

Inleiding

ANJE ROS, PIETY RUNHAAR EN LOES VAN WESSUM

De leraar is degene die de grootste impact heeft op het leren van leerlingen (Hattie, 2008). Niet alleen in Nederland, maar wereldwijd investeert men daarom veel in de kwaliteit van leraren en hun professionele ontwikkeling (Darling Hammond, 2017). Denk daarbij aan de lerarenbeurzen waarmee leraren een masteropleiding kunnen volgen, of de functiemix die leraren stimuleert om door te groeien binnen het leraarschap in plaats van over te stappen naar een managementfunctie (Onderwijsraad, 2018).

Maar achter elke goede leraar staat een school-leider. Deze bepaalt immers het werk- en leerklimaat binnen een school, de mogelijkheden die leraren krijgen om zich verder te ontwikkelen en samen te werken, of hun bereidheid om kennis en advies te delen (Fullan, 2020). Na de leraar is het dan ook de schoolleider die, zij het indirect, een zeer belangrijke rol vervult in het realiseren van goed onderwijs (Leithwood et al., 2019). Vandaar dat er steeds meer aandacht is voor de kwaliteit en voortdurende professionele ontwikkeling van schoolleiders (Onderwijsraad, 2018), getuige onder meer de ontwikkeling van de beroepstandaarden voor po en vo en het competentieprofiel van schoolleiders in het mbo (Basoski, 2015).

In dit boek gaan we, aansluitend bij de nieuwe beroepsstandaarden en het competentieprofiel, niet meer uit van leiderschapscompetenties, maar van leiderschapspraktijken: een samenhangend geheel van activiteiten die één of meer leidinggeevenden uitvoeren ter verbetering van onderwijskwaliteit en schoolontwikkeling. Hierbij ligt dus meer nadruk op het situationele karakter van leiderschap. De nieuwe beroepsstandaarden laten bovendien zien dat de rol van schoolleiders de laatste decennia veranderd is. Waren schoolleiders voorheen vooral bedrijfsvoerders en managers, nu wordt van hen verwacht dat ze leidinggeven aan schoolontwikkeling, innovaties initiëren of aanmoedigen, ruimte geven aan professionele ontwikkeling van hun medewerkers en proactief samenwerkingsrelaties aangaan met externe partijen (Onderwijsraad, 2018). Om wendbaar te zijn dienen scholen zich voortdurend aan te passen aan nieuwe vragen vanuit de samenleving (denk aan passend onderwijs, gelijke kansen en hoge verwachtingen van ouders), nieuwe eisen vanuit de overheid (zoals burgerschapsvorming) of nieuwe pedagogisch-didactische inzichten (zoals gepersonaliseerd leren). Maar hoe geef je als schoolleider in deze dynamiek een goede invulling aan je rol? Hoe zet je je persoonlijke kwaliteiten effectief in? Daarvoor willen we met dit boek handvatten bieden.

Scholen als lerende organisaties

Bij het oplossen van complexe vraagstukken als gelijke kansen, armoede, duurzaamheid en een leven lang ontwikkelen geldt het onderwijs steevast als belangrijk onderdeel van de oplossing (Ros, 2021). Samen met de voortdurende technologische vernieuwingen, demografische veranderingen en verschuivingen in waarden en normen doet dit een groot beroep op de flexibiliteit, adaptiviteit en wendbaarheid van scholen (Ros et al., 2021). Schoolleiders hebben daarom de taak om scholen te ontwikkelen tot lerende organisaties: scholen met het vermogen om routinematig en systematisch te veranderen en te innoveren en zich aan te passen aan nieuwe ontwikkelingen en omstandigheden. Dit doordat teamleden (individueel en samen) leren om hun visie en ambities te ontwikkelen, bij te stellen en te realiseren (Kools, 2020).

