van leerlingen te bevorderen. Moedigt medewerkers aan om direct te participeren in verenigingen e.d. in de omgeving van de school.

Praktijk	ONTWIKKELEN VAN DE ORGANISATIE OM GEWENSTE PRAKTIJKEN TE BEVORDEREN		
	OVERWEGEND UITVOEREND	OVERWEGEND VORMGEVEND	OVERWEGEND STRATEGISCH
	De leidinggevende:	De leidinggevende:	De leidinggevende:
<i>Ontwikkelen van een cultuur van samenwerking en van gedeeld leiderschap</i>	<p>Is voorbeeldig in samenwerken in het eigen werk. Stimuleert wederzijds respect en vertrouwen tussen hen die samenwerken.</p> <p>Moedigt het ontwikkelen van groepsprocessen en gemeenschappelijk resultaten aan in de afdeling. Helpt helderheid te verschaffen over doelen en rollen bij samenwerking in de afdeling.</p> <p>Moedigt de bereidheid tot het sluiten van compromissen bij samenwerkende teamleden aan.</p> <p>Voedt een transparante communicatie ten behoeve van de ontwikkeling van de afdeling als professionele leergemeenschap.</p> <p>Bepleit bij de schoolleiding adequate en consistente hulpbronnen om samenwerking te ondersteunen.</p> <p>Betrekt de teamleden in het ontwikkelen en implementeren van belangrijk afdelingsbeleid.</p>	<p>Is voorbeeldig in samenwerken in het eigen werk. Stimuleert wederzijds respect en vertrouwen tussen hen die samenwerken.</p> <p>Moedigt het ontwikkelen van groepsprocessen en gemeenschappelijk resultaten aan.</p> <p>Helpt helderheid te verschaffen over doelen en rollen bij samenwerking.</p> <p>Moedigt de bereidheid tot het sluiten van compromissen bij samenwerkende teamleden aan.</p> <p>Voedt een transparante communicatie ten behoeve van de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen.</p> <p>Voorziet in adequate en consistente hulpbronnen om samenwerking te ondersteunen.</p> <p>Betrekt de teamleden in het ontwikkelen en implementeren van belangrijk schoolbeleid.</p> <p>Geeft teamleden de gelegenheid leiderschapsfuncties op te nemen en ondersteunt hen hierbij.</p>	<p>Bevordert gecoördineerde vormen van gedeeld leiderschap in de scholen.</p> <p>Bevordert een hoge mate van interactie tussen schoolleiders, waarbij de interactie gedreven wordt door een gezamenlijk verantwoordelijkheidsgevoel voor de verbetering van het onderwijs in de scholengroep.</p>
<i>Structureert de organisatie om samenwerking te bevorderen</i>	<p>Voorziet in reguliere gelegenheden en structuren die teamleden van de afdeling ondersteunen in hun samenwerking rondom verbetering van het onderwijs en laat dit vastleggen door de schoolleiding.</p> <p>Verdeeld leiderschap bij geselecteerde taken.</p> <p>Betrekt teamleden in beslissingen die hun onderwijs raken.</p>	<p>Maakt lesroosters die de leertijd voor leerlingen maximaliseert.</p> <p>Voorziet in reguliere gelegenheden en structuren die teamleden ondersteunen in hun samenwerking rondom verbetering van het onderwijs en vestigt een systeem dat hun samenwerking vastlegt.</p> <p>Vestigt een structuur van teams en groepen die samenwerken rondom het oplossen van problemen</p> <p>Verdeeld leiderschap bij geselecteerde taken.</p> <p>Betrekt teamleden in beslissingen die hun onderwijs raken.</p>	<p>Ontwikkelt structuren en normen binnen de scholengroep die een regelmatige, wederzijdse diepgaande dialoog over verbetering binnen scholen en scholengroep stimuleert.</p> <p>Ontwikkelt structuren en normen die wederzijdse communicatie bevorderen. Deze structuren en normen dienen gericht te zijn op intensieve netwerkverbanden tussen scholen en leidinggevendenden die samen werken aan de doelen van de scholengroep.</p>



Praktijk	ONTWIKKELEN VAN DE ORGANISATIE OM GEWENSTE PRAKTIJKEN TE BEVORDEREN (vervolg)		
	OVERWEGEND UITVOEREND	OVERWEGEND VORMGEVEND	OVERWEGEND STRATEGISCH
	De leidinggevende:	De leidinggevende:	De leidinggevende:
<i>Ontwikkelt productieve relaties met gezinnen en de gemeenschap</i>	<p>Stimuleert een klimaat in de afdeling waarin ouders welkom zijn, gerespecteerd worden en gezien worden als partners in het leren van hun kinderen</p> <p>Demonstreert systematisch vertrouwen in en aandacht voor ouders.</p> <p>Ondersteunt de ontwikkeling van betrokkenheid van de teamleden in de afdeling bij het engageren van ouders in de school.</p> <p>Werkt, samen met de teamleden van de afdeling, direct met gezinnen van diverse achtergrond om hen te helpen hun kinderen bij hun leren te ondersteunen.</p> <p>Moedigt de teamleden van de afdeling aan leerlingen met diverse opvattingen en ervaringen te betrekken om de ervaringen in de klas te verrijken en de alle leerlingen het gevoel te geven dat ze er bij horen.</p> <p>Moedigt de teamleden van de afdeling aan een brede opvatting van ouderparticipatie te hebben en moedigt meer ouders aan te participeren.</p>	<p>Schept een schoolklimaat waarin ouders welkom zijn, gerespecteerd worden en gezien worden als partners in het leren van hun kinderen.</p> <p>Demonstreert systematisch vertrouwen in en aandacht voor ouders.</p> <p>Ondersteunt de ontwikkeling van betrokkenheid van de teamleden bij het engageren van ouders in de school.</p> <p>Werkt, samen met het team, direct met gezinnen van diverse achtergrond om hen te helpen hun kinderen bij hun leren te ondersteunen.</p> <p>Moedigt de teamleden aan leerlingen met diverse opvattingen en ervaringen te betrekken om de ervaringen in de klas te verrijken en de alle leerlingen het gevoel te geven dat ze er bij horen.</p> <p>Moedigt het team aan een brede opvatting van ouderparticipatie te hebben en moedigt meer ouders aan te participeren.</p> <p>Helpt ouders, indien nodig, in contact te brengen met een breder netwerk van sociale dienstverlening.</p>	<p>Bespreekt regelmatig met vertegenwoordigers van de gemeenschap beslissingen in de scholengroep die de gemeenschap raken.</p> <p>Demonstreert dat de scholen groep belang hecht aan goede relaties met de gemeenschap.</p>
<i>Verbindt de school met de bredere omgeving</i>		<p>Ontwikkelt en onderhoud relaties met andere expert schoolleiders en bestuurders, begeleiders, vakbonden, beleidsmakers, organisaties en onderzoekers</p> <p>Werkt samen met (vertegenwoordigers van) begeleiders, vakbonden, onderzoekers, beleidsmakers e.d. ten behoeve van de ontwikkeling van arbeidsvoorwaarden, beleid en onderzoek die bijdragen aan de verbetering van het onderwijs.</p>	<p>Ontwikkelt productieve relaties met beleidsmakers in het onderwijs en neemt daarbij een proactieve houding aan.</p> <p>Maakt flexibel en adaptief gebruik van beleidsinitiatieven en overlegvormen van de overheid, gericht op een bijdrage aan de doelen en prioriteiten van de scholengroep.</p>

Praktijk	ONTWIKKELEN VAN DE ORGANISATIE OM GEWENSTE PRAKTIJKEN TE BEVORDEREN (vervolg)		
	OVERWEGEND UITVOEREND	OVERWEGEND VORMGEVEND	OVERWEGEND STRATEGISCH
	De leidinggevende:	De leidinggevende:	De leidinggevende:
<i>Onderhouden van een veilige en gezonde werkomgeving</i>	<p>Communiqueert en onderhoudt normen voor gewelddoos gedrag in en rond de afdeling. Moedigt de teamleden van de afdeling aan bij te dragen aan een positief schoolklimaat in woord en daad.</p>	<p>Neemt maatregelen om de fysieke veiligheid in en rond de school te verzekeren. Communiqueert en onderhoudt normen voor gewelddoos gedrag in en rond school. Moedigt de teamleden aan bij te dragen aan een positief schoolklimaat in woord en daad. Implementeert en registreert het gebruik van geëigende disciplinaire maatregelen in de klassen en de school. Ontwikkelt, met bijdragen van team en leerlingen, procedures om conflicten snel en effectief te identificeren en op te lossen. Geeft team en leerlingen de gelegenheid te leren over effectieve conflictoplossingsstrategieën.</p>	<p>Neemt voldoende maatregelen om de psychische en fysieke veiligheid van leerlingen en medewerkers te optimaliseren. Houdt zich aan de (collectieve) afspraken en regelgeving dienaangaande.</p>
<i>Verdeeld hulpbronnen in functie van het realiseren van de visie en de doelen van de school</i>	<p>Beheert budgetten op een effectieve wijze. Stemt de verdeling van hulpmiddelen af op de prioriteiten van de afdeling. Zorgt voor een effectief overzicht en verantwoording van de bestede middelen.</p>	<p>Beheert budgetten op een effectieve wijze. Stemt de verdeling van hulpmiddelen af op de prioriteiten van de school. Zorgt er voor dat er duurzaam geïnvesteerd kan worden in de onderwijsleerprocessen en de verbeterprioriteiten van de school. Herziet, indien gewijzigd beleid dit nodig maakt, de toekenning van middelen. Zorgt voor een effectief overzicht en verantwoording van de bestede middelen.</p>	<p>Stemt de verdeling van de middelen af op de doelen van de scholengroep en de scholen. Stemt het personeelsbeleid af op de doelen van de scholengroep en de scholen. Ontwikkelt organisatiestructuren die zijn afgestemd op de verbeterdoelen van de scholengroep. Geeft schoolleiders zoveel mogelijk autonomie in het werven en selecteren van leerkrachten. Verwacht dat scholen de onderwijsleermiddelen goed aanwenden en ondersteunt de schoolleiding hierbij.</p>
<i>Oefent goed werkgeverschap uit.</i>			<p>Zorgt voor voldoende (mede)zeggenschap en ruimte voor de werknemers om hun taak uit te voeren. Houdt zich aan de (collectieve) afspraken over de arbeidsvoorwaarden.</p>

Praktijk	VERBETEREN VAN HET LEREN EN VAN HET ONDERWIJSLEERPROCES		
	OVERWEGEND UITVOEREND	OVERWEGEND VORMGEVEND	OVERWEGEND STRATEGISCH
	De leidinggevende:	De leidinggevende:	De leidinggevende:
<i>Voorzien in een adequaat team</i>	Participeert in de selectie van leerkrachten voor de eigen afdeling, die betrokken zijn bij de visie en de doelen van de school en de afdeling en de capaciteit hebben deze te bevorderen.	Werft en selecteert leerkrachten die betrokken zijn bij de visie en de doelen van de school en de capaciteit hebben deze te bevorderen. Behoudt goede leerkrachten door het voorzien in ondersteuning en tijd voor samenwerking, gedeeld leiderschap, participatie in het ontwikkelen van een gedeelde visie en in het ontwikkelen van vertrouwensvolle relaties.	Werft en selecteert (toekomstige) leidinggevers die betrokken zijn bij de visie en de doelen van de scholengroep en de capaciteit hebben deze te bevorderen. Gebruikt de meest valide en betrouwbare informatie over effectief leiderschap als belangrijke bron voor de werving, selectie, ontwikkeling en beoordeling van leidinggevers. Houdt bij de benoeming van schoolleiders op een school rekening met de behoeften van de school. Ontwikkelt realistische plannen voor de opvolging van leidinggevers.
<i>Voorzien in ondersteuning van het onderwijsleerproces</i>	Overziet het curriculum en onderwijsleerproces in de afdeling. Coördineert het onderwijs tussen vakken, graden in de afdeling om onnodige overlapping te vermijden en ten behoeve van het bereiken van een doorgaande leerlijn en verdieping en uitbreiding van het leren. Observeert het onderwijsleerproces in de klassen en voorziet leerkrachten van constructieve feedback. Adviseert leerkrachten met betrekking tot het oplossen van problemen in de klas. Geeft leerkrachten de gelegenheid om effectieve onderwijspraktijken van collegae in de eigen school te observeren. Participeert met de teamleden van de afdeling in hun activiteiten om het onderwijsleerproces te verbeteren.	Overziet het curriculum en onderwijsleerproces. Coördineert het onderwijs tussen vakken, graden om onnodige overlapping te vermijden en ten behoeve van het bereiken van een doorgaande leerlijn en verdieping en uitbreiding van het leren. Observeert het onderwijsleerproces in de klassen en voorziet leerkrachten van constructieve feedback. Voorziet in voldoende voorbereidingstijd voor leerkrachten. Adviseert leerkrachten met betrekking tot het oplossen van problemen in de klas. Geeft leerkrachten de gelegenheid om effectieve onderwijspraktijken van collegae in de eigen school en in andere scholen te observeren. Participeert met het team in hun activiteiten om het onderwijsleerproces te verbeteren.	Stemt de ontwikkeling van toetsen, leermiddelen en onderwijsmethodes af op de doelen van het onderwijs.

Praktijk	VERBETEREN VAN HET LEREN EN VAN HET ONDERWIJSLEERPROCES (vervolg)		
	OVERWEGEND UITVOEREND	OVERWEGEND VORMGEVEND	OVERWEGEND STRATEGISCH
	De leidinggevende:	De leidinggevende:	De leidinggevende:
<i>Registreert de voortgang van leerlingresultaten en van schoolverbetering</i>	<p>Ondersteunt het afdelingsteam in het begrijpen van het belang van opvolging van leerlingresultaten voor en van het leren.</p> <p>Werkt samen met het afdelingsteam in het proces van interpretatie van gegevens.</p> <p>Gebruikt meerdere gegevensbronnen bij het analyseren van de voortgang van leerlingen.</p> <p>Geeft prioriteit aan het identificeren van die leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.</p> <p>Steunt expliciet op gegevens bij beslissingen die betrekking hebben op het leren van leerlingen.</p> <p>Onderzoekt (langjarige) trends in leerlingresultaten in plaats van zich uitsluitend te baseren op momentopnames.</p> <p>Verzamelt en gebruikt gegevens over klassituaties waarop verbeteringen gericht zijn.</p>	<p>Ondersteunt het team in het begrijpen van het belang van opvolging van leerlingresultaten voor en van het leren.</p> <p>Werkt samen met het team in het proces van interpretatie van gegevens.</p> <p>Gebruikt meerdere gegevensbronnen bij het analyseren van de voortgang van leerlingen.</p> <p>Geeft prioriteit aan het identificeren van die leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.</p> <p>Steunt expliciet op (onderzoeks)gegevens bij beslissingen die betrekking hebben op het leren van leerlingen en op schoolverbetering.</p> <p>Onderzoekt (langjarige) trends in leerlingresultaten in plaats van zich uitsluitend te baseren op momentopnames.</p> <p>Verzamelt en gebruikt gegevens over klas- en schoolsituaties waarop verbeteringen gericht zijn.</p> <p>Voorziet in condities waaronder leerkrachten effectief data kunnen gebruiken (tijd, ondersteuning, samenwerking met experts en een cultuur waarin data worden gewaardeerd).</p>	<p>Ziet er op toe dat verbeterprocessen onderbouwd zijn door valide en betrouwbare data.</p> <p>Stimuleert samenwerking tussen betrokkenen bij de interpretatie en het gebruik van data.</p> <p>Ontwikkelt capaciteit in de scholengroep voor het gebruik van systematisch verzamelde data bij het nemen van beslissingen.</p> <p>Pleit voor het gebruik van de meest betrouwbare en valide informatie bij het nemen van beslissingen in de school over het onderwijsleerproces.</p> <p>Demonstreert het gebruik van informatie bij het nemen van beslissingen.</p> <p>Voorziet in professionalisering van schoolleiders en leerkrachten in het gebruik van data en onderzoeksliteratuur bij het nemen van beslissingen.</p> <p>Ontwikkelt structuren die de opvolging en aanpassing van verbeterprocessen vergemakkelijken.</p>
<i>Schermt leerkrachten af van verstoringen van het werk</i>	<p>Handhaaft consistent het sanctiebeleid van de school.</p>	<p>Ontwikkelt en handhaaft consistent schoolbreed sanctiebeleid.</p> <p>Bepert dagelijkse onderbrekingen van de lestijden tot het minimum.</p> <p>Implementeert een systematische procedure voor het omgaan met externe initiatieven.</p> <p>Ontwikkelt met het team richtlijnen voor de hoeveelheid tijd die leerkrachten kunnen besteden aan niet-onderwijs- en buitenschoolse activiteiten.</p> <p>Bepaalt regelmatig de bijdrage van buitenschoolse activiteiten aan het bereiken de leerdoelen door de leerlingen.</p>	<p>Schermt scholen af van externe invloeden die afleiden van het bereiken van de school- en scholengroepdoelen en -prioriteiten.</p>

