

# De schoolleider als leerling

Op weg naar onderzoekende scholen en  
onderzoeksmatig leiderschap

Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken bij de  
installatie als Lector Leiderschap in het Onderwijs  
aan de Academie voor Schoolmanagement Penta Nova

op vrijdag 23 april 2010  
door Dr. Meta L. Krüger

Fotografie: Fred Thoolen



# **De schoolleider als leerling: op weg naar onderzoekende scholen en onderzoeksmatig leiderschap**



Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken bij de  
installatie als Lector Leiderschap in het Onderwijs aan de  
Academie voor Schoolmanagement Penta Nova

op vrijdag 23 april 2010  
door Dr. Meta L. Krüger



## Inhoudsopgave

1. Introductie	5
2. Leiderschap	7
3. De leiderschapscrisis in een veranderende maatschappij	17
4. Schoolleiderschap en schooleffectiviteit	21
5. Eisen aan schoolleiders in de 21ste eeuw	23
6. Waarom onderzoekende scholen?	29
7. Wat is een onderzoekende school?	33
8. De onderzoeksmatige schoolleider	37
9. Een tekort aan schoolleiders en toch hogere eisen? Uitdagingen voor het schoolleiderschap in Nederland in de komende jaren	41
10. Doelen en opbrengsten van het lectoraat Leiderschap in het Onderwijs	45
11. Dankwoord	49
Literatuur	52
Curriculum Vitae	55



## De schoolleider als leerling: op weg naar onderzoekende scholen en onderzoeksmatig leiderschap

### 1. Introductie

Een paar maanden geleden (30-01-2010) berichtte de Volkskrant over de aankomende nieuwe topman van Marks & Spencer: Marc Bolland, ook wel genoemd Bolland from Holland. Hij wordt gepresenteerd als één van de succesvolste Nederlandse managers in het buitenland en de VK probeert in het artikel om er achter te komen waar hem dat in zit. In Engeland circuleren diverse anekdotes over Bolland from Holland. Hij zou goed aanvoelen wat er onder de mensen leeft en hij kan in alle sociale lagen uit de voeten. Bij Morrissons waar hij eerder werkte lunchte hij niet in de splinternieuwe eetzaal van de directie, maar gewoon elke dag tussen 1500 werknemers in de kantine. Op bedrijfsuitjes vond hij gefrituurde kippenvleugels prima voor de avondmaaltijd. Voor het interview komt hij in een gehuurde Mercedes met chauffeur voorrijden: hij heeft onderhandeld over de prijs en dat is veel goedkoper dan een Londense taxi. Over een balletvoorstelling die hij bezocht in de opera van Parijs zegt hij: "Het decor was zo prachtig; dat sla ik op in mijn achterhoofd ter inspiratie". Hij is gek op voetbal en ook op Engelse humor zoals Monthly Python en Fawlty Towers. En hij heeft een meterslange bibliotheek met bandjes van de radio en tv marathoninterviews van de VPRO. Hij leest nooit managementboeken: "Ik ben liever een beetje puur en vrij van geest".

Is Bolland from Holland nu een goed leider? Hij is relationeel goed. Hij beweegt zich onder de mensen en stelt zich niet boven hen op. Hij is budgettair goed: weet door onderhandelen ergens goedkoop aan



te komen. Hij laat zich inspireren. Hij heeft gevoel voor humor. En: hij is een intelligent man en hoogstwaarschijnlijk ook een hogere orde denker, want houdt van de VPRO-marathoninterviews en weet allerlei inspiratie en kennis te halen uit de wereld buiten zijn eigenlijke werkveld. Maar: heeft hij visie en weet hij die uit te dragen en te implementeren? Is hij bij alles wat hij doet gericht op het product in dit geval de kleding van Marks & Spencer? Is hij iemand die de werknemers intellectueel weet uit te dagen en tot leren weet te brengen? Geeft hij steun en begeleiding aan zijn medewerkers? Misschien wel, maar het artikel zegt dat allemaal niet. Dat zou Bolland wel moeten hebben om een goede en effectieve leider te zijn. En hij leest nooit managementboeken. Nu vind ik dat niet zo erg, want daarin staan vaker meningen en opvattingen verwoord dan op wetenschappelijk onderzoek gebaseerde kennis, maar waarschijnlijk leest hij dan ook geen wetenschappelijke artikelen en zoekt hij blijkbaar niet naar wat bewezen goed is: hij werkt niet evidence based.

Door dit verhaal weet u nu al iets meer over de kenmerken van goed leiderschap. Ik ga in mijn rede proberen aan te tonen dat schoolleiders in Nederland om effectieve leiders te zijn een professionaliseringslag zullen moeten maken. De schoolleiders van nu moeten leerling willen en durven zijn. Zij moeten leren onderzoeksmatig leider te worden én ze moeten voortdurend leren van onderzoeksgegevens: 'de schoolleider als leerling'.

## 2. Leiderschap

Wat is leiderschap? Al in de jaren twintig van de vorige eeuw gingen theoretici zich afvragen waarom sommigen beter dan anderen in staat waren om leiderschap uit te oefenen. Men dacht daarbij in eerste instantie aan kenmerken zoals overwicht, doortastendheid en charisma. Men noemt dit ook wel de 'great-man theories'. Het ging namelijk steeds over mannen en niet over vrouwen. Zoals Bass en Stogdill (1990, p.37) het zeggen: "Despite the examples of Joan Arc, Elizabeth I, and Catherine the Great, great women were ignored". Bennis & Nanus (1985) rapporteerden in 1985 maar liefst 360 verschillende definities. Hoeveel zullen dat er inmiddels zijn? Leiderschapsgedrag gaat in zijn meest elementaire vorm altijd over dingen gedaan krijgen bij en door anderen. De meest kernachtige definitie is voor mij nog steeds die van Bass en Stogdill uit 1990: leiderschap is het beïnvloedingsproces om gemeenschappelijke doelen te bereiken. Tegelijkertijd is dit ook een heel brede definitie. Het is ook eigenlijk geen zinvolle bezigheid om naar een eenduidige definitie van leiderschap te zoeken. Er zijn namelijk zoveel verschillende benaderingen van leiderschap mogelijk. Zo kan leiderschap bijvoorbeeld worden opgevat als een proces van invloed uitoefenen, als een proces van leiden en volgen, als een kwestie van persoonlijkheid, als een manier van overreden, als een wijze van interacteren, als een proces van doelbereiking, als een middel om structuur te scheppen, als onderhandelen in machtsrelaties, als stimuleren tot veranderen. Om toch wat meer greep te krijgen op het concept leiderschap wil ik met u kijken naar de verschillen tussen leiderschap en management en naar het begrip leiderschap vanuit een meer fundamenteel, namelijk biologisch perspectief.



