



7

VO ACADEMIE

STUREN VANUIT VISIE

Strategisch Onderwijskundig Leiderschap

In opdracht van de VO-academie van de VO-raad

Eerder verschenen in deze brochurereeks:

- Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs*
Mei 2013
- (1) *Al Doende Leren – Non- en Informeel leren door schoolleiders*
Maart 2014
- (2) *Samenspel en Dialoog – Financieel leiderschap in het voortgezet onderwijs*
Juni 2014
- (3) *Doelgericht Vertrouwen – Strategisch HRM voor schoolleiders*
November 2014
- (4) *Richting geven aan professionele ontwikkeling – Beroepsstandaard Schoolleiders Voortgezet Onderwijs*
Maart 2015
- (5) *Samen leren in netwerken – Leernetwerken voor en door schoolleiders en bestuurders*
September 2015
- (6) *Ontmoeting en interactie – Coaching als ontwikkelinstrument*
Maart 2016

VO-academie, december 2016

In opdracht van de VO-academie van de VO-raad



STUREN VANUIT VISIE

Strategisch Onderwijskundig Leiderschap

In opdracht van de VO-academie van de VO-raad

INHOUD

Inhoud	2
Voorwoord	3
1 Strategisch Onderwijskundig Leiderschap in de literatuur	5
2 Strategisch Onderwijskundig Leiderschap en de ontwikkeling van de beroepsgroep	17
2.1 Strategisch onderwijskundig leiderschap en de beroepsstandaard	18
2.2 Strategisch Onderwijskundig Leiderschap en de kennisbasis	20
3 Visies op Strategisch Onderwijskundig Leiderschap	25
3.1 'Laat denken en doen meer samenkomen' / Femke Geijsel	26
3.2 'Geen verandering, maar dynamiek' / Meta Krüger	31
3.3 'Strategie is het vertrekpunt' / Sietske Waslander	36
4 Praktijkervaringen met Strategisch Onderwijskundig Leiderschap	43
4.1 'Balans tussen regie en draagvlak' / Carin Biesterbosch	44
4.2 'Je hebt iedereen nodig' / Zegert Vis	46
4.3 'In gesprek over de wezenlijke dingen' / Jan Hadders	48
4.4 'Onderzoekend leren in de hele school' / Elly Bakker-Pierik	50
4.5 'Bewust docenten aan het roer zetten' / Niels Brans	52
4.6 'Samen de school beter maken' / Marcel Lensink	54
5 Reflecties op Strategisch Onderwijskundig Leiderschap	57
5.1 'Een ruwe steen met veel facetten' / Jeroen Imants	58
5.2 'Maak het speelveld niet te klein' / Sam Terpstra	63
Literatuurlijst	68

VOORWOORD

De groeiende belangstelling voor ‘strategisch onderwijskundig leiderschap’ hoeft niemand te verbazen. In een snel veranderende wereld hebben scholen behoefte aan leiders die niet alleen onderwijskundig sterk zijn, maar ook vanuit visie en met strategie kunnen handelen. Een van de experts in dit katern zegt zelfs: ‘Als we het strategische leiderschap van schoolleiders niet beter voor elkaar krijgen, gaat het ons niet lukken om tot diepgaande verbetering in scholen te komen.’

Met dit katern wil de VO-academie bijdragen aan de verdere professionele ontwikkeling van schoolleiders op dit punt. Het is te lezen als een eerste verkenning, beginnend bij het theoretische fundament. Wat is er in de wetenschap over strategisch en onderwijskundig leidinggeven bekend? Vervolgens belichten vijf experts het thema vanuit hun eigen achtergrond en expertise, en vertellen zes schoolleiders over hun ervaringen in de praktijk. Alle zes deden zij dit voorjaar mee aan de pilot van de leergang Strategisch Onderwijskundig Leiderschap van de VO-academie.

Strategisch onderwijskundig leiderschap is nog een tamelijk onontgonnen thema. Dat blijkt onder andere uit de vele verschillen in benadering en ervaring die in dit katern doorklinken. Waar de ene expert vertrekt vanuit het onderwijskundige aspect, wil een ander uitdrukkelijk starten vanuit de strategie. En waar de ene schoolleider inzet op heldere vergezichten, beperkt een ander zich doelbewust tot de kortere termijn. Deze verschillen in benadering lijken eerder debet aan het ontbreken van een uitgekristalliseerd standpunt dan aan een fundamenteel verschil in visie.

Aandachtsgebieden die in de belangstelling staan, maken over het algemeen een snelle ontwikkeling door. Alles wijst erop dat dit ook voor strategisch onderwijskundig leiderschap zal gelden. Daarmee heeft dit katern onvermijdelijk een beperkte houdbaarheid. Het is mijn verwachting en mijn hoop dat dit thema na de volgende leergang – die in het voorjaar van 2017 bij de VO-academie van start gaat – alweer een stuk verder zal zijn uitgekristalliseerd. Want als wij in onze scholen leerlingen willen blijven voorbereiden op een toekomst vol verandering en dynamiek, zijn schoolleiders die sturen vanuit visie ronduit onmisbaar. Vanuit die gedachte beveel ik dit katern van harte bij u aan.

Paul Rosenmöller, voorzitter VO-raad
December 2016

*P.S. Omwille van de leesbaarheid verwijzen we in dit katern soms naar de schoolleider als ‘hij’.
Op die plaatsen kan met evenveel recht ‘zij’ gelezen worden.*



Hoofdstuk 1

Strategisch Onderwijskundig Leiderschap in de literatuur

Voor schoolleiders zijn strategische en onderwijskundige vraagstukken in de praktijk onlosmakelijk verbonden. Toch is over Strategisch Onderwijskundig Leiderschap nog weinig nagedacht. Wat is hierover te vinden in de literatuur? Prof.dr. Femke Geijsel, hoogleraar leiderschap en management van onderwijsinstellingen aan de Universiteit van Amsterdam, geeft een overzicht op hoofdlijnen. Dit is mede gebaseerd op de masterscriptie 'Strategisch onderwijskundig leiderschap van schoolleiders in het voortgezet onderwijs' van Els Mellink (2016).

Zowel in strategisch als onderwijskundig opzicht is de rol van schoolleiders op school cruciaal. Vanuit het perspectief van onderwijskundig leiderschap gaat het erom dat een schoolleider inzicht heeft in onderwijskundige processen zodat hij inhoudelijk invulling kan geven aan het schoolbeleid (Hallinger, 2011). Vanuit het perspectief van strategisch leiderschap gaat het erom dat een schoolleider verbinding zoekt tussen de wereld binnen en buiten de school (Camps, 2011).

De combinatie van strategisch en onderwijskundig leiderschap maakt de taak van de schoolleider op zich al veelomvattend. Maar daarnaast wordt de omgeving waarin schoolleiders zich begeven, steeds turbulenter (Krüger, 2010). Organisatiestructuren en het toezichtkader van de inspectie zijn voortdurend aan verandering onderhevig. Ook worden prestaties van scholen steeds meer publiekelijk gebruikt om scholen te vergelijken. Leithwood (2012) spreekt in dit verband van *public accountability*: scholen en daarmee schoolleiders dienen publiekelijk verantwoording af te leggen van de onderwijskwaliteit en de gemaakte beleidskeuzes.

Tot nu toe staat in wetenschappelijk onderzoek naar leiderschap in het onderwijs veelal één perspectief op leiderschap centraal. Zo lag de focus lange tijd op de invloed van onderwijskundig leiderschap op het leren van leerlingen, en ging het bij onderzoeken naar strategisch leiderschap voornamelijk over de rol van de schoolleider binnen de school in relatie tot samenwerking met de wereld buiten de school.

Maar om als katalysator te kunnen functioneren, is het belangrijk dat een schoolleider strategisch en onderwijskundig leiderschap combineert. Een school zal in haar onderwijsontwikkeling immers moeten inspelen op maatschappelijke en economische ontwikkelingen, en leidinggevendens zullen zich strategisch moeten oriënteren als basis voor onderwijskundige keuzes. Wat vraagt dit van schoolleiders en hoe kunnen zij goed opereren op het snijvlak van strategisch en onderwijskundig leiderschap?

Drie elementen

Strategisch Onderwijskundig Leiderschap is onder te verdelen in leiderschap in algemene zin, onderwijskundig leiderschap en strategisch leiderschap. We bespreken de drie elementen eerst afzonderlijk, om ze vervolgens samen te brengen.

'Instructional leadership' is alleen niet genoeg

Leiderschap

Leiderschap is een terugkerend onderwerp van onderzoek. Yukl (2008) heeft zich verdiept in de verschillende definities die binnen de wetenschappelijke literatuur gebruikt worden om het begrip leiderschap te verduidelijken. Hij komt tot een definitie van leiderschap waarbij invloed centraal staat: *'Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives'* (2008, p. 26).

Een goed gedocumenteerd overzicht van praktijken die een rol spelen in het leiderschap binnen het onderwijs is te vinden in het *Ontario Leadership Framework* uit 2006 (Leithwood, 2013). Hieruit blijkt dat schoolleiders een uiteenlopende set van leiderschapspraktijken en competenties nodig hebben. Schoolleiders putten daarbij uit persoonlijke bronnen, die zij voortdurend moeten blijven ontwikkelen.

Onderwijskundig leiderschap

In enge zin wordt onderwijskundig leiderschap in de internationale literatuur aangeduid als *'instructional leadership'* (Bush & Glover, 2014). Deze visie zoomt in op de primaire functie van een school: het leren van leerlingen. Imants (2010) omschrijft onderwijskundig leiderschap zodoende als *'Leiderschap in en rond de school dat van invloed is op het leren van leerlingen in de scholen'* (p. 6).

Hallinger (2010) laat in een review van dertig jaar empirische studies zien dat schoolleiders door middel van organisatiestructuren en -culturen een positief klimaat kunnen neerzetten waarin leren centraal staat en dat daardoor uiteindelijk de motivatie, betrokkenheid en resultaten van leerlingen verbeteren. Hij onderscheidt daarbij drie hoofdtaken van de schoolleider.

- Het definiëren van de missie en visie van de school; hierbij wordt een verband gelegd tussen de doelen die de school wil bereiken en de koers die de schoolleider bepaalt om bij het doel te komen.
- Het managen van het primaire proces; de schoolleider is eindverantwoordelijk voor wat er gebeurt in de klassen.
- Het vormgeven van een leerklimaat waarbinnen zowel leerlingen als docenten zich kunnen ontwikkelen.

In deze omschrijving van Hallinger wordt al duidelijk dat *instructional leadership* alleen niet genoeg is. Voor optimaal onderwijskundig leiderschap dient een schoolleider *instructional leadership* te combineren met transformatieve leiderschapspraktijken

(Geijsel, Slegers & van den Berg, 1998; Marks & Printy, 2003). Deze kenmerken zich door gerichtheid op de professionele ontwikkeling van leraren, de algehele participatie binnen het team en daarmee de ontwikkeling van de schoolorganisatie ten behoeve van de kwaliteit van het onderwijs.

Vanuit dit bredere perspectief bekeken gaat onderwijskundig leiderschap niet alleen over het leren van leerlingen, maar ook over het leren van docenten en organisatieleren. In de internationale literatuur gaat het over ‘leadership for learning’ (Bush & Glover, 2014). Zowel Krüger (2012) als Geijsel (2015) wijst erop dat ook het leren van schoolleiders hier onderdeel van zou moeten uitmaken, en misschien zelfs essentieel is voor het goed leidinggeven aan leren. Pas wanneer schoolleiders in staat zijn om naar hun eigen handelen te kijken en van hun eigen leiderschapskeuzes te leren, komt er een ontwikkeling op het gebied van de school en het onderwijs op gang (Vera & Crossan, 2004).

Om tot uitdrukking te brengen dat schoolleiderschap zich niet beperkt tot een smalle vorm van onderwijskundig leiderschap, spreken Waslander, Dückers en van Dijk (2012) over leiderschap dat in dienst staat van goed onderwijs en Geijsel (2015) over onderwijsleiderschap.

Gedeeld leiderschap

Het is belangrijk vast te stellen dat leiderschap in het voortgezet onderwijs geen kwestie is van één schoolleider per school. Gegeven de grootte en de structuur van de schoolorganisaties spelen teamleiders en afdelingsleiders een minstens zo grote rol in de uitvoering van leiderschapspraktijken als de eindverantwoordelijk schoolleider. De afgelopen jaren is hier veel aandacht voor. In de Nederlandse literatuur wordt gesproken over gespreid leiderschap (Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink, 2012) en gedeeld leiderschap (Imants, 2010). Een gedeelde vorm van leiderschap heeft als voordeel dat de betrokkenen een gevoel van *empowerment* ervaren waardoor zij in hoge mate betrokken raken bij het functioneren van de school.

Recentelijk hebben Day, Gu en Sammons (2016) opnieuw de leiderschapspraktijken van schoolleiders en andere personen binnen de schoolleiding bestudeerd, in een *mixed methods*-studie met vragenlijsten en casestudies over heel de wereld. Dit onderzoek heeft eens te meer laten zien dat ‘wat werkt’ in leiderschap in het onderwijs in de context gevormd en verduidelijkt wordt. Het zijn de mensen in de schoolomgeving die de mix creëren die in die context werkt. Het samenwerken en samen leren van leidinggevenden

Pas wanneer schoolleiders in staat zijn om naar hun eigen handelen te kijken en van hun eigen leiderschapskeuzes te leren, komt ontwikkeling van de school en het onderwijs op gang

in de schoolomgeving is van essentieel belang voor de effectiviteit en het succes van het leiderschap.

Strategisch leiderschap

In de managementliteratuur wordt onderscheid gemaakt tussen leiderschap en strategisch leiderschap. Een verschil is volgens Hambrick en Pettigrew (2001) dat leiderschap gaat over alle leiders op een bepaald niveau van een organisatie, terwijl het vanuit strategisch perspectief uiteindelijk de personen in de hoogste leidinggevende functies zijn die bepalen wat er in de organisatie gebeurt (Hambrick, 1989 in: Jansen, Vera & Crossan, 2009).

Onderzoek naar strategisch leiderschap kijkt dan ook vooral naar de wijze waarop de dominante coalitie van leiders uit de bovenste laag van een organisatie de strategische processen van die organisatie beïnvloedt (Vera & Crossan, 2004). Het gaat hierbij om het vorm geven van organisatiestructuren en het ontwikkelen van een organisatiecultuur, het managen van de wensen van de achterban, een gerichtheid op het opleiden van de nieuwe generatie leiders en het creëren en communiceren van een visie over de toekomst van de organisatie (Hickman, 1998).

Wat is er nodig om vorm te geven aan strategisch leiderschap? Boal en Hooijberg (2000) brengen uit eerdere onderzoeken drie inzichten samen die de essentie vormen van strategisch leiderschap:

- het vermogen om te leren
- het vermogen om te veranderen en
- bestuurlijke wijsheid.

Het *vermogen om te leren* wordt door Cohen en Levinthal (1990) benoemd als '*absorptive capacity*'. Hiermee wordt bedoeld dat een strategisch leider het vermogen moet hebben om zich nieuwe kennis eigen te maken, zodat hij deze toe kan passen in de context van de eigen organisatie. Met name dit vinden Boal en Hooijberg (2000) een zeer belangrijke taak van strategisch leiderschap, omdat leiders in deze positie een grote invloed hebben in het in stand houden of doorbreken van bestaande patronen in een organisatie.

Het *vermogen om te gaan met verandering* wordt door Black en Boal (1996; in: Boal & Hooijberg, 2000) benoemd als '*adaptive capacity*'. Het succes van een organisatie hangt

in hoge mate af van de flexibiliteit. De omgeving wordt competitiever en er komt steeds meer aandacht te liggen op innovatie. Om aan de verwachtingen van de achterban te kunnen voldoen moet een strategisch leider in staat zijn om flexibel in te spelen op deze veranderingen.

Ten slotte noemen Boal en Hooijberg (2000) *bestuurlijke wijsheid* als belangrijk element. Zij verwijzen naar Bartunek en Necochea (2000) die de term '*managerial wisdom*' gebruiken om aan te geven dat een strategisch leider de vaardigheid moet hebben om veranderingen in de omgeving op te merken en sociale relaties die van invloed zijn op de organisatie moet kunnen inschatten en begrijpen.

