



Schakels

in de

school

Jan Wolsing & Eric Verbiest (red.)

**Beginnend
leidinggeven
in het primair
onderwijs**

Schakels in de school

Schakels in de school

Beginnend leidinggeven in het primair onderwijs

redactie

Jan Wolsing
Eric Verbiest

met medewerking van

Anneke van der Linde
Anje Ros
Theo Storimans
Wim Uphoff
Hans Verboon
Niek van der Zanden

u i t g e v e r i j | C
c o u t i n h o

bussum 2024

www.coutinho.nl/schakelsindeschool

Je kunt aan de slag met het online studiemateriaal bij dit boek. Dit materiaal bestaat uit aanvullende informatie en instrumenten.

© 2011 Uitgeverij Coutinho bv

Alle rechten voorbehouden.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (www.reprorecht.nl). Voor de readerregeling kan men zich wenden tot Stichting UvO (Uitgeversorganisatie voor Onderwijslicenties, www.stichting-uvo.nl). Voor het gebruik van auteursrechtelijk beschermd materiaal in knipselkranten dient men contact op te nemen met Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, www.stichting-pro.nl).

Eerste druk 2011, vierde oplage 2024

Uitgeverij Coutinho

Postbus 333

1400 AH Bussum

info@coutinho.nl

www.coutinho.nl

Omslag: Ronald Boiten, Amersfoort

Noot van de uitgever

Wij hebben alle moeite gedaan om rechthebbenden van copyright te achterhalen. Personen of instanties die aanspraak maken op bepaalde rechten, wordt vriendelijk verzocht contact op te nemen met de uitgever.

ISBN 978 90 469 0252 3

NUR 840

Inhoud

	Inleiding	11
1	De school en leiderschap	15
1.1	Casus	15
1.2	Leidinggeven in een school	15
1.2.1	Schoolleiders doen er toe	16
1.2.2	Er zijn bewezen effectieve praktijken van schoolleiders	16
1.2.3	De context speelt een belangrijke rol	17
1.3	Integraal leiderschap en management	18
1.3.1	De schoolleider als beheerder	19
1.3.2	De schoolleider als begeleider	20
1.3.3	De schoolleider als onderwijskundig leider	20
1.3.4	De schoolleider als ondernemer	21
	Intermezzo: leiding en management en effectieve scholen	23
1.4	Theorieën over leiderschap	24
1.4.1	Onderwijskundig leiderschap	24
1.4.2	Transformationeel leiderschap	24
1.4.3	Gedeeld leiderschap	25
1.4.4	Op weg naar integratie	26
1.5	Leidinggeven aan vernieuwingen	26
1.5.1	Implementeren van vernieuwingen	27
1.5.2	Weerstand of betrokkenheid?	28
1.5.3	Ontwikkelen van capaciteit: professionele leergemeenschappen	29
1.6	Terugkoppeling naar de casus	35
1.7	Samenvatting	35
1.8	Vragen en opdrachten	36
1.9	Verder lezen	37
1.10	NSA-competenties	38
2	De rol van de leidinggevende bij het leren	41
2.1	Casus	41
2.2	Afstemming en kwaliteitsbevordering	42

2.3	Het curriculum: welke doelen willen we bereiken?	42
2.3.1	Welke kennis en waarden zijn belangrijk?	43
2.3.2	Formuleren van doelen	44
2.3.3	Ruimte in het curriculum voor profilering	44
2.3.4	Mate van afstemming en samenhang	45
2.4	De pedagogisch-didactische aanpak: hoe willen we de doelen bereiken?	46
2.4.1	Effectief leerkrachtgedrag	46
2.4.2	De kracht van feedback	48
2.4.3	Aansluiten bij doelen	49
2.4.4	De kracht van motivatie	51
2.4.5	Aansluiten bij behoeften van leerlingen	52
2.4.6	Afstemming over pedagogisch-didactische aanpak	54
2.5	Het bewaken van de kwaliteit: meten van opbrengsten	56
2.5.1	Analyseren van toetsresultaten en achterhalen van oorzaken	56
2.5.2	Stimuleren van opbrengstgericht werken	57
2.5.3	Onderzoekende houding van leerkrachten	59
2.5.4	Andere vormen van kwaliteitsmeting	62
2.6	Het verbeteren van de kwaliteit: stimuleren van het leren van leerkrachten	62
2.6.1	Kartrekker bij innovaties	62
2.6.2	Bevorderen van een lerende cultuur	64
2.7	Terugkoppeling naar de casus	65
2.8	Samenvatting	67
2.9	Vragen en opdrachten	68
2.10	Verder lezen	70
2.11	NSA-competenties	72

3 Trends en ontwikkelingen in het onderwijs 75

3.1	Casus	75
3.2	Inleiding	76
3.3	Het onderwijsbeleid vanaf 1980: toenemende autonomie	77
3.4	Inspelen op trends in het onderwijs	78
3.4.1	Aandacht voor kwaliteit	78
3.4.2	Het beroep van de leraar	79
3.4.3	Van speciaal naar passend basisonderwijs	79
3.4.4	Hoog- en meerbegaafdheid	80
3.4.5	Wetenschap en techniek	80
3.4.6	Cultuureducatie	81
3.4.7	Brede scholen	82
3.4.8	Burgerschapsvorming	83