## Leiderschap en management

Management kan worden beschreven als: iets dat bestaat goed laten werken, op de winkel passen dus. Het gaat daarbij om organiseren, structureren, budgetteren, personeelsbeleid voeren. Leiderschap gaat over de vraag hoe we iets aan kunnen passen zodat het beter gaat; leiderschap is nodig om een nieuwe richting in te slaan, rekening houdend met veranderende eisen uit de samenleving. De leider moet verleden, heden en toekomst verbinden. Daarbij gaat het om stimuleren, motiveren, empoweren van medewerkers; om het formuleren en communiceren van een visie en om daar een strategie aan te verbinden. Je zou het zo kunnen zeggen: management is zorgen dat de auto blijft rijden, terwijl de leider bepaalt waar we heen rijden met die auto. Een leider heeft legitimiteit nodig en dat moeten de medewerkers hem of haar geven. Leiderschap is dus altijd samen met anderen. Bij leiderschap gaat het om passie en vertrouwen. De schoolleider moet zowel manager als leider zijn. We noemen dit de integrale rol van de schoolleider: de schoolleider is integraal verantwoordelijk geworden voor de totale onderwijsinstelling. Dat vereist het managen van tal van zaken én het uitdragen van een visie: de bedrijfsfilosofie.

Het onderscheid tussen management en leiderschap komt min of meer overeen met het onderscheid tussen wat in de literatuur transactioneel en transformationeel leiderschap wordt genoemd. *Transactioneel leiderschap* gaat uit van principes van ruil. Het gedrag van medewerkers wordt gestuurd door het zoeken naar aangename en het vermijden van onaangename gevoelens: door ruilprincipes van beloning en straf. Medewerkers krijgen een beloning voor prestatie, terwijl ongewenst gedrag wordt bijgestuurd door middel van negatieve sancties. Het leidinggeven van managers is gebaseerd op principes van extrinsieke motivatie. *Transformationeel leiderschap* gaat er van uit dat medewerkers hun motivatie veel meer ontleen aan intrinsieke factoren. Gedrag wordt niet alleen gemotiveerd door de beloningen, maar ook door normen, waarden, behoeften

en capaciteiten. Het gedrag van medewerkers wordt gestuurd door het neerzetten van een visie voor de toekomst, door inspireren, motiveren en intellectueel uitdagen door de leider.

Eind jaren negentig werd leiderschap niet meer zo zeer geassocieerd met autoriteit en hiërarchische posities, maar werd de zachte kant, de menselijke kant, van leiderschap veel meer benaderd. Het risico daarvan is dat leiders zich slechts richten op de menselijke kant en de te behalen resultaten uit het oog verliezen. Tegenwoordig gaat de aandacht in organisaties daarom uit naar performance improvement en performance management. Het gaat daarbij onder andere om het opstellen van resultaatindicatoren voor ieder onderdeel van de organisatie, dus ook voor het team van schoolleiders. De schoolleider moet voor ogen hebben welke prestatie hij of zij kan leveren om effectief bij te dragen aan de belangrijkste doelen van de school. Dat zijn primair de leerlingresultaten, maar kan ook betrekking hebben op tussendoelen: op de organisatie, onderdelen daarbinnen of op medewerkers of teams. De effectieve leider is voortdurend gericht op performance.

Management is dus iets anders dan leiderschap. Uit de onderzoeksliteratuur komt steeds opnieuw naar voren dat het formuleren en uitdragen van een visie het allerbelangrijkste is voor effectief leiderschap. Deze taak kan ook niet worden gedelegeerd. Een effectieve leider vertelt waar de organisatie naartoe gaat en waarom, kan abstracte doelen concreet maken, weet waarom er dingen mis gaan en is eerlijk in wat goed gaat en niet goed gaat. Een praktijkvoorbeeld van het belang van visie vond ik in het online tijdschrift ManagementSite (13 oktober 2009) van de hand van Astrid Schutte:

Zij zet de visies van een groep verpleeginstellingen en van een hogeschool tegenover elkaar. Beide visies zijn ingebracht door een nieuw aangestelde bestuursvoorzitter. De visie van *de ondernemende student*



op de hogeschool faalde, terwijl het verhaal van *het levensgeluk* in de verpleeghuizen enorm aansloeg en ervoor zorgde dat zowel de hoogbejaarden als de verzorgers werkelijk gelukkiger werden in hun leven en hun werk. De directeur verpleeginstellingen slaagt erin om de visie te concretiseren. Hij noemt zijn visie een ja-cultuur: altijd ja zeggen als een verpleegde iets wil en 'je moet niet voor mensen zorgen, je moet zorgen dat ze voor zichzelf kunnen zorgen'. Hij heeft het vermogen om de organisatietaal los te laten, en te praten in begrijpelijke taal. De directeur van de hogeschool daarentegen gebruikt abstract managersjargon. Het blijkt moeilijk om in de interviews die hij heeft gegeven een passage te vinden waar hij kan uitleggen wat het begrip *ondernemende student* precies inhoudt. Bovendien ontkent hij direct alles wat de interviewer hem aan feiten voorlegt: het dalende studentenaantal, het ontevreden personeel, een kritische MR. Wie aan de directeur verpleeginstellingen vraagt naar de weerstanden tegen zijn ja-cultuur krijgt concrete voorbeelden voorgeschoteld: diëtisten die gezond eten belangrijker vinden dan genieten van eten, terwijl de directeur vindt dat de hoogbejaarden alles mogen eten wat ze willen; de media die hem zwart maken door een artikel over het onverantwoord weggeven van flessen champagne door de directeur. Ook weet hij aan te geven hoe hij het probleem van de weerstand uit de weg heeft geruimd. Een leider, zegt Schutte, die zijn verhaal geen handen en voeten kan geven, is daar niet toe in staat omdat hij nog niet voldoende een dialoog is aangegaan met zijn medewerkers.

Tegenwoordig geloven we steeds minder dat de leider medewerkers moet managen en moet vertellen wat zij moeten doen. We willen dus leiderschap en geen management. Mensen opleiden tot manager is echter een stuk concreter en gemakkelijker dan mensen opleiden tot leider. Voor management kun je methodes en technieken aanleren in een opleiding. Maar kun je mensen ook leren om leider te worden? Het gaat dan niet zozeer om vaardigheden maar om inzicht, om anders leren kijken, om

zelfkennis en zelfinzicht, dus om psychologische processen. Persoonlijke reflectie is daarom een sleutelbegrip geworden in opleidingen tot schoolleider. Het bepalen van de inhoud van de opleiding tot schoolleider is daarmee een stuk gecompliceerder geworden, maar ook veel uitdagender. Bij management gaat het dus om de technische aspecten van leiding geven, terwijl leiderschap vooral betrekking heeft op persoonlijke aspecten, op beïnvloeding van gedrag en prestaties in de gewenste richting. We hebben het daarom ook over moreel leiderschap en niet over moreel management, over charismatisch leiderschap, inspirerend leiderschap, authentiek leiderschap, enzovoorts, allemaal adjectieven die je niet associeert met management.