Praktijk	ORGANISEREN VAN VERANTWOORDING		
	OVERWEGEND UITVOEREND	OVERWEGEND VORMGEVEND	OVERWEGEND STRATEGISCH
	De leidinggevende:	De leidinggevende:	De leidinggevende:
<i>Ontwikkelen bij het team van verantwoordelijkheid voor en verantwoording van leerresultaten en welzijn van leerlingen</i>	<p>Betrekt regelmatig het afdelingsteam bij het analyseren van data over de voortgang van leerlingen.</p> <p>Bevordert gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor en verantwoording van leerresultaten en welzijn van leerlingen.</p> <p>Ondersteunt het afdelingsteam bij het leggen van verbanden tussen doelen van de afdeling en schooldoelen in functie van het versterken van de betrokkenheid bij verbetering van het werk van de afdeling.</p> <p>Schat de eigen bijdragen aan de resultaten van de afdeling in en houdt hierbij rekening met feedback van anderen op eigen prestaties.</p> <p>Participeert actief in de beoordeling van eigen prestaties en past zijn handelen aan om beter te voldoen aan verwachtingen en doelen beter te bereiken.</p>	<p>Betrekt regelmatig het team bij het analyseren van data over de voortgang van leerlingen.</p> <p>Gebruikt hoogwaardige data (betrouwbaar, valide, systematisch verzameld, beschikbaar in originele vorm en onderworpen aan gemeenschappelijke interpretatie).</p> <p>Bevordert gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor en verantwoording van leerresultaten en welzijn van leerlingen.</p> <p>Ondersteunt het team bij het leggen van verbanden tussen schooldoelen en externe beleidsdoelen in functie van het versterken van de betrokkenheid bij schoolverbetering.</p> <p>Schat de eigen bijdragen aan de resultaten van de school in en houdt hierbij rekening met feedback van anderen op eigen prestaties.</p> <p>Participeert actief in de beoordeling van eigen prestaties en past zijn handelen aan om beter te voldoen aan verwachtingen en doelen beter te bereiken.</p>	<p>Insisteert op het gebruik van hoogwaardige data (betrouwbaar, valide, systematisch verzameld, beschikbaar in originele vorm en onderworpen aan gemeenschappelijke interpretatie).</p> <p>Gebruikt hoogwaardige data voor het nemen van centrale beslissingen.</p> <p>Legt nadruk op het gebruik van recent onderzoek en ander systematisch verzamelde informatie om beslissingen te onderbouwen. Voorziet in trainingen voor leidinggevers gericht op het verwerven van bekwaamheden om met data om te gaan.</p>
<i>Voldoen aan de eisen van externe verantwoording</i>	<p>Definieert helder de verantwoordelijkheden van de individuele teamleden zodat ze wederzijds goed begrepen zijn en gebruikt kunnen worden in evaluaties van het functioneren van de teamleden.</p> <p>Bepaalt en registreert de effectiviteit van leerkrachten van de afdeling, gebruik makend van data over de voortgang van leerlingen.</p> <p>Stemt afdelingsdoelen af op schooldoelen.</p> <p>Voorziet in een accurate en transparante verantwoording van de prestaties van de afdeling naar alle relevante betrokkenen (schoolleiding, ouders...).</p>	<p>Definieert helder de verantwoordelijkheden van de individuele teamleden zodat ze wederzijds goed begrepen zijn en gebruikt kunnen worden in evaluaties van het functioneren van de teamleden.</p> <p>Bepaalt en registreert de effectiviteit van leidinggevers en leerkrachten, gebruik makend van data over de voortgang van leerlingen.</p> <p>Stemt schooldoelen af op de doelen van bestuur en overheid.</p> <p>Voorziet in een accurate en transparante verantwoording van de schoolprestaties naar alle relevante betrokkenen (inspectie, bestuur, ouders...).</p> <p>Ontwikkelt een organisatorische structuur die de waarden van de school weerspiegelt en zorgt dat managementsystemen, -structuren en -processen effectief werken en voldoen aan de voorgeschreven regelgeving.</p>	<p>Voorziet in een accurate en transparante verantwoording van de schoolprestaties naar alle relevante betrokkenen (inspectie, bestuur, andere externe belanghebbenden...).</p> <p>Baseert adviezen aan bestuurders op betrouwbare en valide informatie.</p>



## 3 PROFESSIONALISERING VAN LEIDINGGEVENDEN: STRATEGIEN EN VOORWAARDEN

### 3.1 Inleiding

In haar opdracht formuleerde het Ministerie eveneens de vraag naar een beschrijving van de voorwaarden (inzake vorming en ondersteuning) voor het leiderschap in grotere bestuursvormen. Deze vraag is uitgewerkt in de vierde en vijfde onderzoeksvraag:

4. Welke professionaliseringsstrategieën bevorderen de ontwikkeling van de capaciteiten van diverse, naar niveau te onderscheiden, leidinggevenden in het onderwijs?
5. Welke voorwaarden bevorderen de effectiviteit van de professionalisering van leidinggevenden?

In dit hoofdstuk gaan we in op deze onderzoeksvragen. We vatten een aantal bevindingen over effectieve professionalisering van leidinggevenden in het onderwijs samen aan de hand van een aantal thema's (3.2). In het volgende hoofdstuk brengen we deze inzichten samen in een voorstel voor de professionalisering van leidinggevenden in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs zoals dat in scholengroepen georganiseerd kan worden.

Het is aan weinig twijfel onderhevig dat professionele ontwikkeling van leidinggevenden belangrijk geacht wordt. Bush (2009) noemt het zelfs een morele plicht van werkgevers om te voorzien in een geschikte voorbereiding en in ontwikkelingsmogelijkheden voor schoolleiders, die in een complexe context met toenemende verantwoordelijkheden werkzaam zijn.

Tegelijk kan vastgesteld worden dat professionele ontwikkeling van leidinggevenden in het onderwijs in verschillende landen zeer divers is opgezet. Ze vindt plaats in verschillende beleidscontexten, bijvoorbeeld met veel of weinig autonomie voor scholen; er zijn verschillen in het moment van aanbieding (pre-service, in-service, combinaties); in verplichting (al dan niet verplicht); in duur (van bv. enkele dagen tot enkele jaren); in toelating (zelfselectie en of selectie vooraf door overheid, werkgever of opleidingsinstituut); in aanbieders (de overheid, via een instelling die specifiek voor de opleiding van schoolleiders in het leven is geroepen zoals het *National College for*

*School leadership*<sup>14</sup> in Engeland, beroepsorganisaties, onderwijsnetten, universiteiten en hogescholen, particuliere aanbieders); in inhoudelijke accenten (bijvoorbeeld op regelgeving of op onderwijskundig leiderschap) en in didactiek (met een meer theoretische of een meer praktische benadering of met een combinatie van beide). Sommige programma's zijn op Masterniveau; andere weer op (post)-bachelor niveau (bv. Taipale, 2012).

Pont *et al.*, (2008; zie ook Bolam, Dunning &, Karstanje, 2000; Devos *et al.*, 2005; PWC, 2007) stellen vast dat er het afgelopen decennium wel veel aandacht is gekomen voor de professionalisering van schoolleiders maar dat er toch behoefte is aan meer samenhangende benaderingen van deze professionalisering. En ondanks het belang dat gehecht wordt aan professionalisering van leidinggevendenden moet ook hier worden vastgesteld dat er weinig robuuste onderzoeksgegevens zijn die richting kunnen geven aan het inrichten van leerarrangementen. Onderzoek naar de effectiviteit van professionaliseringsprogramma's voor leidinggevendenden is schaars. Er is weinig onderzoek waarin men de relatie legt tussen professionaliseringsprogramma's enerzijds en het gebruik van nieuwe kennis door of effectiviteit van schoolleiders anderzijds. Er is weinig systematische informatie over het loopbaanverloop van schoolleiders die deze professionaliseringsprogramma's gevolgd hebben. En er zijn weinig onderzoeksmodellen die de relatie leggen tussen het functioneren van schoolleiders en de gewenste resultaten van de school, zoals betere resultaten van leerlingen. Onderzoek naar resultaten van professionaliseringsprogramma's is conceptueel vaak vaag en atheoretisch. Dat verschillende professionaliseringsstrategieën meer of minder bijdragen aan verschillende doelen, krijgt nauwelijks aandacht. Onderzoek richt zich vaak op algemene ontwerpkenmerken van programma's zonder veel aandacht voor de beoogde resultaten. Er is enig onderzoek is naar voorkeuren van schoolleiders voor wijzen van professionalisering, maar het verband met resultaten wordt niet of nauwelijks gelegd. Ook is weinig aandacht voor de effectiviteit van professionalisering in relatie tot de interactie van diverse professionaliseringsmethoden (zoals lezingen, actie-onderzoek, praktijkopdrachten...) (Murphy, 2002; Heck, 2003; Young, Petersen & Short 2002; Smylie & Bennet, 2005; Davis *et al.*, 2005; Darling-Hammond *et al.*, 2007; Pont *et al.*, 2008; Dempster *et al.* 2011).

---

<sup>14</sup> Het *National College for School Leadership* (NCSL) is thans gefuseerd met het *Teaching Agency* in het *National College for Teaching and Leadership*.



## 3.2 Thema's in de effectieve professionalisering voor leidinggevenden

Hieronder gaan wat dieper in op een aantal thema's in de professionalisering van leidinggevenden in scholen.

### 3.2.1 Reflectieve integratie van theorie en praktijk

Forde (2011) onderscheidt een drietal brede modellen voor of accenten in het opleiden van leidinggevenden in het onderwijs:

- een ambachtelijke benadering (*apprentice-based approach*) waarbij de vereiste vaardigheden geleerd worden door ervaring op te doen in de school;
- een theorie-benadering (*knowledge-based approach*) waar men op een universiteit of hogeschool een opleiding volgt, vooral gericht op het verwerven van theoretische kennis en eventueel een graad verwerft;
- een ervaringsleren-benadering (*experiential learning-based approach*) waarbij men via gestructureerde ervaringen het noodzakelijke inzicht, de nodige vaardigheden en persoonlijke ontwikkeling verwerft.

Tussen de benaderingen bestaat overlap. Maar tegelijk zijn ook verschillen merkbaar. Zo speelt ervaring zowel in de ambachtelijke benadering als in de ervaringsleren-benadering een rol. Maar in het eerste geval leert men eerder impliciet van de ervaringen zoals ze zich voordoen in het werk, terwijl in het de ervaringsleren-benadering gestructureerde ervaringen worden aangeboden waarop dan systematisch en kritisch wordt gereflecteerd, gebruik makend van een diversiteit aan bronnen. En zowel in een theorie-benadering als in een ervaringsleren benadering is theorie belangrijk. Maar terwijl dat in de theorie-benadering de belangrijkste en bijna enige leerbron is, wordt theorie in de ervaringsleren-benadering vooral gebruikt om op eigen ervaringen te reflecteren en een persoonlijke leiderschapstheorie te ontwikkelen.

De *ambachtelijke benadering* kenmerkt zich door leren van modellen en door informele ondersteuning, bijvoorbeeld door schaduwen, tijdelijke benoeming in een andere school of stages. Deze benadering kan leereffecten hebben, bv. het verwerven van inzicht in de rol van de leidinggevenden, het ontwikkelen van een identiteit als leidinggevende en verwerven van meer zelfvertrouwen. Ook kan deze benadering bijdragen aan de verzachting van de zogeheten praktijkschok. Belangrijke twijfels betreffen echter het eerder toevallige, fragmentarische en weinig diepgaande karakter van wat men leert en vooral de conservatieve tendens in dit leren: bestaande praktijk-

ken worden gereproduceerd. Ervaringen alleen zijn onvoldoende en vragen steeds reflectie met kritische anderen (zie ook Bolhuis, 2009).

In de *theorie-benadering* – volgens Bush (2009) nog steeds de meest voorkomende vorm van leiderschapsvorming – verwerft men vooral theoretische kennis over leidinggeven en management. De kwalificaties behorend bij een opleiding zijn dan vaak gerelateerd aan een graad zoals Master en zijn richtinggevend voor de opleiding. Belangrijke punten van kritiek betreffen onder meer de aard van wat geleerd wordt. Zo dient in Masteropleidingen veel tijd en aandacht besteed te worden aan de vorming van de studenten tot onderzoeker, terwijl de studenten zich willen bekwamen als schoolleider. Ook over de praktische relevantie van wat geleerd wordt bestaat twijfel. Wel ziet men meer en meer combinaties van meer theoretische universitaire programma's met praktische elementen zoals casusbesprekingen en actie-onderzoek. Maar ook dan blijft er een zekere afstand tot en kunstmatige verhouding met de praktijk bestaan.

De *ervaringsleren-benadering* erkent zowel ervaring als theorie als belangrijke elementen in het complexe proces van professionele ontwikkeling van leidinggevendenden. Maar juist de combinatie ervan, samen met het kritisch reflecteren op ervaringen en op de bruikbaarheid van ideeën zou het meest bijdragen aan de professionele ontwikkeling van leidinggevendenden. Huber (2011) onderstreept deze noodzaak van koppeling tussen theorie en praktijk. Hij beschouwt de transfer van kennis naar de praktijk als cruciaal voor effectieve leiderschapsontwikkeling. Belangrijke generieke strategieën zijn dan concrete ervaringen opdoen; cursussen volgen; inzichten toepassen in de praktijk; collegiale uitwisseling; reflectie en planning en feedback.

Ook in andere onderzoeken naar effectieve professionaliseringsstrategieën komt het belang van een reflectieve integratie van theorie en praktijk naar voor. Ballet *et al.*, (2000; zie ook Verbiest *et al.*, 2000) onderzochten de effecten van een Nederlandse opleiding voor schoolleiders primair onderwijs. Effecten van de opleiding, zoals een toegenomen beroepsmotivatie, meer zelfvertrouwen en een scherpere kijk op de eigen taken worden bereikt door een theoretische input via literatuur en colleges. Die input leidt namelijk tot een taal waarmee men ervaringen kan benoemen en vanuit nieuwe perspectieven kan kijken naar het werk, de school en eigen functioneren.

Maar dit proces verloopt zeer indirect en is zeker geen kwestie van het vullen van de hoofden van schoolleiders. Wil de input tot het genoemde resultaat leiden dan dienen deelnemers die theoretische inzichten intensief te bewerken, met name door de eigen praktijk in te brengen en de theorie daarop te beproeven. Dit vraagt niet alleen voorbereidende en verwerkende activiteiten, waarmee de schoolleider, eerder solistisch,

die verbinding tussen theorie en praktijk tot stand brengt. Literatuur en colleges bieden conceptuele kaders die toelaten te verwoorden wat men ervaart of nieuwe visies geven op de praktijk. Minstens even belangrijk is de interactie met collegae-cursisten en de docent. Deze collegae kunnen helpen, bijvoorbeeld door het vertellen van voorbeelden uit de eigen praktijk. Maar ze helpen elkaar nog meer door elkaar te bevestigen in wat ze met de nieuw verworven theoretische inzichten benoemen en zien, en door elkaar te steunen als met de verwerving van nieuwe inzichten onvermijdelijk ook het besef doorbreekt dat er nog veel te leren valt. Deze activiteiten in kleine groepen kunnen slechts slagen als er voldoende vertrouwen in elkaar is. Eenzelfde dynamiek is zichtbaar als het gaat om het verwerven van vaardigheden. Oefeningen vragen een praktische inbedding, maar eveneens vertrouwde collegae die niet alleen functioneren als sparringpartners maar zeker ook als ondersteunende coaches of kritische vrienden, die helpen vaardiger te worden. Tevens speelt hier mee dat men kan werken vanuit concrete schoolcontexten. Thuisopdrachten (literatuuropdrachten, toetsen, voorbereidende taken) bieden een noodzakelijke basis voor het werken tijdens de cursusedagen en laten toe de relatie te leggen met de praktijk. Er wordt meermaals gewezen op het belang van de combinatie van de verschillende werkvormen: enerzijds kennisoverdracht en opbouwen van een theoretisch kader en anderzijds actief en samen met collegae vanuit eigen ervaringen reflecteren.

Devos (2001), verwijzend naar Elmore (1995), somt een aantal principes van doeltreffend leren op, die ook van toepassing zijn op het professionaliseren van leidinggevenden in het onderwijs. Het betreft dan onder meer een actieve betrokkenheid van de deelnemers, integratie van basiskennis en nieuwe kennis wat vraagt om praktische toepassing, overwogen kunnen handelen ook in minder bekende situaties. Hij verbindt daaraan de conclusie dat de vraag naar mogelijke interessante inhoud van een opleiding ondergeschikt is aan de vraag hoe de vorming moet opgezet worden opdat zij effectief zou zijn. Hij pleit dan ook voor de integratie van de professionele ontwikkeling van schoolleiders en organisationeel leren (zie ook 3.2.3).

In hun onderzoek naar effectieve programma's voor de professionalisering van leidinggevenden stellen Darling-Hammond *et al.* (2007) eveneens het belang vast van actieve, deelnemer-gecentreerde instructie waarbij de integratie van theorie en praktijk wordt bevorderd en reflectie wordt gestimuleerd. Integratie van theorie en praktijk wordt ook bevorderd door de inzet van docenten in de opleidingen die deskundig zijn in hun vakgebied, inclusief ervaren schoolleiders. Werkvormen die hier bij passen zijn onder meer probleemgestuurd leren, actie-onderzoek, veldprojecten, analyses van klasbezoeken, bijhouden van een logboek en samenstellen van een portfolio

waarbij gebruik van feedback en van evaluaties van de deelnemer door zichzelf, collega-deelnemers en docenten zichtbaar is. Dit geldt zowel in pre-service als in in-service programma's. Verder speelt hierbij de groepering van de deelnemers in een cohortstructuur een belangrijke rol. In de door Darling-Hammond *et al.* (2007; zie ook Davis *et al.*, 2005) onderzochte opleidingen bleek het positieve effect van het werken met een cohortstructuur, waarbij leidinggevend in opleiding het gehele programma in dezelfde groep volgen. Een dergelijke groep bevordert het integreren van theorie en praktijk (zie ook Ballet *et al.*, 2000) en leidt vaak tot netwerken die ook na de opleiding steun bieden.