3.5	Visies op de toekomst	83
3.5.1	Authentiek leren en levenslang leren	87
3.5.2	Inclusiviteit	88
3.5.3	Verantwoording	89
3.5.4	Ontwikkeling van de school in relatieve autonomie	90
3.5.5	Stand van zaken vanuit de OESO in 2009	91
3.6	Bestuursmodellen	92
3.6.1	Het bestuur-directiemodel	93
3.6.2	Het raad-van-toezichtmodel	93
3.6.3	Het raad-van-beheermodel	94
3.7	Medezeggenschapsraad	94
3.7.1	Wat is een medezeggenschapsraad?	94
3.7.2	Functie van de medezeggenschapsraad	95
3.7.3	Veranderingen sinds 2006	95
3.8	Terugkoppeling naar de casus	96
3.9	Samenvatting	97
3.10	Vragen en opdrachten	98
3.11	Verder lezen	98
3.12	NSA-competenties	99

4 De school in haar juridische context 101

4.1	Casus	101
4.2	Het wettelijk kader: recht op onderwijs	101
4.3	Het wettelijk kader: artikel 23 Grondwet	102
4.3.1	Duaal onderwijsbestel en samenwerkingsschool	103
4.3.2	Bekostigd en niet-bekostigd bijzonder onderwijs	104
4.3.3	Eisen van deugdelijkheid en 'andere aspecten van kwaliteit'	105
4.3.4	Toezicht	107
4.4	Het onderwijsbestel	111
4.5	Wet op het primair onderwijs (WPO)	112
4.5.1	Rol bevoegd gezag en directie	112
4.5.2	Medezeggenschap	113
4.5.3	Rechtspositie personeel	114
4.5.4	Rechtspositie ouder	115
4.5.5	De toelating tot de basisschool	116
4.5.6	Onderwijskundige uitgangspunten	119
4.5.7	Leerinhouden	120
4.5.8	Leerlingenzorg	122
4.5.9	Schoolverlating	123
4.6	Andere wettelijke kaders	125
4.7	Terugkoppeling naar de casus	126

4.8	Samenvatting	128
4.9	Vragen en opdrachten	128
4.10	Verder lezen	129
4.11	NSA-competenties	130
5	De school als organisatie	131
5.1	Casus	131
5.2	Inleiding	132
5.3	De missie en visie van een school	133
5.3.1	Missie	133
5.3.2	Visie	133
5.3.3	Het Ashridge-model als hulpmiddel	134
5.3.4	Terugkoppeling naar de casus	135
5.4	De structuur	136
5.4.1	Organogram	136
5.4.2	Taakverdeling	137
5.4.3	Terugkoppeling naar de casus	138
5.5	De cultuur	140
5.5.1	Terugkoppeling naar de casus	142
5.6	De mensen	143
5.6.1	Menselijke behoeften	143
5.6.2	Terugkoppeling naar de casus	143
5.6.3	Personeelsbeleid	144
5.6.4	Terugkoppeling naar de casus	146
5.7	Middelen	147
5.7.1	Terugkoppeling naar de casus	147
5.8	Resultaten	148
5.8.1	De rol van de inspectie	148
5.8.2	Terugkoppeling naar de casus	149
5.9	Afsluiting	150
5.10	Samenvatting	150
5.11	Vragen en opdrachten	151
5.12	Verder lezen	153
5.13	NSA-competenties	153
6	Personeel is het kapitaal van de school	155
6.1	Casus	155
6.2	Personeelsbeleid	156
6.3	Decentralisatie	157

6.4	Kwaliteitsdenken en personeelsbeleid	158
6.5	Invulling van personeelsbeleid	159
6.5.1	Strategie	161
6.5.2	Introductie en begeleiding	162
6.5.3	Personeelsgesprekken	162
6.5.4	Persoonlijk ontwikkelingsplan	162
6.5.5	Bekwaamheidsdossier	163
6.5.6	Scholing	163
6.5.7	Scholing tijdens spaarverlof	164
6.5.8	Beloningsdifferentiatie/incidentele beloningsvormen	164
6.6	Kennis en vaardigheidseisen voor het management	164
6.7	Integraal personeelsbeleid en bestuur	166
6.8	Indicatoren voor integraal personeelsbeleid	167
6.9	Wet op de beroepen in het onderwijs (Wet BIO)	169
6.9.1	Bekwaamheidseisen onderwijspersoneel	170
6.10	Bekwaamheidsdossier	171
6.11	Gesprekkencyclus	172
6.12	Huidige situatie	173
6.13	Binding en zeggenschap	173
6.14	Terugkoppeling naar de casus	174
6.15	Samenvatting	176
6.16	Vragen en opdrachten	176
6.17	Verder lezen	177
6.18	NSA-competenties	178
7	De school, geld en ondernemerschap	179
7.1	Casus	179
7.2	Inleiding	180
7.3	Hoofdpijnen van de financiering van het primair onderwijs	180
7.4	Financieringsstromen	182
7.4.1	Het budget voor de personele kosten	183
7.4.2	Het budget voor personeels- en arbeidsmarktbeleid	184
7.4.3	Het budget voor materiële instandhouding	186
7.4.4	Overige financiering	187
7.5	Financieel beleid als onderdeel van integraal beleid	189
7.5.1	Allocatie van middelen en budgettering	189
7.5.2	Meerjareninvesteringsplannen	192
7.5.3	Besteding en monitoring	194
7.6	Beoordeling en verantwoording	195
7.7	Terugkoppeling naar de casus	197
7.8	Samenvatting	200

7.9	Vragen en opdrachten	201
7.10	Verder lezen	201
7.11	NSA-competenties	201

8 De school en kwaliteitszorg 203

8.1	Casus	203
8.2	Wat is kwaliteit, wat is kwaliteitszorg?	204
8.3	Zelfevaluatie	205
8.3.1	Waarom: verschillende aanleidingen	206
8.3.2	Zelfevaluatie als proces en product	207
8.3.3	Zelfevaluatie als opmaat voor een visitatie of audit	207
8.4	Instrumenten en systemen voor kwaliteitszorg	208
8.4.1	Instrumenten voor kwaliteitszorg	208
8.4.2	Criteria voor de keuze van een instrument	209
8.4.3	Systemen voor kwaliteitszorg	211
8.5	Schoolplan en schoolgids	214
8.6	Meervoudige publieke verantwoording	215
8.7	Thema's	217
8.7.1	Opbrengstgericht werken	217
8.7.2	Het inspectietoezicht	220
8.8	Terugkoppeling naar de casus	222
8.9	Samenvatting	225
8.10	Vragen en opdrachten	226
8.11	Verder lezen	227
8.12	NSA-competenties	227