Deze algemene visies op strategisch leiderschap zijn zeer bruikbaar in de context van het onderwijs. Maar op andere punten wijkt het strategisch leiderschap van schoolleiders af. Zo geeft Leithwood (2012) vanuit het *leadership framework* aan dat schoolleiders weliswaar een hoge mate van verantwoordelijkheid hebben, maar niet per definitie een hoge mate van invloed. Wensen van ouders en wet- en regelgeving van de overheid kunnen een veel grotere invloed uitoefenen op de invulling van schoolbeleid dan een schoolleider persoonlijk. Daarbij spelen de volgende mechanismen een rol.

Open systeem

Binnen de systeembenadering in de organisatiekunde zoals onder andere beschreven door Chance (2009), is een schoolorganisatie een open systeem. Scholen nemen een zeer centrale plaats in de maatschappij in en kunnen niet enkel intern gericht zijn. Ze hebben altijd te maken met invloeden van buitenaf (Krüger, 2012) doordat er nu eenmaal veel partijen zijn die belang hebben bij goed onderwijs: denk aan ouders, vervolgopleidingen en de politiek.

Om als school goed te kunnen functioneren, is samenwerking met al deze actoren essentieel (Krüger, 2012). Dit vraagt van de schoolleider een visie op hoe de school het beste kan overleven en zich het beste kan ontwikkelen, rekening houdend met en inspeland op ontwikkelingen in de omgeving. Dat is strategisch schoolleiderschap.

Schoolleiders hebben weliswaar een hoge mate van verantwoordelijkheid, maar niet per definitie een hoge mate van invloed

Drie soorten druk

Ook relevant is de druk die vanuit de omgeving wordt uitgeoefend. Volgens de Neo-institutionele theorie, in de late jaren zeventig opgesteld en in achtereenvolgende jaren steeds verder uitgewerkt en aangevuld (Scott, 2008), behoren alle systemen die een binding hebben met het construct onderwijs, tot het instituut onderwijs. Dat zijn alle typen scholen, maar bijvoorbeeld ook de inspectie, lerarenopleidingen, verenigingen van ouders, het ministerie van OCW en vakbonden. Binnen het organisatorisch veld (DiMaggio & Powell, 1983) zijn al deze systemen met elkaar in dialoog en discussie (März, 2014). Zij oefenen druk op elkaar uit: ontwikkelingen in basisscholen hebben invloed op het voortgezet onderwijs, nieuwe inzichten in lerarenopleidingen vinden hun doorwerking in de onderwijspraktijk en nieuwe wetten ten aanzien van de professionalisering van leerkrachten beïnvloeden nascholingspraktijken.

Welbeschouwd hebben scholen met drie soorten drukmechanismen te maken (Scott, 2008):

- de normatieve druk,
- de regulatieve druk en
- de mimethische druk.

Regulatieve druk omvat de wet- en regelgeving waaraan scholen zich dienen te houden. Deze druk kan op landelijk niveau uitgeoefend worden door de overheid, maar ook op kleinschaliger niveau door bijvoorbeeld een samenwerkingsverband. Een voorbeeld is de wetgeving over onderwijstijd (ministerie van OCW, 2015).

Scholen hebben tevens te maken met *normatieve druk*: wat wordt er van een school verwacht? Normatieve druk komt bijvoorbeeld tot uiting in de functie van de inspectie van het onderwijs, maar ook in vragen van ouders. In de praktijk moet een school zich conformeren aan de algemeen geldende standaard van wat de maatschappij als goed onderwijs bestempelt (Leithwood, 2012).

Tot slot is er nog *mimethische druk*. Deze gaat over wat binnen het instituut onderwijs als vanzelfsprekend wordt opgevat – maatschappelijke ideeën over onderwijs die tijdspecifiek en aan verandering onderhevig zijn. Denk aan de opmars van digitale schoolborden: op

het moment dat de eerste scholen besloten te gaan werken met digitale borden ontstond druk op andere scholen om de krijtborden af te schaffen.

Een ander relevant begrip uit de Neo-institutionele theorie is legitimiteit (Scott, 2005). Om een positief waardeoordeel te ontvangen en bestaansrecht te behouden, leunen scholen sterk op het behoud van legitimiteit in de ogen van ouders, bestuurders en de overheid (Leithwood, 2012). Dit kan ertoe leiden dat een school in reactie op onderwerpen die in de maatschappelijke, economische of politieke belangstelling staan, keuzes maakt die gezien haar primaire onderwijstaak wellicht niet de hoogste prioriteit hebben, maar die maatschappelijk gezien wel noodzakelijk zijn. Te denken valt aan antipestbeleid en meer aandacht voor rekenen en taal (ministerie van OCW & de Kinderombudsman, 2013; ministerie van OCW, 2009).

Hoewel het Nederlandse onderwijssysteem wordt gekenmerkt door een hoge mate van autonomie en scholen veel beslissingsvrijheid hebben (Waslander et al., 2012), maakt de neo-institutionele theorie duidelijk dat een school haar interne omgeving steeds moet afstemmen op het externe organisatorisch veld teneinde om te kunnen gaan met de verschillende drukmechanismen en legitimiteit te behouden. Strategisch leiderschap is daarmee de schakel tussen de interne en de externe omgeving van de school.

Strategisch Onderwijskundig Leiderschap

In de praktijk van het schoolleiderschap komen het onderwijskundige en het strategische leiderschap samen. Uitgaande van de hierboven beschreven literatuur zijn er tenminste vijf vlakken waarop deze perspectieven elkaar raken: visie, indirecte invloed op leren, verbinding tussen interne en externe schoolomgeving, gedeeld leiderschap en persoonlijk leiderschap.

Visie

Vanuit een onderwijskundig perspectief wordt een groot belang gehecht aan een sterke en duidelijke onderwijsvisie (Hallinger, 2011). Deze legt accenten in de onderwijsdoelen waar de school aan werkt. Het is van belang dat deze onderwijsvisie in samenspraak met betrokken actoren wordt geformuleerd en gecommuniceerd; de schoolleider is in dit proces de spil (Andersen & Krüger, 2013; Leithwood, 2013). Vanuit strategisch perspectief gaat het om de organisatievisie. Deze heeft voornamelijk betrekking op het

Strategisch leiderschap is de schakel tussen de interne en de externe omgeving van de school

bestaansrecht, het in stand houden en de ontwikkeling van de organisatie zelf (Boal & Hooijberg, 2000; Hickman, 1998).

In schoolorganisaties neemt leren een centrale positie in. Succesvol leiderschap stelt leren centraal in de hele school, niet alleen in de activiteiten van de leerlingen. Onderwijsvisie en organisatievisie in een school liggen daarmee in elkaars verlengde. Bij Strategisch Onderwijskundig Leiderschap gaat het dan om de verbinding tussen beide. Er wordt in dit kader ook wel over ‘strategic alignment’ gesproken (Scheepers, 2015). Strategische onderwijskundige schoolleiders oefenen invloed uit op de middelen die zij ter beschikking hebben om de visie te verwezenlijken. Denk aan het stimuleren en faciliteren van de ontwikkeling van docenten (visie als middel) om het leren van leerlingen te verbeteren (visie als doel).

Indirecte invloed op leren

Een tweede punt waarop onderwijskundig en strategisch leiderschap samenkomen betreft de indirecte invloed die schoolleiders hebben op het leren van leerlingen (zie Hallinger & Heck, 1996). Leithwood, Patten en Jantzi (2010) gaan ervan uit dat leiderschap via vier paden van invloed is op het leerproces van leerlingen: het rationele, emotionele, organisationele en familiale pad. Als een schoolleider bijvoorbeeld nadruk legt op academische prestaties, blijkt dit een significant effect te hebben op het leren van leerlingen (rationele pad). Meer vertrouwen van docenten houdt verband met een hoger prestatieniveau van leerlingen (emotionele pad). Ditzelfde geldt voor het vertrouwen dat een groep docenten gezamenlijk heeft in het volbrengen van een onderwijsvernieuwing als school. Met name op dit deel van het emotionele pad blijkt de invloed van schoolleiders groot (Leithwood et al., 2010). Via het organisationele pad is de invloed klein, maar via het familiale pad kunnen schoolleiders wel weer invloed uitoefenen op leerresultaten van leerlingen: bijvoorbeeld door gezinnen die weinig financiële middelen voor hebben, van computers te voorzien. Bij dit raakvlak gaat Strategisch Onderwijskundig Leiderschap dus over het uitoefenen van invloed om de condities voor het leren in de organisatie te bevorderen. Het is belangrijk dat een schoolleider weet welke variabelen tot onderwijsverbetering kunnen leiden om zo, in de specifieke context van de school, een beredeneerde afweging te maken.

Interne en externe omgeving

Het derde raakvlak betreft de interactie van de schoolleider in zowel de interne als de externe schoolomgeving. Het is aan de schoolleider om inhoudelijke, interne keuzes inzichtelijk te maken voor de externe omgeving. Tegelijkertijd beïnvloeden thematieken en vraagstukken uit het organisatorisch veld de ontwikkelingen in de school. Bovendien kan een schoolleider stimuleren dat die verbinding tussen intern en extern ook op andere lagen in de school steeds gezocht wordt, bijvoorbeeld doordat leraren op andere scholen gaan kijken. Strategisch Onderwijskundig Leiderschap heeft in deze zin betrekking op het samenbrengen van de twee werelden en de wijze waarop zij elkaar beïnvloeden.

Gedeeld leiderschap

Een vierde punt dat aandacht verdient, is de rol van de schoolleider als schakel bij gedeeld leiderschap. Vanuit de managementliteratuur wordt strategisch leiderschap met name gepositioneerd in de hogere hiërarchische lagen van een organisatie (Hambrick & Pettigrew, 2001). Onderwijskundig leiderschap daarentegen bevindt zich met name in de lager gepositioneerde lagen van de organisatie.

In een schoolorganisatie is de schoolleiding op beide lagen actief. Binnen de school heeft een schoolleiding te maken met verschillende teamleden die sterk betrokken zijn bij de onderwijskundige ontwikkelingen die spelen. Gedeeld leiderschap van teamleiders, afdelingsleiders en locatiedirecteuren is hierbij cruciaal. In de grotere context van het schoolbestuur heeft de schoolleiding te maken met personen die voornamelijk vanuit strategisch oogpunt betrokken zijn bij de school. Het gaat dan om het gedeeld leiderschap van rectoren, algemeen directeuren en centrale directies. Strategisch Onderwijskundig Leiderschap houdt vanuit deze redenatie in dat de twee lagen van de organisatie, die elk voornamelijk vanuit een eigen leidend perspectief redeneren, intensief samenwerken over de vormgeving en de inhoud van het leiderschap.

Persoonlijk leiderschap

Tot slot geven Andersen en Krüger (2013) en Leithwood (2012; 2013) inzicht in de leiderschapspraktijken en -competenties behorende bij schoolleiderschap. Hierbinnen is zowel sprake van meer onderwijskundig georiënteerde leiderschapspraktijken en -competenties als meer strategische. De kwaliteit van deze leiderschapspraktijken is sterk afhankelijk van persoonlijk leiderschap. Elke schoolleider put uit cognitieve, sociale en

Strategisch Onderwijskundig Leiderschap vergt een ontwikkeling van persoonlijk leiderschap waarbij het leren van leiders centraal staat

psychologische bronnen om zijn leiderschap vorm te geven. Strategisch Onderwijskundig Leiderschap vergt een ontwikkeling van dit persoonlijk leiderschap waarbij het leren van leiders centraal staat. Dan is er sprake van reflectie op de eigen leiderschapspraktijk en zijn schoolleiders in staat om hun leiderschap steeds beter af te stemmen op de behoeftes uit de organisatie.

Wrijfpunten

Naast raakvlakken tussen onderwijskundig leiderschap en strategisch leiderschap, is er op sommige punten ook wrijving tussen beide perspectieven, bijvoorbeeld in de drukmechanismes zoals onder andere beschreven door Chance (2009). Wanneer de aandacht te veel uitgaat naar een strategisch perspectief gaat er veel tijd, geld en energie zitten in het legitimeren van de school en het omgaan met de druk. Het risico is dat er weinig tijd, ruimte en geld overblijven voor onderwijsinhoudelijke ontwikkelingen. Andersom: wanneer een school sterk gericht is op interne, onderwijsinhoudelijke ontwikkelingen en deze niet communiceert naar externe actoren, raakt het strategisch perspectief buiten beeld en ontstaat het risico dat de school haar bestaansrecht verliest.



Hoofdstuk 2

Strategisch Onderwijskundig Leiderschap en de ontwikkeling van de beroepsgroep

In het vorige hoofdstuk bleek dat er voor strategisch onderwijskundig leiderschap voldoende aanknopingspunten zijn in de wetenschappelijke literatuur. De vraag is of dat ook geldt voor de documenten die in de praktijk ten grondslag liggen aan de ontwikkeling van de beroepsgroep, zoals de beroepsstandaard en de kennisbasis. Welke competenties respectievelijk thema's houden uitdrukkelijk verband met Strategisch Onderwijskundig Leiderschap?

2.1 Strategisch onderwijskundig leiderschap en de beroepsstandaard

De Beroepsstandaard schoolleiders VO maakt duidelijk wat een professionele schoolleider moet kennen en kunnen. Elementen van Strategisch Onderwijskundig Leiderschap vormen een rode draad in zowel de basiscompetenties als het digitale instrument waarmee schoolleiders deze competenties vertalen naar hun persoonlijke situatie.

Vier vragen

Wie is de schoolleider? Wat zijn relevante competenties voor een schoolleider? Welke concrete kennis en bekwaamheden mogen we van een schoolleider verwachten? En welk professioneel gedrag?

De Beroepsstandaard schoolleiders VO (VO-raad, 2014) stelt vier vragen die duidelijkheid geven over de deskundigheid van schoolleiders. Met het instellen van deze standaard werd in 2014 een volgende stap gezet in de ontwikkeling van schoolleiderschap als professie.

Intern vormt de standaard de basis van de beroepsbeoefening: hij biedt de schoolleider inzicht in zijn eigen ontwikkelbehoefte. Ook maakt de standaard duidelijk wat een werkgever en andere belanghebbenden wel en niet van een schoolleider mogen verwachten. Extern vormt de standaard een belangrijk basisdocument voor de schoolleidersopleidingen en een vertrekpunt voor overleg met de overheid en sociale partners.

Zowel de standaard als de BC-scan, het bijbehorende digitale instrument, is uitdrukkelijk ontwikkelingsgericht geformuleerd.

Inhoud

Het eerste element van de standaard is een beschrijving van de **beroepsgroep**: de definitie van het begrip 'schoolleider' en een eerste afbakening van de functies waarop de beroepsstandaard van toepassing is. De **competenties** beschrijven vermogens die schoolleiders kunnen ontwikkelen om adequaat, doelbewust en gemotiveerd te handelen in hun beroepssituatie. Schoolleiders kunnen hiermee in hun eigen context aan specifieke

De vijf basiscompetenties hebben allemaal raakvlakken met het strategisch handelen in een school

competentieontwikkeling werken. De **bekwaamheden** zijn een concretisering van de competenties. Ze geven schoolleiders richtlijnen voor de kennis en het zichtbare gedrag dat zij in hun eigen context kunnen invullen. Tot slot bieden de **professionele normen** schoolleiders een handvat voor het professionele gedrag dat wenselijk is bij het uitoefenen van het beroep.

Relatie met Strategisch Onderwijskundig Leiderschap

Een blik op de vijf generieke basiscompetenties leert dat ze allemaal raakvlakken hebben met het strategisch handelen in een school:

- 1 Creëren van een gezamenlijke visie en richting
- 2 Realiseren van een coherente organisatie
- 3 Bevorderen van samenwerken, leren en onderzoeken
- 4 Strategisch omgaan met de omgeving
- 5 Analyseren en probleem oplossen.