Schoolleiders kunnen zo'n lerende organisatie ontwikkelen door er onder andere voor te zorgen dat de school een rijke leeromgeving wordt voor iedereen (Vermeulen, 2016; Runhaar, 2017). Een organisatie waarin iedereen elke dag een beetje beter wil worden (Van Wessum & Verheggen, 2018), zich goed toegerust voelt en met plezier werkt, draagt bij aan goed onderwijs (Kools, 2020).



Alle auteurs van dit boek zijn Nederlandse onderzoekers naar schoolleiderschap. We hebben de hoofdstukken geschreven voor (en met input van) schoolleiders in het po, vo en mbo, omdat er veel overeenkomsten zijn in de uitdagingen waar schoolleiders in deze sectoren voor staan. Tegelijk zijn er ook verschillen, niet alleen in de context van de onderwijssector, maar ook in de specifieke rol (van teamleider tot rector) en in de omvang en rol van de stafafdeling binnen het bestuur. Met schoolleiders bedoelen we mensen die direct leidinggeven aan leraren en die personele verantwoordelijkheid hebben. Dat kunnen dus locatieleiders zijn, teamleiders, afdelingsdirecteuren of rectoren (beroepsstandaard po en vo). Met leraar wordt in dit boek ook bedoeld op docenten en leerkrachten.

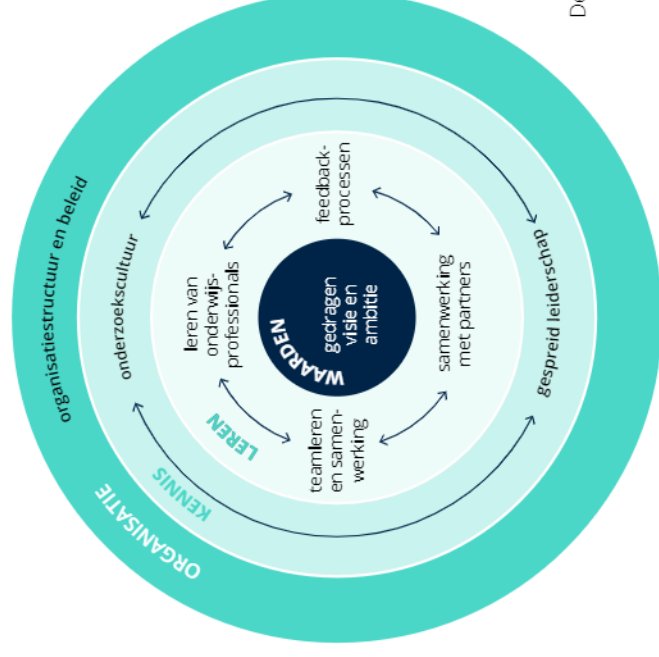
Het beeld van schoolleiderschap valt nog verder te verbreden, want ook leraren en zelfs leerlingen kunnen (informeel) leiding nemen. Het beeld van de eenzame schoolleider die in zijn of haar eenzame leidinggeeft aan de schoolorganisatie is niet meer van deze tijd. De formele schoolleiding heeft informele leiders hard nodig om samen om te gaan met de complexe problemen waarmee het onderwijs wordt geconfronteerd. Leidinggeven aan een lerende school vraagt om leidinggeven aan gespreid leiderschap.

Met dit boek willen we schoolleiders ondersteunen bij het verder ontwikkelen van hun leiderschap.

- Ieder hoofdstuk is daarvoor opgebouwd uit drie elementen, namelijk:
- kennis vanuit onderzoek over het betreffende thema (zodat schoolleiders 'evidence-informed' kunnen handelen);
 - praktische handvatten (zodat schoolleiders kunnen reflecteren op eigen gedrag);
 - concrete voorbeelden (om schoolleiders te inspireren).

Bij het lezen van de hoofdstukken zul je als schoolleider soms een kleine vertaalslag moeten maken naar je eigen situatie, jouw eigen context. De hoofdstukken zijn afzonderlijk van elkaar te lezen, afhankelijk van wat de situatie vraagt en persoonlijke voorkeuren.