De begrippen management en leiderschap worden vaak door elkaar gebruikt. Soms is dat terecht. We hebben het dan bijvoorbeeld over het management van een school of het managementteam. Dat is prima, want er moet ook gemanaged worden. Als we dan maar in de gaten houden dat dat managementteam ook leiderschap moet uitoefenen. Veel vaker is het onterecht. Een voorbeeld. Penta Nova heet Academie voor Schoolmanagement. Penta Nova is echter, wanneer we kijken naar wat ze doet, een Academie voor Schoolleiderschap. Misschien wordt in het spraakgebruik de term management geprefereerd boven leiderschap, omdat aan management status is verbonden, veel meer dan aan leiderschap; status komt van pakken en stropdassen niet van coltruien.

Ik concludeer uit het voorgaande dat effectief leiderschap populair kan worden samengevat in de vier peetjes of vier weetjes:

Personality: Weet wie je bent

Purpose: Weet wat je wilt

Performance: Weet hoe je dat voor elkaar wilt krijgen

Participation: Weet dat te doen samen met anderen



### Leiderschap vanuit biologische perspectief

Zoals we zagen varieert de visie op leiderschap in de tijd en met de cultuur. Dat geeft mij als wetenschapper de behoefte er eens op afstand naar te kijken: wat is leiderschap in de natuur en wel bij diersoorten waar we veel mee gemeen hebben? Primatoloog Frans de Waal, die groepen chimpansees en bonobo's uitvoerig heeft geobserveerd, laat zien dat apen eigenschappen hebben die wij als mensen ook hebben (de Waal, 1998; de Waal, 2005). Agressie, conflicten en strijd om de dominantie kenmerken apenkolonies, maar minstens zo belangrijk is het voorkomen van empathie, verzoening, hulp aanbieden en samenwerken. Die laatste eigenschappen zijn essentieel voor het behouden van het leiderschap en een dominante positie in de groep. Als apen vinden dat de alfa aap (het dominante mannetje) te ver gaat, laten ze dat duidelijk merken. Ze gaan bijvoorbeeld het slachtoffer van zijn uitbarstingen troosten, stellen zich fysiek rond een rivaal op of beginnen allemaal luidkeels te schreeuwen. Wil de alfa aap zijn positie behouden, dan moet hij inbinden en het goedmaken met het slachtoffer. Na een conflict zullen rivaliserende mannetjesapen zich altijd verzoenen, zo laat de Waal zien. Dat is nodig om de rust in de groep te laten weerkeren en voor de alfa aap om als leider geaccepteerd te blijven. Dus: wil de menselijke leider succesvol zijn, dan moet deze de 'zachte' kant van het leiderschap niet negeren.

Vanuit het perspectief van de biologie wordt ons gewezen op een fout die vaak gemaakt wordt door managers. Managers hebben nogal eens de neiging om hun medewerkers een manier van werken op te leggen of daarvoor processen te ontwikkelen. Er worden stappenplannen gemaakt, processen uitgewerkt en overlegstructuren vastgesteld. Maar mensen worden niet geïnspireerd door processen en stappenplannen. Telkens weer blijkt dat leiderschap het meest effectief is wanneer medewerkers niet gevangen zitten in opgelegde structuren, maar de ruimte en vrijheid krijgen om binnen de visie en doelen van de organisatie zelf de invulling te bepalen. Gemotiveerde medewerkers nemen verantwoordelijkheid en

bedenken zelf goede processen die het resultaat ondersteunen. De alfa aap moet voor de acceptatie van zijn dominante positie geen dwingende manager zijn, maar een echte leider die ook ruimte geeft.

Vanuit het biologische perspectief is ook het thema sekseverschillen in leiderschap interessant. Ik ben daar ooit op gepromoveerd, dus ik kan het niet laten daar in deze rede toch even op in te gaan. De Waal heeft ook naar sekseverschillen gekeken onder chimpansees. In tegenstelling tot de vrouwen voeren de mannetjes veel strijd om de status en de rang. Er worden coalities gesmeed om meer macht en een hogere rang te verwerven. De vriendenkring bestaat uit andere apen dan de coalitie: mannen kunnen soms elkaars rivalen zijn en dan weer elkaars bondgenoten. Bij chimpanseevrouwen daarentegen zijn de coalitie en de vriendenkring hetzelfde. Hun coalities zijn gebaseerd op vriendschappen. Sommige vrouwtjesapen oefenen aanzienlijke macht uit in de groep, maar nooit ten koste van verwanten of beste vrienden. Mannen en vrouwen gaan dus op een verschillende wijze om met macht en relaties. Lijkt dit misschien op de wereld van schoolleiders? Misschien hebben we hier eindelijk de verklaring te pakken voor het geringe aantal vrouwen als schooldirecteur in Nederland.

In het primair onderwijs is 80% van de leraren vrouw, terwijl er in 2007 slechts 28% vrouwelijke directeuren waren. In het voortgezet onderwijs is 43% van de leraren vrouw tegenover 21% vrouwen in directiefuncties. In de bve-sector is 43% van de leraren vrouw en is het percentage vrouwen in directie of management 30%. In het Hoger Beroepsonderwijs is het beter gesteld: 39% van de medewerkers is vrouw met 30% vrouwen in schaal 13 of hoger. In het wetenschappelijk onderwijs is het dan weer heel slecht gesteld: 33% van de medewerkers is vrouw, terwijl slechts 7% van de bestuursfuncties



door een vrouw wordt bekleed en slechts 11% van de hoogleraren vrouw is. (Merens & Hermans, Emancipatiemonitor 2008). Daarmee bungelt Nederland in vergelijking tot de andere Europese landen onderaan.

De biologische basis voor sekseverschillen is in de afgelopen jaren heel duidelijk geworden. Sekseverschillen in leiderschap worden voornamelijk bepaald door genen, hersenen en hormonen (Krüger, 2008). Daarbij heeft het nature – nurture debat (is het verschil bepaald door erfelijkheid of door opvoeding) plaatsgemaakt voor het inzicht dat het individu wordt bepaald door de interactie tussen genen en omgeving. Bij muzikale ouders staat bijvoorbeeld vaker een piano in huis. Toegepast op schoolleiderschap betekent dit dat vrouwen en mannen verschillende omgevingen creëren, terwijl deze omgevingen hun leiderschapsgedrag weer op verschillende manieren beïnvloeden. In een recent artikel hierover (Krüger, 2008) heb ik betoogd dat dat voor het schoolleiderschap betekent dat we niet langer moeten argumenteren over de verschillen tussen mannelijk en vrouwelijk leiderschap, maar dat wij daar ons voordeel mee moeten doen. Kennis over de verschillen tussen mannen en vrouwen helpt ons om elkaar beter te begrijpen en rekening te houden met elkaar. In deze tijd waarin we leiders vragen die een schaap met vijf poten moeten zijn, moeten we de biologische verschillen juist erkennen en seksegemengde teams in onze scholen aanstellen. Mannen en vrouwen samen hebben een bredere range van competenties en gedragsalternatieven dan elk van de seksen alleen. In het bedrijfsleven weet men dat al langer en probeert men dan ook meer vrouwen aan te stellen in leidinggevende functies; in het onderwijs komen we daar nog maar heel langzaam achter.