Het strategische zit erin dat voor elk van de eerste vier competenties plannen moeten worden gemaakt die gekoppeld worden aan het beleid en de missie van de school, rekening houdend met de context van de school, en dat er stappen worden bepaald om de plannen te realiseren. Schoolleider en team letten daarbij voortdurend op wat dit uiteindelijk betekent voor het bevorderen van de leerlingresultaten. Strategisch denken van de schoolleider is nodig om leiding te kunnen geven aan deze processen in de school. Om strategisch te kunnen handelen met betrekking tot de eerste vier competenties, moet de schoolleider in staat zijn tot hogere orde denken: analyseren en probleemoplossen (de vijfde competentie).

Dit alles geldt ook voor de BC-scan, het instrument waarmee schoolleiders de competenties vertalen naar specifieke competenties die nodig zijn in hun functie en in hun eigen context, en die verbonden zijn aan de eigen persoonlijkheid. Met het instrument formuleren schoolleiders eerst per competentie wat de huidige situatie is en wat hun ambities zijn voor de nabije toekomst. Vervolgens formuleren zij de specifieke competenties die nodig zijn om hun ambities waar te maken, reflecteren zij daarop vanuit hun persoonlijke sterke en minder sterke kanten, en vragen zij digitaal feedback aan collega's. Op basis daarvan komen zij tot een persoonlijk actieplan. Dit proces bevordert het strategisch denken en handelen.

2.2 Strategisch Onderwijskundig Leiderschap en de kennisbasis

De beroepsstandaard biedt helderheid over het 'wat'. Maar schoolleiders bepalen zelf, binnen hun eigen context, volgens welke koers zij zich ontwikkelen en hoe zij de elementen van de standaard vertalen naar hun dagelijkse praktijk. Als praktisch hulpmiddel hierbij heeft het Schoolleidersregister VO een kennisbasis ontwikkeld. Ook deze kennisbasis is een fundament onder de verdere ontwikkeling van de beroepsgroep. Dat maakt ook hier de vraag relevant in hoeverre strategisch onderwijskundig leiderschap in dit instrument een rol speelt. Net als bij de beroepsstandaard blijkt dat op heel veel vlakken zo te zijn. De zeven thema's van de kennisbasis houden zonder uitzondering verband met Strategisch Onderwijskundig Leiderschap.

7 professionaliseringsthema's

In 2015 zijn gesprekken gevoerd met schoolleiders, werkgevers en opleiders over de belangrijkste ontwikkelingen, uitdagingen en thema's waar schoolleiders in hun dagelijkse praktijk mee te maken hebben. Ook is literatuurstudie verricht naar wat er de afgelopen vijf jaar in wetenschappelijke artikelen en andere media is verschenen over leiderschap in het voortgezet onderwijs. De bevindingen uit de praktijkverhalen en literatuur bleken goed op elkaar te passen. Dit heeft geleid tot een kennisbasis met zeven professionaliseringsthema's:

1. Persoonlijk leiderschap
2. Kwaliteitsontwikkeling
3. Inrichten van het (toekomstig) onderwijs
4. Verbinding met de omgeving
5. Regie en strategie
6. Leiding geven aan verandering
7. Diversiteit.

De kennisbasis biedt een breed fundament van toepasbare, overdraagbare kennis over effectieve interventies, dat het vak van schoolleiders omlijnt en waarop zij hun handelen kunnen baseren. Dit is vooral bedoeld als praktisch hulpmiddel bij professionalisering en het nadenken over de rol van de schoolleider. Het is aan de beroepsgroep om te zorgen dat

De kennisbasis biedt een fundament dat het vak van schoolleiders omlijnt en waarop zij hun handelen kunnen baseren

de kennisbasis verder wordt uitgewerkt en blijvend wordt geactualiseerd, in de loop der tijd veranderen immers de inhoud van het vak en de inzichten daarover.

Door zich de kennisbasis eigen te maken en daarbinnen relevante competenties en bekwaamheden te ontwikkelen, laat een schoolleider zien dat hij de expertise bezit om verantwoordelijkheid te nemen voor de taken die aan het vakgebied 'schoolleiderschap' verbonden zijn en dat hij hier ook naar handelt.

Inhoud

De kennisbasis beschrijft bij elk van de zeven thema's waarom het relevant is, waar het thema over gaat en wat het betekent voor de dagelijkse praktijk en professionele ontwikkeling van de schoolleider. Steeds is de koppeling gemaakt tussen de basiscompetenties uit de beroepsstandaard en de betekenis daarvan voor de praktijk en theorie.

Thema 1: Persoonlijk leiderschap

Bij elke situatie en bij ieder onderwerp waar de schoolleider in zijn werk mee te maken heeft, neemt hij zichzelf mee en zet zijn eigen persoon en vaardigheden in. Tegelijkertijd wordt hij met vragen en uitdagingen geconfronteerd die om leiderschap en (ontwikkeling van) specifieke basiscompetenties vragen.

Thema 2: Ontwikkeling van kennis en kwaliteit

Schoolverbetering vraagt van alle medewerkers in een school de attitude om continu te werken aan het verbeteren van kennis, competenties en vaardigheden (Verbiest, 2009). Voor de schoolleider is het de kunst om een lerende houding te bevorderen en de leerervaringen op alle organisatieniveaus (leerling, docent, schoolleider, bestuur) met elkaar in lijn te brengen. Zo kan de opgedane kennis een structurele plaats in de organisatie krijgen. Die kennis is te gebruiken om processen in de organisatie te verbeteren, maar idealiter doen ook individuele leraren er hun voordeel mee. Het doel is dat het leren verankerd raakt in zowel de structuur als cultuur van de organisatie.

Thema 3: Inrichten van het (toekomstig) onderwijs

In het onderwijs is het leren van leerlingen het primaire proces. De schoolleider heeft daar geen directe bemoeienis mee en toch heeft hij grote invloed. Hij stelt doelen en gaat de dialoog aan over goed onderwijs. Bij onderwijsvernieuwing speelt hij een cruciale rol. Het is aan de schoolleider om zich samen met zijn team te buigen over de meerwaarde van moderne leermiddelen, keuzeruimte voor leerlingen, de samenhang tussen vakken, metacognitieve vaardigheden en de rol van toetsing. Zo ontstaat een eigentijds leerklimaat waarin leerlingen zich kunnen voorbereiden op de banen van morgen.

Thema 4: Verbinding met de omgeving

Er is sprake van een toenemende verwevenheid van scholen en hun omgeving, denk aan lokale samenwerkingsverbanden op het gebied van onderwijs, jeugd en zorg, bestuursverbanden, samenwerking met het bedrijfsleven en uiteraard de betrokkenheid van ouders. Al deze ontwikkelingen vragen van de schoolleider dat hij meer dan voorheen kan inspelen op zijn omgeving. Door verbindingen te leggen kan de school leerlingen een rijk, gevarieerd aanbod van leertrajecten aanbieden, op gebied van onderwijs, maar ook van cultuur, muziek, sport, et cetera.

Thema 5: Regie en strategie

Alle beslissingen die een schoolleider neemt, staan in dienst van het uiteindelijke doel om het leren van leerlingen te optimaliseren. Hij heeft de regierol: het is aan de schoolleider om een goede strategie te bepalen aan de hand van basiskennis over alle processen die zich binnen de school afspelen. Bij deze beslissingen is het van belang dat er een verband bestaat tussen beleid, organisatie en personeel. Oftewel: de schoolleider maakt helder waar hij met de school naartoe wil en gáát daarvoor (Verschuren, 2013).

Thema 6: Leiding geven aan verandering

Leidinggeven is geen eenduidig proces. Veranderingen ontstaan in interactie tussen mensen en actoren zoals regelgeving, kaders, systemen en instrumenten. De schoolleider kan dit proces faciliteren en stimuleren om zo tot betekenisvolle en duurzame veranderingen in de school te komen. Dit vergt dat de schoolleider in staat is om relevante aanpassingen binnen de organisatiestructuur door te voeren.

Elk van deze zeven thema's biedt aanknopingspunten voor Strategisch Onderwijskundig Leiderschap

Thema 7: Diversiteit

Diversiteit bestaat niet alleen in klassen of lerarenkamers; het is een wezenlijk onderdeel van het onderwijs, dat ook consequenties heeft voor allerlei facetten van de schoolorganisatie. Diversiteit biedt kansen: u kunt als schoolleider optimaal gebruik maken van aanwezige expertise en het nastreven van een cultuur waarbij diversiteit als een kracht wordt benaderd.

Relatie met Strategisch Onderwijskundig Leiderschap

Het is aan de schoolleider om een betekenisvolle en werkbare vertaling te maken van bovenstaande zeven thema's. Elk van deze zeven thema's biedt aanknopingspunten voor Strategisch Onderwijskundig Leiderschap. Kennis van zaken is hierbij van grote meerwaarde voor een goede vertaalslag.

De kennisbasis is een praktisch, toepasbaar kennisinstrument voor schoolleiders om stappen te zetten binnen hun school op ieder van de zeven thema's. Naast het ontwikkelen van een strategisch denkvermogen, vraagt de schoolpraktijk dat schoolleiders strategisch kunnen handelen. Voor een goede vertaalslag van ideeën naar acties is kennis van zaken over de professionaliseringsthema's van grote meerwaarde. Deze thema's en met name de verbinding ertussen ondersteunt schoolleiders in de strategische afwegingen die zij dagelijks maken in de eigen specifieke schoolcontext. Het maakt helder welke uitdagingen verweven zijn met het schoolleiderschap en geeft handvatten om hiermee om te gaan, teneinde betekenisvol en effectief leiding te kunnen geven aan het onderwijsproces binnen de eigen organisatie.



Hoofdstuk 3

Visies op Strategisch Onderwijskundig Leiderschap

Met twee hoogleraren en een lector die meewerkten aan de eerste leergang over dit onderwerp verkennen we het begrip Strategisch Onderwijskundig Leiderschap en de vraag waarom het relevant is voor het voortgezet onderwijs.

3.1 ‘Laat denken en doen meer samenkomen’

Prof.dr. Femke Geijsel geeft als hoogleraar-directeur leiding aan NSO-CNA Leiderschapsacademie, in opdracht van de Nederlandse School voor Onderwijsmanagement (NSO), een stichting van vijf universiteiten. Zij bekleedt een leerstoel over leiderschap en management van onderwijsinstellingen aan de Universiteit van Amsterdam. Wat zijn haar gedachten over Strategisch Onderwijskundig Leiderschap?



Wat moeten we onder Strategisch Onderwijskundig Leiderschap verstaan?

“Met die term verwijzen we in feite naar de verbinding tussen twee perspectieven: strategisch en onderwijskundig. Beide zijn van groot belang voor de sturing op onderwijskwaliteit. Kort gezegd denken we bij strategisch leiderschap vooral aan de ‘stip op de horizon’: welke ontwikkelingen op de langere termijn streven we na? Daarbij is een goede afstemming op de omgeving aan de orde: maatschappelijk en economisch. Bij onderwijskundig leiderschap denken we vooral aan de sturing op het primaire proces. Dat er in de praktijk behoefte is om deze twee kanten van onderwijsleiderschap beter te verbinden, komt doordat ze kennelijk te los van elkaar opereren. Zwart-wit gesteld: de strategisch leider organiseert het denken, de onderwijskundig leider organiseert het doen. Denken en doen moet meer samenkomen.”

Hoe ontstaat die afstand tussen denken en doen?

“Scholen hebben vaak een mooie visie en een schoolplan met strategische lijnen, maar de concretisering verloopt moeizamer. Professionele ruimte wordt na een proces van gezamenlijke visieontwikkeling mijns inziens te vaak als excuus gebruikt: ‘we hebben het samen bedacht; nu is het aan de professional om het uit te werken’. De middenmanagers lopen met de visie onder de arm en hen resteert weinig anders dan compromissen te sluiten. Met al die prachtige visies organiseren we in zekere zin onze eigen teleurstelling. Het wordt nooit zo mooi als oorspronkelijk bedacht en bedenkingen worden al snel uitgelegd als ‘weerstand’. Ook die dooddoener zou ik graag verbannen.

‘De vraag hoe je Strategisch Onderwijskundig Leiderschap kunt ontwikkelen, is interessanter dan wie er allemaal strategisch onderwijskundig leider zou moeten zijn’

We hebben Strategisch Onderwijskundig Leiderschap nodig om de drijfveren en werkprocessen van de leraren beter tot hun recht te laten komen, in afstemming met strategische belangen en overwegingen. Dit vergt samenwerking tussen leraren en schoolleiders. Daar is een verbeterde inzet op structurele en culturele condities voor professionaliteit en samenwerking in het primaire proces voor nodig, evenals doordinking van strategische en onderwijskundige doelen vanuit meerdere perspectieven binnen en buiten de organisatie. Dit vraagt meer samenwerking tussen leidinggevendenden, en het lef om de inzet van het leiderschap in de organisatie samen te evalueren.”

Is gedeeld leiderschap daarbij belangrijk?

“Leiderschap gaat over invloed uitoefenen en verantwoordelijkheid dragen voor een organisatie waarin professionals kwaliteit kunnen leveren. Gedeeld leiderschap gaat over het begrijpen van de interactie tussen mensen waarin die invloed vorm krijgt. Het wordt vaak uitgelegd als het verdelen van taken over mensen, maar taakdifferentiatie kan de mogelijkheid om in interactie van elkaar te leren, juist reduceren. In mijn visie gaat gedeeld leiderschap over het creëren van mogelijkheden om meer van en met elkaar te leren en daardoor invloed te hebben en samen een bepaalde richting in te gaan. De complexiteit van veranderprocessen vraagt om die samenwerking. We hebben het perspectief van gedeeld leiderschap nodig om strategisch leiderschap en onderwijskundig leiderschap beter te verbinden. Het beeld van de individuele schoolleider die solistisch opereert als strategisch onderwijskundig leider, vind ik een illusie.”

Hoeven schoolleiders dan alleen maar meer te gaan samenwerken?

“Samen werken, maar misschien nog wel meer: samen leren. Ik schrijf het expres niet aan elkaar. Want het hoeft helemaal niet te betekenen dat je alles samen doet, juist niet, zou ik zeggen. Ieder kan zijn persoonlijke leiderschapsbronnen aanboren en vergroten. Bijvoorbeeld in het cognitieve domein: de een heeft een groter probleemoplossend vermogen in de bedrijfsvoering en de ander in het verbinden van mensen. Interessant is hoe je dat onderling tot zijn recht kan laten komen zodat je een richting ingaat. Emergentie via interactie.

Daarmee vind ik de vraag hoe je Strategisch Onderwijskundig Leiderschap kunt ontwikkelen, eigenlijk ook interessanter dan de vraag wat een strategisch onderwijskundig leider allemaal zou moeten kunnen of wie er allemaal strategisch onderwijskundig leider zou moeten zijn.

Het is belangrijk dat leiderschap voelbaar is, dat wel. De vraag is hoe leidinggevend op verschillende lagen in de organisatie, in interactie met elkaar en met de omgeving, strategisch-onderwijskundige doelen kunnen nastreven en daarin onderwijsprofessionals, leerlingen, hun ouders, bestuurders, de zorgteams en andere belanghebbenden meenemen. Het is mooi als leidinggevend daar samen plezier in hebben en er creatief en inspirerend in willen zijn. Dan geniet iedereen mee. En het is ook mooi als ze kritisch evalueren en naar hun eigen rol en gedrag durven kijken, wetende dat zij ertoe doen.”

Wat is de rol van persoonlijk leiderschap?

“Wie jij bent en wie je laat zien in je leiderschap, is van groot belang. Je houdt het niet vol als dat niet dicht bij jouw persoon zit, als je iemand moet spelen die je niet bent. Je doet er goed aan je persoonlijke drijfveren en je persoonlijke vermogen te spiegelen aan de professionele normen van de beroepsgroep (zie ook de beroepsstandaard) en daarover met collega’s in gesprek te zijn. Ik vind echt dat schoolleiders zich daar samen sterker voor zouden mogen maken. In het verlengde daarvan is absoluut nodig dat door verdieping en reflectieve dialoog je je eigen kracht en kwaliteit leert kennen en doorontwikkelt. Dat is wat mij betreft ‘ongoing business’ voor elke leidinggevende, zeker in het onderwijs. Als je zelf plezier blijft hebben in werkend leren en lerend werken, straalt dat ook uit. Juist in een sector waarin het uiteindelijk allemaal om leren gaat, komt dat goed van pas.”

Het klinkt als een mooi ideaal...