Scholen starten nooit op een nulpunt. Sterker nog, veel scholen hebben de laatste jaren grote stappen gezet. Tegelijk is gebleken dat de ontwikkeling van een lerende organisatie niet eenvoudig is, en dat veel factoren van invloed zijn. Er is geen eenvoudige richtlijn of stappenplan voor schoolleiders die zorgt voor een snelle omslag. De ontwikkeling naar een lerende organisatie vraagt bovendien andere vaardigheden, houdingen en opvattingen van alle betrokkenen en daarmee ook tijd. Het is een proces dat een lange adem en kleine stappen vergt, waarvoor geduld en doorzettingsvermogen nodig is. Tegelijkertijd is de ontwikkeling naar een lerende organisatie noodzakelijk, omdat het de weg is naar duurzame onderwijsverbetering.



Figuur 1
De acht mechanismes van de lerende organisatie.

Een lerende organisatie bestaat uit verschillende samenhangende mechanismes waaraan gelijktijdig gewerkt kan worden (Stoll, 2020). Op basis van het proefschrift van Marco Kools (2020) zet Ros (2021) acht mechanismes uiteen waar een lerende school op drijft (zie Figuur 1).

Schoolleiders spelen een belangrijke rol bij de (verdere) ontwikkeling van elk van deze acht mechanismes. Ze hangen dan ook nauw samen met de leiderschapspraktijken uit de beroepsprofielen van schoolleiders po en vo, die de leidraad van dit boek vormen. Hieronder beschrijven we de acht mechanismes en maken we duidelijk hoe deze aan bod komen binnen de verschillende hoofdstukken in het kader hiernaast.

Omdat de mechanismen samenhangen, zorgt de versterking van eentje vaak ook voor ontwikkeling van andere mechanismes. Als een school bijvoorbeeld werkt aan visieontwikkeling, dan zal ze ook het gesprek voeren over wat teamleden verstaan onder de kwaliteit van onderwijs. Om die kwaliteit te realiseren zullen ze onderzoekmatig moeten werken en dat doet weer een beroep op samenwerkend en individueel leren. De schoolleider dient dit alles te faciliteren met tijd en ruimte.

De (verdere) ontwikkeling naar een lerende organisatie start met een bewustzijn van het belang ervan en de gezamenlijke keuze om hieraan te werken. Waar schoolleiders de meeste winst kunnen behalen, verschilt per team, per school, per bestuur, per sector. Het hangt af van de ontwikkelingsfase van het team en van de kansen die zich voordoen. Startpunt is daarom een gezamenlijke analyse van de huidige situatie en het kiezen en uitvoeren van passende interventies om zo de gezamenlijk beoogde ontwikkeling in gang zetten. Schoolleiders spelen in de ontwikkeling van een

Binnen een lerende organisatie:

- is de aandacht (direct of indirect) gericht op het verbeteren van leerprocessen van leerlingen (Stoll & Kools, 2017). In het hart van de lerende organisatie gaat het dan ook om het leidinggeven aan de ontwikkeling van een gedeelde visie en ambitie (**hoofdstuk 1**) en aan onderwijskwaliteit (**hoofdstuk 2**);
- wordt het leren van onderwijsprofessionals gestimuleerd (**hoofdstuk 3**);
- wordt teamleren en samenwerking bevorderd (**hoofdstuk 4**);
- worden feedbackprocessen binnen alle niveaus in de organisatie gestimuleerd (in **hoofdstuk 5** bespreken we dit als we ingaan op leidinggeven aan schoolontwikkeling);
- is er een onderzoekscultuur (**hoofdstuk 6**);
- worden (condities voor) gespreid leiderschap gecreëerd (**hoofdstuk 7**);
- werken partners in de (brede) omgeving met elkaar samen (**hoofdstuk 8**);
- worden voorwaarden in organisatiestructuur en beleid gecreëerd (**hoofdstuk 9**).