Volgens de Amerikaanse hoogleraar en leiderschapsexpert Warren Bennis zijn vrouwen de leiders van de 21ste eeuw (interview met Management Team, 21-01-2001). De nieuwe leiders creëren een cultuur van

vertrouwen en samenwerken. Vrouwen kunnen dat beter dan mannen. 'Als ik een vrouw was', voegde hij eraan toe, 'zou ik erg ongeduldig zijn.' Ook zijn er steeds meer artikelen over de toekomst voor vrouwen in leidinggeven met titels als 'manager van de toekomst is androgyn' en 'vrouwelijke manier van denken verovert bedrijfsleven'. Uit één van de artikelen in Managers online (16-11-2006) blijkt dat de manager van de toekomst vrouw is en 50+. Ik zit dus goed. In lijn met het voorgaande wil ik daar wel aan toevoegen dat de combinatie van vrouwelijk en mannelijk leiderschap de toekomst moet zijn.

### Charismatisch leiderschap

Leiderschap wordt nogal eens geassocieerd met de term 'charisma'. De term wordt gekoppeld aan graag op de voorgrond willen staan, uitstraling, zelfvertrouwen, inspirerend, verbaal goed, authentiek. Tegenwoordig hoor je soms zelfs al spreken over de X-factor van de leider. Ik weet nooit zo goed wat ik daarmee moet. Wat is het precies? Zit charisma in de genen of kun je het aanleren? Volgens mij kan de combinatie van allerlei competenties van de leider gekoppeld aan bepaalde persoonlijkheidskenmerken (persoonlijke eigenschappen die hem voor anderen tot leider maken) leiden tot charisma. Charisma is in wezen een persoonlijkheidseigenschap en geen aan te leren competentie. De socioloog Max Weber heeft veel geschreven over het begrip charisma. Ook hij beschouwde charisma als een eigenschap. Weber stelde dat in tijden van nood behoefte kan ontstaan aan geïnspireerde leidersfiguren, die door hun volgelingen buitengewone kwaliteiten worden toegedicht en die nieuw leven brengen in verstarde samenlevingen. Zij zijn in staat onze rationele wereld opnieuw te betoveren, maar beschikken ook over 'kühle und klare Köpfe', volgens Weber. De term charisma is afkomstig van het Griekse woord charis dat 'genade', gratie of gift betekent. In het christelijk geloof heeft charisma betrekking op de zogeheten charismatische gaven (letterlijk 'genadegaven') die worden beschouwd als gegeven door



de Heilige Geest of God en geen menselijke inspanningen of verdiensten betreffen. Steeds maar zeggen dat de leider charisma moet hebben maakt leiderschap tot een vaag en niet aan te leren concept. Hoewel er op internet heus allerlei cursussen en tips zijn te vinden over hoe je charismatisch kunt worden, geloof ik daar niet in. Charisma is spontaan en echt. U kent die mensen wel die naar therapie zijn geweest en daar hebben geleerd om te glimlachen en om te luisteren naar anderen. Ik had ze liever zoals ze waren.

### 3. De leiderschaps crisis in een veranderende maatschappij

#### Leiderschap gaat over veranderen

Leiderschap is altijd verbonden aan veranderen. In de snel veranderende maatschappij en de zich ontwikkelende kennis moeten scholen mee veranderen. Veranderen is een continue proces geworden. Daarom is er een roep ontstaan om leiderschap. Om leiders, niet om managers. Dat zien we in de wereldwijde economische crisis en na de val van het kabinet ook in de politiek:

In de Volkskrant van vlak na de val van het kabinet Balkenende (27-02-2010) wordt besproken hoe we tegen onze leiders aankijken. Een kop in het artikel luidt: 'We geloven onze leiders niet meer'. De vraag die daarbij wordt gesteld is: Waar zijn de grote leiders? Waar zijn de staatslieden van weleer die Nederland bij de hand nemen en gewillig worden gevolgd? De politieke crisis blijkt een leiderschaps crisis te zijn. Gebrek aan vertrouwen in de leiders is daarvan de kern. De oorzaak van de val van het kabinet en van het groot worden van de PVV is waarschijnlijk een gebrek aan leiderschap in ons land. De dag nadat Bos opstapt en Cohen aantreedt, blijkt 55% van de Nederlanders in deze nieuwe leider de nieuwe premier te zien: de roep om leiderschap lijkt verhoord.

Het gaat dus niet goed in Nederland met het leidinggeven aan de samenleving in verandering. John Kotter schrijft veel over leidinggeven aan verandering. Zijn bekendste boek heet dan ook 'Leading change' (Kotter, 1996). Volgens zijn recente publicaties zitten we in een leiderschaps crisis: we hebben behoefte aan leiderschap maar er is een gebrek aan in de samenleving, in de politiek, in het zakenleven en in het onderwijs. We hebben volgens hem gebrek aan leiders die mensen helpen een visie op te bouwen over welke richting ze uit willen naar een toekomst die



mooier en realistischer is dan het heden. Leiders die deze visie goed kunnen communiceren, zodanig dat mensen gaan denken: this makes sense. Leiders die een stimulerende omgeving ontwikkelen waarin mensen gemotiveerd raken om dingen voor elkaar te krijgen zelfs als er obstakels of problemen zijn. Dat soort leiders, daaraan hebben we ook behoefte in het onderwijs.

### De leiderschapscrisis in het onderwijs

De omgeving van de onderwijsinstellingen wordt steeds turbulenter. De verhouding tussen bestuur en management verandert; het toezicht van de inspectie ondergaat wijzigingen; prestaties van scholen zijn openbaar en worden in toenemende mate vergeleken; op alle niveaus worden meer of betere prestaties verlangd. Scholen zijn dus in een positie terechtgekomen waarin ze in effectiviteitstermen moeten gaan denken en verantwoording moeten afleggen over hun onderwijskwaliteit. Verdere professionalisering van leerkrachten én van schoolleiders kan niet uitblijven.

Tegelijkertijd is er een tekort aan schoolleiders in Nederland en in veel andere landen. Wat Nederland betreft geldt dat met name voor het PO; in het VO lijkt de arbeidsmarkt voor directeuren inmiddels te zijn gestabiliseerd, hoewel ook in het VO het aantal onvervulde vacatures van schooldirecteuren sinds 2006 weer toeneemt.

In het PO is het aantal openstaande vacatures in 2008/2009 gestegen in vergelijking met voorgaande jaren en is het gemiddeld aantal kandidaten dat zich meldde voor de vervulling van vacatures gedaald: van 9,3 in 2004/2005 naar 6,6 in 2008/2009. Vooral in het westen van het land is de spanning op de arbeidsmarkt voor schoolleiders groot. Bijna driekwart van de directievacatures wordt

hier als moeilijk vervulbaar beschouwd. Het gemiddeld aantal kandidaten ligt in de Randstad bovendien ook lager dan elders in het land (OCW, 2009). Het tekort aan schoolleiders in het PO kan de komende jaren oplopen tot circa 5% van de werkgelegenheid. Dat zijn ongeveer 600 voltijdbanen (OCW, 2007).