“De praktijk is niet romantisch, want er is gewoon veel te doen en het kost veel moeite om tijd te vinden voor het echte gesprek en diepere vormen van samen leren. Het lukt nog net om voor jezelf betekenisvol bezig te zijn en er van tijd tot tijd even een collega bij te betrekken om door een knelpunt heen te komen.

Samen betekenisvol leidinggeven vraagt om een ander soort aandacht en die is er niet zomaar. Doelen voor de toekomst van de school op langere termijn en de rol van het onderwijs in maatschappelijke en economische ontwikkelingen kunnen het kompas zijn waarop je je dagelijkse ervaringen afstemt. Uitlijnen welke principes ten grondslag liggen aan wat je samen op termijn van belang vindt, en hoe die principes zich vertalen naar het handelen in het hier en nu – dat levert prachtige en ook best fundamentele vragen op, als je tenminste kritisch naar jezelf en elkaar durft te kijken. Maar er is weinig lol aan om dat in je eentje te doen en het is ook niet fijn als dat in je spaarzame vrije tijd moet gebeuren.

'Verdieping en reflectieve dialoog zijn 'ongoing business' voor elke leidinggevende'

Je moet tijd vinden om te delen en tegelijkertijd productief blijven. Zelf ervaar ik dat als een uitermate intensieve aangelegenheid, met mijlpalen, maar ook teleurstellingen of zelfs pijnlijke vergissingen. Een beetje veerkracht en een optimistische aanleg komen zeker van pas. Dat weten we overigens ook uit onderzoek.”

We horen ook veel over transformatief leiderschap. Hoe verhoudt zich dat tot Strategisch Onderwijskundig Leiderschap?

“Transformatief leiderschap draait om de idee dat de invloed van leiderschap op onderwijskwaliteit verloopt via de motivatie van leraren om zich in te zetten voor de doelen van de organisatie, en via de inrichting van de schoolorganisatie als ondersteunende en uitdagende werkomgeving voor gemotiveerde leraren. De ontwikkeling van visie is cruciaal, maar vooral ook de identificatie van die visie tot concrete doelen voor leraren, zodat onderwijsprofessionals hun persoonlijke professionele doelen aan de doelen van de school kunnen verbinden. Transformatief leiderschap gaat daarnaast over het herontwerpen van de organisatie, zodat deze ondersteuning biedt aan onderwijsprofessionals die samen aan deze doelen werken.

Uit onderzoek dat ik naar transformatief leiderschap heb gedaan, kwam naar voren dat transformatieve leiders daadwerkelijk invloed uitoefenen op de culturele condities in de school. Zij kunnen de ambitie en zin van leraren om leeractiviteiten te ondernemen, bevorderen. Je zou kunnen zeggen dat transformatief leiderschap inspiratie kan bieden voor de schoolinterne kant van Strategisch Onderwijskundig Leiderschap.

Eigenlijk komt het neer op 'wie niet sterk is, moet slim zijn'. We weten zo langzamerhand wel dat het gebruik van macht maar beperkt effect heeft als je onderwijsprofessionals ertoe wilt bewegen zich te gedragen volgens het strategisch beleid. Effectiviteit in het onderwijs is slechts beperkt maakbaar. Scholen zijn organisaties met het professionele kapitaal ('human', 'social' and 'decisional' heet dat in het bekende boek van Hargreaves en Fullan uit 2010) als belangrijkste strategische middel. Transformatieve leiders zijn slim en sociaal vaardig: ze weten onderwijsprofessionals te *verleiden* om zelf te blijven leren en creëren, om strategisch beleid tot leven te brengen.”

Nog zo'n begrip: pedagogisch leiderschap.

“Bij pedagogisch leiderschap gaat het over het eigene dat de onderwijssector van andere sectoren onderscheidt: volwassenen hebben invloed op de ontwikkeling van jonge mensen.

Voor jonge mensen is de school een machtig instituut dat een functie vervult in hun kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Ga maar na hoe belangrijk jouw school is geweest voor deze drie kanten van jouw ontwikkeling. Je kent ook vast voorbeelden waarin dit onnodig is misgegaan. We moeten er zorgvuldig mee omgaan. Strategische doelen mogen niet onbewust scheef of naïef eenzijdig zijn. Juist in ons onderwijssysteem met relatief veel autonomie voor de scholen vind ik dat we ons bij strategische overwegingen bewust moeten zijn van de inherente pedagogische doelen die verpakt zitten in de leerkeuzes die we voor onze leerlingen maken.”

Ligt er een opdracht voor de VO-Academie?

“De VO-Academie genereert met een breed vizier aandacht voor professionele ontwikkeling van schoolleiders in het voortgezet onderwijs en creëert nieuwe mogelijkheden in samenwerking met bestaande opleidingen. Het is mooi hoe de VO-Academie het gesprek over de beroepsstandaard en het opleidingsaanbod steeds meer weet weg te krijgen van discussies over het register als middel om niet goed functionerende schoolleiders te bewegen het onderwijs te verlaten (ja, dat leeft), naar het belang van een mondige beroepsgroep die zelf het voortouw neemt in de doorontwikkeling van de kwaliteit van het leiderschap en meedenkt over de verschillende manieren waarop dat bespoedigd en ondersteund kan worden.”

Leestips van Femke Geijssel

- Geijssel, F.P. (2016). *Praktijken en praktijkwijsbeden van onderwijsleiders* (oratie). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam / Stichting de Nederlandse School voor Onderwijsmanagement. www.oratiereeks.nl
- März, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the “Black Box of Institutionalization”. *American Journal of Education*, 122(3), 303-336.
- Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R. J., & Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies. *Journal of Educational Change*, 17(2), 223-249.
- Schenke, W., Geijssel, F., Volman, M., & Van Driel, J. (2016). Strategisch leidinggeven aan onderzoek in de school. *SchoolManagement Totaal*, 4, 22-28.

.....

‘We moeten ons bewust zijn van de pedagogische doelen die verpakt zitten in de leerkeuzes die we voor onze leerlingen maken’

.....

3.2 ‘Geen verandering, maar dynamiek’

Dr. Meta Krüger is lector Leiderschap in het onderwijs aan Penta Nova, Academie voor Schoolleiderschap en schreef onder meer samen met Inge Andersen het Beroepsprofiel Schoolleider VO (nu Beroepsstandaard schoolleiders VO) en het bijbehorende digitale instrument, de BC-scan. Wat zijn haar gedachten over Strategisch Onderwijskundig Leiderschap?



Eerst maar het begrip. Strategisch Onderwijskundig Leiderschap, wat kunnen we daaronder verstaan?

“Bij Strategisch Onderwijskundig Leiderschap gaat het erom onderwijskundig leiderschap te verbinden aan strategisch denken en aan de eigen persoon, dus aan persoonlijk leiderschap.

Ik doel hierbij op onderwijskundig leiderschap in de brede zin van het woord. Heel lang werd dit verstaan als *instructional leadership*: leidinggeven aan het curriculum, het ondersteunen van docenten en het creëren van een ordelijk klimaat in de school. Later werd een bredere opvatting van onderwijskundig leiderschap gehanteerd en werd de term *educational leadership* gebruikt. Deze brede opvatting van onderwijskundig leiderschap verwijst naar de schoolleider die leiding geeft aan de visie, aan de organisatie, met name aan het leren van leraren en leerlingen, en daarbij voortdurend is gericht op het primaire proces. Bij alles wat de schoolleider doet, zelfs als hij met financiën bezig is, is hij gericht op wat het uiteindelijk betekent voor de leerlingresultaten. Dat is onderwijskundig leiderschap.

Het strategische zit erin dat je dit verbindt aan strategisch denken. Je bent strategisch bezig als er drie elementen in zitten: je maakt een plan (dat veronderstelt intentie), je koppelt het aan doelen op diverse beleidsterreinen (structuur en organisatie, cultuur, pedagogisch klimaat, personeel, financiën, faciliteiten, enzovoort) en daarbij houd je steeds in je achterhoofd de vraag: wat betekent dit voor leerlingen?

Verder is het bij Strategisch Onderwijskundig Leiderschap ontzettend belangrijk dat je altijd rekening houdt met de context, de omgeving van de school, dat je 'buiten' naar 'binnen' kunt halen.

En tot slot is het belangrijk dat je rekening houdt met je missie en visie. Sterker nog: de visie en de missie van de school staan centraal. Aan schoolleiders vraag ik altijd: wat is voor jouw school de toekomst die mooier is dan het heden? Waar wil je met zijn allen naartoe? Strategisch Onderwijskundig Leiderschap is het plan om die visie te realiseren en daarnaar te handelen.”

Is het woord 'onderwijskundig' overbodig? Anders gezegd: kun je eigenlijk wel strategisch leiding geven aan een school zonder met dat onderwijskundige rekening te houden?

“Nee, want wat is er in een school dat niet met onderwijs te maken heeft? Voor mij is het verschrikkelijk nauw met elkaar verbonden, het een vergt het ander. Zowel de school als de maatschappij wordt steeds ingewikkelder. Daardoor wordt het strategische steeds belangrijker. Je zou kunnen zeggen: waar een schoolleider het voorheen nog wel redde met beperkte strategieën en een beperkte opvatting van onderwijskundig leiderschap, kan dat in deze dynamische tijd echt niet meer. Alles is continu in beweging. Dat vergt ander leiderschap. We zijn de fase van het transactionele leiderschap voorbij, we zijn zelfs niet meer bezig met transformatief leiderschap, er is nu behoefte aan wat wel *'contextual en complexity leadership'* wordt genoemd. Leiderschap dat inspeelt op continu veranderende omstandigheden in een steeds complexere omgeving. Hans Strikwerda schreef over *complexity leadership* (2014): 'De visible hand wordt vervangen door de invisible hand. De leider/bestuurder gaat van hands on naar hands off, van dirigerend besturen naar constituerend besturen. Het gaat om de leider die zodanige voorwaarden schept dat zoveel mogelijk medewerkers in de organisatie hun talent kunnen inzetten om de onderneming drastisch te transformeren naar succes in nieuwe situaties.'

We zijn in het onderwijs niet meer bezig met verandering, maar met dynamiek. Scholen zijn voortdurend in ontwikkeling. Hoe zal het onderwijs in 2032 eruitzien? En wat moeten wij onze leerlingen nu dan leren? Dat is het naar binnen halen van de context. Je ziet dat sommige scholen dat heel goed doen, maar andere scholen staan er totaal niet bij stil. Er is een enorm verschil.

‘Wat is voor jouw school de toekomst die mooier is dan het heden? Strategisch Onderwijskundig Leiderschap is het plan om die visie te realiseren en daarnaar te handelen’

Dynamiek betekent onvoorspelbaarheid. Je moet duidelijk voor ogen hebben waar je met zijn allen naartoe wilt, maar vervolgens moet je het in stappen doen en onderweg monitoren en bijstellen.”

Het is dus onzin om een tienjarenplan te maken met de gedachte dat je het tot in detail zo gaat uitvoeren.

“Dat is inderdaad onzin en niet alleen omdat de omgeving dynamisch is, maar ook omdat je het als schoolleider absoluut niet meer alleen doet. Anderen erbij betrekken, de kennis en ervaring van iedereen in de school benutten, dat is verschrikkelijk belangrijk. Gespreid leiderschap noemen we dat tegenwoordig. De schoolleider bezit niet langer alle kennis en ervaring, bovendien verandert kennis voortdurend en vragen andersoortige situaties ook nog eens om andersoortige kennis en ervaring. Daar komt bij dat kennis tegenwoordig altijd en overal aanwezig is. Iedereen heeft er toegang toe, iedereen kan ermee aan de slag. Als schoolleider doe je er dus goed aan om de kennis en ervaring in je hele team te benutten. In Strategisch Onderwijskundig Leiderschap zit het betrekken van anderen besloten.”

We hebben het nog niet gehad over persoonlijk leiderschap als onderdeel van Strategisch Onderwijskundig Leiderschap.

“Bij leidinggeven moet je altijd kijken: hoe verhoudt zich dat tot mijn persoonlijkheid, wat heb ik in huis, wat moet ik ontwikkelen, waar ben ik goed in en minder sterk in, wat moet ik ontwikkelen of kan ik dat aan anderen overlaten? De Beroepsstandaard schoolleiders VO bevat een aantal generieke competenties, maar wat die inhouden in zijn eigen context en functie, weet alleen de schoolleider zelf. Niet voor niets hebben we bij de standaard een digitaal instrument gemaakt waarmee je deze competenties kunt vertalen naar je eigen situatie, functie en persoon.

Persoonlijke waarden spelen bovendien een steeds grotere rol. In de literatuur zie je heel veel aandacht voor waardengericht leiderschap. Dat is niet zo gek: omdat scholen zo snel veranderen en omdat ze proberen te werken met gespreid leiderschap, wordt het heel belangrijk om te bepalen vanuit wat voor waarden iedereen werkt. ‘Waar houden wij ons op deze school allemaal aan?’”

Op welke gebieden zou het echt een verschil maken als Strategisch Onderwijskundig Leiderschap in het vo verder van de grond komt?

“Bijvoorbeeld op het gebied van visieontwikkeling. Dat is niet voor niets de eerste competentie in de beroepsstandaard voor schoolleiders. Scholen hebben wel een visie, maar vaak is die zeer globaal en lijkt ook nog eens sprekend op die van andere scholen. Ik heb het echt over visieontwikkeling. Dat je met elkaar bepaalt waar je naartoe wilt en welke stappen je dan met elkaar te zetten hebt. Daar hoort ook het doen van onderzoek bij. Het werken met data om vragen op te werpen, om antwoorden te krijgen en om de processen die je strategisch inzet, te monitoren. Dat laatste wordt ontzettend vaak vergeten, terwijl het heel erg bij Strategisch Onderwijskundig Leiderschap hoort. ‘Hoe kunnen we aan het eind van dit jaar zien of we ons doel wel of niet hebben bereikt?’ Daarvoor moet je door het jaar heen data verzamelen. Wat ik op scholen vaak zie gebeuren, is dat men allerlei plannen heeft, eraan begint en ze vervolgens laat verwateren. Als je dan vraagt: wat is er bereikt?, weet men dat niet, want men is al lang weer aan iets anders begonnen. Daar is bij Strategisch Onderwijskundig Leiderschap geen plaats voor. Je doet de dingen bewust en je volgt de ontwikkelingen zodat je onderweg kunt bijstellen.”

En verder? Zijn er nog andere gebieden te noemen?

“Het leidinggeven aan leren van leraren, het stimuleren van professionalisering. Als leraren niet meer van elkaar leren, staat de boel stil en gaan de leerresultaten achteruit. Dat weten we uit de literatuur. Maar hoe maak je een school lerend? Dat is heel ingewikkeld. Waar moet dan geleerd worden, hoe moet samen geleerd worden, hoe komen we tot een professionele leergemeenschap? Inge Andersen en ik hebben een instrument gemaakt voor School aan Zet, de ‘Werkwijzer samen leren’, dat scholen op weg helpt naar een lerende organisatie. Daarin betogen we dat alle lagen in de schoolorganisatie erbij betrokken moeten zijn. Bestuur, schoolleidingen leraren, en liefst ook de leerlingen.”

De vraag om aandacht voor Strategisch Onderwijskundig Leiderschap, komt die vanuit schoolleiders zelf?

“Wel degelijk, al zullen ze het niet zo noemen. Schoolleiders lopen allemaal tegen hetzelfde aan: wat wordt het toch ingewikkeld, wat hebben we met veel aspecten te maken, hoe krijg ik dit allemaal rond? Het gaat om integraal leiderschap en dat is heel ingewikkeld. Een vergelijkbare vraag komt trouwens vanuit de overheid, in de vorm van de roep om kwaliteitsverhoging van het leiderschap in het onderwijs. Dat het

‘Een school is iets anders dan een autofabriek. Je kunt niet zomaar het roer omgooien’

schoolleiderschap in hoog tempo verandert van een functie in een professie, past daarbij. Dat er een beroepsstandaard is gekomen, een kennisbasis, een register: in dit licht gezien is dat allemaal heel logisch.”

In hoeverre is het verbinden van strategisch met inhoudelijk leiderschap uniek voor het onderwijs?