Bijlage – NSA-competenties 229

Literatuur 236

Aanbevolen websites 241

Aanbevolen tijdschriften 246

Register 247

Over de auteurs 255

Inleiding

Leidinggeven in een school is een vak apart. Succesvolle leiders geven richting aan de school, organiseren de dagelijkse gang van zaken, bevorderen de ontwikkeling van de teamleden en ondersteunen leerkrachten bij de uitvoering van het werk in de klas. De behoefte aan goede leidinggevers wordt groter. De eisen die aan de school gesteld worden, nemen toe in aantal en zwaarte. De maatschappij stelt steeds meer en nieuwe verwachtingen aan de school. Passend onderwijs, aandacht voor hoogbegaafden en burgerschapsvorming zijn enkele voorbeelden. Ook in de school vinden veel veranderingen plaats. Er komen nieuwe typen leidinggevers, zoals bouwcoördinatoren en locatieleiders.

Leiders worden niet geboren, hoewel enkele eigenschappen zoals openheid, standvastigheid en empathie nodig zijn. Met deze eigenschappen kunnen leerkrachten zich ontwikkelen als leidinggevende in de school. Maar de ontwikkeling van leiderschap vraagt verdere scholing en oefening. *Schakels in de school. Beginnend leidinggeven in het primair onderwijs* wil de lezer inleiden in het leidinggeven aan scholen voor primair onderwijs. Leidinggeven in een school voor primair onderwijs wordt verkend en aan de lezer wordt de mogelijkheid geboden zich te bezinnen op de vraag of leidinggeven iets voor hem of haar is. Het boek richt zich in de eerste plaats op (aanstaande) leerkrachten die zich willen bezinnen op een leidinggevende taak in het primair onderwijs. Te denken valt aan pabostudenten in de bachelorfase die een minor leiderschap (willen) volgen en aan leerkrachten die een opleiding voor middenmanagement (willen) volgen. Daarnaast is het boek nuttig voor iedereen die beroepshalve te maken heeft met leidinggeven aan onderwijs: bouwcoördinatoren, directeurs, bovenschoolse managers, opleiders aan managementopleidingen en bestuurders van scholen. Kortom, voor iedereen die meer wil weten van de schoolorganisatie en het leidinggeven aan een school.

In het eerste hoofdstuk, *De school en leiderschap*, stelt Eric Verbiest de vraag wat het betekent om leiding te geven in een school. Vier succesvolle leiderschapspraktijken en vier rollen van een leidinggevende worden toegelicht. Verder bespreekt Verbiest drie theorieën over leiderschap in scholen en wijst hij op een toenemende integratie van deze opvattingen. Tot slot wordt de rol van de leidinggevende bij het invoeren van vernieuwingen in de school beschreven. Ook hier komen weer enkele verschillende opvattingen aan de orde.

In het tweede hoofdstuk gaat Anje Ros in op *De rol van de leidinggevende*. Leidinggevers hebben ook een verantwoordelijkheid voor het primaire proces. Het gaat dan zowel om afstemming van inhoud en werkwijzen als om het bewaken en bevorderen van de kwaliteit van het onderwijs. In dit hoofdstuk wordt duidelijk wat dit betekent voor een leidinggevende zoals een bouwcoördinator. Ros wijst ook op het belang van het ontwikkelen van een onderzoekende houding en opbrengstgericht werken. (Midden)managers kunnen hierbij een stimulerende rol spelen.

Het derde hoofdstuk, met als titel *Trends en ontwikkelingen in het onderwijs*, is van de hand van Jan Wolsing. Hij beschrijft daarin ontwikkelingen op diverse beleidsterreinen die relevant zijn voor leidinggevers in de school. In het hoofdstuk wordt zowel teruggekeken naar relevante ontwikkelingen als vooruitgekeken naar mogelijke toekomstige verwachtingen aan onderwijs. Ook een aantal specifieke inhoudelijke ontwikkelingen, onder meer passend onderwijs en hoog- en meerbegaafdheid komen aan de orde.

In het vierde hoofdstuk bespreekt Theo Storimans enkele belangrijke juridische aspecten van de school. In dit hoofdstuk, *De school in haar juridische context*, komen onder meer het recht op onderwijs, het duale karakter (openbaar of bijzonder onderwijs) van het Nederlandse onderwijsbestel, eisen die aan het onderwijs gesteld mogen worden en het toezicht op scholen aan de orde. Ook wordt stilgestaan bij de Wet op het primair onderwijs en enkele andere wetten die relevant zijn voor het onderwijs.

In hoofdstuk 5 gaat Wim Uphoff in op *De school als organisatie*. Allereerst wordt het belang van een visie en een missie voor een school toegelicht. Vervolgens worden relevante organisatieaspecten besproken zoals de structuur en de cultuur van een school. Verder wordt aandacht besteed aan de mens als belangrijke factor in het realiseren van de kwaliteit van de organisatie. (Hierop wordt in hoofdstuk 6 dieper ingegaan.) Tot slot komen de middelen die een organisatie ter beschikking staan om resultaten te boeken, aan de orde.