Oorzaken voor dat tekort lijken te liggen in gecompliceerde herstructureringsprocessen en hoge eisen aan leerlingprestaties. Het schoolleiderschap is daardoor nationaal en internationaal een steeds zwaarder en veeleisender beroep is geworden. Er is niet alleen een tekort aan kandidaten die zich aanmelden, ook de lage kwaliteit van aanmelders baart zorgen. In de Verenigde Staten spreekt men zelfs van een crisis met betrekking tot schoolleiderschap: zowel vacatures voor schoolleiders als voor 'superintendents' (een soort regionale inspecteurs) blijken moeilijk te vervullen. Ook in Nederland blijken schooldirecteuren steeds vaker het bijltje er bij neer gooien of overspannen te raken (Krüger, van Eck & Vermeulen, 2001, 2005). Veel schoolleiders klagen over de te grote werkdruk. Tegelijkertijd wordt er in de pers gesteld dat er juist te veel managers zijn in het onderwijs. De manager zou de professional hebben verdrongen; het eigenaarschap over de onderwijskwaliteit moet terug naar de leraren, heet dat dan in het onderwijs. Is er nu een tekort of zijn er te veel? Deze schijnbare tegenstelling laat zich oplossen door de stelling: we hebben inderdaad te veel managers in het onderwijs, maar te weinig leiders. Effectieve leiders zullen hun leiderschap altijd uitoefenen samen met anderen in de school en zullen de verantwoordelijkheid van de leraren juist versterken in plaats van deze in te perken, zij zullen het leiderschap spreiden in de school. Zij zullen het eigenaarschap van leraren koesteren. Dit soort leiderschap doet ertoe in scholen en is hard nodig.



## 4. Schoolleiderschap en schooleffectiviteit

De invloed van schoolleiders op de schooleffectiviteit wordt meestal gemeten door te kijken wat de effecten zijn van schoolleidersactiviteiten op de leerlingresultaten. Het gaat dan om de gerichtheid van de schoolleider op de primaire processen in de school, het zogenoemde onderwijskundige leiderschap. Onderwijskundig leiderschap wordt gezien als bevorderend voor de kwaliteit van het onderwijs. Uit allerlei onderzoeken komt echter steeds weer naar voren dat schoolleiders heel veel tijd moeten besteden aan beheersmatig management, terwijl ze graag meer tijd zouden hebben voor onderwijskundig leiderschap en ze dat leiderschap ook belangrijker vinden. Er is nogal wat verwarring in de wetenschap over de invloed van leiderschap op leerlingresultaten. Sommige onderzoekers vinden nauwelijks effecten van schoolleidersactiviteiten (Hallinger & Heck, 1998; Krüger, Witziers & Slegers, 2007; Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Anderen vinden wel degelijk invloed (Heck en Hallinger, 2009; Leithwood, Seashore Louis, Anderson en Wahlstrom, 2004; Marzano, Waters & McNulty, 2009; Supovitz, Sirinides & May, 2010). In de meer populaire literatuur, in beleidsstukken en in overheidsnotities zien we steeds vaker de zinsnede dat de schoolleider ertoe doet; dat deze wel degelijk een grote invloed heeft op de leerlingprestaties. Misschien kunnen we concluderen dat goed leiderschap er inderdaad toe doet voor de verhoging van de leerlingresultaten, maar dat er te weinig schoolleiders zijn die dit ook waar maken. Op scholen waar een sterkere spreiding van leiderschap plaatsvindt, blijken betere leerlingprestaties te worden behaald (Heck & Hallinger, 2009). Leiders die hun leidinggeven delen met anderen doen er dus wel degelijk toe. Opvallend is dat in de recentere onderzoeken meer invloed lijkt te worden gevonden (Heck en Hallinger, 2009; Supovitz et al, 2010). Het zou dus ook kunnen zijn dat schoolleiders in de laatste jaren effectiever zijn geworden.

Wat betekent dit nu voor de eisen die aan schoolleiders moeten worden gesteld?



## 5. Eisen aan schoolleiders in de 21ste eeuw

Zoals we hiervóór hebben gezien is het onderwijs in Nederland sterk in beweging. Bovendien ontstaan er in Nederland steeds meer zwakke scholen, zowel in het PO als in het VO. Het verbeteren van de taal- en rekenprestaties van leerlingen is dan ook de belangrijkste doelstelling van zowel de Kwaliteitsagenda PO 'Scholen voor morgen' (OCW 2008) als van de kwaliteitsagenda VO 'Tekenen voor kwaliteit' (OCW 2007). Tegelijkertijd is er in de komende jaren een groeiend lerarentekort in het PO en een dalend maar nog steeds nijpend lerarentekort in het VO. Schoolleiders moeten in deze tijd welhaast schapen met vijf poten zijn. Het is dus terecht dat we in Nederland steeds meer bezig zijn met het stellen van eisen aan leiderschap: we ontwikkelen beroepsprofielen, beroepscode en competenties waarvan schoolleiders moeten bewijzen dat men er aan voldoet. Ook terecht, omdat er in Nederland van schoolleiders nog steeds geen diploma wordt geëist en er ook geen plicht tot professionalisering is. Dat betekent dus dat de mate van professionaliteit verschilt per schoolleider. Er zijn heel goede schoolleiders in Nederland, maar ook zwakke schoolleiders. In veel buitenland daarentegen is het allang een vereiste om een diploma te halen om schoolleider te kunnen worden. Daar zijn de competenties en gedragsindicatoren al jaren geleden vastgesteld. In Groot-Brittannië bijvoorbeeld is er één instituut dat alle schoolleiders in het land opleidt. In Canada, waar ik tijdens een studiereis het Ontario Institute for Studies in Education (OISE) heb bezocht, worden schoolleiders zeer gedegen opgeleid en leggen ze in het weekend enorme afstanden af om de voor de functie vereiste opleiding te volgen. Hoewel in Nederland dus niet verplicht, zijn er wel heel veel opleidingen voor schoolleiders en zijn er steeds meer schoolleiders die zich willen professionaliseren. De ontwikkeling van competenties voor schoolleiders is de laatste jaren dan ook voortvarend ter hand genomen.



## Competenties voor schoolleiders

Een verantwoordelijk schoolleider houdt zijn of haar competenties bij en legt voortdurend het verband met de gewenste prestatie of performance die hij of zij tot stand wil brengen. Het begrip competentie verwijst naar een geïntegreerd geheel aan kennis, vaardigheden, attitudes en persoonskenmerken. Competenties zijn dus veel meer omvattend dan vaardigheden. Vaak wordt daarnaast verwezen naar het belang van de leiderschapsstijl van de schoolleider. Er is echter niet één effectieve stijl van leiderschap. De benodigde stijl is afhankelijk van de situatie waarin de school zich bevindt en van de context waarin de school staat. Volgens de evolutionaire visie op leiderschap kiest de groep een leider met een stijl die geschikt is voor de situatie waarin de groep zich bevindt. De schoolleider kan activiteiten uitoefenen vanuit bepaalde competenties met allerlei verschillende stijlen. Die leiderschapsstijl wordt bepaald door de persoonlijkheid van de leider. Basis- of kerncompetenties zijn onafhankelijk van de context en de persoonlijke eigenschappen. Elke schoolleider dient bepaalde basiscompetenties in huis te hebben om effectief te zijn.