“Dat is het niet. Grote organisaties zijn al veel langer bezig met vragen als ‘wat kunnen wij bijdragen aan de wereld?’, ‘wat zijn onze waarden eigenlijk?’ en ‘hoe kunnen we leiderschap delen?’ Ik vind juist dat het onderwijs op dit punt zeer traag is. Dat komt denk ik doordat een school iets anders is dan een autofabriek. Je kunt niet zomaar het roer omgooien. Je produceert geen auto’s, je vormt leerlingen en daarmee kun je geen experimenten veroorloven. Kunnen wij onze leerlingen aan deze verandering blootstellen? Dat is een ethisch vraagstuk.”

Leestips van Meta Krüger

- Boonstra, J. (2014). *Leiders in cultuurverandering – Een praktische gids voor strategische en culturele veranderingen in organisaties* (3e druk). Assen: Koninklijke Van Gorcum. ISBN: 9789023252337
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit.
- Krüger, M.L. (2012). *Onderzoeksmatig leidinggeven in de onderzoekende school*. In G.J. van Luin & K. Pit (red.), *MESO Focus deel 87, Rijnlands schoolleiderschap* (pp. 75-86). Deventer: Kluwer.
- Strikwerda, H. (2014). *Bespiegelingen over governance, bestuur, management en organisatie in de 21e eeuw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum. ISBN: 9789023253570.

3.3 ‘Strategie is het vertrekpunt’

Prof. dr. Sietske Waslander was gedurende zeven jaar Academic Director van de Executive Master of Management in Education (MSc) bij TIAS School for Business and Society. Op dit moment is ze onder meer verantwoordelijk voor een groot onderzoek naar sturing en governance in het onderwijs en participeert ze in de longitudinale landelijke evaluatie van passend onderwijs. Ook is zij kroonlid van de Onderwijsraad. Wat zijn haar gedachten over Strategisch Onderwijskundig Leiderschap?



Wat moeten we onder de term ‘Strategisch Onderwijskundig Leiderschap’ verstaan?

“Je kunt ernaar kijken als ‘we hebben het over onderwijskundig leiderschap en daar zit een strategische kant aan’, maar ik benader het meer van de andere kant: ‘we hebben het over strategisch leiderschap, en wel in het onderwijs’. Waar je het accent legt, zegt iets over je perspectief. Voor mij is de invalshoek van het strategische heel belangrijk; ik lees ‘onderwijskundig’ als een bijvoeglijk naamwoord bij ‘strategisch’.

Dat mensen op dit punt verschillende accenten leggen, hebben we gemerkt tijdens de eerste leergang Strategisch Onderwijskundig Leiderschap. Zowel bij docenten als deelnemers. Je kunt de term ook opvatten als ‘strategische aspecten van onderwijskundig leiderschap’. Dan gaat het meer om strategieën die je kunt inzetten voor school- en organisatieontwikkeling’. Dat is niet wat ik versta onder Strategisch Onderwijskundig Leiderschap. Voor mij gaat het over de strategie van de school en de onderwijskundige aspecten die daar logischerwijs uit vloeien. Dan begin je ergens anders te redeneren.”

Ligt vertrekken vanuit de strategie voor schoolleiders minder voor de hand dan vertrekken vanuit het onderwijskundige?

“Vaak wel, en dat is begrijpelijk als je ziet hoe sterk leidinggevendend naar operationele kortetermijnvragen worden getrokken. Er moet nú dit, er staat nú een leerling voor de deur, is er nú een docent waar je iets mee moet. Meer afstand tot de dagelijkse dingen zou

'Ik lees *onderwijskundig* als een bijvoeglijk naamwoord bij *strategisch*'

wenselijk zijn om na te denken over: wat is de toekomst van het onderwijs, waar gaan wij als school naartoe, wat doen we wel en vooral ook: wat doen we niet?

Docenten hebben last van het ad hoc-karakter van het werk op school. Ze ervaren een hoge werkdruk en merken dat er geen tijd is om dingen af te maken, laat staan om een verbetercyclus een paar keer te doorlopen. Dat is een terugkerende zwakte in het functioneren van scholen. Mijn stellige overtuiging is dat dit alleen maar is op te lossen als schoolleiders hun rol pakken in het strategisch sturen op de lange termijn.”

Die trek naar de operationele kant, is die mede te verklaren uit het feit dat de meeste schoolleiders hun loopbaan in het primaire proces zijn begonnen?

“Ja, velen hebben een ontwikkeling doorgemaakt van docent naar teamleider, afdelingsdirecteur en vervolgens schoolleider. Dat is geen diskwalificatie, dat is juist heel goed, maar de rol van schoolleider is echt anders dan die van teamleider of docent. Schoolleiderschap is een vak en daar horen andere kennisgebieden, bekwaamheden en vaardigheden bij. Het zijn niet automatisch de dingen die je *on the job* leert terwijl je de genoemde loopbaanstappen maakt. Je komt niet vanzelf bij dat strategische.”

Wat is daarvan dan de essentie?

“De kunst is om op schoolniveau zoveel mogelijk coherentie te realiseren door steeds te kijken vanuit een langere termijn visie. Hoe zetten we de financiële middelen zo in dat dit ondersteunend is aan wat we willen, wat betekent dat voor het HR-beleid? De verbinding tussen beleidsterreinen maakt van schoolleiderschap echt een apart vak. Je moet van alle terreinen genoeg weten om de consequenties van het een voor het ander te kunnen doordenken.

Met huisvesting, financiën en financiële verantwoording hebben sommige schoolleiders van nature minder affiniteit. Zij komen voor de interactie met mensen, het sociale aspect, en zijn daar vaak ook heel goed in. Toch hebben ook zij verbreding nodig. Je hoeft als schoolleider niet op alle domeinen expert te zijn, maar je moet er wel voldoende van weten om de goede vragen te kunnen stellen. Daar zit een kennisaspect in.”

Is dat met stevige scholing op te lossen?

“Dat helpt in elk geval. De kunst is vervolgens wel om de opgedane kennis toe te passen in je eigen situatie. Dat vereist een zekere creativiteit, je moet ermee kunnen spelen.

Overigens is het de vraag hoe erg het is dat niet iedere schoolleider hier even sterk in is. De mate waarin op strategische competenties een beroep wordt gedaan, hangt sterk af van de context. Op de ene school is de rol van een schoolleider, vestigingsdirecteur of teamleider heel anders dan op de andere. Bovendien kan er een taakverdeling zijn in een directie.

Belangrijk is wel dat er bij elke school iemand moet zijn die strategische competenties bezit. Zeker in de kleinere bestuurlijke constructies kan dat prima een bestuurder zijn. Maar naarmate besturen groter worden – en dat worden ze – groeit de noodzaak om ook op andere niveaus dergelijke competenties te hebben. Hoe dan ook moet iedere schoolleider, vestigingsdirecteur en teamleider er genoeg weten van weten om de verbinding met zijn eigen praktijk te kunnen maken.”

Wat maakt Strategisch Onderwijskundig Leiderschap juist nu actueel?

“Nergens ter wereld zijn scholen zo autonoom als in Nederland, en die autonomie wordt mede onder invloed van diverse decentraliseringsoperaties eerder groter dan kleiner. Dat scholen mogen verschillen, is een grondwaarde van ons onderwijsbestel. We hebben traditionele scholen, vernieuwingsscholen, traditionele vernieuwingsscholen. Maar al die vrijheid brengt ook verantwoordelijkheid met zich mee. Met zoveel autonomie heb je heel goede leiders nodig. Zij moeten voor hun scholen zelf invulling geven aan opdrachten die in kaderwetten zijn neergelegd. Strategische competenties zijn dan cruciaal.”

Is de groeiende aandacht ook een logische stap in de ontwikkeling van de beroepsgroep?

“Zeker, en ik vind het heel vreemd dat die niet al veel eerder is gezet. Wij zijn in Nederland ongelooflijk laat met de erkenning dat schoolleiderschap een zelfstandig vakgebied is. En strategisch leiderschap is een van de dingen die ik echt het allerbelangrijkst vind voor de ontwikkeling van het onderwijs. Natuurlijk zijn andere dingen ook belangrijk: het curriculum, het stelsel, de kwaliteit van leraren – daar is al heel veel op ingezet en er gebeurt ook heel veel – maar alles staat of valt met de rol die schoolleiders nemen. Daar zit in Nederland echt een zwak punt, zegt ook de OESO in een recent

.....

‘Het is aan de schoolleider om een strakke koers te varen en weerstand te bieden tegen de waan van de dag en het meevliegen met alles wat langskomt’

.....

rapport. Als we dat strategische leiderschap van schoolleiders niet beter voor elkaar krijgen, gaat het ons niet lukken om tot diepgaande verbetering in scholen te komen. Dat meen ik serieus. Het is aan de schoolleider om een strakke koers te varen en weerstand te bieden tegen de waan van de dag en het meevliegen met alles wat langskomt.”

Wat zijn typische vraagstukken voor Strategisch Onderwijskundig Leiderschap?

“Voor mij is dat bijvoorbeeld het omgaan met organisaties in de buurt (integrale kindcentra, jeugdzorg, wijkteams, politie, welzijn). Maar ook het omgaan met de beleidsvorming van ministeries, sectororganisaties en andere partijen die allemaal claims op het onderwijs leggen. Een school kan niet aan al die claims voldoen en zeker niet tegelijkertijd. In het filteren daarvan ligt een belangrijke rol voor schoolleiders: wie zijn wij, waar staan wij voor, waar gaan wij naartoe, wat kunnen wij erbij doen en wat dus niet? En als een schoolleider besluit: hier doen we iets mee, dan is de volgende vraag: wat betekent dat voor ons onderwijs? Daar zit de verbinding van het strategische met het onderwijskundige.”

In het literatuuroverzicht in dit katern (hoofdstuk 1) worden nog meer raakvlakken tussen het strategische en het onderwijskundige onderscheiden: visie, indirecte invloed op leren, gedeeld leiderschap, persoonlijk leiderschap... Zijn die relevant?

“Een aantal zijn, vanuit mijn perspectief, nogal intern gericht. Visie en omgaan met de omgeving vind ik heel belangrijk, maar gedeeld leiderschap vind ik meer een interne kwestie waar strategische aspecten aan zitten. Als je mij vraagt facetten van Strategisch Onderwijskundig Leiderschap te onderscheiden, dan zoek ik die eerder binnen het omgaan met de omgeving. Punt één: verbinden en samenwerken met andere organisaties, en punt twee: je verhouden tot al die claims en politieke turbulentie die in de school tot verstoringen leiden.”

Is een school beter af met een schoolleider met krijgt aan de vingers die zich verdiept in strategie, of met een strateeg van buitenaf die zich verdiept in onderwijs?

“Dat is een eindeloze discussie, ik weet het niet. In de jaren tachtig en negentig was de gedachte dat het ging om algemene managementvaardigheden en dat meer roulatie altijd beter was. Daar zijn we echt van terug gekomen, omdat je specifieke kennis van het

domein nodig hebt om op een goede manier leiding te kunnen geven – of het nu gaat om het onderwijs, de zorg of de politie. Op school moet je bij alle besluiten die je neemt, al gaan ze over huisvesting of een regel in de begroting, kunnen doorredeneren wat op termijn de consequenties voor het onderwijs kunnen zijn. Daar heb je beter greep op als je zelf ervaring in het onderwijs hebt. Misschien moet je wel zeggen dat er voor leidinggevendenden van binnen en van buiten een verschillende ontwikkelopdracht ligt. Voor mensen van binnen is de opdracht meer strategisch gaan denken en voor mensen van buiten om juist het onderwijskundige te ontwikkelen.”

Leestips van Sietske Waslander

- Gioia, D.A. & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12 (6): 433 – 448.
- Honig, M.I. & Hatch, T.C. (2004). Crafting coherence: how schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher* 33 (8): 16 – 30.
- Waslander, S., Dückers, M. & Dijk, G. van (2012). *Professionalisering van schoolleiders in het onderwijs*. Een gedeeld referentiekader voor dialoog en ontwikkeling. Tilburg: TIAS.
- Waslander, S., Weide, M. van der & Pater, C. (2011). *Het debat over onderwijskwaliteit*. Politiek, Pers en Praktijk. Deel II. Utrecht: VO Raad.





Hoofdstuk 4

Praktijkervaringen met Strategisch Onderwijskundig Leiderschap

Voor welke vragen op het snijvlak van strategisch en onderwijskundig leiderschap zien eindverantwoordelijk schoolleiders, bestuurders en teamleiders zich in de praktijk gesteld? Zes deelnemers aan de eerste leergang Strategisch Onderwijskundig Leiderschap vertellen in een kort interview over hun inzichten en ervaringen. Die blijken heel verschillend.

4.1 ‘Balans tussen regie en draagvlak’ / Carin Biesterbosch

Carin Biesterbosch is rector van het Goese Lyceum.

“In mijn ervaring is het altijd lastig om de balans te houden tussen een goed draaiende organisatie en het onderwijs in je school. Voor je het weet zit je meer op de organisatorische en financiële kant dan op de inhoudelijke kant. Bovendien ben je als leidinggevende op zoveel borden tegelijk aan het schaken, dat je wel eens vergeet om even ‘boven het schaakbord te gaan hangen’ om het hele spel te zien. Je bent heel instrumenteel met het ene of het andere schaakstuk bezig, terwijl je je eigenlijk continu moet afvragen: waarom doen we dit? Waarom is dit beter voor de leerling of de docent?”

Voor mij is dat extra relevant omdat ik nog maar kort geleden de overstap uit het mbo naar het vo heb gemaakt. Op zich vind ik het in het vo makkelijker om aandacht te hebben voor de opdracht van de school dan in het mbo. De regeldruk is kleiner, je kunt sneller stappen zetten. Maar ik had wel de behoefte om me meer te verdiepen in wat er speelt en hierover met collega’s te sparren. De leergang Strategisch Onderwijskundig Leiderschap haalt je uit het ad hoc regelwerk, je kunt echt kijken hoe de school het de afgelopen tijd heeft gedaan.

Strategie is iets wat je uitzet met alle mensen in de school. Anders blijft het iets van het management. De balans tussen regie en draagvlak luistert dus heel nauw. Je deelt een beeld, anderen herkennen dat, je stelt vast dat je het deelt, dan ontstaat een dialoog en die krijgt een vertaling in het onderwijs – bij ons op school gebeurt dat laatste onder meer door een onlangs ingestelde onderwijsgroep bestaande uit docenten.

We hebben allemaal beelden van onderwijs 2032, maar hoe ziet 2017 eruit en is dat wat wij nu doen dan oké? Als wij denken dat van toekomstige arbeidskrachten andere vaardigheden worden gevraagd, wat gaan wij nu dan doen om dat te realiseren? Bij het concretiseren van plannen wil ik eigenlijk niet verder kijken dan vier jaar. Vergezichten zijn mooi, maar ik probeer juist dicht bij de realiteit te blijven.

.....

'Vergezichten zijn mooi, maar ik probeer juist dicht bij de realiteit te blijven'

.....

Ik denk dat je het klein moet maken. Tijd vrijmaken om dit gesprek te voeren, is belangrijk.

Naast veranderingen in de maatschappelijke meerwaarde die we moeten bieden, zijn er andere ontwikkelingen waarop we ons moeten voorbereiden, zoals de krimp in onze regio. Maar juist als het spannend wordt – bijvoorbeeld als de financiën het nodig maken om te kiezen – is het belangrijk dat je het samen doet. Transparantie is belangrijk. Dit is wat er mogelijk is, wat kan er wél.

In school de dialoog voeren, is niet makkelijk. Veel stappen moeten wij hier op school nog zetten. Maar als we het goed doen, lukt het om strategie te verbinden met onderwijs en met de mensen die het moeten doen. Een school is niet één grote democratie; als schoolleider neem je ook beslissingen. Maar dat doe je wel in balans met het geven van professionele ruimte, met mensen zelf de regie laten pakken. Dat is het moeilijke spel dat leidinggeven is.”



4.2 ‘Je hebt iedereen nodig’ / Zegert Vis

Zegert Vis is directeur onderwijs van het Staring College in Lochem.