Hans Verboon bespreekt in hoofdstuk 6, onder de titel *Personeel is het kapitaal van de school*, het belang van goed personeelsbeleid. Professionalisering en aandacht voor ontwikkeling van medewerkers zijn de komende jaren essentieel in het onderwijs. Hierbij zijn personeelsinstrumenten zoals opleiden in de school, gesprekkencyclus, het bekwaamheidsdossier, functiebouwwerk en meerjarenpersoneelsplanning belangrijke instrumenten. Deze komen in dit hoofdstuk aan de orde. Ook is er in dit hoofdstuk aandacht voor onderwerpen zoals leeftijdsbewust personeelsbeleid en beloningsdifferentiatie.

In hoofdstuk 7, *De school, geld en ondernemerschap*, behandelt Niek van der Zanden de belangrijkste geldstromen voor het primair onderwijs die komen van de rijksoverheid. Daarnaast laat hij zien dat er vele andere geldstromen kunnen worden toegekend. Het is belangrijk om een goed strategisch beleidsplan te ontwikkelen en dat plan goed te onderbouwen. Het geheel van activiteiten (strategische beleidsontwikkeling – begroten en budgetteren –

monitoren van besteding in relatie tot het realiseren van doelstellingen – beoordelen en verantwoorden) noemt men de planning-en-controlcyclus. Financieel beleid kan niet los worden gezien van de inhoud van het onderwijs; het is ondersteunend en faciliterend aan het realiseren van de primaire taak van het onderwijs.

Tot slot gaat in hoofdstuk 8, *De school en kwaliteitszorg*, Anneke van der Linde in op het thema kwaliteitszorg. In dit hoofdstuk staat de kwaliteit van de school en de zorg voor de kwaliteit centraal. Ze behandelt dit thema aan de hand van de volgende onderdelen: Wat is kwaliteit? Wat is kwaliteitszorg? Hoe ziet een zelfevaluatie eruit en welke instrumenten en systemen voor kwaliteitszorg bestaan er momenteel? Het schoolplan en de schoolgids komen vervolgens aan de orde als de middelen waarmee de school naar buiten toe kan laten zien hoe het gesteld is met de kwaliteit van de school. Het hoofdstuk vervolgt met een paragraaf over meervoudige publieke verantwoording en sluit af met de rol van de onderwijsinspectie in het kader van kwaliteitszorg.

In de verschillende hoofdstukken is eenzelfde opzet herkenbaar. Een hoofdstuk begint met een korte casus die betrekking heeft op het onderwerp. Daarna volgt een theoretische uiteenzetting en wordt de verbinding gelegd tussen deze theorie en de casus. Na een samenvatting volgen enkele vragen en opdrachten. Sommige kunnen toegepast worden in de werksituatie van de lezer. Onder de kop *Verder lezen* staan suggesties voor wie zich meer wil verdiepen in de verschillende onderwerpen. In de hoofdstukken is steeds ook verwezen naar de competenties van leidinggevend, zoals geformuleerd door de Nederlandse Schoolleiders Academie (NSA). Uitgebreide informatie over het NSA-competentieprofiel is te vinden in de bijlage.

Achter in het boek zijn behalve een lijst van gebruikte bronnen ook overzichten van relevante websites en tijdschriften opgenomen.

Online studiemateriaal

Op www.coutinho.nl/schakelsindeschool vind je het online studiemateriaal bij dit boek. Dit materiaal bestaat uit aanvullende informatie en instrumenten. Een aantal van de instrumenten heb je nodig om de vragen uit de hoofdstukken te kunnen beantwoorden; andere kun je gebruiken om de theorie uit dit boek toe te passen in de praktijk.

De school en leiderschap

Eric Verbiest

1

1.1 Casus

Marjolein en haar man wilden al langer uit de stad naar het platteland verhuizen. Het is er nu van gekomen en sinds een jaar wonen ze in hun nieuwe huis. Marjolein had kort na de verhuizing een baan gevonden als leerkracht op een basisschool. Ze had al zeven jaar gewerkt als leerkracht van groep 5. Nu, in haar nieuwe school, heeft ze groep 4. Tevens is ze bouwcoördinator van de onderbouw. Het schoolteam en de collega's van de onderbouw zijn leuke mensen. De sfeer op school is goed.

Maar een paar maanden geleden zei Ans, een collega van groep 3, iets wat haar aan het denken zette. Ans vond de school en het team wel leuk, maar '... er gebeurt weinig nieuws. Het is net of er in het onderwijs niets te verbeteren valt.' En een maand geleden vroeg Ans wat de bouw ervan zou vinden als ze in haar klas coöperatief leren zou invoeren. Enthousiast vertelde ze over wat ze gelezen had en gezien had in andere scholen. De reactie van de collega's in de bouw was opvallend. Unaniem vonden ze dat coöperatief leren moest worden ingevoerd in de hele bouw en liefst nog in de hele school. Ze waren bereid zich daarin te scholen. Van de schoolleider kregen ze toestemming en zelfs nog wat scholingsfaciliteiten.

De schoolleider gaf Marjolein formeel de opdracht om het proces van invoering te leiden. Dat was wel spannend voor Marjolein. Ze had, eigenlijk voor het eerst, het gevoel dat ze leiding diende te geven. Wat betekent eigenlijk leidinggeven in een school? Wat moest ze dan doen? Waar moest ze beginnen?

1.2 Leidinggeven in een school

Op Marjoleins vragen zijn al veel antwoorden gegeven. Er zijn boekenkasten vol met boeken over leidinggeven in scholen. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er veel verschillende opvattingen over schoolleiderschap bestaan.

Elf opvattingen over leiderschap in scholen

- 1 strategisch leiderschap;
- 2 transformatief leiderschap;
- 3 inviterend leiderschap;
- 4 ethisch leiderschap;
- 5 op leren gericht leiderschap;
- 6 constructivistisch leiderschap;
- 7 poëtisch en politiek leiderschap;
- 8 emotioneel leiderschap;
- 9 ondernemend leiderschap;
- 10 gedeeld leiderschap;
- 11 duurzaam leiderschap.