In Nederland is door de Nederlandse Schoolleiders Academie (NSA) een Beroepsstandaard voor het PO ontwikkeld. Deze is algemeen erkend, maar niet wettelijk verplicht. Registratie is vrijwillig. Deze beroepsstandaard bestaat uit acht competenties: gerichtheid op het primaire proces; organisatie-ontwikkeling; organisatiebeleid en -beheer; ondernemerschap; zelfsturing; intrapersoonlijke competentie; interpersoonlijke competentie; aansturen van professionals.

Voor het VO is door een werkgroep in opdracht van Schoolmanagers\_VO en ISIS/Q5 waarvan ik voorzitter was, een vijftal basiscompetenties voor schoolleiders geformuleerd. (Krüger e.a., 2007; Krüger, 2009). Het fundament voor formulering van die basiscompetenties is geweest de kennis uit onderzoek naar de kenmerken voor effectief leiderschap, waarmee het beroepsprofiel VO een wetenschappelijke basis heeft gekregen.

In tegenstelling tot de competenties in het PO zijn de competenties VO niet uitgewerkt in gedragsindicatoren, vanuit het standpunt dat gedragsindicatoren per definitie niet geldig zijn voor elke schoolleider. Uitgangspunt is geweest dat schoolleiders de basiscompetenties zelf vertalen naar subcompetenties en gedragsindicatoren die voor het eigen leiderschap in de eigen situatie van belang zijn. De competenties VO zijn inmiddels overgenomen door de VO-Raad. In steekwoorden geformuleerd: visiegerichtheid; omgevingsbewustzijn; strategieën bij nieuwe vormen van leiderschap; organisatiebewustzijn; hogere orde denken.

De verschillende sets van competenties voor het primair en het voortgezet onderwijs zijn een afspiegeling van de scheiding tussen deze twee onderwijssoorten in Nederland. Tegelijkertijd wordt deze scheiding door het hanteren van verschillende competentiesets nog eens versterkt. Voor de opleidingswereld betekent dit de ontwikkeling van verschillende opleidingen voor het primair en voortgezet onderwijs, terwijl schoolleiders PO en VO veel van elkaar zouden kunnen leren. Bovendien versterkt het het ten onrechte bestaande statusverschil tussen PO en VO. Het wordt dus hoog tijd dat de beide sets van competenties worden gecombineerd tot één set voor PO, VO en MBO tezamen. Samen met Inge Andersen van de NSA ben ik hiermee aan de slag gegaan. Combineren van beide sets bleek overigens verrassend gemakkelijk: de acht competenties PO pasten prachtig onder de vijf competenties VO. Het is nu aan de PO-Raad en de VO-Raad om deze gecombineerde set van competenties op te nemen in het beroepsprofiel voor de schoolleiders.

## Hogere orde denken en nieuwe vormen van leiderschap

Ik wil met u nog even preciezer kijken naar twee van de vijf basiscompetenties VO, namelijk hogere orde denken en strategieën bij nieuwe vormen van leiderschap.



Onderzoekers die werken vanuit het cognitieve perspectief nemen de perceptie die schoolleiders hebben van hun taken als uitgangspunt (Leithwood, 1995). Uit dit onderzoek komt hogere orde denken naar voren als een belangrijk kenmerk van effectief leiderschap. Effectieve schoolleiders blijken over meer relevante kennis te beschikken en kunnen die kennis beter aanwenden voor het oplossen van problemen. Zij houden bij het oplossen van een probleem meer alternatieven tegen het licht, streven meer doelen na en kunnen beter inschatten welke belemmeringen een oplossing in de weg staan. Het gaat bij hogere orde denken dus om het analyseren, tot syntheses komen en evalueren, waarbij rekening wordt gehouden met allerlei verschillende factoren die een rol spelen in een bepaalde situatie of bij een bepaald probleem. Het gaat om problemen oplossen en besluiten nemen vanuit inductief en deductief redeneren en op basis van het construeren van nieuwe kennis. Problemen worden door effectieve schoolleiders in verband gebracht met allerlei factoren op verschillende niveaus van de organisatie. Uit onderzoek van het SCO in 2008 (Karstanje, Glauvé, Ledoux & Verbeek, 2008) bleek dat schoolleiders die in staat zijn tot hogere orde denken, die zaken kunnen overzien en op een hoger plan kunnen tillen, bijdragen aan een goed klimaat van professionalisering en aan het werken aan een gemeenschappelijke missie.

De competentie 'strategieën voor nieuwe vormen van leiderschap' verwijst naar de eis aan schoolleiders om de literatuur bij te houden en zich te blijven ontwikkelen op grond van nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs. Deze competentie is omschreven als: 'De schoolleider kan strategieën inzetten die passen bij nieuwe vormen van leiderschap (transformationeel, inspirerend, moreel en onderzoekend leiderschap) teneinde de schoolontwikkeling te bevorderen'.

De twee hier behandelde competenties eisen nogal wat van het vermogen van schoolleiders. Beide competenties vragen om een onder-

zoekende houding van schoolleiders. Dat betekent dat schoolleiders de aanwezige data in hun school (leerlingprestaties, inspectierapporten, externe onderzoeksresultaten, enz.) weten te benutten voor hun schoolontwikkeling, dat zij onderzoek in hun school stimuleren ten behoeve van de schoolontwikkeling en dat zij kennis uit onderzoek kunnen betrekken bij hun denken. Dit onderzoeksmatig leiderschap wordt momenteel sterk gestimuleerd door OCW en wordt dan 'opbrengstgericht leiderschap' genoemd. Dus juist nu we een tekort aan schoolleiders hebben, pleiten we voor competenties die niet voor elke schoolleider haalbaar zijn. Ik kom aan het eind van mijn verhaal terug op hoe om te gaan met het toenemende tekort aan schoolleiders en het toch stellen van juist hogere eisen aan het beroep. Nu wil ik het eerst hebben over de kern van mijn lectoraat dat nauw verwant is aan de competenties 'hogere orde denken' en 'nieuwe vormen van leiderschap': onderzoeksmatig leiderschap.



## 6. Waarom onderzoekende scholen?

Waarom wordt onderzoek in scholen internationaal bepleit?  
Ik zie vier clusters van redenen hiervoor.