“Over leiderschap wordt ontzettend veel gedacht en geschreven. Maar wat betekent onderwijskundig leiderschap nou echt? En hoe geef je dat een plaats in je strategie voor de langere termijn? Met die vragen ben ik het laatste jaar veel bezig geweest.

De aanleiding was dat onze mavo onverwacht een ‘zwak’ van de inspectie had gekregen. Dat voelde als een overval, want wij hadden goede examenresultaten. Maar in de lessen ontbrak het volgens de inspectie aan structuur en doelgerichtheid. Hoe was het mogelijk dat wij op dat punt, waar we allemaal in zijn opgeleid, tekortschieten? Ik vond het te gek voor woorden.

We moesten aan de slag en dat vroeg onderwijskundig leiderschap. Nu heb ik het al sinds ik op de NSO met dit begrip kennismakte, lastig gevonden om daar in de praktijk echt grip op te krijgen. Hoe kom ik met onderwijskundig leiderschap uit bij de kern van het onderwijs? Hoe vermijd ik dat ik collega’s afschrik en zorg ik dat ze gaan meedenken? Ik wil geen revolutie in de school, ik wil focus op het leren van de leerlingen. Zeker is dat een topdown-aanpak tot weerstand leidt. Maar doe je het helemaal bottom-up, dan blijven er mensen aan de zijlijn staan. In onze situatie – een grote school – speelt bovendien dat er binnen afdelingen veel gebeurt, maar het contact tussen afdelingen en afdelingsleiders onderling soms achterblijft.

In de leergang Strategisch Onderwijskundig Leiderschap ben ik helderder gaan zien dat je iedereen nodig hebt om het leren te verbeteren: afdelingsleiders, docenten, schoolleiding. En dus hebben we ook iedereen erbij betrokken. Eerst heb ik persoonlijk alle afdelingsleiders gevraagd om mee te doen – om pocket veto’s te voorkomen – en vervolgens heb ik een 24-uursconferentie belegd met alle afdelingsleiders, de medewerker kwaliteitszorg en de directeur-bestuurder. Daar hebben we een delegatie docenten uitgenodigd om te komen vertellen wat zij vinden dat er moet gebeuren om in de hele school het leren te verbeteren.

.....

‘Een topdown-aanpak leidt tot weerstand, maar doe je het helemaal bottom-up, dan blijven er mensen aan de zijlijn staan’

.....

Geïnspireerd door John Hattie's visie op *visible learning*, hebben we ons toen samen gecommitteerd aan het verbeteren van het leren, zonder ons direct vast te leggen op het hoe. Vervolgens zijn we in de hele school lesbezoeken gaan organiseren. Met de feedback van de observanten (collega-docenten, afdelingsleiders en ikzelf) hebben we per team als het ware een 'foto' van het leren gemaakt en die hebben we gedeeld. Al snel bleek dat we overal veel te winnen hebben, niet alleen in de mavo.

Nu is het aan de afdelingen om een route naar verbetering uit te stippelen. Wat ze doen is aan hen, maar ze moeten er wel samen met anderen over nadenken. Dat betekent ook: systematisch feedback vragen aan leerlingen en ouders. Dat er onder de observanten docenten uit alle teams waren, is een goede greep gebleken. Zij zijn het bruggenhoofd van de ontwikkeling in de teams.

Hoe dit de komende jaren verdergaat, kan ik niet in detail beschrijven. Het antwoord op mijn tweede vraag (hoe geef je onderwijskundig leiderschap een plek in de strategische ontwikkeling op de lange termijn?) is dus: weten waar je naartoe wilt, maar de route gaandeweg bepalen. Die onvoldoende van de inspectie is al lang weggewerkt. Maar het verbeteren van het leren, dat doen we voor de leerling.”



4.3 ‘In gesprek over de wezenlijke dingen’ / Jan Hadders

Jan Hadders is rector van het Mencia de Mendoza Lyceum in Breda.

“Als eindverantwoordelijk schoolleider ben ik erg veel bezig met organisatie en beheer, met brandjes blussen, met de waan van de dag, en maar weinig met het primaire proces. In mijn functie is dat logisch, ik sta niet meer voor de klas. Maar tegelijkertijd krijg ik wel vragen die een beroep doen op onderwijskundig leiderschap. Er lopen in onze school allerlei onderwijskundige ontwikkelingen naast elkaar – hoe hangen die samen? En hoe zijn die in een breder strategisch kader te zetten?”

Het verband tussen die twee dingen – onderwijs en strategie – triggerde mijn interesse voor de leergang Strategisch Onderwijskundig Leiderschap. Wat ik er het meest heb opgepikt, is hoe je juist door met een strategische blik te kijken, onderwijskundige ontwikkelingen in een kader kunt zetten. Ik had nog een ouderwets beeld van strategie als iets van de lange termijn, de stip aan de horizon. Maar strategie heeft ook een tactisch aspect (hoe gaan we dit aanpakken?) en een operationeel aspect (de uitvoering). De grootste eyeopener was het besef dat strategie soms pas achteraf duidelijk wordt, omdat je dan pas goed ziet hoe de dingen samenhangen.

Onze school is behoorlijk groot en divers. In onze hoofdvestiging in Breda bieden we havo, atheneum en gymnasium aan, al dan niet tweetalig. Daarnaast hebben we een dependance in Zundert. Daar hebben we te maken met krimp en moeten we wegen vinden om meer leerlingen en ouders uit de regio voor deze locatie te laten kiezen. Verder is aan mijn school een Internationale School verbonden die tegen de klippen op groeit. Ook onderwijskundig spelen er veel dingen. Om zomaar twee voorbeelden te noemen: op het tweetalig onderwijs buigen collega’s zich over de vraag hoe we het commitment bij leerlingen kunnen vergroten en in de havo is een groep bezig met het ontwikkelen van een eigen havodidactiek.

.....

'Ik had nog een ouderwets beeld van strategie als iets van de lange termijn, de stip aan de horizon'

.....

Er popt dus van alles op en dat stelt ons als schoolleiding voor de vraag hoe we aan al deze ontwikkelingen ruimte geven, terwijl we ze tegelijkertijd met elkaar in verband brengen. Aan die vraag heb ik tijdens de leergang gewerkt, met als aanleiding het schoolplan voor de komende drie jaar. Diversiteit moet en mag er zijn, maar we zijn ook één school. Het belangrijkste in mijn rol van strategisch onderwijskundig leider vind ik dat hierover het gesprek plaatsvindt, dat dit soort onderwerpen ruimte krijgt temidden van de waan van de dag, en dat ik daarvoor de elementen samenbreng.

De visies van scholen lijken vaak erg op elkaar. Ik wil een visie die zich onderscheidt, die laat zien wat wij wezenlijk belangrijke dingen vinden, wat de dingen zijn waar wij bij alles aan vasthouden. Daartoe gaan we als schoolleiding de komende tijd meer met belanghebbenden in gesprek: leerlingen, ouders, andere stakeholders. Het mooie is dat tegelijkertijd steeds meer collega's zelf met vragen aan de slag willen. Hun houding is: we zien een probleem, zullen we het samen oplossen? Dat mechanisme willen de komende jaren breder inzetten."



4.4 ‘Onderzoekend leren in de hele school’ / Elly Bakker-Pierik

Elly Bakker-Pierik is rector-bestuurder van het Christelijk College Nassau-Veluwe in Harderwijk.

“De vraag waarmee ik aan de leergang Strategisch Onderwijskundig Leiderschap begon, was hoe ik alle geledingen in onze school kon betrekken bij de strategische doelen die we gingen vastleggen in het schoolplan voor de komende drie, vier jaar. Een schoolplan is niet meer dan een middel; het gaat om de vraag wat voor school je wilt zijn. Het antwoord daarop moet je samen met collega’s, leerlingen en ouders formuleren.

Voor onze school zie ik daarbij twee vraagstukken. Het eerste is: is ons leerlingaantal van 1330 voldoende om ook de lange termijn een zelfstandige havo/atheneum/gymnasiumschoon te blijven en hoe geven we dat dan vorm? De tweede vraag is wat we moeten aanbieden om onze leerlingen goed te blijven voorbereiden op een vervolgstudie en op de arbeidsmarkt. Digitalisering en robotisering zorgen voor snelle veranderingen en maken dat van werknemers andere vaardigheden zullen worden gevraagd. Wat doen wij in het voortgezet onderwijs om leerlingen daarop voor te bereiden?

Eerst hebben we de collega’s in een openspace-bijeenkomst gevraagd wat zij belangrijk vonden voor het schoolplan. Dat kon van alles zijn: van onze kernwaarden tot aan specifieke activiteiten. Dat hebben we verzameld en geclusterd en naast gegevens van de inspectie en uit onderzoek gelegd. Toen heb ik een concept geschreven dat we na bespreking in de schoolleiding aan alle andere geledingen hebben voorgelegd: leerlingenraad, ouderraad, MR, raad van toezicht. Wat je daar bespreekt, hangt natuurlijk af van het blikveld van de geleding. Zo ontstond bij de ouderraad een interessante discussie over de veranderende eisen van de arbeidsmarkt.

De leergang Strategisch Onderwijskundig Leiderschap is bij dit alles goed van pas gekomen. Ik vond het ontzettend fijn om met andere bestuurders te bespreken hoe je vormgeeft aan leiderschap en ervaringen uit te wisselen. Meestal neem je daar de tijd niet voor.

.....

'Een schoolplan is niet meer dan een middel; het gaat om de vraag wat voor school je wilt zijn'

.....

Ook heb ik oog gekregen voor onderzoekend leiderschap, iets dat mij echt in deze leergang is aangereikt. Opbrengstgericht werken is natuurlijk niet nieuw – we krijgen er inmiddels allemaal zelfs een beetje jeuk van – maar een onderzoekende manier van werken is heel waardevol. Zeker op een havo/vwo-school is het een benadering die aanslaat: niet zomaar keuzes maken, maar data verzamelen, evalueren, eigenlijk de PDCA-cyclus nog bewuster inzetten.

In het verlengde hiervan ben ik mij persoonlijk bewuster geworden van mijn rol. Wij hebben een heel platte organisatie – als rector-bestuurder heb ik alleen afdelingsleiders en stafhoofden naast me – en er is echt sprake van gedeeld leiderschap. Wat ik me heb gerealiseerd, is dat ik dat kan versterken door duidelijker in mijn bestuurdersrol te gaan zitten en de afdelingsleiders en hoofden meer ruimte te geven om zelf de PDCA-cyclus te doorlopen. Zij betrekken daar de docenten bij en die op hun beurt weer de leerlingen en zo wordt onderzoekend leren echt iets van de hele school.”



4.5 ‘Bewust docenten aan het roer zetten’ / Niels Brans

Niels Brans is waarnemend rector van het Koning Willem II College in Tilburg.

“Degelijk onderwijs, daar staat het Koning Willem II College voor, al 150 jaar lang. Maar de vraag is of dat nog wel genoeg is. Is ons onderwijs op weg naar 2032 nog voldoende bij de tijd? Willen wij wel op de oude voet doorgaan terwijl scholen om ons heen nieuwe concepten introduceren? En wat doen we nu ons leerlingaantal onder druk staat door de grote concurrentie hier in Tilburg? En misschien wel het belangrijkste: wat doen we met het signaal van onze docenten dat we toe zijn aan een andere wijze van lesgeven?

Met deze onderwijskundige en strategische vragen in het achterhoofd hebben we de ontwikkeling van ons schoolplan voor de komende vier jaar anders aangepakt. Als schoolleiding zijn we minder op inhoud gaan sturen en laten we meer bij de docenten vandaan komen. Dat is een bewuste keuze die voortkomt uit onze visie op lerend leiderschap. Als schoolleiding willen wij leren van docenten: wij zijn er niet zozeer om de inhoud te bepalen, alswel om docenten in dat proces te begeleiden. Er zit zoveel kennis in de school!

Drie dingen vinden we daarbij belangrijk. Ten eerste hebben we in de aanloop naar dit schoolplan bewust heel veel docenten aan het roer gezet. Zij hebben in werkgroepen voorstellen gedaan voor thema’s voor de komende vier jaar: eigentijds onderwijs, samenwerken met de omgeving en de lerende school. Ten tweede zijn we begonnen met energie vrij te maken, door aan de vakgroepen te vragen om eerst maar eens gewoon te gaan experimenteren rond deze drie thema’s. En ten derde zorgen we voor goede ondersteuning bij dit leerproces. We hebben een huisacademie opgericht waar docenten workshops en trainingen volgen.

Het is best spannend, want dit is een school waar altijd veel was vastgelegd. Die cultuur was al aan het veranderen, maar dat je als docent nu zomaar iets kunt gaan uitproberen – dat is toch wennen. De weg is niet meer in detail uitgestippeld; er staan veel minder piketpaaltjes dan voorheen. Dat maakt het extra belangrijk dat er een duidelijke stip op de horizon staat en dat het proces goed wordt bewaakt. Dat laatste

.....

‘De weg is niet meer in detail uitgestippeld;
dat maakt het extra belangrijk dat er een
duidelijke stip op de horizon staat’

.....

gebeurt deels door werkgroepen van docenten en deels door een stuurgroep met daarin twee docenten, een externe deskundige en ikzelf. Daarnaast, en dat is nieuw, hebben wij als schoolleiding nu wekelijks een uur het schoolplan op de agenda staan. Wat gaat goed, waar sturen we lichtjes bij, waar laten we het gaan? Dat bespreken we in een setting die nog het meest weg heeft van interview.

In februari 2017 wordt het spannend. Dan gaan we alle ideeën en experimenten trechteren: wat nemen we de komende vier jaar mee? Het mooie vind ik dat het dan gaat over alle lessen, alle vakken. Het risico is dat je een vernieuwing alleen richt op die 10 procent van het programma die je expliciet besteed aan profilering – in ons geval muzisch, (top)sport en het nieuwe profiel ICT en mediadesign – en dat de overige 90 procent blijft zoals het was. Nu staat onderwijs in de héle school veel meer op de agenda.”



4.6 ‘Samen de school beter maken’ / Marcel Lensink

Marcel Lensink is afdelingsleider vmbo-tl op het Zuiderzee College in Zaandam.

“Onderwijskundig leiderschap betekent voor mij richting geven aan samen leren met leerlingen, docenten, ouders en externe partners waarbij iedereen keuzes maakt die bij hem of haar past. Je zorgt dus voor een optimaal leerklimaat, zodat alle mensen kunnen leren en talenten worden gezien en ontwikkeld.

Dat laatste, de ontwikkeling van talenten, is voor ons heel actueel. Het Zuiderzee College is enkele jaren geleden ontstaan uit een fusie. De school is een stabiele, veilige omgeving voor de leerling: de structuur is op orde en de resultaten laten een stijgende lijn zien. Onze school staat naast de achterstandswijk Poelenburg in Zaandam en veel leerlingen hebben extra aandacht nodig. De wens om deze leerlingen meer te bieden dan enkel het huidige curriculum wordt momenteel breed gedragen.

We werken aan een nieuw schoolplan. De koers van het Zuiderzee College voor de komende vier jaar ligt vast. We willen vmbo-leerlingen meer flexibele leerroutes aanbieden waarin niet alleen ondersteuning maar ook verbreding en verdieping wordt aangeboden. In ons plan maken we een bewuste keuze voor participatie van leerlingen zodat er ruimte is voor eigen initiatieven en de leerlingen meer verantwoordelijkheden krijgen. Differentiatie heeft zeker ook een verdiepingsslag nodig, maar dat komt voor ons later aan bod. We kunnen en gaan niet alles tegelijkertijd aanpakken.

Samen maken we de school beter, maken we de lessen aantrekkelijker en willen we de leerlingen meer op maat laten leren. Dat doen we in kleine overzichtelijke stappen met het hele team. Om een voorbeeld te geven: een aantal collega's hebben vanuit de visie dat leerlingen iets te kiezen moeten hebben, het aanbod aan schoolreizen vergroot. Geweldig!

.....

‘Een heldere visie hebben en uitdragen,
vergt veel aandacht!’

.....

Als afdelingsleider vmbo-tl ben ik onderdeel van de schoolleiding. Wij zetten samen de koers uit, maar betrekken in elke volgende ontwikkelstap (groepen) docenten. De stip op de horizon moeten we continu in beeld houden. Als afdelingsleider ben ik soms coach, soms kwartiermaker, soms opdrachtgever. Mijn voornaamste taak is ervoor te zorgen dat docenten zich gezien voelen en een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van het onderwijs, de school en bovenal aan de leerlingen.