Davies (2005) bespreekt niet minder dan elf verschillende opvattingen over leiderschap in scholen (zie kader). Vaak is er echter weinig bewijs dat die opvattingen ook effectief zijn. Niet zelden zijn het interessante en soms zeer aansprekende ideeën over wat schoolleiders zouden moeten doen, maar blijft het onduidelijk of het voorgeschreven handelen ook bijdraagt aan beter leren in de school. Gelukkig zijn er wel enige uitzonderingen. Enkele jaren geleden hebben een paar onderzoekers eens bij elkaar

gezet wat we nu wel weten over de effectiviteit van leidinggevenden in scholen. Op een aantal van hun bevindingen gaan we hier in.

1.2.1 Schoolleiders doen er toe

Resultaten van leerlingen worden het sterkst beïnvloed door persoonlijke kenmerken zoals intelligentie en sociaal-economische achtergrond. Dat wil niet zeggen dat de school geen rol speelt. Wat leerkrachten doen in de klas draagt in belangrijke mate bij aan de resultaten van de leerlingen.

Het effect van schoolleiders is relatief klein. Schoolleiders hebben nauwelijks direct effect op de resultaten van de leerlingen. Maar er is wel een indirect effect, omdat de leiding van invloed is op bijvoorbeeld het leerklimaat in de school of op de professionele ontwikkeling van leerkrachten. En dat kleine effect is niet onbelangrijk. In het Nederlandse stelsel van onderwijs kan dit voor sommige leerlingen een verschil betekenen tussen een vmbo-advies of havo/vwo-advies.

1.2.2 Er zijn bewezen effectieve praktijken van schoolleiders

Schoolleiders die effectief zijn, dus bijdragen aan beter leren van leerlingen, vertonen eenzelfde repertoire aan leiderschapspraktijken (zie tabel 1.1).

Tabel 1.1 Succesvolle leiderschapspraktijken (Leithwood et al., 2006)

Richting geven	▪ Ontwikkelen van een gedeelde visie ▪ Bevorderen van de acceptatie van gemeenschappelijke doelen ▪ Hoge verwachtingen aan medewerkers stellen
Mensen helpen ontwikkelen	▪ Het bieden van individuele steun ▪ Intellectueel stimuleren van medewerkers ▪ Voorbeeldgedrag vertonen
De organisatie inrichten	▪ Het bouwen aan een cultuur van samenwerking ▪ Een adequate organisatiestructuur ontwikkelen ▪ Het ontwikkelen van productieve relaties met gezinnen en de gemeenschap ▪ De verbinding met de bredere omgeving van de school onderhouden
Leidinggeven aan het onderwijsprogramma	▪ Het voorzien in bekwaame leerkrachten ▪ Onderwijskundige ondersteuning bieden ▪ Het evalueren van de leerlingresultaten ▪ Het beschermen van medewerkers tegen overmatige eisen

Het betreft vier praktijken.

- 1 *Richting geven*: deze praktijken beogen het ontwikkelen van door teamleden gedeelde opvattingen over de wenselijke doelen en activiteiten in de school.
- 2 *Mensen helpen ontwikkelen*: deze zijn gericht op de ontwikkeling van capaciteiten van medewerkers, op de noodzakelijke kennis en vaardigheden maar ook op hun betrokkenheid en veerkracht.
- 3 *De organisatie inrichten*: deze richten zich op de organisatorische condities waaronder gewerkt wordt en dus op het inrichten van een effectieve schoolorganisatie.
- 4 *Leidinggeven aan het onderwijsprogramma*: deze praktijken betreffen het primaire proces, het werk in de klas met de leerlingen.

1.2.3 De context speelt een belangrijke rol

Natuurlijk vertonen succesvolle schoolleiders niet altijd en niet alleen deze praktijken, maar ze vormen wel een belangrijk en noodzakelijk deel van hun repertoire. Succesvolle schoolleiders houden bij de uitvoering van deze praktijken ook rekening met de situatie: ze handelen contextgevoelig. Achtergrond van leerlingen, locatie van de school (stad of platteland), schoolgrootte, mate van centrale beleidssturing van het onderwijs en problematische situaties (bij-

voorbeeld door conflicten in een team) zijn voorbeelden van factoren in de context die van invloed zijn op het succesvol functioneren van schoolleiders.

Zo maakt schoolgrootte een verschil in de uitoefening van het schoolleiderschap. Succesvolle schoolleiders in kleine scholen zijn *hands-on* leiders die betrokken zijn bij nagenoeg alle aspecten van de school en bij wat gebeurt in de verschillende groepen leerlingen. Ze zien zichzelf in belangrijke mate als een voorbeeld. Naast dit functioneren als model zijn ook het opvolgen van de leerlingresultaten en het voeren van een professionele dialoog met de teamleden belangrijke leiderschapspraktijken. Dat geldt ook voor de schoolleider in middelgrote scholen. Maar deze legt meer nadruk op formele structuren en systemen (bijvoorbeeld voor het opvolgen van leerlingresultaten of voor professionele ontwikkeling van teamleden), op het delen van leiderschap met bijvoorbeeld een adjunct en op het scheppen van voorwaarden waaronder de leerkrachten zich betrokken kunnen voelen bij de school. Succesvolle schoolleiders in grote scholen delen nog meer leiderschap, werken met subteams en scheppen tegelijk een schoolbrede eenheid, onder meer door het verzekeren van een effectieve interne communicatie. Een andere belangrijke taak van schoolleiders in grote scholen is het ontwikkelen van leiderschap bij medewerkers en het ondersteunen van deze leidinggevendenden, bijvoorbeeld door het scheppen van horizontale vormen van wederzijdse ondersteuning tussen deze leidinggevendenden.