Zonder de professionalisering van leidinggevend in het onderwijs te reduceren tot leren op de werkplek kan wel gesteld worden dat die werkplek een belangrijk element vormt in het leerproces. Aan die werkplek en aan het functioneren van de (toekomstige) leidinggevende daarin, mogen een aantal eisen gesteld worden. Deze betreffen met name het realiteitsgehalte en het ontwikkelingsgerichte karakter van het uit te voeren werk, de noodzakelijke didactische vormgeving en begeleiding en de wederzijdse afstemming van de opleiding en de werkplek (bv. Smylie, 1995; Lambrecht *et al.*, 1997; Onstenk, 1997; 2012; Wenger, 1998; Streumer & Van der Klink, 2004; Tynjälä, 2008; Verbiest, 2009). Te denken valt onder meer aan:

- het werken van de (toekomstige) leidinggevende aan kernopgaven: kenmerkende en centrale beroepssituaties waarin complexe problemen aangepakt moeten worden en rekening gehouden moet worden met de specificiteit van de situatie;
- voldoende regelmogelijkheid voor de leidinggevende-in-opleiding in het werken aan deze kernopgaven. De lerende professional dient te kunnen functioneren op het niveau waartoe hij in opleiding is;
- hoogwaardige ondersteuning van het leren op de werkplek door een expert leidinggevende, waarbij de lerende geobserveerd wordt, kritische vragen gesteld krijgt en feedback ontvangt, en de begeleider de eigen handelingsstrategieën expliciteert;
- afstemming tussen het leren op de opleiding en het leren op de werkplek.

Het voorgaande valt moeilijk te realiseren zonder een intensieve samenwerking tussen werkveld en opleiding. Darling-Hammond *et al.* (2007) wijzen dan ook op het belang van partnerschappen tussen schooldistricten en universiteiten. Dit draagt onder mee bij aan de educatieve kwaliteit van de werkplekken waarin deelnemers aan opleidingen werkten of ervaring opdeden. Verder bevorderde deze samenwerking

dat na afronding van de opleiding de schoolleiders ondersteuning bleven krijgen en zich verder konden blijven ontwikkelen. Er valt dan ook veel te zeggen voor goed functionerende partnerschappen tussen werkveld en opleiding waarin men met de op te leiden professional gezamenlijk verantwoordelijkheid neemt voor de professionalisering van de (aanstaande) leidinggevend.

Hier kan ook nog opgemerkt worden dat uit evaluaties van effectieve programma's voor leidinggevend de grote waarde blijkt van ondersteuning aan deelnemers door hen, ook na afronding van een opleiding, te begeleiden door *mentoren*. Zo krijgen in Ontario (adjunct-)schoolleiders, na hun benoeming, gedurende een lange tijd (2 jaar) *begeleiding* van een daartoe getrainde mentor (Darling-Hammond *et al.*, 2007; Darling-Hammond & Rothman, 2011). Met andere woorden, de integratie van theorie en praktijk blijft niet beperkt tot de fase van opleiden.

De belangrijke betekenis van de benadering waarin ervaringsleren centraal staat, spoort met inzichten over effectieve leerprocessen van professionals in en buiten het onderwijs (Hawley & Valli, 1999; Bush & Glover, 2004; Paterson & West-Burnham, 2005; Timperley *et al.* 2007; Bolhuis, 2009; Huber 2011). Theoretisch kan deze benadering onderbouwd worden door het specifieke karakter van professionele ontwikkeling van (onderwijs)professionals. Deze is te typeren als constructivistisch, contextueel en interactief. Onderwijsprofessionals spelen een actief-construerende rol in de toekenning van betekenissen aan ervaringen in werk en scholing. Ervaringen krijgen betekenis in een specifieke context (bv. de school in een bepaalde beleidscontext). De betekenisgeving wordt ook beïnvloed door de interactie van de professional met de omgeving. Opvattingen van bijvoorbeeld collega's, medecursisten en opleiders over onder meer goed schoolleiderschap, beïnvloeden het proces van betekenisgeving (Kelchtermans, 1994; Ballet *et al.* , 2000; Vandenbergh, 2008; Verbiest, 2009).

#### **Excurs: Over blauwdrukken en praktijken**

Kelchtermans (2013; zie ook Kelchtermans, 2012) argumenteert – in de context van het opleiden van lerarenopleiders - dat de gangbare invulling van professionaliteit het resultaat is van een blauwdrukbenadering. Daartegenover pleit hij voor een praktijkgebaseerde benadering. De inzichten zijn echter zeer wel breder toepasbaar op de professionalisering van onderwijsprofessionals zoals leidinggevend.

Het competentiedenken is het meest pregnante voorbeeld van de blauwdrukbenadering. Men analyseert de inhoud van een bepaald beroep en identificeert op basis daarvan een lijst van competenties. Deze vormen op hun beurt de basis voor het ontwerpen van een opleidingsprogramma en voor het beoordelen of iemand over de nodige competenties beschikt. Dit impliceert een normatieve benadering die tot uit-

drukking komt in bijvoorbeeld door de beroepsgroep ingestelde beoordelingscommissies, waaraan (toekomstige) beroepsbeoefenaars zich moeten onderwerpen en hen in de situatie van 'nog niet professioneel' plaatst.

Tegenover deze voorschrijvende benadering stelt Kelchtermans de praktijkgebaseerde benadering. Hierbij wordt centraal gesteld wat er feitelijk plaatsvindt. Aansluitend bij het onderscheid tussen *espoused theory* (wat men zegt te doen) en *theory in use* (wat men doet) (Argyris & Schön, 1996) meent Kelchtermans dat door kritische reflectie (samen met anderen) men de spanning tussen beide beschrijvingen beter kan begrijpen en op elkaar kan afstemmen. Het zorgvuldig bekijken en analyseren van feitelijke praktijken zou een krachtig perspectief openen voor de betrokkenen om professioneel te groeien en te ontwikkelen, zonder dat daarbij andere beoordelaars of controleurs nodig zijn om de criteria te bewaken. Het zijn degenen die betrokken zijn in de praktijk in kwestie zelf, die stilstaan bij wat ze doen en wat er gebeurt en dat afzetten tegen wat ze wenselijk achten of waarnaar ze streven.

Een praktijkgebaseerde benadering in het opleiden van onderwijsprofessionals vereist een onderzoekende houding van de betrokkenen. Dit verwijst naar de kritische analyse van de eigen kennis en opvattingen (het persoonlijk interpretatiekader), waarbij niet enkel de technische kennis en vaardigheden (antwoorden op de 'hoe?'-vragen) aan bod dienen te komen maar ook de morele, politieke en emotionele dimensies van het handelen.

De vraag kan gesteld worden of een dergelijke diepgaande reflectie voldoende is als ze beperkt wordt tot het onderzoeken van eigen praktijken, d.w.z. van de keuzes en principes zoals die blijken in het feitelijke handelen en van de spanning tussen deze beschrijving enerzijds en de verklaring die men geeft voor zijn professioneel handelen anderzijds. Weliswaar kan de thematisering van die spanning bijdragen aan het verkleinen van de eventuele kloof tussen wat men doet en wat men zegt te doen. Maar wat men zegt te doen hoeft daarom nog niet te beantwoorden aan wat – op basis van onderbouwde inzichten – in het belang van leerlingen wordt geacht. Onderwijsprofessionals dienen wel zelf te kunnen beslissen wat in een concrete situatie wenselijk is (Biesta, 2007; 2012). Maar van hen mag eveneens verwacht worden dat ze hun handelen toetsen, niet alleen aan hun eigen intenties en overwegingen maar ook aan relevante, beschikbare (praktijk)theoretische inzichten. In dit verband kan verwezen worden naar het begrip *praktijkdenken* (Van Strien, 1986). Dit begrip verwijst naar het denken en handelen van wetenschappelijke en HBO-geschoolde praktijkbeoefenaars, zoals onderwijsprofessionals. Het denken en handelen van deze professionals kan samengevat worden in de grondfiguur van de regulatieve of probleemoplossingsgerichte cyclus. Fasen in deze cyclus zijn probleemstelling, diagnose, plan, ingreep en evaluatie. Het verschil tussen de alledaagse regulatieve cyclus en de regulatieve cyclus in het praktijkdenken ligt met name in het afzien van onmiddellijk handelen en het inbouwen van een tweetal reflectieve pauzes. De meerwaarde van deze reflectieve pauzes ten opzichte van het alledaagse oplossen ligt in een (wetenschappelijk of praktijktheoretische) onderbouwde probleemanalyse en -diagnose en ingreep. Praktijkdenken impliceert dan ook het mobiliseren van kennis (wetenschappelijke kennis of kennis van voorbeelden van goede praktijken) in de reflectieve pauzes, die kan bijdragen aan de verbetering van de situatie. Verbiest (2009) beschreef dit praktijkdenken voor schoolleiders: uitgaan van concrete praktijksituaties, het normatief en empi-

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

Het lijkt er overigens op dat Kelchtermans de betekenis van dit praktijkdenken erkent en daarmee de praktijkgebaseerde benadering zoals omschreven, enigszins relateert. Kelchtermans beschrijft namelijk een aantal principes dat richtinggevend kan zijn voor het onderzoekend omgaan met die praktijk. Eén van deze principes betreft het ritsen van theorie en ervaring. Voor het kritisch bevragen van de praktijk, maar ook voor het verantwoorden heeft men, aldus Kelchtermans, uiteindelijk theoretische kaders nodig. *“Zorgvuldig gekozen theoretische kaders vormen dan ook een essentieel onderdeel van het opleidingscurriculum van onderwijsprofessionals (...) Dat is een voorwaarde voor de kritische confrontatie tussen de praktijken (ervaringen) en de theoretische kaders van de deelnemers. Pas dan kan het rits-principe in werking gesteld worden: de vanzelfsprekende opvattingen van de betrokkenen, die aan de basis liggen van hun eveneens vanzelfsprekende praktijk, worden kritisch bevraagd vanuit en verbonden met theoretische begrippenkaders. (...) In een opleiding/ vorming dient de doorgewinterde practicus dus uitgedaagd te worden door theoretische inzichten en vervolgens zal hij/zij zelf de conclusies trekken ...”* (Kelchermans, 2013: 97)

Het centraal stellen van de praktijk is een vruchtbaar uitgangspunt, niet enkel voor de analyse van die praktijk en van het eigen denken daarover maar ook voor de ontwikkeling van het eigen denken en het daarop gebaseerde handelen, mits de reflectie ook gevoed wordt door wetenschappelijke en praktijktheoretische inzichten. Tegen deze achtergrond valt te begrijpen dat vanuit een opleidings- of professionaliseringsperspectief ook nood is aan beschrijvingen van wenselijk schoolleidersgedrag (bv. in de vorm van standaards of praktijken – zoals beschreven in bv. het *Ontario Leadership Framework*) en aan (praktijk)theorieën. Deze kunnen het repertorium van de leidinggevende, te gebruiken in de kritische reflectie op hun eigen handelen, vergroten. Ook zal men vanuit een professionaliseringsperspectief nood hebben aan beschrijvingen van competenties (kennis, vaardigheden, attitudes) die kunnen helpen om de ervaren kloof tussen wenselijk en feitelijk gedrag te overbruggen. En ten slotte vraagt het praktijkdenken dat men ook beschikt over de competenties om de regulatieve cyclus te gebruiken in het onderzoekend en reflectieve handelen.

Hiermee wordt een belangrijk bezwaar tegen het denken in termen van opleiden volgens blauwdrukken ondervangen. Competenties zijn dan niet het beginpunt en het design (Gronn, 2003) waaraan (toekomstige) leidinggevenden worden getoetst en naar gevormd, maar kunnen wel behulpzaam zijn in het overbruggen van de afstand tussen wat leidinggevenden doen en wat ze willen doen.

### 3.2.2 Coherent en onderbouwd curriculum, nadruk op onderwijskundig leiderschap

Een belangrijk kenmerk van effectieve programma's voor de professionalisering van leidinggevendenden in het onderwijs is de onderbouwing ervan met een omvattende en coherente programmafilosofie en een curriculum dat aansluit bij erkende standaards en waarbij nadruk ligt op de ontwikkeling en implementatie van specifieke praktijken van vooral onderwijskundig leiderschap en schoolontwikkeling. Een curriculum dient een robuust leiderschapsmodel te representeren. Dit geldt zowel voor *pre-service* als voor *in-service* programma's (Darling-Hammond *et al.*, 2007; Darling-Hammond *et al.*, 2011; zie ook Pont *et al.*, 2008). Darling-Hammond *et al.* (2007) verwees hierbij naar de ISCC (1996) standaards. Deze zijn ondertussen ingrijpend herzien, terwijl sindsdien ook de kritiek op het gebruik van standaards met competenties sterk is toegenomen (zie hoofdstuk 2). Het is hier niet de plaats om een beslissende keuze te maken voor een bepaalde curriculum. In hoofdstuk 2 is een actuele, samenhangende en omvattende beschrijving gegeven van praktijken, gebaseerd op diverse bronnen, die zeer wel bruikbaar is als uitgangspunt voor de toetsing en verdere ontwikkeling van curricula.

Hiervoor is ook de kritiek op competenties enigszins gerelativeerd in die zin dat vastgesteld moet worden dat vanuit het oogpunt van opleiding of professionalisering er wel behoefte is aan het werken met competenties. Ondanks het afgeleide karakter ervan, kunnen competenties, zoals bijvoorbeeld in diverse bijlagen geformuleerd, als overdachte keuzes gezien worden om de vraag te beantwoorden op grond van welke kennis, vaardigheden en attitudes leidinggevendenden in staat zijn de wenselijke praktijken te realiseren.

De nadruk op praktijken van onderwijskundig leiderschap impliceert dat curricula die vooral gebaseerd zijn op concepten als transformationeel leiderschap weliswaar voorwaardelijk maar ontoereikend zijn. Met andere woorden, leren en onderwijzen dienen een centrale plaats te hebben in de professionalisering van leidinggevendenden waarbij concepten ontleend aan onderwijskundig leiderschap een belangrijke rol spelen (bv. Robinson *et al.*, 2009; McKinsey & Company, 2010a,b; Dempster *et al.*, 2011; Forde *et al.*, 2011; Darling-Hammond *et al.*, 2011) (zie ook hoofdstuk 2).

De nadruk op schoolontwikkeling verwijst niet alleen naar de relatie met de praktijk maar ook naar de vraag naar een focus van professionalisering in termen van persoon, school of systeem. In de volgende paragraaf gaan we hier op in.



### 3.2.3 Transformatie van persoon, school en systeem

In het organiseren van professionaliseringsactiviteiten voor (toekomstige) leidinggevenden kunnen verschillende accenten gelegd worden naargelang de beoogde veranderingen. Watson (2003) stelde reeds de vraag of de training van schoolleiders vooral gericht dient te zijn op de noden van het individu, die van de school of die van het (nationaal) onderwijssysteem. Diverse auteurs onderstrepen het belang van persoonlijkheidsvorming in programma's voor leiderschapsontwikkeling, zowel omwille van de effectiviteit van het leren als omwille van het belang van de vorming van de (toekomstig) leidinggevende zelf (bv. Bush *et al.*, 2007; Bush, 2009; Huber, 2011). Maar professionalisering die vooral gebaseerd is op persoonlijke ontwikkeling kan minder effectief zijn als het gaat om de verdere ontwikkeling van de school en het systeem en zelfs als het gaat om de ontwikkeling van de (toekomstige) leidinggevende zelf. Dat laatste blijkt uit onderzoek van Devos *et al.* (2005; zie ook Devos *et al.* 2006; Staelens, 2013) waarin een aantal bekommernissen van Vlaamse beginnende directeuren basisonderwijs en daarmee corresponderende opleidingsbehoeften worden onderscheiden: het (leren) omgaan met regelgeving en administratie; het (leren) omgaan met mensen; het (leren) omgaan met leidinggeven en het (leren) omgaan met tijd. Opvallend is dat directeuren met een zogeheten regelgericht profiel de meeste opleidingsnoden signaleren en dan niet enkel op het vlak van omgaan met mensen en pedagogisch management maar ook op het vlak van regelgeving en administratie. De onderzoekers stellen dat deze regelgerichte directeuren zich niet bekwaam voelen om deze laatste taken uit te voeren en dus sneller geneigd zijn om zich nog meer met administratie en regelgeving bezig te houden. En even opvallend is dat directeuren met een leerlinggericht profiel niet de minste behoefte signaleren aan een bijkomende opleiding inzake regelgeving of administratie. Professionalisering die louter op individuele noden gericht is kan dus zeer beperkt zijn.

Professionaliseren van leidinggevenden dient ook bij te dragen aan schoolontwikkeling. Individueel leren en leren op organisatieniveau dienen in de opleiding hand in hand te gaan. Maar ook een eenzijdige aandacht voor de ontwikkelingsnoden in de school als uitgangspunt voor professionalisering kent beperkingen. Men gaat dan niet alleen voorbij aan individuele leerbehoeften maar bevordert ook een conservatieve tendens als geen rekening gehouden wordt met educatieve prioriteiten in de omgeving en in het onderwijssysteem (Bush, 2009; Dempster *et al.* 2011; Forde, 2011; Leithwood *et al.*, 2011).