Ik heb veel aan de leergang Strategisch Onderwijskundig Leiderschap gehad. Hoe je leidinggeven kunt differentiëren, heeft mijn inzicht vergroot en daarmee de strategische kijk op onderwijs. Bijzonder om te ervaren was de gedrevenheid van elke deelnemer om, ieder op een andere manier en met andere overtuigingen, het onderwijs te verbeteren. Een heldere visie hebben en uitdragen, vergt veel aandacht! Waarom doen we de dingen die we doen? En wat betekent dat voor ons? De koers van een school is een dynamisch proces en ik vind het mooi om deze bewegingen te mogen faciliteren.”



STUREN VANUIT VISIE



Hoofdstuk 5

Reflecties op Strategisch Onderwijskundig Leiderschap

Is er in de visies uit hoofdstuk 3 een rode draad te herkennen? Waar zitten opvallende overeenkomsten en kenmerkende verschillen? Een meer theoretisch getinte en een meer praktisch georiënteerde reflectie van twee deskundigen die net als de wetenschappers uit hoofdstuk 3 nauw betrokken waren bij de eerste leergang Strategisch Onderwijskundig Leiderschap.

5.1 'Een ruwe steen met veel facetten'

Dr. Jeroen Imants is hoofddocent bij de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit Nijmegen. Als lector onderwijskundig leiderschap was hij academic director van een Master Educational Leadership. Daarnaast heeft hij in de loop van de jaren op verschillende manieren meegewerkt aan opleidingen en seminars voor schoolleiders, met name gericht op onderwijskundig leiderschap.



“De drie visies in hoofdstuk 3 geven bij elkaar een rijk beeld aan benaderingen die van belang zijn voor een goed begrip van Strategisch Onderwijskundig Leiderschap, en voor de ontwikkeling van krachtige praktijken van leiderschap in scholen. Momenteel kan het best gesproken worden van een ruwe steen, waaraan nog veel geslepen, en misschien ook wel wat gespleten kan worden. Aldus ontstaat al werkend een mooie diamant met veel facetten. En wellicht levert het werk aan Strategisch Onderwijskundig Leiderschap meerdere diamanten op, alle met hun eigen karakter. Bij ‘werken aan’ moet zowel gedacht worden aan het al doende ontwikkelen en daarop reflecteren, als aan het onderzoekend benaderen en theoretisch doordenken, beide bij voorkeur in voortdurende wisselwerking met elkaar.

Een reden om aan meer diamanten te denken, is de tweeslag die Sietske Waslander maakt tussen benaderingen waarin het accent ligt op het strategische of het onderwijskundige. Het is niet uitgesloten dat er verschillende varianten gaan ontstaan bij het verder doorontwikkelen en concretiseren van het begrip Strategisch Onderwijskundig Leiderschap. Het zou bijvoorbeeld kunnen afhangen van de stand van zaken in de ontwikkeling van een school welke variant voor een bepaalde periode het best bij die school past, een meer strategische of een meer onderwijskundige.

Daarnaast wordt in alle drie de visies gewezen op het belang van de omgeving van de school, en het versterken van de relaties met de omgeving. Dat is inherent aan het strategische in Strategisch Onderwijskundig Leiderschap. Ook in de wisselwerking met de omgeving ligt een bron voor variatie in de praktische en theoretische uitwerking van het begrip.

'De belangrijkste energie in het onderwijs komt niet uit een stopcontact, maar wordt door mensen geleverd'

Een derde bron voor variatie is de toenemende belangstelling voor gedeeld en/of gespreid leiderschap die uit de visies spreekt. Delen en spreiden van leiderschap kunnen veel vormen aannemen en diverse functies krijgen, en dat staat in direct verband met onderwijskundige en strategische accenten.

1. Duurzaam omgaan met de energie van betrokkenen is een vraagstuk van groot strategisch belang

In deze bijdrage leg ik het accent op een aantal schoolinterne aspecten van Strategisch Onderwijskundig Leiderschap. Daarmee is niet gezegd dat het alleen om onderwijskundige aspecten gaat. Deze keuze is mede ingegeven door ervaringen in de leergang Strategisch Onderwijskundig Leiderschap. In die leergang kwamen bij de deelnemers veel leervragen rond schoolinterne aspecten naar boven. Een leidend begrip in deze reflectie is duurzaamheid. De gedachte is dat de belangrijkste energie in het onderwijs niet uit een stopcontact komt, maar door de betrokken mensen geleverd wordt. Het op duurzame wijze omgaan met de energie van alle betrokkenen is een vraagstuk van groot strategisch belang voor de kwaliteit van het onderwijs. Dit werk ik uit rond drie thema's.

2. Alignment is cruciaal

Een cruciaal aspect van strategisch leiderschap is het versterken van '*alignment*'. Op een zwakke manier vertaald betekent '*alignment*' afstemming. In de betekenis van '*alignment*' ligt vervat dat het zowel gaat om afstemming als proces en product, als ook om de meerwaarde van afstemming in de zin van wederzijdse versterking tussen de afgestemde delen. Deze krachtige vorm van afstemming is niet iets wat je van de ene dag op de andere bereikt, er moet gedurende langere tijd met volharding aan gewerkt worden, in een proces met emergentie (zie 3.1, waarin Femke Geijsel spreekt van emergentie via interactie).

Micro en macro

Deze afstemming moet zowel plaatsvinden tussen de omgeving en de school, als tussen verschillende onderdelen van het schoolbeleid binnen de school. Zij is op het kleinste microniveau van belang, en ook op het grootste macroniveau. Een voorbeeld van afstemming op microniveau is dat de inhoud van een toets overeenkomt met de inhoud van het vooraf gegeven onderwijs (denk aan de energie van de leerlingen wanneer die afstemming ontbreekt). Een voorbeeld op mesoniveau is dat een klassenobservatie bij een leraar plaatsvindt op basis van aandachtspunten die de leraar zelf heeft aangegeven als

leerpunten, inclusief de feedback die de leraar ontvangt, en niet op basis van algemene competentielijsten waardoor de leraar zich vooral afgevinkt en beoordeeld voelt (denk aan de energie van deze leraar wanneer die afstemming ontbreekt). En op macroniveau kan gedacht worden aan alle innovaties die binnen een school, afdeling of sectie worden ingezet en die na een paar jaar alweer vervluchtigd zijn.

Communicatie in alle richtingen

In verschillende visies in hoofdstuk 3 wordt gesproken van dingen niet afmaken, kortetermijnbeleid, het organiseren van eigen teleurstelling, druk tot ad hoc-beleid (denk hierbij aan wat er gebeurt met de energie van alle betrokkenen). Vanuit een strategisch oogpunt heeft die vluchtigheid en teleurstelling vaak te maken met het ontbreken van afstemming. In haar visie wijst Sietse Waslander op het belang van afstemming tussen onderwijsbeleid, personeelsbeleid en financieel beleid. Dat betekent dat keuzes voor een bepaalde innovatie die op zeker moment gemaakt worden een doorwerking moeten krijgen in de drie beleidsterreinen in onderlinge samenhang over een langere periode. De keuzes moeten ook doorwerken op alle niveaus in de school, op het werk van en met de leerlingen in de klas, op de professionalisering van de leraar in de sectie en de afdeling en op de ontwikkeling van de school als leer- en werkgemeenschap.

Deze afstemming tussen niveaus is misschien wel het belangrijkste en het moeilijkst. Communicatie in alle richtingen is daarbij cruciaal. Het op emergente wijze werken aan deze afstemming door de hele school heen, via interactie en via het stimuleren en faciliteren van echte samenwerking, is een strategische sleutelopgave voor het Strategisch Onderwijskundig Leiderschap in de school. Het is nodig voor het realiseren van duurzame opbrengsten van het werk voor alle betrokkenen, en voor het duurzaam omgaan met de energie van al deze betrokkenen.

3. Maak ruimte voor *teacher leadership*

Het duurzaam omgaan met de 'human resources' in de school is ook om een tweede reden van strategisch belang. Femke Geijsel pleit ervoor om de dooddouner 'weerstand' te vervangen. Binnen wat voor een beeld van de school en van leiderschap past deze term? Dat is vooral in het beeld van een regelgestuurde school met een mechanische invulling van het leiderschap, in onderscheid met een organische invulling met accent op groei en ontwikkeling.

'Een brede rol van de leraar is de essentie van professionele ruimte'

De basis voor duurzaam omgaan met de 'human resources' ligt in de rol van de leraar. Bedoeld wordt het verschuiven van de rol van de leraar als uitvoerder van door anderen bedachte curricula naar de leraar als ontwikkelaar, uitvoerder en evaluator van eigen onderwijs, gericht op het leren van de leerlingen. Deze brede rol is de essentie van professionele ruimte, dat wil zeggen ruimte en stimulans voor de leraar om de eigen professionele kwaliteiten tot gelding te brengen en te ontwikkelen. In deze professionele ruimte komen leidende kwaliteiten van leraren naar boven. In dit verband wordt wel gesproken van *'teacher leadership'*.

Meta Krüger wijst in haar bijdrage op het belang van werken met data. Via het werken met data worden nieuwe vragen gesteld, creatieve antwoorden gevonden en complexe processen gemonitord. Leidende leraren kunnen hierin een centrale rol spelen, daarin gestimuleerd en gefaciliteerd door de schoolleiding.

Gespreid leiderschap

In een *regelgestuurde* school worden taken en verantwoordelijkheden bij leidende leraren belegd via een systeem van functie- en taakdifferentiatie. De rol van leidende leraar wordt op een geformaliseerde manier ingevuld. Er ontstaat een bouwwerk van coördinatoren en teams van specialisten die door de collega leraren worden gezien als de eigenaar van bepaalde problemen. Omdat ze als eigenaar worden gezien, moeten zij deze problemen ook oplossen. Voor veel leraren ontbreekt in die situatie de stimulans tot ontwikkeling.

In een school waar *ontwikkeling van alle leraren* centraal staat, gaat het om het herkennen, inzetten en ontwikkelen van potentieel van leraren. Naast flexibele vormen van taakdifferentiatie wordt er gewerkt met leerdifferentiatie: het doelgericht verschil maken tussen leraren binnen een school in wat en hoe zij willen leren en in welke richting zij zich willen ontwikkelen. Daarbinnen vervullen leraren op allerlei informele manieren leidende rollen. Hier ligt een belangrijke basis voor het gespreid leiderschap in scholen.

In de drie visies uit hoofdstuk 3 wordt bij gespreid leiderschap vooral gekeken naar verdeling binnen de centrale schoolleiding. Maar bij gespreid leiderschap kan ook een grote rol worden toegekend aan activiteiten van leidende leraren, ook in informele contexten zoals leergemeenschappen of ontwikkelteams. Niet alleen de directie, maar zeker ook de team- en afdelingsleiders spelen een centrale rol bij het positioneren van

leidende leraren in de school en bij hun professionele ontwikkeling. Daarnaast moet de school als werk- en leerplaats voor leraren met deze rol van de leraar mee-ontwikkelen. Het is een belangrijke strategische opgave voor de schoolleiding om aan gespreid leiderschap in de school deze duurzame invulling te geven.

4. Persoonlijk leiderschap is dienend leiderschap

Een ander punt dat in de drie visies naar voren komt is het persoonlijke aspect van leiderschap. Schoolleiders die duurzaam omgaan met hun eigen energie, moeten ook aandacht besteden aan hun eigen ontwikkeling.

Eerder in deze bijdrage wees ik op de mogelijke samenhang tussen de fase van ontwikkeling waarin een school zich bevindt en de behoefte van de school aan bepaalde accenten in het leiderschap van de schoolleiding. Het kan van bestuurlijke wijsheid getuigen (zie hoofdstuk 1) als de schoolleiding zich van deze samenhang rekenschap geeft. Ontwikkeling van de eigen capaciteiten kan dan betekenen: meegroeien met de nieuwe behoeften, of een werkomgeving zoeken in een andere school die beter past bij de accenten in de eigen capaciteiten.

Het persoonlijke aspect van Strategisch Onderwijskundig Leiderschap heeft ook te maken met dienend leiderschap, en wel in twee samenhangende betekenissen. Dienend in de zin van: de vraag blijven stellen naar de maatschappelijke functie van de school waaraan nu leiding gegeven wordt en hoe die maatschappelijke functie kan worden waargemaakt. Daarnaast ook dienend in de zin van: de vraag blijven stellen naar hoe de medewerkers in de school gestimuleerd en gefaciliteerd kunnen worden om deze maatschappelijke functie duurzaam te realiseren. Het duurzaam ontwikkelen van het eigen Strategisch Onderwijskundig Leiderschap en het leiderschap in de school kan niet worden losgezien van deze persoonlijke en morele vragen.

.....

‘De grote handelingsruimte die scholen lijken te hebben, is in de praktijk op allerlei manieren ingeperkt’

.....

5.2 ‘Maak het speelveld niet te klein’

Drs. Sam Terpstra is voorzitter van het college van bestuur van CSG Reggesteyn in Nijverdal en Rijssen en kerndocent aan de opleiding Excelleren in Onderwijsbestuur aan de AOG School of Management. Hij was projectleider van de eerste leergang Strategisch Onderwijskundig Leiderschap. Vanuit zijn ervaring reflecteert hij op de visies uit hoofdstuk 3 en de ervaringen van bestuurders en schoolleiders die verspreid over dit katern te lezen zijn.



1. De complexiteit leidt ertoe dat schoolleiders hun speelveld verkleinen

“Het eerste wat ik naar voren wil brengen, gaat over de constatering dat strategische vragen niet zo’n grote rol spelen op de werkagenda van schoolleiders. Naar mijn idee maakt de complexiteit van het thema het wel verklaarbaar dat schoolleiders kiezen voor een kleiner speelveld.

Het complexe zit erin dat strategie zich op diverse niveaus afspeelt. Het maakt nogal wat uit of je het hebt over strategie op het niveau van je eigen school, op het niveau van een bestuur of het niveau van de sector (een onderscheid dat ik overigens leen van Sietske Waslander). Op alle niveaus spelen strategische vragen en die vragen hangen ook nog eens met elkaar samen. Maar de mate waarin de schoolleider er invloed op heeft, verschilt enorm.

Stel: je bent vestigingsdirecteur en denkt na over de ontwikkelagenda van jouw vestiging. Daarvoor ben je mede afhankelijk van wat je bestuur op de langere termijn wil. Dat hangt weer voor een deel samen met de ontwikkelingen in de sector en die worden weer mede bepaald door wat zich in de samenleving aan het voltrekken is. Het zijn concentrische cirkels waarin jouw eigen invloed afneemt naarmate je verder weg komt van het centrum: je school.

De grote handelingsruimte die scholen lijken te hebben – in hoofdstuk 3 wordt gezegd: Nederlandse scholen zijn relatief autonoom – is in de praktijk dus op allerlei manieren ingeperkt. Met als gevolg dat schoolleiders hun speelveld automatisch kleiner maken. Een kleiner speelveld is immers beter te beïnvloeden.

Scharnierfunctie

Dit verklaart ook waarom schoolleiders in beperkte mate strategische vragen stellen. Dat komt niet zozeer door een gebrek aan deskundigheid, maar door het feit dat er binnen de school al zoveel complexe vragen spelen, dat je eigen ontwikkelagenda te ingewikkeld wordt als je deze te veel verbindt met wat zich op andere speelvelden afspeelt. Als je je heel sterk verbindt met relevante ontwikkelingen van buiten, loop je het risico dat je het contact met 'binnen' verliest.

Alle schoolleidersposities zijn scharnierfuncties, of het nu gaat om middenmanagement of om meer eindverantwoordelijk schoolleiderschap. Als schoolleider ben je de schakel tussen datgene wat zich 'binnen' of 'buiten' afspeelt en de ontwikkelingen in je eigen invloedsgebied. Zeker als het om strategische vragen gaat, is dat schakelen ingewikkeld. Dat lees je ook terug in de bijdragen van de schoolleiders in dit katern. We zagen het ook tijdens de eerste leergang Strategisch Onderwijskundig Leiderschap: het werd voor schoolleiders interessanter naarmate het gesprek dichterbij hun eigen werkpraktijk kwam – de binnenste cirkel. De vraag: hoe kan ik komen tot een strategische planning?, werd interessanter gevonden dan vragen als: wat is strategie en wat speelt zich af in de strategische omgeving die relevant is voor scholen?