Daarnaast is het uiteraard belangrijk dat schoolleiders werken aan hun eigen professionele ontwikkeling. Daarin hebben ze ondersteuning van het schoolbestuur nodig (**hoofdstuk 10**).

lerende organisatie een belangrijke rol, maar zij kunnen dat niet alleen. Leraren, schoolleiders, bestuurders en beleidsmakers kunnen elk op hun eigen niveau verantwoordelijkheid en initiatieven nemen om te werken aan een lerende organisatie. Door daarbij van elkaar te leren kunnen zij elkaars rollen versterken, (zie ook Rikkerink et al., 2016). De schoolleider is degene die leidinggeeft aan dit collectieve leerproces binnen de eigen school.

Lerende schoolleiders

Of je leidinggeeft aan een eenpitter of aan een school uit een groot bestuur, aan een school op

het platteland of in een grote stad, aan een po-, vo-, of mbo-school, maakt uit voor je werk. Maar binnen welke school je ook functioneert, elke dag komen er nieuwe vraagstukken en dilemma's op je af: vragen van ouders, nieuwe onderwijsconcepten die de school binnenkomen, veranderingen in de leerlingpopulatie of nieuwe eisen vanuit de overheid. Succesvol handelen binnen deze dynamische context doet een beroep op leiders reflectievermogen, kennis en vaardigheden om de juiste afweging te maken. Als schoolleider neem je vele malen per dag beslissingen, gebaseerd op eigen ervaringen, kennis, waarden, opvattingen,

overtuigingen en vaardigheden (Neeleman, 2019), maar ook op kennis die je hebt opgedaan in de samenwerking met collega's of uit onderzoek. Op beide gaan we hieronder in.

Schoolleiders handelen practice-informed en benutten persoonlijke kwaliteiten

De wijze waarop schoolleiders handelen, wordt gekleurd door hun persoon. Ze gebruiken hun persoonlijke kwaliteiten, voortvloeiend uit de eigen persoonlijke en professionele geschiedenis. Zet enkele schoolleiders op een rij en elk zal de rol anders definiëren. Zo zal de een de nadruk leggen op het inspireren van medewerkers, terwijl een ander vooral hecht aan het creëren van een veilige werk- en leeromgeving voor het team. De manier waarop professionals zichzelf (willen) zien en gezien willen worden, wordt ook wel professionele identiteit genoemd (Canrinus, 2011; Crow et al., 2017). Professionele identiteit is geen statisch gegeven, maar ontwikkelt zich voortdurend. Het is een proces van integratie van persoonlijke voorkeuren (gebaseerd op kennis, opvattingen, houdingen, normen en waarden) en van professionele eisen vanuit beroepsverenigingen en scholen en breed geaccepteerde waarden en standaarden over onderwijs (Pillen, 2013; Beijaard et al., 2004; Beijaard, 2019).

Integreren van persoonlijke voorkeuren en externe eisen kan spanningen opleveren. Wat doe je bijvoorbeeld als je persoonsvorming belangrijk vindt, maar van je verlangd wordt vooral in te zetten op

de cognitieve ontwikkeling van leerlingen? Bij het (leren) omgaan met dergelijke spanningen maken schoolleiders gebruik van vier soorten kwaliteiten (Van Wessum et al., 2020):

Cognitieve kwaliteiten

Hierbij gaat het om probleemoplossende expertise en domeinspecifieke kennis, bijvoorbeeld over de condities voor leren; en om het vermogen verbanden te zien tussen verschillende beleidsdomeinen, praktijken en structuren binnen de organisatie (systeemdenken).

Sociale kwaliteiten

Hierbij gaat het om het vermogen gevoelens, gedachten en gedrag van zichzelf en anderen te duiden en van daaruit te handelen; om communicatieve vaardigheden en kennis van non-verbale aspecten van communicatie.

Psychologische kwaliteiten

Hierbij gaat het om optimisme en professioneel zelfvertrouwen; het vermogen zich te herstellen na tegenvallers (veerkracht) en een proactieve houding.