### *De veranderende samenleving*

Ten eerste is er de complexe en snel veranderende samenleving, waardoor ook scholen in de laatste decennia snel veranderen. Waren vroeger scholen instellingen waar een goed curriculum en deskundige leraren een mooi resultaat konden opleveren, tegenwoordig moeten scholen door de snel veranderende omgeving waarin de school staat voortdurend in ontwikkeling blijven. Decentralisatie van macht en daardoor vergroting van schoolautonomie hebben een grote invloed gehad op schoolorganisaties en dus op leiderschap in scholen. We noemen dat het ruimer worden van het beleidvoerend vermogen van scholen. Scholen hebben meer zeggenschap over hun financiën, over personele zaken, en over de vormgeving van het curriculum. Daarbij zijn scholen zich ten opzichte van elkaar gaan profileren, ze zijn de concurrentieslag om de leerlingen aangegaan. Daarom werd het voor scholen belangrijk om een eigen missie te formuleren en om de eigen doelen en werkwijze uit te leggen en te staven. Om richting en sturing te kunnen geven aan de gewenste onderwijsvernieuwingen ontstaat binnen scholen steeds meer behoefte aan onderzoeksgegevens. Besluiten en veranderingen vragen om ondersteuning door data. Het begrip 'data' moet daarbij worden opgevat in de brede zin van het woord; het gaat om zowel kwantitatieve data, zoals allerlei digitaal opgeslagen gegevens (leerlingresultaten, inspectierapportages en kwaliteitskaarten), als om kwalitatieve data die het resultaat zijn van bijvoorbeeld interviews en leerlingwoordrapporten. Het nemen van adhoc besluiten en het werken op basis van trial en error leidt dikwijls tot veranderingen die het oorspronkelijke probleem niet dekken en dus tot ontevredenheid bij leraren en schoolleiders over



vernieuwingen. Veranderen op basis van data vraagt om een onderzoekende houding en om onderzoeksvaardigheden.

#### *Kennismaatschappij*

Een tweede oorzaak hangt hier mee samen. We zijn een kennismaatschappij geworden of we zijn er naar op weg, hetgeen een enorme toename van informatie betekent. Deze informatietoename gaat gepaard met digitalisering: de informatie wordt digitaal opgeslagen, komt voor vrijwel iedereen beschikbaar en is praktisch oneindig. Daarmee vindt een verandering plaats van de betekenis van kennis. Wat is eigenlijk kennis? Niet alles wat op internet staat, kan kennis worden genoemd. Het is informatie, maar wanneer is het ook kennis? Door deze verandering in de betekenis van kennis is er een noodzaak ontstaan tot onderzoeksmatig denken bij burgers. Dit heeft zijn weerslag gehad op scholen. Leerlingen werken steeds meer aan onderzoeksopdrachten; al op de basisschool is onderzoekend werken opgenomen in het curriculum. Mijns inziens is leren onderzoeksmatig denken tegenwoordig een van de belangrijkste elementen van burgerschapsvorming. Een belangrijke opdracht voor het onderwijs is daarbij het leerlingen leren omgaan met de enorme hoeveelheid informatie door hen te leren onderscheid te maken tussen informatie en kennis. In de huidige maatschappij kunnen we om goed te functioneren als individu niet meer zonder die onderzoekende houding: logisch denken, niet alles voor waar aannemen, vooronderstellingen onderzoeken. En die gedachte is internationaal doorgedrongen.

#### *Verantwoordingsplicht*

De samenleving in verandering, de concurrerende school, de verandering van opvattingen over kennis en de toegenomen digitalisering, leiden tot een derde reden om onderzoek de scholen in te brengen. Scholen zijn verantwoordelijk geworden voor hun onderwijskwaliteit. Scholen hebben een verantwoordingsplicht gekregen naar de overheid en naar ouders toe. Ze moeten laten zien dat zij voldoen aan de normen voor goed

onderwijs. Bij de Inspectie van het Onderwijs is een groeiende behoefte ontstaan aan inzicht in de onderwijskwaliteit van scholen. De school is zelf verantwoordelijk geworden voor de manier waarop de kwaliteit wordt gemeten en geëvalueerd (zie de Wet op het Onderwijstoezicht 2002): <http://www.onderwijsinspectie.nl/watdoenwij/Taken>). De overheid eist daarom van scholen dat zij een efficiënt systeem van kwaliteitszorg ontwikkelen. Als scholen daarin slagen, zullen er minder en ook minder diepgaande inspectiebezoeken plaatsvinden. Scholen kunnen dus door het leveren van heldere en transparante gegevens extra autonomie verdienen. Scholen zullen daarom steeds meer gebruik gaan maken van al beschikbare data en zullen in toenemende mate zelf gegevens gaan verzamelen, interpreteren en verwerken: gegevens omtrent leerprestaties van leerlingen, doorstroomgegevens, gegevens over arbeidssatisfactie van leraren, gegevens over oudertevredenheid, enzovoorts. Al die gegevens of data zijn tegenwoordig op scholen aanwezig. Ze worden echter nauwelijks benut voor de ontwikkeling van het onderwijs en de school.

#### *Eigenaarschap van leraren over de onderwijskwaliteit*

De toegenomen verantwoordingsplicht van scholen leidt tot een vierde stimulans voor het ontwikkelen van onderzoekende scholen. Het is de vraag of de verantwoordingsplicht niet te veel is doorgeschoten en daarmee de ruimte van de leraar te veel heeft ingeperkt. Leraren wordt voorgeschreven hoe te werken in de klas om te waarborgen dat de leerlingresultaten gediend zullen worden. Daarmee wordt de leraar niet als professional erkend. De leraar moet dus weer meer bewegingsvrijheid krijgen: het eigenaarschap over de kwaliteit van het onderwijs moet worden teruggegeven aan de leraren. Dat betekent echter wel dat de leraar verantwoordelijk is voor de kwaliteit en dus open moet staan voor feedback en voor leren van anderen. Dit vergt een mindshift (Earl & Katz, 2006) van leraren en ook van schoolleiders die sturing moeten geven aan deze processen. Werd voorheen in scholen vaak uitgegaan van impliciete



kennis (ook wel tacit knowledge genoemd), nu is dat niet meer toereikend. Hiervóór hebben we gezien dat veranderingen niet meer weg te denken zijn in hedendaagse scholen. Tacit knowledge echter is opgebouwd uit intuïtie en eerdere ervaring, en leidt daarom tot weerstand tegen veranderingen. Leraren die uitgaan van tacit knowledge of impliciete kennis, hebben redeneringen zoals: 'zo heb ik het altijd gedaan'; 'vanuit mijn ervaring weet ik dat het zo goed is, weet ik hoe je dat moet aanpakken, weet ik hoe leerlingen zich gedragen en wat ze denken' en 'dat hebben we tien jaar geleden ook al geprobeerd'. Leraren die werken vanuit geëxpliciteerde kennis, staan open voor leren van collega's en van hun leerlingen, of voor leren uit literatuur en ervaringen. Typerende opmerkingen voor hen zijn: 'mijn collega doet dat heel anders dan ik, zou dat iets voor mij zijn?' Of: 'uit de reacties van mijn leerlingen moet ik concluderen dat mijn lessen beter kunnen'. Of: 'we moeten een nieuwe methode invoeren, zou er onderzoek zijn naar verschillen in de alternatieve methodes?' Of: 'de communicatie werkt niet op school: wat kan ik lezen om te kunnen beslissen hoe het anders aan te gaan pakken?' Om de omslag te maken van tacit knowledge naar impliciete bewuste kennis is een onderzoekende houding en zijn onderzoeksvaardigheden noodzakelijk om op zoek te kunnen gaan naar de ontbrekende kennis waar men bij onderwijsontwikkeling tegenaan loopt. Eigenaarschap over de onderwijskwaliteit hoort alleen thuis bij die leraren die bereid en in staat zijn om te werken vanuit een onderzoekende houding.