Daarom lijkt een goede balans tussen de genoemde accenten belangrijk. De in hoofdstuk 2 genoemde praktijken sluiten aan bij belangrijke huidige educatieve behoeften van de omgeving en het systeem of kunnen deze daarin een plaats geven. Tegelijkertijd kunnen deze praktijken geconcretiseerd worden naar de concrete praktijken en individuele leerwensen van schoolleiders in specifieke scholen (Leithwood *et al.*, 2011).

### 3.2.4 Leiderschapsontwikkeling als onderdeel van systeemontwikkeling

Professionalisering van schoolleiders is ook gebaat bij een systemische benadering: effectieve vorming van leidinggevendenden in het onderwijs is gesitueerd in en uitgelijnd met de ontwikkeling van het onderwijssysteem (Matthews, Moorman & Nusche, 2008; Leithwood *et al.*, 2011). Dat vindt echter, aldus Darling-Hammond *et al.* (2007), nog onvoldoende plaats. Voorbeelden van een dergelijke systemische ontwikkeling van het onderwijs, waarin leiderschapsontwikkeling een belangrijke plaats in heeft, zijn Ontario, Canada (Pedwell *et al.*, 2011; Leithwood *et al.*, 2011) en Victoria, Australië (OGSE, 2007; Matthews *et al.*, 2008). In Victoria is leiderschapsvorming één van de (zeven) zogeheten *flagship strategies* die dienen bij te dragen aan drie door de overheid geformuleerde maar breed gedragen prioriteiten voor het onderwijsbeleid. Deze drie prioriteiten betreffen het tegemoet komen aan diverse noden bij leerlingen; het verbeteren van de competenties van leerkrachten en het verbeteren van de scholen. De zeven strategieën – gebaseerd op onderzoek naar effectieve scholen - verwijzen naar het leren van leerlingen (bv. het identificeren van minimumdoelen); het ontwikkelen van een nieuw financieringssysteem voor scholen; professionele ontwikkeling van schoolleiders (zie hieronder); het scheppen van een cultuur van ontwikkeling en resultaten (via een accreditatiesysteem); professionele ontwikkeling van leerkrachten, vooral van beginnende leerkrachten; schoolverbetering (onder meer door een gedifferentieerd inspectiemodel); en extra middelen voor excellente scholen.

Het ontwikkelen van leiderschaps capaciteit richt zich op

- de selectie van schoolleiders;
- de organisatie van een mentoraat voor beginnende schoolleiders en coaching voor ervaren schoolleiders;
- evaluatie van het functioneren van schoolleiders; hiertoe is een leiderschapsprofiel met vijf niveaus geformuleerd dat vooral ontwikkelingsgericht bedoeld is (zie een voorbeeld in bijlage 26);
- een ontwikkelingsprogramma voor potentiële schoolleiders en

- lokale administratieve ondersteuning voor netwerken van kleine scholen.

Er is een grote mate van betrokkenheid vanuit de overheid bij leidinggevend en, onder meer via participatie in studiedagen en netwerken van schoolleiders. Coherentie in deze strategieën werd nagestreefd door onder meer het communiceren van een gemeenschappelijke visie op schoolleiderschap en schoolontwikkeling – gebaseerd op onderzoek – via de publicatie en verspreiding onder alle schoolleiders van een *Developmental learning framework for school leaders* (OGSE, 2007); door nationale studiedagen met internationaal gerenommeerde sprekers, met de minister van onderwijs en hoge ambtenaren; door regionale workshops geleid door hoge overheidsambtenaren en door netwerkbijeenkomsten van schoolleiders; door nieuwsbrieven; via korte detacheringen van schoolleiders bij het ministerie; door consultatiebijeenkomsten voor schoolleiders met andere schoolleiders en door studiebijeenkomsten rondom teksten, die dan ook weer besproken werden in nieuwsbrieven.

Samenvattend noemen Matthews *et al.* (2008) een aantal beleidscondities die de implementatie van de leiderschapsstrategie hebben vergemakkelijkt:

- een volgehouden steun voor het ingezette beleid en dus het beschermen van het systeem tegen plotse beleidswijzigingen;
- een hoge mate van afstemming tussen de diverse strategieën, inclusief het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal over leiderschap in onderwijs;
- een intelligent verantwoordingsstelsel, gericht op ontwikkeling en
- voldoende financiering en tijd voor ontwikkeling.

Pedwell *et al.* (2011) wijzen op de volgende factoren die zouden hebben bijgedragen aan het succes van de aanpak in Ontario:

- het ondersteunen van de ontwikkeling van schoolleiders met een focus op resultaten van leerlingen;
- een beperkt aantal (3) prioriteiten voor onderwijsverbetering;
- het afstemmen van alle initiatieven en maatregelen op elkaar, doorheen alle niveaus (beleid, schoolbesturen, schoolleiders, leerkrachten, vakbonden enz.);
- daarbij aansluitend, het betrekken van zoveel mogelijk betrokkenen;
- het onderbouwen van het beleid met onderzoek en dit beleid aanpassen aan nieuwe bewezen inzichten en
- het opvolgen van de effecten van de genomen beleidsmaatregelen.

Effectief(ve) leiderschap(svorming) heeft dus een plaats in een omvattende benadering, gericht op de verbetering van het onderwijs. Men verwacht dan ook dat de indi-

viduele ontwikkeling bijdraagt aan een hoger goed: systeembrede verbetering. Professionele ontwikkeling wordt door de overheid gezien als een investering waarvoor men wat terug vraagt: het inbrengen van kennis en vaardigheden in het systeem.

### 3.2.5 Een continuüm van professionalisering

Het beschikken over goede schoolleiders is niet slechts een kwestie van goede opleidingen. Diverse onderzoekers wijzen op het belang van een sterk ontwikkeld en effectief systeem voor het selecteren, werven, opleiden, begeleiden, verder professionaliseren, evalueren en behouden van leerkrachten en schoolleiders (Hargreaves & Goodson, 2006; Devos, 2008; Pont *et al.*; 2008; Darling-Hammond & Rothman, 2011; Pervin & Campbell, 2011; Lay Choo & Darling-Hammond, 2011; Sahlberg, 2011; Dempster *et al.*, 2011; Leithwood *et al.*, 2011; Schleicher, 2012). Met andere woorden, een belangrijke voorwaarde voor het scheppen van een hoogwaardig leiderschapspotentieel in onderwijs is het ontwikkelen van een continuüm voor leiderschap en van daarbij passende leiderschapontwikkeling. Door het onderscheiden van diverse niveaus van leiderschap kunnen de specifieke noden van leidinggevendenden (in opleiding) beantwoord worden, kan voortgebouwd worden op eerdere verworven competenties en kan levenslang leren gerealiseerd worden. Een continuüm van leiderschap kan lopen van leerkrachten die enkele leiderschapsfuncties op zich nemen, via afdelingsleiders, schooldirecteuren, directeuren over meerdere scholen tot bestuurders van scholengroepen. Op ieder niveau dient sprake te zijn van professionalisering, gericht op het goed uitoefenen van de leidinggevende rollen en taken. Bond (2011) bepleit zelfs dat aanstaande leerkrachten al in hun pre-service opleiding competenties verwerven voor het uitvoeren van leiderschapsfuncties, ook omdat van nieuwe leerkrachten al vanaf hun indiensttreding.

Darling-Hammond & Rothman (2011) (zie ook Darling-Hammond *et al.*, 2007; McKinsey & Company, 2007) wijzen er op dat in de door hen onderzochte onderwijssystemen (Finland, Ontario, en Singapore) de schoolleider vooral een onderwijskundig leider is. Daarom worden toekomstige schoolleiders proactief – en na aanvullende selectie – gerekruteerd uit de rangen van expert-leerkrachten die leiderschapspotentieel tonen. Zo dient in Ontario ieder schoolbestuur een leiderschapsopvolgings-en ontwikkelingsplan op te stellen.

Een voorbeeld van een continuüm van professionalisering is te vinden in Schotland (Scottisch Government, 2012; zie ook Forde, McMahon & Dickson, 2011). In dit

*Framework for Educational Leadership in Scotland* wordt onderscheid gemaakt in een viertal niveaus van leiderschap. Dit onderscheid verwijst niet zozeer naar een structuur om scholen te organiseren maar is vooral bedoeld om permanente professionele ontwikkeling van (toekomstige) leidinggeven te stimuleren (zie tabel 18).

**Tabel 18: Framework for Educational Leadership in Scotland (Scottish Government, 2012)**

FRAMEWORK FOR EDUCATIONAL LEADERSHIP IN SCOTLAND	
<b>1.</b>	<b>PEDAGOGISCH LEIDERSCHAP:</b> Alle leerkrachten dragen verantwoordelijkheid voor het leiden van leren en onderwijs in hun klassen om tegemoet te komen aan de leerbehoeften van alle leerlingen. Dit kan men op diverse wijzen bereiken: het nauwkeurig vaststellen van de leerbehoeften van de leerlingen, het permanent streven naar het ontwikkelen van effectieve en innovatieve onderwijspraktijken, het ontwikkelen van kennis en begrip over leren en het leiden en samenwerken met collegae in het herzien en verbeteren van de onderwijspraktijken in de school.
<b>2.</b>	<b>MIDDLE LEADERSHIP<sup>15</sup>:</b> <i>Middle leaders</i> hebben diverse verantwoordelijkheidsgebieden in de school, zoals leidinggeven aan curriculumontwikkeling, aan vakgroepen, aan de zorg voor leerlingen, of aan specifieke schoolverbeteringsprojecten. Ze kunnen een lijnverantwoordelijkheid hebben voor een team of projectgroep. <i>Middle leaders</i> dragen vooral bij aan een cultuur van leren en aan de ontwikkeling van de professionals.
<b>3.</b>	<b>SCHOOLEIDERSCHAP:</b> Leidinggevend die integrale verantwoordelijkheid (willen) dragen voor een leiderschapsaspect binnen een school. Dit betreft zowel curriculum of -afdelingsleiders die lid (willen) zijn van het senior leiderschapsteam van de school.
<b>4.</b>	<b>SYSTEEMLEIDERS:</b> Leidinggevend die de integrale verantwoordelijkheid hebben voor het leiden van een school en of leiding geven aan strategische initiatieven op lokaal en of nationaal niveau.

Ten behoeve van hun verdere ontwikkeling is voor de diverse categorieën van leidinggevend een aantal mogelijke professionaliseringsactiviteiten geformuleerd. In bijlage 25 vindt men een aantal voorbeelden van deze professionaliseringsmogelijkheden voor diverse categorieën van leidinggevend, inclusief voorbeelden van zelfstudie-mogelijkheden die voor allen kunnen gelden. Ook het *National College for Leadership* in Engeland hanteert een aantal niveaus van leiderschap, elk met een aantal mogelijkheden voor professionele ontwikkeling: de *National Professional Qualificati-*

<sup>15</sup> We laten de term hier onvertaald. In eerdere versies van dit *Framework* sprak men van projectleiders en teamleiders.

on for Middle Leadership (NPQML); de National Professional Qualification for Senior Leadership (NPQSL) en de National Professional Qualification for Headship (NPQH). En in Victoria, Australië, vindt een regelmatige evaluatie van de leidinggevend plaats, vooral op ontwikkeling van de leidinggevende gericht. Men hanteert daarvoor ontwikkelingsprofielen van leidinggevend, waarin ook een continuüm van ontwikkeling herkenbaar is (voor een voorbeeld zie bijlage 26) (Matthews *et al.*, 2008; Ponte *et al.*, 2008). Uit hun analyse van effectieve professionaliseringsprogramma's trekken ook Darling-Hammond *et al.* (2007) de conclusie dat de (voortdurende) professionele ontwikkeling van schoolleiders gestimuleerd wordt door het gebruik van standaards ten behoeve van de beoordeling van schoolleiders.

McKinsey & Company (2010b) onderscheiden wereldwijd drie benaderingen in de identificatie (en verder ontwikkeling) van toekomstige leidinggevend:

- zelfselectie en informele mechanismen ten behoeve van de coaching en verdere ontwikkeling binnen de school van potentiële leiders;
- het voorzien in opleidingsmogelijkheden voor potentiële leiders;
- het proactief begeleiden van de carrière van potentiële leiders zodat ze progressief complexere leiderschapservaringen opdoen door het opnemen van nieuwe rollen in hun school, inclusief begeleiding en ondersteuning.

Er zou, aldus McKinsey & Company (2010b) enig bewijs zijn voor de grotere effectiviteit van de laatstgenoemde variant die ook typerend zou zijn voor hoog-presterende organisaties buiten het onderwijs. Elementen in deze strategie, zoals uitgewerkt in een schooldistrict in Ontario, Canada, zijn onder meer: de eerder genoemde verplichting van een schoolbestuur om een leiderschapsopvolgings- en ontwikkelingsplan op te stellen; de verantwoordelijkheid van de schoolleider om potentiële leidinggevend te identificeren, opleiding, uitvoering van leiderschapstaken in de eigen school en in andere scholen en begeleiding door een mentor.

McKinsey & Company (2007) beschrijven in hun analyse van effectieve schoolsystemen enkele voorbeelden van selectieprocessen om de juiste mensen te selecteren als potentiële leidinggevend. Zowel in gecentraliseerde systemen (waar de overheid of het district beslist over de selectie) als in gedecentraliseerde systemen (waar de school beslist) wordt veel aandacht gegeven aan de selectie van expert-leerkrachten, bv. door assessments of door het volgen van kandidaten bij het uitvoeren van opdrachten, interviews van kandidaten door ervaren schoolleiders, en analyse van hun portfolio's o.a. op het aspect van onderwijskundig leiderschap.

Het ontwikkelen van een continuüm van professionele ontwikkeling van leidinggevend en kan verder bijdragen aan de ontwikkeling van gedeeld leiderschap in de school en aan taakverrijking voor leerkrachten en aan het gemakkelijker en efficiënter voorzien in vacatures voor leidinggevend en.

De specifiek op de kwaliteit van (toekomstige) leidinggevend en gerichte maatregelen dienen te passen binnen een bredere aanpak om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen, zoals hiervoor beschreven. Te denken valt aan een consistent en breed gedragen beleid door de jaren heen, nadruk op leerprestaties van leerlingen, duidelijke verwachtingen aan schoolleiders, het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie en taal inzake onderwijs, schoolontwikkeling en leiderschap, bv. door het uitwisselen van leidinggevend en in het veld en medewerkers in beleidsorganen (zoals in Singapore), en systemen van intelligente verantwoording waarbij ontwikkelingsgerichtheid de boventoon voert (Matthews *et al.*, 2008; Pont *et al.*, 2008; Leithwood *et al.* 2011).

Pont *et al.* (2008) merken nog op dat instituten die specifiek ten behoeve van het opleiden van leidinggevend en in het onderwijs zijn opgericht, een belangrijke rol spelen in de bevordering van de kwaliteit van dat leiderschap en leidend zijn in het scheppen van een samenhangende benadering van leiderschapsontwikkeling. Voorbeelden zijn het *National College for School Leadership* (NCSL) in Engeland, het *National Institute for Education* (NIE) in Singapore en de *Nationale Leiderschapsschool* in Slovenië.

Het voorgaande impliceert ook de noodzaak van een duidelijk profiel van de leidinggevend en. Zowel voor het inrichten van professionaliseringstrajecten, voor de ontwikkelingsgerichte evaluatie van leidinggevend en als voor de afstemming van leiderschapsverantwoordelijkheden met het bredere beleid van het educatief systeem is een dergelijk profiel noodzakelijk (zie ook Devos & Tuytens, 2006).

Voor wat betreft de Vlaamse situatie is er, volgens Devos (2008), nog weinig sprake van een geïntegreerde visie op en realisatie van een continu professioneel vormingsbeleid van schoolleiders.





## 4 LEREN LEIDEN OP NIVEAU: EEN VOORSTEL EN AANBEVELINGEN

### 4.1 Inleiding

Tegen de achtergrond van de voorgaande beschouwingen schetsen we hieronder een mogelijk (opleidings)-continuüm van leidinggeven (4.2.). Na deze schets van een opleidingscontinuüm staan we stil bij een aantal aspecten van de positionering van deze professionalisering (4.3.). Tot slot doen we een beperkt aantal aanbevelingen gericht op de realisering van de hier geformuleerde voorstellen (4.4.).

### 4.2 Een opleidingscontinuüm

We onderscheiden vier fases van functioneren en daaraan gekoppelde professionalisering. De laatste drie fases komen overeen met de eerder genoemde niveaus van functioneren (een overwegend uitvoerend, een overwegend vormgevend en overwegend strategisch niveau) en we laten hier een oriëntatiefase aan voorafgaan. We typeren kort iedere fase in termen van doelgroep, inhoudelijke en didactische focus, uitvoering als pre- of in-service en niveau. Daarmee gaan we ook in op de vraag of in de professionalisering van leidinggevendenden verschillende accenten wenselijk zijn, gelet op het niveau waarop ze (wensen) te functioneren. Met andere woorden, zijn er in de professionalisering van leidinggevendenden die overwegend *uitvoerend*, overwegend *vormgevend* en overwegend *strategisch* werkzaam (willen) zijn, verschillende accenten wenselijk, bijvoorbeeld in de verhouding van theorie en praktijk en in reflectieve integratie ervan, of in de inhoud van het curriculum?