Zingevende kwaliteiten

Hierbij gaat het om een verantwoordelijkheidsgevoel voor het leren en welbevinden van leerlingen en medewerkers; om bewustzijn van de waarden die (impliciet) aan het eigen handelen ten grondslag liggen; en om het vermogen vraagstukken vanuit verschillende perspectieven te bezien.

De eigen praktijkervaringen, gecombineerd met die van anderen en bovenstaande kwaliteiten, vormen een belangrijke grondlegger voor *practice-informed* handelen.

Schoolleiders handelen evidence-informed

In dit boek geven we schoolleiders informatie om *evidence-informed* te kunnen werken. Door kennis over wat werkt te benutten in de eigen context en af te stemmen op de situatie handelen schoolleiders *evidence-informed*. We beschrijven in de verschillende hoofdstukken wat er vanuit onderzoek bekend is over verschillende leiderschapspraktijken en geven daarbij ook praktische voorbeelden en suggesties. We gebruiken de leiderschapspraktijken zoals beschreven in de beroepsprofielen van de schoolleider po en vo als leidraad, erop vertrouwend dat schoolleiders uit alle drie de sectoren deze zullen herkennen. We doen daarmee niet helemaal recht aan de complexiteit van het schoolleiderschap. In het dagelijkse werk lopen de leiderschapspraktijken immers door elkaar heen. Niettemin hopen we dat we met dit boek een bijdrage kunnen leveren aan de professionele ontwikkeling van schoolleiders.

Gebruikte bronnen

- Basoski, I. (2015). *Leiding aan vakmanschap, kwaliteit en vernieuwing. Contouren competentieprofiel management mbo*. KPC Groep.
- Beijaard, D. (2019). *De leraar van morgen: versterking en verandering van de identiteit en het beroepsbeeld van leraren*. Technische Universiteit Eindhoven.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Canrinus, E. (2011). *Teachers' sense of their professional identity* (Doctoral thesis, Rijksuniversiteit Groningen).
- Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277. DOI: 10.1080/13603124.2015.1123299
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. Second edition. Jossey-Bass.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kools, M. (2020). *Schools as Learning Organisations: the concept, its measurement and HR outcomes*. Dissertation. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*.
- Neeleman, A. (2019). *Schoolleiders en schoolautonomie: ambities, drijfveren en verantwoording*. Nederlandstalige bewerking van het proefschrift School autonomy in practice. School intervention decision-making by Dutch secondary school leaders. Universitaire Pers Maastricht. Onderwijsraad, 2018. *Advies: Een krachtige rol voor schoolleiders*. Onderwijsraad.
- Pillen, M. T. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. Technische Universiteit Eindhoven. DOI: 10.6100/IR75817.
- 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.
- Ros, A. (2021). Kennisagenda thema 1 de school als lerende organisatie. (In opdracht van NRO).
- Ros, A., Uleskamp, M., & Heldens H. (2021). *Leren voor morgen. Uitdagingen voor het onderwijs*. Pica.
- Ros, A., Van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen*. Eindrapport. Fontys Hogeschool Kind en Educatie.
- Runhaar, P. (2017). Factors influencing professional development in teacher teams within CBE contexts. In: Mulder, M (Eds.) *Competence-based vocational and professional education* (pp. 755-773). Springer.
- Stoll, L. (2020). Creating capacity for learning: Are we there yet?. *Journal of Educational Change*, 21(3), 421-430.
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*
- Van Wessum, L., Ros, A., & Andersen, I. (2021). *Herziening beroepsprofiel schoolleider VO. Verantwoordingsrapportage*. In opdracht van Schoolleidersregister VO.
- Van Wessum, L., & Verheggen, I. (2018). *Leidingsgeven aan een lerende school. Welke vragen heb jij vandaag gesteld?* Gompel & Svacina.
- Vermeulen, M. (2016). *Leren te organiseren. Oratie Open Universiteit*.