Ingewikkeld krachtenspel

Deels is dit te verklaren uit het feit dat je als schoolleider te maken hebt met heel sterke krachten binnen de school. Er zijn ouders, leerlingen en personeelsleden, die allemaal iets vinden en van je verwachten. Aan de andere kant is er het krachtenspel van bestuur, sector en samenleving. Maar de krachten binnen de school zijn vaak zo sterk dat je als het ware de school wordt ingezogen. Dat maakt het minder makkelijk om buiten de organisatie te kijken en minder vanzelfsprekend om complexe maatschappelijke vraagstukken naar binnen je school te vertalen.

Dit wordt nog versterkt doordat de onderwijskundige agenda in een school sterk gekoppeld is aan het primaire proces. Strategische keuzes worden naar het niveau van de klas gezogen, naar het lesprogramma, de didactiek. Er wordt meteen gesprongen van 'het duiden van maatschappelijke vragen' naar 'en wat gaan we daar nu mee doen'. Denk aan de maatschappelijke discussie over 21^e-eeuwse vaardigheden; in de school betekent dat al snel: en bij welke vakken gaan we dat doen? Of neem de behoefte om meer aandacht te

‘De krachten binnen de school zijn zo sterk dat je als het ware de school wordt ingezogen’

besteden aan ICT; dan gaat het al snel over iPad-klassen. Deze sprongen roepen allerlei vragen op (is er al wel voldoende materiaal, betekenen die iPads wel dat er ook echt anders gewerkt gaat worden?) die pas in tweede instantie worden uitgevogeld.

Voor mij betekent dit niet dat schoolleiders de grotere maatschappelijke vragen dan maar buiten de deur moeten houden. Ik vind het belangrijk dat schoolleiders zich ervan bewust zijn dat die andere agenda er ook is. Systematisch nadenken daarover, scholing volgen, dat kan je als schoolleider helpen om steviger te staan ten opzichte van die enorme kracht die van binnenuit op je wordt uitgeoefend.

2. De verschillende benaderingen van Strategisch Onderwijskundig Leiderschap vormen een continuüm

Mijn tweede opmerking betreft de verschillen in benadering van Strategisch Onderwijskundig Leiderschap die in hoofdstuk 3 zichtbaar zijn. De drie visies die daar naar voren zijn gebracht, bevinden zich op een soort continuüm. Aan de ene kant is er de benadering van Meta Krüger. Daarin zie ik een nadruk op strategische planning – met een dikke streep onder het woord ‘planning’. Zij laat zien dat het belangrijk is om ook op strategisch niveau (een wat langere termijn, een bredere scope, een hogere mate van complexiteit) vraagstukken planmatig aan te pakken. Zorgvuldig een doel formuleren, vaststellen hoe je dat doel wilt bereiken, middelen kiezen, termijn vaststellen, bedenken hoe je dat gaat volgen in een PDCA-cyclus. Systematische planning, gebracht op het niveau van strategie. Buitengewoon nuttig en voor schoolleiders heel relevant.

Fundamentele ontwikkelingen

Aan de andere kant is er de benadering die Sietske Waslander formuleert en die vooral reflecteert op de vraag: wat is strategie in de context van het onderwijs? Wat gebeurt er als je strategische vragen op verschillende niveaus (school, bestuur, sector en wat mij betreft ook samenleving) inbrengt in de school? Je moet dan op het spoor zien te komen van fundamentele ontwikkelingen die voor het onderwijs van wezenlijke invloed kunnen zijn of worden. Dat betekent iets voor je manier van kijken: daar moet je een instrumentarium voor ontwikkelen. Vervolgens moet je wat je ziet, kunnen begrijpen en kunnen duiden. Dat is een hele kunst. Wat is er in onze samenleving aan de hand en wat zou dat betekenen voor de opgaven die het onderwijs heeft?

Een interessant voorbeeld vind ik de poging die de commissie-Schnabel heeft gedaan om vanuit het jaar 2032 terug te denken naar het nu. Er zijn momenteel wel meer commissies en organisaties die dit soort toekomstperspectieven schetsen. Zeker van colleges van bestuur, en soms ook wel van schoolleiders, mag worden verwacht dat zij zich daarop oriënteren. Je kunt je ogen niet sluiten voor het feit dat onze samenleving fundamenteel aan het veranderen is.

Lange adem

De vertaalbaarheid naar het dagelijks werk van de schoolleider blijft natuurlijk buitengewoon ingewikkeld. Wat betekenen die vergezichten voor onze keuzes op de korte termijn? Daar neem je zo goed mogelijk besluiten over, maar het is inherent aan het onderwijs dat je pas over lange tijd weet of je een goede keuze hebt gemaakt. Het effect is altijd vertraagd. Je maakt bijvoorbeeld nu keuzes over het aanbod van profielen in het vmbo, maar pas als leerlingen naar het mbo en later de arbeidsmarkt gaan, blijkt of dat verstandige keuzes waren. Dat brengt ons terug bij Meta Krüger: het enige wat je kunt doen, is systematisch volgen of het beoogde resultaat daadwerkelijk optreedt.

Aan de ene kant van het continuüm staat voor mij dus de visie van Meta Krüger, aan de andere kant die van Sietske Waslander, en de visie van Femke Geijssel zit daar echt tussenin. Zij probeert externe en interne ontwikkelingen aan elkaar te koppelen.”

3. Strategisch Onderwijskundig Leiderschap betekent verbinden

“Mijn derde kanttekening betreft het laatste woord van het begrip ‘Strategisch Onderwijskundig Leiderschap’. Voor mij betekent leiderschap hier vooral: kunnen verbinden. Dat wil zeggen dat je ontwikkelingen buiten de school in verband kunt brengen met ontwikkelingen binnen de school, en ervaringen binnen de school met het debat buiten de school. In het gesprek over je school speel je zelf een rol. Wat zet je op de agenda in het contact met ouders: dat de resultaten goed zijn? Dat je onder leerlingen soms problematisch gedrag ziet? Je bepaalt zelf mede de agenda.

Dat geldt evenzeer voor het contact met externe partijen: in ons geval bijvoorbeeld de gemeente, welzijn, de kerken, het bedrijfsleven. Je kunt overal met een mandje rondgaan om de wensen op te halen, maar je kunt ook het gesprek aangaan en daarmee de beeldvorming beïnvloeden. Ook op het niveau van de sector is het belangrijk dat

‘Het is een kwestie van nee zeggen tegen bepaalde dingen en andere dingen uitvergroten, van duiden en vertalen’

eindverantwoordelijk schoolleiders en zeker bestuurders een rol spelen in de meningsvorming. Dat zij met hun eigen ervaringen over wat relevant is, op bestuurs- en schoolniveau de agenda voeden zoals die door de VO-raad wordt gevormd. Ik zie dat echt als een aspect van leiderschap.

Omgekeerd is het ook een aspect van leiderschap dat je in staat bent om datgene wat zich extern afspeelt, op een gedoseerde manier intern aan de orde te stellen. Gedoseerd, want als schoolleider moet je de school van tijd tot tijd beschermen tegen hypes. Dit is een kwestie van nee zeggen tegen bepaalde dingen en andere dingen juist uitvergroten. Het is ook een kwestie van duiden en vertalen. Duiden in de zin van: dit is belangrijk en dit kan het voor de school betekenen; en vertalen: de juiste aanknopingspunten zoeken, zodat een thema niet te algemeen binnenkomt, maar mensen in de school het daadwerkelijk kunnen oppakken. Daarvoor is onderwijskundig inzicht belangrijk. Wat je doet is ontwikkelingen trechteren, tot de kern terugbrengen en toepasbaar maken.”

4. Samen de koers bepalen is goed, maar vergeet de inbreng van buiten niet

“Tot slot nog een opmerking naar aanleiding van de interviews met schoolleiders en bestuurders. Daarin valt op dat sommigen expliciet hun scope beperken tot de komende drie, vier jaar. Dat is volstrekt logisch, maar als je daarbij ook zegt ‘en samen met de mensen in de organisatie bepalen we waar we naartoe gaan’, dan maak je het speelveld wel heel klein. Speel je als schoolleider dan nog voldoende een rol als verbindingsofficier met de wereld buiten de school?

In het verlengde hiervan: een hoge mate van participatie bij het bepalen van de strategie kan heel veel energie opleveren. Mensen zijn betrokken, ze voelen zich serieus genomen, ‘deze ontwikkelingen zijn allemaal van ons’. Maar, om terug te komen op die concentrische cirkels, het risico is wel dat je blijft ronddraaien in de binnenste cirkel, terwijl je als school ook een beweging naar voren moet maken. Naar mijn mening moet een schoolleider een strategisch proces daarom altijd van externe energie voorzien. Er zijn mensen van buiten nodig die zeggen: ‘let op, jullie roepen wel dat dit het belangrijkste probleem is, maar dít is er aan de hand’. Het inbrengen van externe, soms ongemakkelijke inzichten, is een belangrijk aspect van leiderschap.”

LITERATUURLIJST

- Andersen, I., & Krüger, M. (2013). *Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-academie
- Bartunek, J. M., & Necochea, R. (2000). Old insights and new times: Kairos, Inca cosmology and their contributions to contemporary management inquiry. *Journal of management inquiry*, 9(2), 103-113. DOI: 10.1177/105649260092002
- Boal, K. B., & Hooijberg, R. (2000). Strategic Leadership Research: Moving On. *Leadership Quarterly*, 11(4), 515-549.
- Boonstra, J. (2014). *Leiders in cultuurverandering – Een praktische gids voor strategische en culturele veranderingen in organisaties (3e druk)*. Assen: Koninklijke Van Gorcum. ISBN: 9789023252337
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School leadership and management*, 34(5), 553-571. Doi: 10.1080/13632434.2014.928680
- Camps, Th. W. A. (2011). Strategie van statisch naar dynamisch en ‘reversed framing’. In T. Wentink (red.) *Perspectieven op management, een agenda voor managers* (pp 127-135). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Chance, P. I. (2009). *Introduction to educational leadership & organizational behavior*. New York: Routledge
- Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. *Administrative science quarterly*, 35, 128-152.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Education administration quarterly*, 52(2), 221-258. Doi: 10.1177/0013161X15616863
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American sociological review*, 48(2), 147-160.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., & van den Berg, R. M. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37 (4), 309-328.

- Geijssel, F.P. (2016). *Praktijken en praktijkwijsbeden van onderwijsleiders* (oratie). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam / Stichting de Nederlandse School voor Onderwijsmanagement. (www.oratiereeks.nl)
- Gioia, D.A. & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12 (6): 433 – 448.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the Principal Instructional Management Rating Scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2) 271-306.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of the empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hambrick, D., & Pettigrew, A. (2001). Upper echelons: Donald Hambrick on executives and strategy. *Academy of Management Executive*, 15(3), 36-44.
- Hickman, G. R. (1998) Leadership and the social imperative of organizations in the 21st century. In G. R. Hickman (Ed.), *Leading organizations: perspectives for a new era*, 559-571. Thousand Oaks: Sage publications.
- Honig, M.I. & Hatch, T.C. (2004). Crafting coherence: how schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher* 33 (8): 16 – 30.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit.
- Imants, J. G. M., (2010). Beter leren door leiderschap: naar een doorstart van onderwijskundig leiderschap. *Gepubliceerde lectorale intreerede*.
- Jansen, J. J. P., Vera, D., & Crossan, M. (2009). Strategic leadership for exploration and exploitation: The moderating role of environmental dynamism. *The leadership quarterly*, 20, 5-18. DOI: 10.1016/j.leaqua.2008.11.008
- Krüger, M. L. (2010). *De schoolleider als leerling. Op weg naar onderzoekende scholen en onderzoeksmatig leiderschap*. Gepubliceerde lectorale rede. Penta Nova.
- Krüger, M.L. (2012). Onderzoeksmatig leidinggeven in de onderzoekende school. In G.J. van Luin & K. Pit (red.), *MESO Focus deel 87, Rijnlands schoolleiderschap* (pp. 75-86). Deventer: Kluwer.

- Leithwood, K. (2012). *The Ontario leadership framework 2012. With a discussion of the research foundations*. Ontario. The institute for education leadership.
- Leithwood, K. (2013). *The Ontario leadership framework. A school and system leader's guide to putting Ontario's leadership framework into action*. Ontario. The institute for education leadership.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how leadership influences student learning. *Educational administration quarterly*, 46(5), 671-706. DOI: 10.1177/0013161X10377347
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397
- März, V. (2014). *It takes two to tango. Structuring actors and acting structures in the implementation of educational innovations*. (Unpublished doctoral thesis). University of Leuven, Belgium.
- März, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the “Black Box of Institutionalization”. *American Journal of Education*, 122(3), 303-336.
- Mellink, E. A.W. *Strategisch onderwijskundig leiderschap van schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Masterscriptie onderwijskunde. Universiteit van Amsterdam.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2009). *Referentiekaders taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2015) *Wat telt mee als onderwijstijd en onder welke voorwaarden?* Rijksoverheid. Opgehaald van www.rijksoverheid.nl.
- Ministerie van OCW & de Kinderombudsman (2013). *Plan van aanpak tegen pesten*. Den Haag.
- Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R. J., & Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies. *Journal of Educational Change*, 17(2), 223-249.
- Scheepers, W. E. A. J. (2015, 22 december). Strategic alignment: het zit in de mensen, niet in het papier. *Management Pro*. Opgehaald van www.managementpro.nl/investors-in-people/strategic-alignment-het-zit-de-mensen-niet-het-papier/
- Schenke, W., Geijssel, F., Volman, M., & Van Driel, J. (2016). Strategisch leidinggeven aan onderzoek in de school. *SchoolManagement Totaal*, 4, 22-28.

-
- Scott, W. R. (2005). Institutional theory: Contributing to a theoretical research program. In: Smith, K. G., & Hitt, M. A. (Eds.) *Great minds in management: The process of theory development*. Oxford: Oxford University press.
 - Scott, W. R. (2008). Approaching adulthood: The maturing of institutional theory. *Theory and society*, 37(5), 427-442. DOI: 10.1007/s11186-008-9067-z
 - Strikwerda, H. (2014). *Bespiegelingen over governance, bestuur, management en organisatie in de 21e eeuw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum. ISBN: 9789023253570.
 - Vera, D., & Crossan, M. (2004). Strategic Leadership and Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 29(2), 222-240.
 - Verbiest, E. (2009). *Leren leiden. Notities over professionalisering van schoolleiders in tijden van nieuwe professionaliteit*. Fontys Hogescholen, Eindhoven.
 - Verschuren, D. (2013). *Het geheim van de innovatieve schoolleider*. KPC Groep. Ridderprint, Tilburg.
 - Waslander, S., Dückers, M. & Dijk, G. van (2012). *Professionalisering van schoolleiders in het onderwijs*. Een gedeeld referentiekader voor dialoog en ontwikkeling. Tilburg: TIAS.
 - Waslander, S., Weide, M. van der & Pater, C. (2011). *Het debat over onderwijskwaliteit*. Politiek, Pers en Praktijk. Deel II. Utrecht: VO Raad.
 - Yukl, G. (2008). *Leadership in organizations* (7e druk). New York: Pearson.

Overige bronnen

- BC-scan. Gedownload van www.vo-academie.nl/bc-scan.
- Beroepsstandaard schoolleiders VO (2014). Utrecht: VO-raad.



COLOFON

Deze publicatie is een uitgave van de VO-academie,
een programma van de VO-raad.

Teksten en interviews Suzanne Visser, Perspect Communicatiebureau

Fotografie Dirk Kreijkamp Fotografie, iStockphoto

Ontwerp Osage / Communicatie en ontwerp

Druk Damen Drukkers, Werkendam

Oplage 1.250 exemplaren

Utrecht, december 2016

VO-RAAD

Postbus 8282 / 3503 RG Utrecht

T 030 232 48 00

www.vo-academie.nl / info@vo-academie.nl