#### 4.2.1 Fase 1: Oriëntatie op leiding geven

De *doelgroep* in deze fase is leerkrachten die belangstelling hebben om zich verder te ontwikkelen als leidinggevende en of die als potentieel leidinggevende worden gezien door hun leiding. Zij kunnen een beperkt aantal leidinggevende taken op zich nemen en een beperkte oriëntatiecursus volgen.

De *inhoudelijke focus* in dergelijke oriëntatiecursussen ligt op het verhelderen van de aard, de verantwoordelijkheden en taken van het schoolleiderschap. Maar daarnaast dient ook aandacht te zijn voor het verkennen, zowel door de deelnemer als door de

opleiding en werkgever van de geschiktheid en interesse van de deelnemer om een leidinggevende functie uit te oefenen.

De *didactische focus* zal, gezien de beperkte omvang, enerzijds vooral theoretisch c.q. informerend zijn met een beperkte praktische component. Anderzijds zal nadruk liggen op zelfonderzoek.

Het gaat dan om een pre-service traject op post-bachelor niveau.

### 4.2.2 Fase 2: Leiding geven aan onderwijs

Deze fase kent als *doelgroep* leerkrachten die geschikt en bereid bevonden zijn voor het verder ontwikkelen van leidinggevende competenties. Zij werken in de loop van deze fase steeds meer als leidinggevende die leerkrachten ondersteunen bij de verbetering van onderwijs, met andere woorden, zij functioneren vooral als onderwijskundig leider in afdelingen, vakgroepen en dergelijke, eventueel over meerdere scholen heen. Het professionaliseringstraject is hier dan ook op gericht. De *inhoudelijke focus* in opleiding ligt dus vooral op onderwijskundig leiderschap en op het verwerven van *leadership content knowledge* in een bepaald vak- of leergebied (zie de beschrijving van de praktijk: Verbeteren van het leren en het onderwijsleerproces – overwegend uitvoerend – tabel 17). Maar ook elementen van andere praktijken, zoals beschreven in tabel 17 (onder overwegend uitvoerend) dienen hier al aan de orde te komen. De *didactische focus* is hier gericht op ervaringsleren. De deelnemer, ook al is hij nog niet als zodanig benoemd of aangesteld, dient wel de mogelijkheid te hebben om te functioneren als onderwijskundig leider, met voldoende regelruime en begeleiding op de werkplek. Maar formeel blijft het een pre-service traject als men als inrichtende macht de eis stelt dat een leidinggevende die benoemd wordt op overwegend uitvoerend niveau, deze fase met succes moet hebben afgesloten. Dit professionaliseringstraject is op *Masterniveau* met dien verstande dat dit traject een eerste deel vormt van een volwaardige Masteropleiding.

### 4.2.3 Fase 3: Leiding geven aan een school

De vorige fase loopt door in de derde fase waar het repertorium van de leidinggevende verbreed en verdiept wordt. De *doelgroep* is dezelfde als in fase 2 met dien verstande dat men een reeds een deel van de Masteropleiding heeft gevolgd. De *inhoudelijke focus* ligt op de praktijken die tot nu toe minder (diepgaand) aan de orde zijn gekomen en nu vanuit het perspectief van het leiden van een school. Ook hier zal de *didactische focus* gericht zijn op ervaringsleren en zal de deelnemer functioneren als

schoolleider, met voldoende regelruime en begeleiding op de werkplek. Ook dit is formeel een pre-service traject als men als inrichtende macht als benoemingsseis voor een leidinggevende op overwegend vormgevend niveau stelt dat de kandidaat deze fase met succes moet hebben afgesloten. En ook deze fase is op *Masterniveau*: de *Masterstudie* wordt in deze fase afgerond<sup>16</sup>.

#### 4.2.4 Fase 4: Leiding geven in het systeem

Leidinggevendenden die, tijdens of na afronding van de Masteropleiding, zich verder willen ontwikkelen om overwegend strategisch te functioneren, zullen enerzijds over een gedegen ervaring beschikken als leidinggevende op het niveau van een school of zelfs al functioneren op bovenschools niveau binnen een scholengroep. Deze *doelgroep*, er van uitgaande dat zij beschikt over een gedegen opleiding, zoals hiervoor beschreven, en over ervaring op schoolniveau, zal de verdergaande professionalisering vooral richten op een verdieping van kennis en vaardigheden. Hierbij valt te denken aan twee *inhoudelijke foci*. Enerzijds zal het niveau waarop men functioneert (overwegend strategisch) specifieke vragen met zich mee brengen (bijvoorbeeld het bevorderen van autonomie bij schoolleiders of het organiseren van professionalisering op het niveau van scholengroep). Anderzijds is het denkbaar dat het professionele bestuur van een scholengroep specialismen ontwikkelt en dat bestuurders zich verder wensen te bekwamen op specifieke terreinen (zoals onderwijs, personeel, financieren of huisvesting) mede afhankelijk van ontwikkelingen in het beleid. Didactisch kan hier nadruk liggen op informatieverwerving en toepassing.

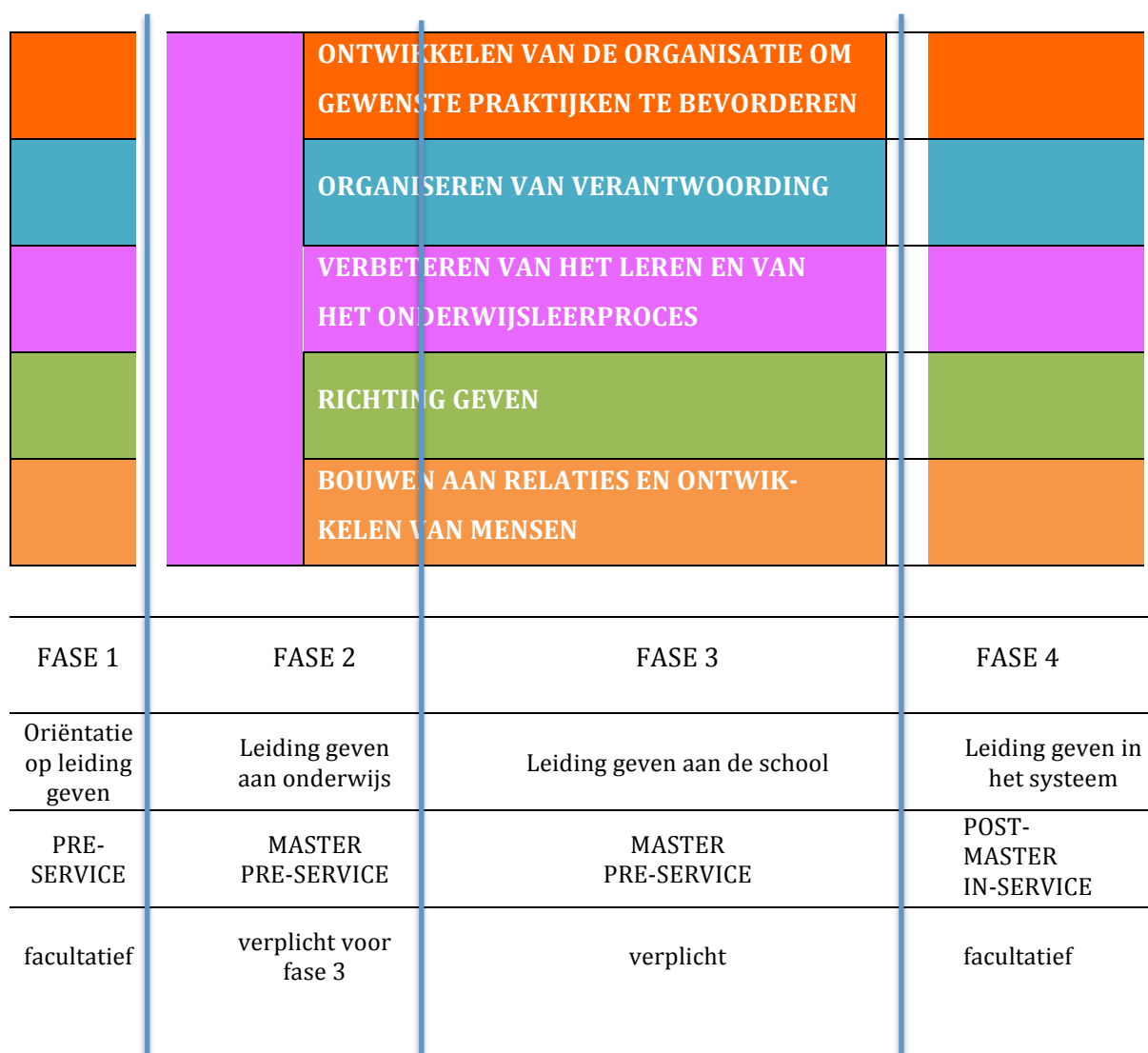
Dergelijke professionaliseringstrajecten kunnen getypeerd worden als *in-service* op *post-Masterstudie* niveau.

Onderstaand schema illustreert de fasen van professionalisering in het opleidingscontinuüm:

---

<sup>16</sup> Zie ook Bottoms *et al.*, (2003) voor een gelijkaardig pleidooi voor een tweeledige gelaagdheid van een opleiding tot schoolleider.

**Afbeelding 2: Schematische voorstelling van het opleidingscontinuüm**



### 4.3 De positionering van de professionalisering

In het verlengde van de voorgaande opmerkingen over het belang van een systematische en continue professionalisering kan ingegaan worden op enkele vragen die met de positionering van een dergelijke professionalisering samenhangen. Het betreft hier vragen naar het *niveau van de opleiding*, het *verplichte of vrijwillige karakter* van deze professionalisering, het *pre- of in-service karakter* van de professionalisering, *differentiatie* en de *kwaliteitsbewaking*.

### 4.3.1 Niveau van de opleiding

Een eerste thema betreft de vraag naar het niveau van de opleiding. Ook hier doen zich wereldwijd tal van varianten voor. Sommige opleidingen zijn op Masterniveau niveau, andere weer op post-bachelorniveau, terwijl er ook vele korte cursussen zijn. In Vlaanderen pleiten diverse onderzoekers voor een specifieke en adequate professionalisering voor schoolleiders (Mahieu, 2001; Vandenberghe *et al.*, 2003; Devos *et al.*, 2005; Devos *et al.*, 2006). Devos *et al.* (2005) suggereren de ontwikkeling van een opleiding op het niveau van een Master, open voor leerkrachten (dus met een Bacheloropleiding) en enkele jaren ervaring.

Ook Darling-Hammond & Rothman (2011) vinden, in hun onderzoek naar effectieve leiders in hoog-presterende educatieve systemen (Finland, Ontario, en Singapore) dat in alle gevallen wordt voorzien in een hoogwaardige opleiding, gebaseerd op bewezen inzichten over leren en leiderschap, vaak op universitair niveau maar met een stevige praktijkcomponent. Tevens is er een tendens in een aantal hoog-presterende onderwijssystemen om zelfs al het leraarschap op Masterniveau te brengen (McKinsey & Company, 2007).

Gegeven de ontwikkelingen in het onderwijsbeleid en de daarmee samenhangende groeiende complexiteit van de taken waar leidinggevendend zich voor gesteld zien, valt er veel te zeggen voor een hoogwaardige opleiding op Masterniveau. Het valt moeilijk vol te houden dat de schoolleider nog een leerkracht is die er enkele taken heeft bijgekregen (Schleier, 2012). Leiding geven en management stellen specifieke en hoge eisen aan de leidinggevende. Waar de leidinggevende de resultaten van leerlingen positief kan beïnvloeden – met name door het ondersteunen en ontwikkelen van de effectiviteit van leerkrachten en door de implementatie van effectieve processen in de organisatie (Davis *et al.*, 2005) – vraagt dit om actuele en hoogwaardige kennis en vaardigheden, bv. over de ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap (Stoll & Louis, 2007; Verbiest, 2012) en over *leadership content knowledge*. Een passende professionalisering hoort hier dan ook bij. Te verdedigen valt dat deze hoogwaardige kennis het best via een academische opleiding verworven wordt. Ook wordt steeds meer duidelijk dat het doen van onderzoek als vorm van professionele ontwikkeling leidt tot beter onderwijs (Van Veen, Meirink & Verloop, 2010; Zwart, van Veen & Meirink, 2012; Pater & Van Driel, 2014). Van schoolleiders mag verwacht worden dat ze voldoende methodologisch geschoold zijn om dit onderzoek in de school uit te voeren dan wel te (bege)leiden (Geysel, Van Eck, & Volman, 2014). Bovendien zullen meer en meer academisch geschoolde medewerkers, ook in het basis-

onderwijs, functioneren. Schoolleiders dienen hier een volwaardige gesprekspartners voor te zijn. Te denken valt dan aan een specifieke academische masteropleiding voor leidinggevend in het onderwijs (en dus niet een academische opleiding onderwijskunde) die open staat voor leerkrachten (dus met een bacheloropleiding van de lerarenopleiding).

Wel dient hier een aantal kanttekeningen gemaakt te worden. In de Verenigde Staten is er soms veel kritiek te horen op academische opleidingen voor leidinggevend in het onderwijs. Gewezen wordt dan onder meer op de gebrekkige selectie (vaak via zelfselectie) van de kandidaten, het gebrek aan verbinding met de praktijk en het gebrek aan docenten die de praktijk van leidinggeven in scholen uit eigen ervaring kennen (bv. Bottoms, O'Neill, Fry & Hill, 2003; Wallace Foundation, 2006). Tegen de achtergrond van de beschouwingen in de vorige hoofdstukken kan nog het volgende opgemerkt worden. In de eerste plaats, hiervoor is het belang onderstreept van ervaringsleren, van leren in de praktijk en een focus, niet enkel op het individu maar ook op de school en het onderwijssysteem. Academische Masteropleidingen zijn niet in de eerste plaats op ervaringsleren en op transformatie van de school gericht. Het onderwijskorps op deze opleidingen beschikt ook niet altijd over voldoende kennis van en ervaring met de praktijk van leidinggevend om het ervaringsleren in die praktijk te begeleiden. In de tweede plaats, onderwijsprofessionals hoeven niet tot allround onderzoeker opgeleid te worden (hoewel een aantal onderzoekscompetenties zeker bij de rol van de leidinggevende horen). In de derde plaats, professionaliseringstrajecten voor leidinggevend in het onderwijs vervullen ook andere belangrijke functies dan alleen de kwalificatie van de deelnemers. Ze kunnen ook bijdragen aan het ontwikkelen en in stand houden van een netwerk van schoolleiders dat ook na de afronding van de opleiding ondersteunend kan zijn, en ze kunnen – via de gekwalificeerde docenten van de opleiding – bijdragen aan de ondersteuning van de schoolontwikkeling. (Darling-Hammond *et al.*, 2007). Ook op deze functies zijn Academische Masteropleidingen minder gericht. Een ander nadeel van een traditionele Masteropleiding betreft het ontbreken van een specifieke cohortstructuur die, zoals opgemerkt, bevorderlijk is voor de professionalisering van (aanstaande) leidinggevend. En, ten slotte, een Academische Masteropleiding is ook niet vanzelfsprekend zo opgezet dat ze aansluit bij de fasen van professionalisering zoals hiervoor onderscheiden.

Kijkend naar de Vlaamse situatie ligt het dan ook voor de hand om, als men opleidingen voor leidinggevend op Masterniveau inricht, dit gebeurt in de context van een samenwerking, zowel in inhoudelijke als in personele zin, tussen universiteiten enerzijds en de bestaande opleidingen anderzijds. Op deze wijze kunnen academisch ni-

veau en praktijkgerichtheid gecombineerd worden in een hoogwaardige opleiding voor leidinggevend.

De accentuering van het eigen en complexe karakter van schoolleiders en de daarmee samenhangende overweging voor een hoogwaardige opleiding impliceren ook dat het weinig effectief is om functies als schoolleider tijdelijk te maken (zoals tot voor kort in Spanje en Portugal). Niet alleen roept dit vragen op over de efficiëntie van dure professionalisering maar ook over het effectiviteit van schoolleiders die vaak weinig geprofessionaliseerd zijn (Pont *et al.* 2008; Bolívar-Botía & Bolívar-Ruano, 2011).

#### 4.3.2 Verplicht of vrijwillig?

Een volgende vraag betreft het verplichte of vrijwillige karakter van deze professionalisering. Is het aan te bevelen leidinggevend te verplichten om zich te professionaliseren als leidinggevende vooraleer ze in een leidinggevende functie benoemd kunnen worden? Ook in dit opzicht bestaan grote verschillen tussen landen in de kwalificaties waaraan schoolleiders dienen te voldoen (EU, 2012). Soms hoeft men slechts te beschikken over een onderwijsbevoegdheid (bv. in Nederland, en dat geldt zelfs niet als men vrijgesteld is van lesgeven of alleen bovenschoolse managementtaken heeft). Soms geldt als bijkomende eis een aantal jaren ervaring als leerkracht (bv. Ierland). Maar in veel andere landen gelden specifieke opleidingseisen voor schoolleiders, variërend van een academische opleiding (bv. Finland) tot kortere opleidingen (zoals in Engeland waar men dient te beschikken over de *National Professional Qualification for Headship*, te verkrijgen na een opleiding van vier tot twaalf maanden en in Ontario waar men het *Principals Qualification Program* – bestaande uit 120 uur theorie en 60 uur praktijk - dient te volgen.