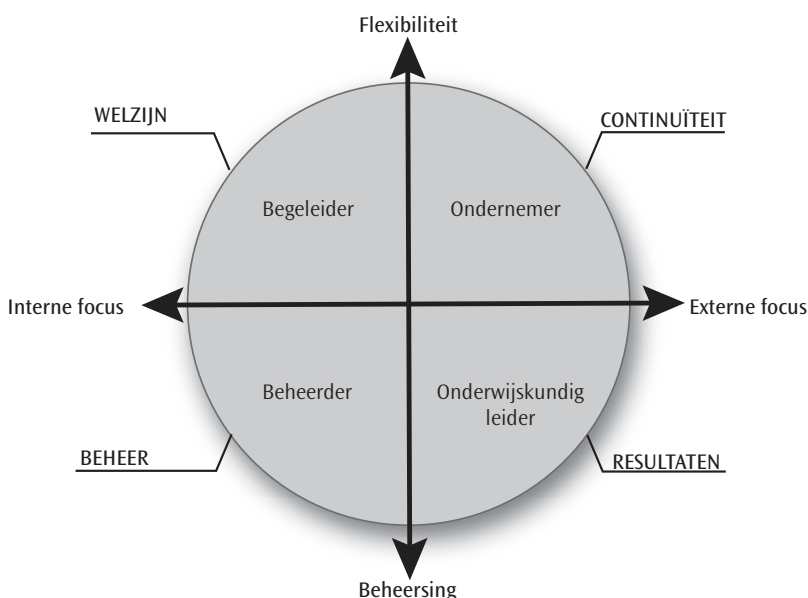
Veel van de genoemde leiderschapspraktijken gelden dus voor zowel een bouwcoördinator, een schoolleider als een bovenschoolse leidinggevende. Door de verschillende hiërarchische niveaus te onderscheiden kunnen de succesvolle leiderschapspraktijken nader worden geconcretiseerd. Zo betekent bijvoorbeeld het *ontwikkelen van mensen*, in het bijzonder het *intellectueel stimuleren van medewerkers* en het *vertonen van voorbeeldgedrag* voor de bouwcoördinator vooral de professionele ontwikkeling van de collega's uit de bouw. Voor de schoolleider impliceert dit, naast deze professionele ontwikkeling van de teamleden als leerkracht, het stimuleren van gedeeld leiderschap. En voor de bovenschoolse leidinggevende houdt dit vooral in de ontwikkeling van professionals die een leidinggevende functie kunnen bekleden (zoals schoolleider) en het stimuleren van gedeeld leiderschap op bovenschools niveau bij deze leidinggevendenden. Ook de andere groepen van leiderschapspraktijken kunnen, in relatie tot het niveau waarop leiding wordt gegeven, specifiek ingekleurd worden.

1.3 Integraal leiderschap en management

We kunnen de vier leiderschapspraktijken inpassen in een veelgebruikt en omvattend model over leiderschap en management. We bespreken eerst dat model. Het is gebaseerd op twee dimensies.

- *Beheersing versus flexibiliteit*: is de school vooral gericht op stabiliteit, beheersing en controle, of is ze meer gericht op flexibiliteit en verandering?
- *Interne focus versus externe focus*: is de school naar binnen gericht, met nadruk op de interne organisatie, of juist extern georiënteerd, gericht op de omgeving?

Combinatie van deze dimensies leidt tot vier typen schoolleiders (zie figuur 1.1). Bij elk kwadrant staat ook een centrale waarde aangegeven, een focus waarop de schoolleider gericht is.



Figuur 1.1 Vier typen schoolleiders (Quinn et al., 2003, bewerking auteur)

1.3.1 De schoolleider als beheerder

Een eerste type schoolleider kan worden getypeerd met het sleutelwoord *beheerder*. De focus is intern, de nadruk ligt op stabiliteit. Zeker in het nabije verleden was dit een belangrijke rol voor de schoolleider. Binnen het kader van landelijke regels worden schoolinterne regels opgesteld en gehandhaafd. De regels hebben vooral betrekking op voorzieningen en beheersmatige zaken, zoals financiën, huisvesting, middelen en personeelsbeheer. Die regels beogen een gestandaardiseerde en correcte verdeling van deze voorzieningen. Activiteiten van de schoolleider die gericht zijn op dit type effectiviteit hebben betrekking op de coördinatie en controle van organisatorische zaken, zoals het opstellen van een formatieplan, regelen van vervanging, plannen en agenderen van vergaderingen, leidinggeven aan niet-onderwijzend personeel,

de uitvoering van de administratieve taken, werving, selectie en ontslag van docenten, budgettering, het formuleren van criteria voor taakbeleid, het opzetten van een managementinformatiesysteem en het treffen van disciplinaire maatregelen.

Een sterke accentuering van deze rol is terug te vinden in de zogeheten *traditionele school*, waarbij er een relatief sterke scheiding is tussen beheerszaken en onderwijszaken. Het beleid is meer de optelsom van de afzonderlijke activiteiten van schoolleider en leerkrachten. De leerkrachten worden beschouwd als professionals die een beslissende stem hebben in het door hen te verzorgen onderwijs. De leerkracht is sterk gericht op de dagelijkse praktijk in de klas en is daarin redelijk autonoom. Er zijn weliswaar vernieuwingen – vaak onder sturende invloed van de overheid en inspectie –, maar deze tasten de interne stabiliteit van de school nauwelijks aan. Ook kunnen individuele leerkrachten vernieuwingen realiseren, maar deze blijven meestal binnen de muren van de klas.