Pont *et al.* (2008) en Schleicher (2012) stellen vast dat er argumenten zijn zowel voor een verplichte als voor een vrijwillige professionalisering. Verplichte professionalisering zou meer de mogelijkheid bieden om professionaliseringsprogramma's af te stemmen met de prioriteiten van het (nationale) beleid. Het zou een zekere waarborg bieden dat leidinggevend over de vereiste bekwaamheden beschikken. Een verplichte, hoogwaardige opleiding zou ook kunnen bijdragen aan de status van leidinggevend en onderwijs zelf, door het signaal af te geven dat niet iedereen zo maar gekwalificeerd is voor een leidinggevende functie in het onderwijs. Er is enig bewijs dat een verplichting tot het hebben van een kwalificatie de kwaliteit van het leiderschap verbetert (McKinsey & Company, 2010b). Maar, aldus critici, het zou ook ge-

makkelijker tot een eenzijdig *designer leadership* (Gronn, 2003) kunnen leiden. Verplichte opleidingen zouden te weinig flexibel en innovatief zijn.

Pont *et al.* (2008) wijzen er ook op dat in sommige landen, zoals België (Vlaanderen) en Nederland, er weliswaar geen (overheids)verplichting is tot het volgen van een opleiding voor schooldirecties maar velen toch een opleiding volgen. De overheid vraagt wel van de inrichtende machten dat zij er voor zorgen dat onderwijsprofessionals bekwaam zijn en blijven, zonder dat – in het geval van leidinggevendenden – hier een specifieke professionalisering of opleiding voor te schrijven. Netten zelf kunnen dan een opleiding verplicht stellen (bv. het Gemeenschapsonderwijs) of stimuleren het volgen van een opleiding, die dan ook door velen wordt gevolgd (bv. ProfS in het Katholiek onderwijsnet). Ook in Nederland is het volgen van een opleiding tot op heden geen formele vereiste voor schoolleiders om een aanstelling te krijgen op een school. In het primair onderwijs heeft echter wel 79 % van de schoolleiders een opleiding voor schoolleiders afgerond en volgt 6% een dergelijke opleiding (Bokda, Berger, Van Oploo, & Volker, 2011).

Gegeven het belang van een hoogwaardige kwalificatie van leidinggevendenden is een verplichte opleiding zeker te verantwoorden. Dat sluit overigens aan bij de wens van een grote meerderheid van schoolleiders in Vlaanderen. In het onderzoek van Staels (2013) meende 86% van de respondenten (basis- en secundair onderwijs) dat een opleiding verplicht zou moeten zijn voor beginnende directeurs. Twee mogelijkheden kunnen hier worden aangestipt om te stimuleren dat een dergelijke opleiding standaard wordt voor schoolleiders in het onderwijs. De overheid kan de eisen voor de aanstelling van schooldirecteuren uitbreiden, zodat het gevolgd hebben van een opleiding, bv. zoals hierna beschreven, voorwaarde is voor de aanstelling als schooldirecteur. Het is echter ook mogelijk en – gezien de vrijheid van onderwijs – wellicht wenselijker dat de diverse onderwijsnetten zich verplichten om het gevolgd hebben van een dergelijke opleiding, in hun wervings- en selectiebeleid voor schooldirecteuren op te nemen.

In de gegeven schets van een professionaliseringcontinuüm wordt een aantal fasen onderscheiden. De derde fase die afgerond wordt met het behalen van een Mastergraad is in het voorliggende voorstel voorwaardelijk voor de benoeming tot schooldirecteur. Te overwegen valt om een dergelijke verplichting (namelijk de afronding van de eerste fase van de Masteropleiding) als eis te stellen voor het benoemd worden als leidinggevende op overwegend uitvoerend niveau.



### 4.3.3 Pre- of in-service?

Het gevolgd hebben van een opleiding als benoemingsvoorwaarde voor leidinggevendenden typeert een aantal professionaliseringstrajecten als pre-service. Maar het onderscheid tussen pre- en in-service is enigszins te relativiseren. Indien werk gemaakt wordt van een continuüm van professionalisering en indien men het leren op de werkplek als een essentieel onderdeel beschouwd van professionaliseren, zullen (toekomstige) leidinggevendenden al snel als leidinggevende werken terwijl ze een opleiding volgen of zich anderszins professionaliseren. Vandenberghe (2008) meldt dat beginnende directeurs in het Vlaamse basisonderwijs aangeven dat het volgen van cursussen, voorafgaand aan de benoeming maar ook tijdens de eerste jaren na benoeming, hen op een of andere wijze geholpen heeft bij het voorbereiden op hun nieuw taak.

Verder valt nog te denken aan een pre-service professionaliseringstraject, met name om potentiële belangstellenden voor een leidinggevenden functie meer zicht te bieden op en te interesseren voor een dergelijke functie (zie bv. Van Oort, Vermeulen, Wiersma, & Verbiest, 2006; Devos & Tuytens, 2006; Verbiest & Vermeulen, 2007). Zo wordt bv. in het Vlaamse Gemeenschapsonderwijs in een aantal scholengroepen ingezet op proactieve verkenning van potentiële leidinggevendenden waarbij ook een aanbod gedaan wordt op het vlak van competentieontwikkeling. Dit zijn initiatieven voorafgaand aan de eigenlijke opleiding en de jobtraining. Gewerkt wordt aan een verruiming van deze initiatieven tot een Gemeenschapsonderwijs-breed aanbod<sup>17</sup>. Ook in Nederland zijn voorbeelden te vinden van dergelijke trajecten. Onder meer schoolleidersopleidingen bieden daar kortere (4 tot 6 dagen) en langere (met een belasting gelijk aan 6 ECTS) trajecten aan voor geïnteresseerden in het schoolleiderschap. In deze trajecten wordt zowel aandacht besteed aan vragen rondom de aard van het schoolleiderschap als aan vragen omtrent de geschiktheid en interesse van de deelnemers om een leidinggevende functie uit te oefenen. In de langere trajecten zijn ook een aantal opdrachten, uit te voeren in de school, opgenomen; deze benaderen dan ook pre-service opleidingen. Daarnaast biedt een aantal lerarenopleidingen basisonderwijs zogeheten *minors* (met een belasting gelijk aan 30 ECTS) over onderwijskundig leiderschap aan, waarin studenten zich op aantal leidinggevende activiteiten in de school oriënteren en werken aan een aantal leiderschapscompetenties. Het misverstand mag echter niet ontstaan dat dit een opleiding voor leidinggevende is. Een der-

---

<sup>17</sup> Met dank aan Mevr. A. Schotanus, Coördinator GO! Academie - Pedagogische Begeleidingsdienst van het Gemeenschapsonderwijs, voor deze informatie.

gelijke minor heeft hoogstens een oriënterende functie, mede gezien de doelgroep (studenten aan de lerarenopleiding).

Dergelijke trajecten kunnen helpen om potentiële kandidaten voor een leidinggevende functie daadwerkelijk te interesseren. Met name vrouwen (en in het onderwijs is dat een groot potentieel voor toekomstige leidinggevendenden) hebben meer aarzelingen dan mannen om een stap naar leidinggevende positie te zetten, vaak ook omdat ze als leerkracht nog weinig zicht hebben op wat het betekent om leiding te geven (Krüger, Van Eck, Glaudé & Vermeulen, 2006).

### 4.3.4 Differentiatie

In de beschrijving van het continuüm van professionalisering is geen onderscheid gemaakt tussen leidinggevendenden in het basis en in het secundair onderwijs. *Differentiatie* in de professionalisering is tot op zekere hoogte wel wenselijk. Enerzijds zal die differentiatie als het ware vanzelf plaatsvinden, daar waar het leren op de werkplek een belangrijke rol speelt. Op deze wijze wordt het leren in een opleiding verbonden met de eigen specifieke praktijk. Anderzijds zal een (beperkt) deel van het curriculum gedifferentieerd dienen te worden, onder meer gezien verschillen in regelgeving tussen beide niveaus van onderwijs en de consequenties die dit zich met zich meebrengt voor bijvoorbeeld personeelsbeleid of middelenbeleid.

### 4.3.5 Kwaliteitsbewaking

De vraag is ook aan de orde naar de kwaliteitsbewaking van de aangeboden programma's. In nogal wat landen standaards en evaluaties ingezet om de kwaliteit van programma's te bewaken (Pont *et al.*, 2008).

Van Petegem *et al.* (2005) pleiten, ook in de context van vrijheid van onderwijs, voor een accreditatiesysteem voor professionaliseringsprogramma's voor schoolleiders. Opgemerkt dient te worden dat professionalisering uiteraard niet alleen via opleidingen plaatsvindt. Niet alleen leren (toekomstige) leidinggevendenden ook van hun werk zonder dat dit uitdrukkelijk bedoeld is. Er zullen, naast de georganiseerde opleidingen ook tal van geplande professionaliseringsactiviteiten in en buiten het werk plaatsvinden – intervisiebijeenkomsten, coaching, workshops aangeboden door een begeleidingsdienst, conferenties en dergelijke – die bijdragen aan de continue professionalisering van leidinggevendenden (bv. Darling-Hammond & Rothman, 2011).

Het heeft weinig zin voor al deze activiteiten een extern systeem van kwaliteitsbewaking op te zetten. Inrichtende machten zouden wel de kwaliteit van de professionali-

seringsactiviteiten die door hun medewerkers worden gevolgd, kunnen bijhouden en op basis daarvan beleid maken. Maar langdurige opleidingen, zeker als die tot een bepaalde verplichte kwalificatie opleiden, vragen wel om een externe kwaliteitstoetsing.

Het ligt hier voor de hand om aan te sluiten bij het bestaande accreditatiesysteem in Vlaanderen voor academische opleidingen, ook al om een onnodige verdubbeling van kwaliteitstoetsing te vermijden. Wel zou, via de zelfevaluatie van desbetreffende opleidingen en via de samenstelling van de accreditatiecommissie, aandacht dienen te zijn voor het gegeven dat de academische opleiding tegelijk ook een beroepsopleiding is.

#### 4.4 Aanbevelingen

In deze laatste paragraaf formuleren we, op basis van het voorgaande, een aantal aanbevelingen. De realisering van deze aanbevelingen vraagt vaak de samenwerking van diverse actoren: de overheid, de onderwijsnetten, hun begeleidingsdiensten en opleidingen, overige opleiders en universiteiten. Maar gegeven de Vlaamse overheid als opdrachtgever is telkens ook aangeduid wat specifiek van die overheid verwacht wordt.

Het is, zoals meerdere keren gezegd, aan de desbetreffende actoren om het beleid van hun instituten te bepalen en te realiseren. Dat neemt niet weg dat hier toch aanbevelingen worden gedaan die dat beleid raken. Zo zal bv. het hiervoor onderstreepte belang van onderwijskundig leiderschap ook, wil onderwijs en het leidinggeven daaraan verbeterd worden, herkenbaar dienen te zijn in het beleid van schoolbesturen of van opleidingsinstellingen.

Het aantal aanbevelingen is beperkt en niet gedetailleerd. Door een beperkt aantal aanbevelingen op hoofdlijnen te formuleren wordt haalbaarheid bevorderd en wordt de verantwoordelijkheid van de betrokken actoren gerespecteerd.

**1. Ontwikkel en verspreid een breed gedragen visie op de rollen en verantwoordelijkheden van leidinggevenden in scholen.** In het voorgaande is het belang van een dergelijke eenduidige en breed gedragen visie op de opdracht van leidinggevenden duidelijk geworden. Een dergelijke visie laat toe de professionalisering van leidinggevenden een plaats te geven in en af te stemmen met een bredere aanpak gericht op verbetering van het onderwijs. Het kan ook gebruikt worden in een ontwikkelingsgerichte evaluatie van leidinggevenden.

Het is, in de Vlaamse context, wellicht niet haalbaar of zelfs niet wenselijk om één enkel instituut op te richten dat deze functie zou vervullen. Het lijkt daarom aan te bevelen om in samenwerking tussen overheid, netten en universiteiten en bijvoorbeeld gecoördineerd door de Vlaamse Onderwijsraad een commissie in te stellen die tot een dergelijke visie op leidinggeven in de school komt en waarbij de partners in het veld zich committeren aan deze visie in hun professionaliseringsactiviteiten voor leidinggevendenden. Een aanknopingspunt voor deze visie ligt in de beschreven praktijken in hoofdstuk 2. Behalve praktijken kunnen ook – naar analogie met het *Ontario Leadership Framework*, kenmerken van succesvolle schoolsystemen en persoonskenmerken van effectieve leidinggevendenden opgenomen worden in deze beschrijving. De Vlaamse overheid zou hier het initiatief kunnen nemen en het werk van deze commissie kunnen faciliteren.

**2. Ontwikkel een continuüm van leiderschap en professionalisering.** Leiderschap wordt uitgeoefend op diverse niveaus en vraagt permanente systematische vorming. Het verdient dan ook aanbeveling om een continuüm van leiderschap en daarbij passende professionalisering te ontwikkelen. Het stimuleert gedeeld leiderschap, vergemakkelijkt de opvolging van vertrekkende leidinggevendenden en – vooral belangrijk in deze context - een dergelijk continuüm kan sturing geven aan de afstemming van de professionalisering van de leidinggevendenden op diverse niveaus. Voor de ontwikkeling van dit continuüm – waarvoor in deze studie bouwstenen zijn te vinden – kan gedacht te worden aan een commissie waarin het werkveld (inrichtende machten) en betrokkenen bij de professionalisering van leidinggevendenden (zie ook aanbeveling 1) vertegenwoordigd zijn. Op het werk van deze commissie kan voortgebouwd worden door het samenwerkingsverband van opleiders, zoals aangegeven in aanbeveling 4. Ook voor de realisering van deze aanbeveling zou de Vlaamse overheid het initiatief kunnen nemen en het werk van deze commissie kunnen faciliteren.

**3. Maak het succesvol afronden van een “Masteropleiding voor leidinggevendenden in het onderwijs” voorwaarde voor benoeming tot schooldirecteur.** Hiervoor zijn argumenten gegeven zowel voor een hoogwaardige opleiding voor leidinggevendenden in het onderwijs als voor het verplicht stellen van een hoogwaardige opleiding voor schooldirecteuren. De verplichting kan op diverse manieren gerealiseerd worden. De overheid zou deze verplichting via regelgeving kunnen opleggen. Wenselijk is echter dat de diverse onderwijsnetten zich verplichten om het gevolgd hebben van een dergelijke opleiding, in hun wervings- en selectiebeleid voor schooldirecteuren en ande-

re leidinggeevenden op te nemen. De Vlaamse overheid kan de onderwijsnetten stimuleren deze verplichting op zich te nemen.

**4. Ontwikkel een specifieke gefaseerde Masteropleiding voor leidinggeevenden in het onderwijs in samenwerking tussen universiteiten en bestaande opleidingen van de onderwijsnetten.** Hiervoor is gepleit voor een gefaseerde academische opleiding die tegelijk rekening houdt met het gegeven dat het gaat om de opleiding van professionals: leidinggeevenden in het onderwijs. Voor de realisering van deze opleiding is het ten zeerste aan te bevelen om de ontwikkeling en uitvoering van deze opleiding onder verantwoordelijkheid te plaatsen van een samenwerkingsverband tussen universiteiten en bestaande opleidingen van de pedagogische begeleidingsdiensten. Denkbaar is dat er meerdere samenwerkingsverbanden ontstaan (bv. in de context van enkele Associaties) die elk een opleiding verzorgen. Maar het verdient daarbij aanbeveling om uit te gaan van een Vlaams-brede onderschreven opvatting over leiderschap in scholen en aan te sluiten bij de verschillende fasen in de ontwikkeling van leiderschap zoals beschreven kan worden in het continuüm van leiderschap en professionalisering (zie aanbevelingen 1 en 2). De Vlaamse overheid kan deze ontwikkeling stimuleren door een ontwikkelingsbudget ter beschikking te stellen. Dit laat ook toe mede sturing te geven aan de inrichting van het curriculum zoals in deze studie bedoeld.

**5. Organiseer onderwijskundig leiderschap op laag niveau in de schoolorganisaties.** De kwaliteit van het onderwijs is gebaat bij onderwijskundig leiderschap. Schoolleiders kunnen vaak, gegeven de omvang van de school en vele taken die ze hebben te vervullen enerzijds en gezien de vereiste specifieke vakdidactische kennis anderzijds, onvoldoende de rol van onderwijskundig leider op zich nemen. Het delen van dit leiderschap met leidinggeevenden op het niveau van vakgroepen, afdelingen e.d. is dan belangrijk. De overheid, samen andere betrokkenen, zoals vakbonden en werkgevers, kan dit onderwijskundig leiderschap op het niveau van afdelingen e.d. versterken door dit als een specifieke functie met bijbehorende rechtspositie te erkennen.

**6. Maak leiderschapsvorming en – opvolging een verplicht onderdeel van het professionaliseringsplan van de school c.q. scholengroep.** Leiderschapsvorming begint niet en eindigt niet met een opleiding. Opleiden is een deel van een systeem voor de permanente vorming van leiderschap waarin ook selectie en toeleiding, men-

toraat en coaching belangrijk zijn. Een dergelijke systematische benadering van leiderschapsontwikkeling vraagt een doordachte, langjarige aanpak, waarbij de verantwoordelijkheid van schoolleiders en leidinggevendenden op hogere niveaus ook inhoudt dat men proactief potentiële leiders identificeert en ze mogelijkheden tot ontwikkeling als leidinggevende biedt. Het verdient aanbeveling dat de overheid de opname van een paragraaf 'leiderschapsvorming en -opvolging' een verplicht onderdeel van het professionaliseringsplan laat zijn.

**7. Ontwikkel een (tijdelijk) professionaliseringstraject voor bestuurders.** In de voorstellen zoals hier beschreven zullen bestuurders van grotere onderwijseenheden zoals scholengroepen (deels) professionele bestuurders zijn, die voortkomen uit het leidinggevend kader van scholen. Zij zullen na hun Masteropleiding zoals hier beschreven en na jaren ervaring deze functies op zich kunnen nemen. Zij zullen zich uiteraard verder professionaliseren zoals in de vierde fase van het professionaliseringscontinuüm is aangegeven. Niet uitgesloten moet worden dat naast deze professionele bestuurders ook vrijwilligers als bestuurder werkzaam zullen blijven. Daarnaast zullen, als scholengroepen gerealiseerd worden, professionele bestuurders functioneren die niet het geschetste traject (met name de Masteropleiding) gevolgd hebben. Voor beide groepen verdient het aanbeveling een (deels gezamenlijk) professionaliseringstraject aan te bieden waarin de (nieuwe) uitdagingen en verantwoordelijkheden voor bestuurders aandacht krijgen. Een dergelijk traject (of delen daarvan) kan ook ondersteunend zijn voor huidige vrijwillige bestuurders. Het verdient aanbeveling dit traject te laten ontwikkelen en uit te voeren door dezelfde samenwerkingsverbanden als bedoeld in aanbeveling 4. De overheid kan hiertoe een ontwikkelingsbudget ter beschikking stellen.

## LITERATUURLIJST

- ACEL (*Australian Council for Educational Leaders*) (2009): Leadership Capability Framework. Retrieved Februari, 25, 2014. <http://www.acelleadership.org.au/>
- Andersen, I. & Krüger, M. (2012): *Advies beroepsstandaard schoolleiders primair onderwijs*. Utrecht: NSA.
- Argyris, C. and Schön, D. (1996): *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Ballet, K. (2006): *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. Proefschrift, K.U. Leuven: Leuven.
- Ballet, K., Vandenberghe, R., Verbiest, E. & Kelchtermans, G. (2000): *Evaluation of a training program for primary school principals*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2007): *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. Paper gepresenteerd op jaarlijkse Onderwijsresearchdagen, Groningen.
- Barnett, K., McCormick, J. & Conners, R. (2001): Transformational leadership in schools – panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*, 39 (1), 24-46.
- Biesta, G. (2007): Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57 (1), 1-22.
- Biesta, G. (2012): *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Binon, K., (2010): ProfS : ontwikkelingsgeschiedenis van een in-serviceopleiding voor beginnende directeuren basisonderwijs van het katholiek onderwijs. *School en Begeleiding, Personeel en Organisatie*, (23) 61-101.
- Bokda, J., Berger, J., Oploo, M. van & Volker, G. (2011): *Tussenmeting Convenant Leerkracht 2011*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Bolam, R., Dunning, G. & Karstanje, P. (eds.): *New Heads in the New Europe*. Münster: Waxmann.
- Bolam, R. (2002): Professional development and professionalism. In: Bush, T. & Bell L. (ed.) (2002). *The principles and practice of educational management* London: Paul Chapman Publishers. 103-118.
- Bolhuis S. (2009): *Leren en veranderen*. Bussum: Coutinho. (3<sup>e</sup> herziene druk)
- Bolívar-Botía, A. & Bolívar-Ruano, R. (2011): Schools Principals in Spain: from Manager to Leader. *International Journal of Education*, (3) 1. Retrieved: February, 14, 2014. <http://macrothink.org/journal/index.php/ije/article/viewFile/463/495>
- Bond, N. (2011): Preparing pre-service teachers to become teacher leaders. *Educational Forum*, 75, 280-297.
- Bottery, M. (2004): *The challenges of educational leadership. Values in a globalized age*. London: Paul Chapman Publishers.
- Bottoms, G., O’Neill, K., Fry, B., & Hill, D. (2003): *Good principals are the key to successful schools: Six strategies to prepare more good principals*. Southern Regional Education Board. Retrieved February, 14, 2014. <http://www.sreb.org/programs/hstw/publications/pubs/GoodPrincipalsKey.asp>

- Bush, T. & Glover, D. (2003): *School leadership: concepts and evidence. A review of the literature carried out for NCSL*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T. & Glover, D. (2004): *Leadership development: evidence and beliefs. A review of the literature carried out for NCSL*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., Glover, D., & Harris, A. (2007): *Review of school leadership development*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Canole, M. & Young, M. (2013): *Standards for Educational Leaders: An Analysis*. Washinton: Council of School State Officers. Retrieved, December 30, 2013:  
<http://www.ccsso.org/Documents/Analysis%20of%20Leadership%20Standards-Final-070913-RGB.pdf>
- Commissie Evaluatie PBD (2014): *Evaluatie Pedagogische begeleidingsdiensten, permanente ondersteuningscellen en vzw Samenwerkingsverband netgebonden begeleidingsdiensten. Overkoepelend Rapport*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- CCSSO (The Council of Chief State School Officers) (2008): *Educational Leadership Policy Standards*. Retrieved, March, 15, 2009  
[http://www.ccsso.org/Documents/2008/Educational\\_Leadership\\_Policy\\_Standards\\_2008.pdf](http://www.ccsso.org/Documents/2008/Educational_Leadership_Policy_Standards_2008.pdf)
- Cuban, L. (1988): *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany: NY, State University of New York Press.
- Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2011): Lessons learned from Finland, Ontario and Singapore. In: Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (ed.). (2011): *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education System*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Centre for Opportunity Policy in Education, 1-11.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Terry Or, M. & Cohen, C.(2007): *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute.
- Davies, B. (ed.) (2005): *The essentials of school leadership*. London: Paul Chapman Publishing and Corwin Press.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., Lapointe, M. & Meyerson, D. (2005): *Review of research, School Leadership Study - Developing successful principals*. Stanford: Stanford Educational leadership Institute.
- Day, C., Moller J., Nusche, D. & Pont, B, (2008): The Flemish (Belgian) approach to system leadership. In: Pont, B., Nusche, D & Hopkins, D. (2008): *Improving school leadership. Vol. 2: Case studies on system leadership*. Z. pl. OECD, 153-177.
- Dempster, N., Lovett, S. & Fluckiger, B. (2011): *Strategies to Develop School Leadership: A select literature review*. Melbourne: Australia Institute for Teaching and School Leadership. Retrieved December, 27, 2013:  
<http://clearinghouse.aitsl.edu.au/Static/Strategies%20to%20Develop%20School%20Leadership.pdf>
- Devita, C., Colvin, R., Darling-Hammond, L., & Haycock, K. (2007): *A Bridge to School Reform*. New York, NY: Wallace Foundation. Retrieved, March, 15, 2009.  
<http://www.wallacefoundation.org/NR/rdonlyres/256743EA-A2D0-43C4-A8BA-1AF9C2D2635C/0/ABridgetoSchoolReformfinalPDF.pdf>
- Devos, G. (2001): De schoolmanagementwedstrijd: de integratie van de professionele ontwikkeling van schoolleiders en organisationeel leren. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 12(1), 69-74.
- Devos, G. (2008): Professionalisering van schoolbesturen: hefboomen voor een sterke bestuurskracht. *School en Begeleiding, Personeel en Organisatie*, (19) 87-107.
- Devos, G. & Tuytens, M. (2006): *Improving School Leadership – OECD Review. Background Report for Flanders*. Gent: Universiteit Gent. Retrieved March 22, 2007.
- Devos, G., Verhoeven, J., Stassen, K. & Warmoes, V. (2004): *Personeelsbeleid in Vlaamse scholen*.



- OBPWO-project 01.04. Brussel: Vlaamse overheid.
- Devos, G., Engels, N., Aelterman, A., Bouckennooghe, D. & Hotton G. (2005): *Het welbevinden en functioneren van directies basisonderwijs*. OBWPO-project 03.06. Brussel: Vlaamse overheid.
- Devos, G., Engels, N., Aelterman, A., Bouckennooghe, D. & Hotton, G. (2006): *Directeur in een basisschool. Een veelzijdig leid(st)er*. Mechelen: Wolters Plantyn
- Devos, G., Van Petegem, P & Vanhoof, J. (2012): De evaluatie van het evaluatiesysteem voor het onderwijspersoneel. OBWPO-project 09.03 Brussel: Vlaamse overheid.
- Devos, G., Van Petegem, P., Delvaux, E., Feys, E., & Franquet, A. (2010): *De evaluatie van schoolengemeenschappen in het basis- en secundair onderwijs*. OBPWO-project 07.02. Brussel: Vlaamse overheid.
- Devos, G. & Tuytens, M. (2012): *Bestedingspatroon van personeelsmiddelen in basis- en secundaire scholen voor de invulling van hun administratieve, beleids- en pedagogisch ondersteunende taken. Onderzoeksproject in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming*. Gent: Universiteit Gent.
- ECRA (2010): *Effective Superintendents. ECRA Literature Review*. Rosemont: ECRA Group.com Retrieved, December, 30, 2014.  
<http://resources.aasa.org/ConferenceDaily/handouts2011/3000-1.pdf>
- Elmore, R.F. (1995): Teaching, learning, and school organization: principles of practice and the regularities of schooling. *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 355-374.
- ETUCE (2012) (European Trade Union Committee for Education): *School leadership in Europe: Issues, challenges and opportunities*. Brussels: European Trade Union Committee for Education.
- EU (2012): European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved April, 14, 2014.  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/151EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf)
- EU (2013): *Ontwerpconclusies van de Raad over doeltreffend leiderschap in het onderwijs*. Brussel: EU, Comité van permanente vertegenwoordigers doc. 15485/13 EDUC 410 SOC 874
- Firestone, W. (1996): Leadership: Roles of Functions. In: Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, Ph. & Hart A. (ed.) (1996): *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 395-418.
- Forde, C. (2011): Leadership for learning: educating educational leaders. In: Townsend, T. & Macbeath, J. (eds.) (2011): *The International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer, 353-72.
- Forde, C., McMahon, M. & Dickson, B. (2011): Leadership Development in Scotland: after Donaldson, *Scottish Educational Review*, 43 (2), 55-69.
- Fullan, M. (2005): *Leadership & Sustainability. System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Gemeenschapsonderwijs (2013): *Algemene regeling m.b.t. de opleiding voor de ambten van directeur en adjunct-directeur in een instelling van het GO! Versie 23 juni 2013*. Brussel: Gemeenschapsonderwijs.
- Geysel, F., Van Eck, E., & Volman, M. (2014): Leidinggeven aan onderzoek in de school. In: *De Nieuwe Meso* (2014). (1), 2 (Themanummer over praktijkgericht onderzoek), 13-19.
- Gronn, P. (2003): *The new work of educational leaders. Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman Publishers.
- Gronn, P. (2009): Hybrid Leadership. In: Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T. (eds.) (2009): *Distributed Leadership According to the Evidence*. London: Routledge, 17-40.
- GTC (The General Teaching Council for Scotland) (2012): *The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development*. Retrieved December, 27, 2013. <http://www.gtcs.org.uk/standards/standards-for-leadership-and-management.aspx>

- Hadfield, M. & Chapman, C. (2011): Leading school based networks and collaborative learning: Working together for better outcomes? In: Townsend, T. and MacBeath, J. (eds.): *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer. 915-930.
- Hallinger, Ph. (2003a): Reshaping the Landscape of School Leadership Development: A Global Perspective. In: Hallinger, Ph. (ed.) (2003): *Reshaping the landscape of school leadership development*. Lisse: Swets & Zeitlinger. i-xvi.
- Hallinger, Ph. (2003b): Leading educational Change. Reflections on the practice of instructional and educational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33 (3), 329-351.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. London: Open University Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006): Educational change over time? The sustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*. 42, 1, 3-41
- Harris, A. & Muijs, D. (2004). *Teacher Leadership: a review of the research*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C. Sammons, P. & Hopkins D. (2008): Distributed leadership and organizational change: reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Haverson, R., Grigg, J., Prichet, R., & Thomas, C. (2007): The New Instructional Leadership: Creating Data-Driven Instructional Systems in Schools. *Journal of School Leadership*, 17(2), 159-194
- Hawley, W., Valli, L. (1999): The essentials of effective development. A new consensus. In: Darling-Hammond, L., Sykes, G (ed.) (1999): *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*. Jossey Bass, San Francisco, pp. 127-150.
- Heck (2003): Examining the impact of professional preparation on beginning school administrators. In Hallinger, Ph. (2003): *Reshaping the landscape of school leadership development*. (pp. 237 – 256). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Heijmans, J., Leeferink, H., Redder, B. & Somsen, M. (2002): *Van schoolleider tot Register Directeur Onderwijs. ROD NSA beroepsstandaard 2002 2003*. Utrecht: NSA ESO
- Honingh, M. & Hooge, E. (2012): *Goed Bestuur in het primair onderwijs. Eindrapportage monitor Goed Bestuur PO 2010-2012*. Nijmegen /Amsterdam: Hogeschool van Arnhem-Nijmegen / Universiteit van Amsterdam.
- Hooge, E. (2013): *Besturing van autonomie. Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties*. Tilburg: Tilburg University.
- Hooge, E. (2014). *Hoge verwachting, vrije uitvoering, stevige sturing. Een essay over onderwijsbestuur*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Hopkins, D. (2008). *Realising the potential of system leadership*. In: Pont, B., Nusche, D, & Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership. Volume 2: Case studies on system leadership*. (pp. 21-36). Paris: OECD.
- Huber, S. (2011): Leadership for Learning – Learning for Leadership. The impact of Professional Development. In: Townsend, T. and MacBeath, J. (eds.): *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer. 635-652.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J. & Wansink, H. (2012): *Professionele Ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit. Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek.
- IEL (Institute Educational Leadership) (2008): *The Ontario Leadership Framework*. Retrieved November, 7, 2013. <http://live.iel.immix.ca/content/archives>
- IEL (Institute Educational Leadership) (2012): *The Ontario Leadership Framework*. Retrieved November, 7, 2013. <http://www.sgdsb.on.ca/upload/documents/blds--olf--ontario-leadership-framework-pdf>

- Inspectie van het Onderwijs (2014): *De kwaliteit van schoolleiders in het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Opgehaald 25 april 2014.  
<http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Documents+algemeen/2014/20140326-definitief-rapport-themaonderzoek-schoolleiding.pdf>
- ISLLC (1996). *Interstate School Leaders License Consortium Standards for School Leaders*. Retrieved May 20, 2009 <http://www.ccsso.org/content/pdfs/isllcstd.pdf>.
- ISLLC (2008). *Educational Policy Standards: ISLLC 2008*. Retrieved December 20, 2013  
[http://www.ccsso.org/Resources/Publications/Educational\\_Leadership\\_Policy\\_Standards\\_ISLLC\\_2008.html](http://www.ccsso.org/Resources/Publications/Educational_Leadership_Policy_Standards_ISLLC_2008.html).
- SEF (2013): *K-12 School Effectiveness Framework – A support for school improvement and student success*. Ontario: Ministry of Education. Retrieved November, 7, 2013.  
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/SEF2013.pdf>
- Kelchtermans, G. (1994): *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2012): *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de “moderne professionaliteit” van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding – KULeuven.
- Kelchtermans, G. (2013): *Praktijk in plaats van blauwdruk. Over het opleiden van lerarenopleiders*. Tijdschrift voor Lerarenopleiders (34) 3, 89-99.
- Kelchtermans, G. & Piot, L. (2010): *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven / den Haag: Acco.
- Kelchtermans, G., Janssen, V., Vandenberghe, R. (2003): *Schaalvergroting in basisscholen: Structuurverandering of schoolontwikkeling?*. In: *Personeel en Organisatie*. (2). Mechelen: Wolters-Plantyn, 5-20.
- Kirkham, G. & Revai, N. (ed.) (2013): *The art and science of leading a school. Central5: A Central European view on competencies for school leaders. Final report of the project: International Co-operation for School Leadership Involving Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia, Slovenia, Sweden*. Z. pl. Tempus Public Foundation.
- Kochan, F., Bredeson, P. & Riehl, C. (2002): *Rethinking the professional development of school leaders*. In: Murphy, J. (ed.) (2002). *The educational leadership challenge. Redefining leadership for the 21st century*. (Chicago: The University of Chicago Press. 289-306.
- Krüger, M., & Scheerens, J. (2012): *Conceptual perspectives on school leadership*. In Scheerens, J. (Ed.) (2012): *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer 1-30
- Krüger, M., B. Witziers, P. Slegers, J. Imants (1999): *Onderwijskundig leiderschap in moderne onderwijsinstellingen*. In: : Creemers, B.P.M. e.a. (red.) (1999): *Handboek Schoolorganisatie en onderwijsmanagement. Leiding geven in bestel, school en klas*. Alphen aan de Rijn. C4120/1-26
- Krüger, M., Van Eck, E., Glauvé, M. & Vermeulen, A. (2006): *Oorzaken voor schaarse instroom van potentiële schoolleiders en onvrijwillige uitstroom van beginnende directeuren primair onderwijs*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Lambrecht, J., Hopkins, C., Moss, J. & Finch, C. (1997). *Importance of On-The-Job Experiences in Developing Leadership Capabilities*. Berkeley: University of California at Berkeley. retrieved, May, 20, 2009, <http://vocserve.berkeley.edu/summaries/814sum.html>
- Lay Choo, T. & Darling-Hammond, L. (2011): *Creating Effective Teachers and Leaders in Singapore*. In: Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (ed.). (2011): *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education System*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Centre for Opportunity Policy in Education, 33-42.
- Leithwood, K. (1992): *The move towards transformational leadership*. *Educational leadership*, 49 (5), 8-12.