1.3.2 De schoolleider als begeleider

Een tweede type schoolleider is de *begeleider*. Ook hier is sprake van een interne focus, maar de schoolleider speelt ook flexibel in op de diverse behoeften van de leden van de (school)organisatie. Belangrijke aandachtspunten zijn een goed moreel van de medewerkers als team en als individu, en betrokkenheid bij de school. De activiteiten van de schoolleider die gericht zijn op dit type effectiviteit, zijn procesgericht en gericht op de ontwikkeling van de ‘human resources’: het betrekken van de medewerkers bij het nemen van besluiten, bemiddelen in conflicten, een beroep doen op specifieke bekwaamheden van medewerkers, het stimuleren van scholing, feedback geven aan leerkrachten, het team stimuleren, en aandacht voor lief en leed van de medewerkers.

Scholen waar dit type effectiviteit sterk aangezet wordt, laten zich karakteriseren als een *collegiale school*, waarin er goede verhoudingen zijn en veel samenwerking is, rekening houdend met elkaars opvattingen. Er wordt gebruikgemaakt van de speciale capaciteiten van teamleden, die dan ook andere taken krijgen dan alleen het verzorgen van onderwijs. Breidt men deze cultuur uit naar leerlingen, dan krijgt differentiatie veel aandacht: het onderwijs houdt rekening met de ontwikkelingsmogelijkheden van de kinderen. In de zogeheten pedagogische school komt deze zorg voor elkaar tot uitdrukking.

1.3.3 De schoolleider als onderwijskundig leider

De schoolleider als *onderwijskundig leider* is een derde type. In tegenstelling tot de hiervoor aangeduide typen is er sprake van een externe focus. De gerichtheid op resultaten sluit aan bij een nadruk op stabiliteit en controle. De schoolleider zal hier hoge verwachtingen hebben van leerkrachten en leerlin-

gen. Hij superviseert het functioneren van de leerkracht in de klas, ontwikkelt mee onderwijsprogramma's en evalueert de uitvoering, volgt de studievoortgang van leerlingen, en zet een systeem van kwaliteitszorg op. In deze *effectieve school* gaat het vooral om hoge leerresultaten van de leerlingen, vaak gerelateerd aan cognitieve doelen. Die hoge resultaten vragen een pedagogisch-onderwijskundig klimaat van orde en hoge verwachtingen.

1.3.4 De schoolleider als ondernemer

Ten slotte is een vierde type schoolleider de *ondernemer*. Ook hier is sprake van een externe focus, maar nu gecombineerd met een flexibele en op verandering ingestelde houding. De aanpassing van de school aan de zich veranderende omgeving is hier van centrale betekenis. Men speelt in op externe ontwikkelingen waarmee de school geconfronteerd wordt. Men probeert bronnen en hulpmiddelen, ook voor de toekomst, zeker te stellen. Activiteiten van de schoolleider die dit type effectiviteit nastreeft, hebben betrekking op het zoeken naar strategische mogelijkheden waarin de school kan groeien en verbeteren, en het ontwikkelen en articuleren van een visie op de plaats van de school in de omgeving. Voorbeelden van activiteiten zijn het aangaan van samenwerkingsverbanden met scholen en het onderhouden van contacten met de omgeving. De schoolleider in deze *ondernemende school* probeert kansen en bedreigingen te analyseren en een strategie te kiezen die de continuïteit van de school bevordert. Dat impliceert verder het ontwikkelen van een visie en de vertaling ervan naar strategische en operationele plannen, en het actief inspelen op goede relaties tussen de school en de omgeving.

Natuurlijk kunnen dergelijke typologieën gemakkelijk tot een karikatuur leiden. Daarom is enige relativering op zijn plaats. Scholen en schoolleiders vertonen meestal karakteristieken die niet in één enkel type zijn onder te brengen. Maar een dergelijke typering van schoolleiders en scholen laat toe verschillende soorten activiteiten van schoolleiders te onderscheiden. Elk type schoolleider kent een tweetal leiderschapsrollen. In tabel 1.2 staat een aantal vaardigheden dat hoort bij de verschillende typen en rollen van schoolleiders.

Tabel 1.2 Typen en rollen van de schoolleider en bijbehorende vaardigheden (Quinn et al., 2003)			
Focus	Type schoolleider	Subrollen	Vaardigheden
Beheer	Beheerder	Coördinator	▪ Plannen ▪ Organiseren ▪ Controleren
		Controleur	▪ Informatie ontvangen en organiseren ▪ Routine-informatie evalueren ▪ Reageren op routine-informatie
Welzijn	Begeleider	Stimulator	▪ Teambuilding ▪ Participerende besluitvorming gebruiken ▪ Conflictmanagement
		Mentor	▪ Inzicht in zichzelf en anderen ▪ Effectief communiceren ▪ Ontwikkeling van medewerkers
Continuïteit	Ondernemer	Innovator	▪ Leven met verandering ▪ Creatief denken ▪ Management van veranderingen
		Bemiddelaar	▪ Een machtsbasis opbouwen en handhaven ▪ Onderhandelen over inzet en overeenstemming ▪ Ideeën onderhandelen en overbrengen
Resultaten	Onderwijskundig leider	Producent	▪ Persoonlijke productiviteit en motivatie onderhouden ▪ Anderen motiveren ▪ Tijd- en stressmanagement
		Bestuurder	▪ Initiatief nemen ▪ Doelen stellen ▪ Effectief delegeren

Tussen de eerder genoemde effectieve leiderschapspraktijken en de hiervoor beschreven typen van schoolleiders bestaan grote overeenkomsten.