- Leithwood, K., Tomlinson, D. & Genge, M (1996): Transformational School leadership. In: Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, Ph. & Hart, A. (ed.) (1996): *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. (vol. II, pp. 785 – 840). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999): *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K. & Steinbach, R. (2003): Toward a second generation of school leader standards. In: Hallinger, Ph. (2003). *Reshaping the landscape of school leadership development*. (pp. 257-272). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, A. (2004): *How leadership influences student learning. Review of research*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K, Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006): *Successful school leadership. What is it and How it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership; DfES -Research Report RR800.
- Leithwood, K., Reid, R., Pedwell, L, & Connor, M. (2011): Lesson about improvement leadership on a large scale: From Ontario's Leadership Strategy. In: Townsend, T. & Macbeath, J. (eds.) (2011): *The International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer, 337-353.
- Leithwood, K. (2012): *The Ontario Leadership Framework 2012, with a discussion of the Research Foundations*. Ontario: Institute for Education Leadership. Retrieved, December 30, 2013: [http://iel.immix.ca/storage/6/1360068388/Final\\_Research\\_Report\\_-\\_EN\\_REV\\_Feb\\_4\\_2013.pdf](http://iel.immix.ca/storage/6/1360068388/Final_Research_Report_-_EN_REV_Feb_4_2013.pdf)
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. (2010): *Learning From Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. Wallace Foundation Study). Minneapolis: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement. Retrieved December , 15, 2013. <http://www.cehd.umn.edu/carei>.
- MacBeath J., & Towsend, T. (2011): Thinking and acting both locally and globally: what do we know now and how do we continue to improve? In: Townsend, T. & Macbeath, J. (eds.) (2011): *The International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer, 1237-1254.
- MacBeath, J. (2013): Leading learning in a world of change. In: OECD (2013a): *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. 83-105. Retrieved April, 23, 2014: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>
- Mahieu, P. (1998): Het jaar 8. Schoolleiding in historisch perspectief. In: Braeckmans, L., Mahieu, P & Van Horebeek, G.: *De schoolleider in beeld. 25 jaar directie-opleidingen*. Leuven – Apeldoorn: Garant. 21-68.
- Mahieu, P. (2001): Naar gecertificeerde onderwijsmanagers. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en -beleid*, 1, 84-85.
- Mahieu, P. (ed.) (2010): *Ways to professionalise school leadership in times of turbulence and complexity*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Marks, H. & Printy, S. (2003): Principal leadership and school performance. An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Matthews, P., Moorman, H. & Nusche, D. (2008): School leadership development strategies: building leadership capacity in Victoria , Australia. A case study report for the OECD activity improving school leadership. In: Pont, B., Nusche, D & Hopkins, D. (2008): *Improving school leadership. Vol. 2: Case studies on system leadership*. Z. pl. OECD, pp. 179-213.
- Mayrowetz, D. (2008): Making sense of distributed leadership. Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44, 424-435.

- McKinsey & Company (2007): *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. Retrieved, March, 26, 2008. <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- McKinsey & Company (2010a): *How the world's most improved school systems keep getting better*. Retrieved: December, 15, 2010. [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better\\_Download-version\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf)
- McKinsey & Company (2010b): *Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. Retrieved, February, 14, 2011. [www.mckinsey.com/client-service/Social\\_Sector/our\\_practices/Education/Knowledge](http://www.mckinsey.com/client-service/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge)
- Meurs, P. (2013): *Professionalisering van besturen in het primair onderwijs. Verslag van de commissie-Meurs in opdracht van de PO-raad*. Utrecht: PO-raad
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2011): *Building and Leading within Learning Ecologies* In: Townsend, T. & Macbeath, J. (eds.) (2011): *The International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer, 975-990.
- Mulford, B. (2010): *Recent Developments in the Field of Educational Leadership: the challenge of complexity*. IN: *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer, 187-208.
- Mulford, W., Sillins, H. & Leithwood, K. (2004): *Educational leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Murphy J. & Shipman, N. (2003). *Developing standards for school leadership development: a process and rationale*. In: Hallinger, Ph. (2003). *Reshaping the landscape of school development. A global perspective*. (pp. 69-83). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Murphy, J. (2002). *Recultering the profession of educational leadership: new blueprints*. *Educational Administration Quarterly*. (Special issue: Ensuring the capacity of university-based educational leadership preparation), 38 (2), 176-191.
- OCW (2005): *Kerncijfers 2000-2004. Onderwijs, cultuur en wetenschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, cultuur en wetenschap.
- OCW (2013): *Kerncijfers 2008-2012. Onderwijs, cultuur en wetenschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, cultuur en wetenschap.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. OECD. Retrieved August, 13, 2013. [www.sourceoecd.org/education/9789264056053](http://www.sourceoecd.org/education/9789264056053)
- OECD (2013a): *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. Retrieved April, 23, 2014: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>
- OECD (2013b): *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD.
- OGSE (2007): *The development learning framework for school leaders*. Department of Education. Victoria, Australia. Retrieved February 24, 2014: [http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/profdev/developmentall\\_earn.pdf](http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/profdev/developmentall_earn.pdf)
- Onderwijsraad (2005): *Groot groeien in het onderwijs. Enkele casestudies van fusies in het Nederlandse onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (1997): *Leerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.
- Onstenk, J. (2012): *Workplace learning: panacea or challenge? Epilogue of a special issue on boundaries of workplace learning*. *International Journal of Human Resource Development and Management*, Vol. 12, 1/2, 108-118.
- Pater, C. & Van Driel, J. (2014): *Professionele leraren. Opbrengsten en inzichten uit praktijkgerichte onderzoeksprojecten van de VO-Raad*. Utrecht: VO-raad.

- Paterson, F. & West-Burnham, J. (2005): Developing beginning leadership. In: Coles, M. & Southworth, G. (2005): *Developing leadership. Creating the schools for tomorrow*. Maidenhead: Open University Press, pp. 108-126.
- Pedwell, L. Levin, B., Pervin, B., Callagher, M.J., Connor, M. & Beck, H. (2011): Building leadership capacity across 5.000 school. In: Townsend, T. & Macbeath, J. (eds.) (2011): *The International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer, 603-617.
- Pervin, B. & Campbell, C. (2011): Systems for Teacher and Leader Effectiveness and Quality: Ontario, Canada. In: Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (ed.). (2011): *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education System*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Centre for Opportunity Policy in Education, 23-33.
- Piot, L. (2012): *Andere tijden, andere leiders? Een beschrijving en analyse van leiderschapspraktijken op het bovenschoolse niveau*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008): *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Prestine, N. & Nelson, B. (2005): How can educational leaders support and promote teaching and learning? New conceptions of learning and leading in schools. In: Firestone, W. & Rhiel, C. (ed.) (2005). *A new agenda for research in Educational Leadership*. (pp. 46-60). New York: Teacher College Press.
- PWC (PricewaterCoopers) (2007): *Independent study into School Leadership. Main report*. RR818A. Nottingham: DfES Publications.
- Raaijmakers, N., de Ruijter, J. & van der Linde, A. (2003): *De (meer)waarde van Bovenschools Management*. Tilburg: Arbeid Opleidingen Consult B.V.
- Ravitch, D. (2010): *The dead and life of the great American School system. How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Révai, N. & Kirkham, G. (eds.) (2013): *The art and science of leading a school. Central5: Central European view on competencies for school leaders*. Budapest: Tempus Public Foundation.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008): The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009): *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what Works and Why. Best Evidence Synthesis*. New Zealand Ministry of Education. [http://www.educationcounts.govt.nz/\\_data/assets/pdf\\_file/0015/60180/BES-Leadership-Web.pdf](http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web.pdf)
- Sahlberg, P. (2011): Developing Effective Teachers and School Leaders: The Case of Finland. In: Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (ed.). (2011): *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education System*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Centre for Opportunity Policy in Education, 23-32
- Scheerens, J. (2010): *Teachers' Professional Development - Europe in international comparison - An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. OECD
- Scheerens, J. (Ed.) (2012): *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012): *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Z. pl. OECD Publishing. Retrieved February 24, 2014. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en>
- Scottisch Government (2012): *The Framework for Educational Leadership in Scotland* Retrieved February 24, 2014 <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2012/11/7834/10>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4- 31.

- Slegers, P., Geijsel, F. & Van den Berg, R. (2002): Conditions Fostering Educational change. In Leithwood, K. & Hallinger P. (2002): *Second International Handbook of Educational Leadership and change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Vol. I., 75-102
- Smylie, M. (1995): Teacher learning in the workplace. Implications for school reform. In: Guskey, Th. R., Huberman, M (eds.) (1995). *Professional Development in Education. New paradigms and practices*. (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.
- Smylie, M. & Bennet, A. (2005): What do we know about developing school leaders? A look at existing research and next steps for new study. In Firestone, W. & Rhiel, C. (Eds.). *A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teacher College Press. 138-155.
- Southworth, G. (1998): *Leading improving primary schools*. London: Falmer Press.
- Spillane, J. (2006): *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. (2013): The practice of leading and managing teaching in educational organisations. In: OECD (2013a): *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. Retrieved April, 23, 2014: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>
- Spillane, J., & Louis, K.S. (2002): School improvement processes and practices: professional learning for building instructional capacity. In: Murphy, J. (ed.) (2002). *The educational leadership challenge. Redefining leadership for the 21st century*. Chicago: The University of Chicago Press. (pp. 83-104).
- Staelens, E. (2013): *Opleidingsnoden van beginnende directeurs*. Onderzoeksstage Pedagogiek en Onderwijskunde. Gent: Universiteit Gent.
- Stein, M.K. & Nelson, B. (2003): Leadership Content Knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 4, Special Issue on Educational Leadership (Winter, 2003). 423-448.
- Stoll, L. & Seashore Louis, K. (ed.) (2007): *Professional learning communities: Divergences, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Streumer, J. & Van der Klink, M. (red.) (2004): *Leren op de werkplek*. 's Gravenhage: Reed Business Information
- Taipale, A. (2012): International survey on educational leadership. A survey on school leader's work and continuing education. Finish National Board of Education. Retrieved February 24, 2014: [http://www.oph.fi/english/publications/2012/international\\_survey\\_on\\_educational\\_leadership](http://www.oph.fi/english/publications/2012/international_survey_on_educational_leadership)
- Teacher Leadership Exploratory Consortium (2008): Teacher Leader Model Standards. Retrieved February 24, 2014. [http://www.teacherleaderstandards.org/teacher\\_leadership\\_exploratory\\_consortium](http://www.teacherleaderstandards.org/teacher_leadership_exploratory_consortium)
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007): *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis*. New Zealand Ministry of Education. Retrieved, December, 23, 2010. <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341>
- Townsend, T. & MacBeath, J. (eds.) (2011): *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2013): How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*. Retrieved, June, 5, 2014. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2013.842601>
- Tynjälä, P. (2008): Perspectives into learning at the workplace. Review. *Educational Research Review*, (3), 130-154.
- Van den Berg, R. (2007). Theoretische inleiding. Onderwijsinnovaties afstemmen op de existentiële beleving van leraren. In: Van den Berg, R. (red.) (2007). *Denk aan je mensen. Weerbarstigheid te lijf in het onderwijs en elders*. (blz. 17-44). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1999): *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Samsom, Alphen aan de Rijn.

- Van den Berg, D. Stevens, L. & Vandenberghe, R. (2013): *Leidinggevende, wie ben je? Postmoderne visie op leidinggeven in het onderwijs*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Vandenberghe, R. (2004): Over stuurbaarheid van het onderwijs. Een analyse van 'sturend beleid', resultaten en niet-bedoelde effecten. In: Kelchtermans, G. (red.) (2004): *De stuurbaarheid van het onderwijs Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. (blz. 89-120). Leuven: Universitaire Pers.
- Vandenberghe, R. (2008): *Beginnende directeurs basisonderwijs. Een follow-up onderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vandenberghe, R. (2011): Hervorming van het secundair onderwijs: naar een tirannie van standaarden? *Impuls* (42) 2, 68-71.
- Vandenberghe, R. (2013): Een basisschool leiden in Vlaanderen: zoeken naar een evenwicht tussen regelgericht macrobeleid en geëngageerd leiderschap. In: Van den Berg, D. Stevens, L. & Vandenberghe, R. (2013): *Leidinggevende, wie ben je. Postmoderne visie op leidinggeven in het onderwijs*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant. 193-221.
- Vandenberghe, R., Daniëls, K., Dierynck, R. & Joris, C. (2003): *Beginnende directeurs basisonderwijs: een onderzoek naar professionele ontwikkeling van schoolleiders. Deel 1: het vragenlijstonderzoek*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Van den Brink, G., Jansen, T. & Pessers, D. (red.) (2005): *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom.
- Van Driel, J. (2008): *Van een lerende vakdocent leer je het meest*. Oratie. Leiden: Rijksuniversiteit.
- Van Kessel, N. & Hovius, M. (2011): *Bestuur en Management. Onderzoek onder eenpitters en meerpitters in het primair onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Van Kessel, N., Van Kuijk, J. & Mensink J. (1999): *Nog meer scholing of toch maar niet. Scholingsbehoeften van schoolleiders en besturen in het Primair Onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Van Oort, M., Vermeulen, M., Wiersma, H. & Verbiest, E. (2006): *Professionele Kweekvijvers in het primair en voortgezet onderwijs*. Kortlopend Onderwijsonderzoek. Tilburg: IVA,
- Van Petegem, P., Devos, G., Mahieu, P. Dang, T. & Warmoes, V. (2005). *Het beleidsvoerend vermogen in basis- en secundaire scholen*. OBPWO-project 03.07. Brussel: Vlaamse overheid.
- Van Strien, P. (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen/Maastricht: van Gorcum.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010): Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten
- Verbiest, E. (1998): *De schoolleider in beweging. Veranderingen in visie en praktijk in het primair onderwijs*. Alphen aan de Rijn.
- Verbiest, E. (2009): *Leren leiden. Notities over de professionalisering van schoolleiders in tijden van nieuwe professionaliteit*. Eindhoven: Fontys Hogescholen
- Verbiest, E. (2010): Op weg naar Nieuw Onderwijskundig Leiderschap. In: *Schoolleiding en begeleiding 2: Personeel en Organisatie*, 25, 17-38.
- Verbiest, E. (2011): *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant. (2<sup>e</sup> druk 2014).
- Verbiest, E. (2012): *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E., Ballet, K., Vandenberghe, R., Kelchtermans, G. & Van de Ven, H. (2000). *Uitgerust. Een onderzoek naar de resultaten van de Magistrumopleiding voor schoolleider primair onderwijs*. K. U. Leuven: Departement pedagogische wetenschappen, Centrum voor onderwijsbeleid en - vernieuwing; Fontys Hogescholen: Opleidingscentrum schoolmanagement. Leuven / 's-Hertogenbosch.
- Verbiest, E. & Vermeulen, M. (2007): Talent verzilveren: vissen in de kweekvijver. *Schoolleiding en begeleiding 2: Personeel en Organisatie*, 14, blz. 121-142.



- Vlaamse regering (2013): *Besturen in het leerplichtonderwijs: de scholengroepen (conceptnota)*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- VLOR (2008): *Advies over een betere ondersteuning van de directeur basisonderwijs*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- VLOR (2010): *Advies over 'Scholengemeenschappen basisonderwijs'*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- VLOR (2014): *Advies over de administratieve, beleids- en pedagogische ondersteuning van de basisschool*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Vrieze, G., Houben, L., van Kessel, N. (2003): *Functiedifferentiatie in het onderwijs. Verdiepingsstudie aandachtsgroepenmonitor 2003*. Nijmegen: ITS
- VSKO (2013): *Schoolbesturen in het katholiek onderwijs. Krijtlijnen voor een toekomstige bestuurlijke schaalvergroting*. VSKO: Brussel.
- Wallace Foundation (2006): *Leadership for Learning: Making the connections among state, district and school policies and practices*. Retrieved February 24, 2014: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-and-practice/Pages/Wallace-Perspective-Leadership-for-Learning.aspx>
- Wartenbergh, F & Van Kessel, N. (2006). *Verdeling van taken en verantwoordelijkheden. Onderzoek onder schoolleiders en bovenschools managers in het primair onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Waslander, S., Dückers, M. & van Dijk, G. (2012): *Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs: Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering*. Utrecht: Leadership Development Centre TiasNimbas Business School, IVA beleidsonderzoek en advies & VO-Raad.
- Waters, J. & Marzano, R. (2006): *School District Leadership that Works. The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement. A Working Paper*. McRel. Retrieved April 23, 2008. [http://www.ctc.ca.gov/educator-rep/ASC/4005RR\\_Superintendent\\_Leadership.pdf](http://www.ctc.ca.gov/educator-rep/ASC/4005RR_Superintendent_Leadership.pdf)
- Watson, L. (2003): *Selecting and developing heads of schools: 23 European perspectives*. Sheffield, UK: European Forum on Educational Administration.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) (2004): *Bewijzen van goede dienstverlening*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Young, M., Petersen, G., Short, P. (2002): The complexity of substantive reform: a call for interdependence among key stakeholders. *Educational Administration Quarterly*, 38 (2) 137-75.
- Yukl, G. (2006): *Leadership in organizations*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc. (6<sup>th</sup> ed.).
- Zwart, R., van Veen, K. & Meirink, J. (red.) (2012): *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's*. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.