- *Richting geven* overlapt deels met de rol van *onderwijskundig leider* (bestuurder) en met de rol van *ondernemer* (innovator).
- *Mensen helpen ontwikkelen* overlapt grotendeels met de rol van *begeleider*.
- *De organisatie inrichten* overlapt grotendeels met de rol van *beheerder*.
- *Leidinggeven aan het onderwijsprogramma* overlapt deels met de rol van *onderwijskundig leider* (producent) maar ook met de rol van *beheerder* (controleur).

Intermezzo: leiding en management en effectieve scholen

Elk van de vier leiderschapspraktijken legt aparte accenten. Dat geldt ook voor de vier basisrollen van de schoolleider. Maar men kan die praktijken en rollen zeker ook als complementair zien. Ze vullen elkaar aan. Naargelang de situatie of functie van de leidinggevende zal het accent verschillen, maar effectief leiderschap vraagt toch de combinatie van de vier praktijken en rollen. Altijd zal een school gericht dienen te zijn op het behalen van goede resultaten door de leerlingen. Maar als een school bedreigd wordt in haar voortbestaan door een dalend aantal leerlingen, zal men ook andere accenten leggen en bijvoorbeeld een actief wervingsbeleid voeren. Bovendien zijn de verschillende praktijken en rollen alle nodig om de school effectief te maken en te houden. Leidinggeven houdt niet alleen in dat men een visie ontwikkelt. Die visie zal ook vertaald dienen te worden naar wat het betekent voor het onderwijs: het curriculum en het pedagogisch-didactisch handelen. Men zal ook de medewerkers moeten ondersteunen in hun professionalisering, zodat die visie bereikt kan worden. Maar professionalisering vraagt natuurlijk ook dat dit georganiseerd wordt. Medewerkers dienen tijd en ruimte te krijgen voor die professionalisering: het rooster zal zodanig ingericht dienen te worden dat leerkrachten een opleiding kunnen volgen.

Deze complementariteit van de praktijken of rollen zegt ook iets over het vaak gemaakte verschil tussen leidinggeven en management. Management heeft betrekking op de effectieve implementatie van beleid en het efficiënt en effectief beheer van de school. Managers richten zich op het goed doen van wat gedaan moet worden, focussen vooral op het hier-en-nu en proberen processen eerder rationeel te beheersen. Leiderschap verwijst naar een beïnvloedingsproces, het inspireren en ondersteunen van anderen, is gebaseerd op duidelijke waarden en een heldere visie en leidt tot verandering. Leiders richten zich op het definiëren van wat goed is (voor de school), hebben gerichtheid op de toekomst die ze niet altijd heel rationeel maar ook met gevoel en beelden proberen voor te stellen. De complementariteit van de rollen of praktijken, zoals hiervoor beschreven, laat zien dat zowel leiderschap als management nodig is. In vergelijking met enkele decennia geleden verwacht men van schoolleiders steeds meer leiderschap. Naarmate scholen autonomer worden, zullen schoolleiders en teams ook meer zelf richting geven aan de ontwikkeling van de school. Maar ook management blijft nodig. Leiderschap zonder management (alleen richting geven; enkel de rol van ondernemer vervullen) wordt snel vaag gepraat en laat het aan de medewerkers over hoe een visie concreet gestalte krijgt. Management zonder leiderschap (enkel de organisatie inrichten; alleen de beheerdersrol vervullen) leidt tot doelloos handelen en al snel tot controle omwille van de controle.

1.4 Theorieën over leiderschap

Hiervoor hebben we vooral aandacht geschonken aan leiderschapspraktijken die effectief zijn en aan rollen van leidinggevendenden. Een andere invalshoek om naar leiderschap te kijken, betreft theorieën over leiderschap. De afgelopen dertig jaar hebben met name drie theorieën invloed uitgeoefend op het denken over leiderschap in scholen. We gaan er kort op in.

1.4.1 Onderwijskundig leiderschap

Het concept van onderwijskundig leiderschap kwam in de belangstelling in de jaren tachtig van de vorige eeuw als uitvloeisel van onderzoek naar scholen en onderwijsvernieuwing en van het effectieve-scholenonderzoek. Nadruk lag daarbij op een sterk, directief leiderschap van de schoolleider. De focus van de schoolleider betrof het ontwikkelen, coördineren en controleren van het curriculum en het instructieproces in de school. Diverse modellen van onderwijskundig leiderschap kwamen tot ontwikkeling. Hallinger (2003) bijvoorbeeld beschreef onderwijskundig leiderschap in drie dimensies, die elk verder werden uitgewerkt in een aantal taken:

- het definiëren van de missie van de school (bijvoorbeeld het vaststellen van de doelen van de school);
- het leidinggeven aan het onderwijsprogramma (bijvoorbeeld het toezien op en evalueren van de instructie);
- het bevorderen van een positief leerklimaat (bijvoorbeeld het bewaken van de onderwijstijd).

1.4.2 Transformationeel leiderschap

In de jaren negentig van de twintigste eeuw nam de aandacht voor onderwijskundig leiderschap af en steeg de belangstelling voor *transformationeel leiderschap*. Hierbij speelde vooral dat men de top-downbenadering, die eigen was aan onderwijskundig leiderschap, minder geschikt vond voor de ontwikkeling van schoolorganisaties waarin men een groot beroep deed op de professionaliteit van de leerkrachten. Transformationeel leiderschap wordt onderscheiden van transactioneel leiderschap.

Bij transactioneel leiderschap is er sprake van een uitwisseling tussen leider en volgelinge, bijvoorbeeld van inzet tegen inkomen. Als transformationeel leider schept de schoolleider een visie waarmee hij medewerkers kan inspireren; hij streeft naar verbetering van individuele en collectieve processen van probleemoplossing en leren; hij tracht een gemeenschappelijke professionele cultuur van samenwerken te scheppen; hij stimuleert docenten om zich professioneel te ontwikkelen in het kader van de ontwikkeling van de school en