## 7. Wat is een onderzoekende school?

### Opbrengstgericht werken

In een onderzoekende school staat de onderzoekende houding van schoolleiding, leraren en leerlingen hoog in het vaandel. Schoolleiding en leraren zoeken naar door onderzoek geleverd bewijs voor het nemen van beslissingen, terwijl onderzoek plaats vindt door groepen leraren, door schoolleiding en door leerlingen. Leraren hebben de deskundigheid om leerlingen te begeleiden in het doen van onderzoek en schoolleiders zijn in staat om leraren te motiveren tot een onderzoekende houding, tot het verrichten van onderzoek en tot het gebruikmaken van onderzoeksgegevens bij het vernieuwen van hun onderwijs.

In de onderzoekende school gaat het dus om het benutten van data voor school- en onderwijsontwikkeling. Deze scholen werken 'evidence based': men gaat op zoek naar externe onderzoeksresultaten die aangeven 'wat werkt en wat niet werkt' in onderwijsvernieuwing. Daarnaast verzamelt men interne onderzoeksgegevens die meer inzicht verschaffen in zaken zoals effectieve leerstrategieën, leerlingprestaties, doorstroomcijfers. In de internationale literatuur wordt dit laatste 'data driven teaching' genoemd. Data driven teaching houdt in dat leraren (beter) gebruik gaan maken van gegevens over de leervorderingen van leerlingen. Het Ministerie van OCW spreekt in dit kader van 'opbrengstgericht werken' in scholen (OCW, 2007). Ook andere instanties (zoals de PO-Raad, de Onderwijsraad, de Inspectie) zijn deze term gaan gebruiken (zie ook Onderwijsraad, 2008). Opbrengstgericht werken betekent dat leraren zich op leeropbrengsten focussen en zich daarbij laten sturen door de resultaten van metingen. Toetsresultaten spelen daarin een rol, maar ook observaties van leerlingen, resultaten van het nakijken van werk van leerlingen en dergelijke. Opbrengstgericht werken betekent ook dat schoolleiders onderzoeks-



gegevens gebruiken voor het nemen van beslissingen over het onderwijs en op schoolniveau.

### Stand van zaken op de scholen

De innovatiecapaciteit die nodig is om werkelijk te kunnen leren van data, is er echter vaak nog niet (Geijsel & Krüger, 2005; Geijsel, Krüger & Slegers, in press). Het Ministerie van OCW heeft aan het SCO gevraagd onderzoek te doen naar de stand van zaken wat betreft opbrengstgericht werken op basisscholen (Ledoux, Boogaard, Blok & Krüger, 2009). Uit ons onderzoek blijkt dat basisscholen wel degelijk over een grote hoeveelheid gegevens van de prestaties van leerlingen beschikken, met name verzameld door gebruik te maken van het CITO-leerlingvolgsysteem. Ook allerlei hulpmiddelen voor de analyse van gegevens, allerlei softwarepakketten voor schooladministraties, zijn op veel scholen aanwezig. Dat wil echter nog niet zeggen dat scholen de verzamelde gegevens ook gebruiken voor de verbetering van het onderwijs. Toetsgegevens worden primair gebruikt om de ontwikkeling van individuele leerlingen te volgen en nauwelijks om leerlingen feedback te geven. Ze worden ook veel te weinig gebruikt om de effectiviteit van het onderwijs op groepsniveau vast te stellen, terwijl gebruik voor analyse op schoolniveau bijna nooit plaatsvindt. Scholen lopen tegen een aantal problemen aan wat dit betreft: tijdgebrek, onvoldoende expertise ten aanzien van het analyseren van gegevens en beperkte mogelijkheden om de beslissingen op basis van de gegevens ook daadwerkelijk in praktijk te brengen. Bovendien worden leraren niet altijd bij de interpretatiefase betrokken. Resultaten worden doorgaans alleen met hen besproken als er 'onder de maat' wordt gepresteerd. Er blijkt nog weinig draagvlak voor data-gestuurd werken te zijn in scholen. Wel neemt zowel bij schoolleiders als bij leraren het enthousiasme toe. In hetzelfde onderzoek zagen we dat Pabo's inmiddels wel aandacht besteden aan aspecten van het werken met data, maar dat

de mate waarin studenten worden voorbereid op het uitvoeren ervan in de praktijk sterk samenhangt met de praktijk op de stagescholen waar zij terechtkomen.

Scholen zijn dus zo ver nog niet, maar de investeringen die heel veel scholen plegen om daar veranderingen in te brengen zijn enorm. Een voorbeeld is het Durven Delen Doen project op initiatief van de VO-Raad om scholen en onderzoekers aan elkaar te koppelen op zo'n wijze dat onderzoek daadwerkelijk kan worden gebruikt voor schoolontwikkeling (zie [www.durvendelendoen.nl](http://www.durvendelendoen.nl)). Een ander initiatief van OCW is het project Onderwijsbewijs, waarmee onderzoekers worden uitgenodigd om onderzoeksvoorstellen in te dienen waarmee onderwijsvernieuwingen wetenschappelijk zouden kunnen worden onderbouwd: wat werkt in het onderwijs? Welke innovaties hebben het gewenste effect en kunnen dus door scholen evidence based worden ingevoerd? Daarnaast is in samenwerking tussen de universiteiten van Amsterdam, Groningen en Maastricht het onderzoeksinstituut TIER opgericht: Top Institute for Evidence Based Education Research: een wetenschappelijk instituut op het gebied van 'evidence based onderwijs'. Het instituut wil bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs in Nederland door de ontwikkeling van onderwijsinterventies, gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek en wetenschappelijke inzichten ([www.tierweb.nl](http://www.tierweb.nl)). Het verwerven van de benodigde onderzoekende houding vraagt een mindshift van schoolleiders en leraren zoals hiervóór is aangegeven, maar ook van onderwijs-onderzoekers. Onderzoekers zullen meer uit moeten gaan van vragen die in de scholen zelf worden geformuleerd en zij zullen het vertrouwen moeten winnen van leraren en schoolleiders (Geijsel, Krüger en Slegers (in press). Daarmee wordt ook de bekende kloof tussen onderwijs-onderzoek en onderwijspraktijk verkleind.



### De school als professionele leergemeenschap

Het bovenstaande vergt een omslag in scholen. Belangrijk bij onderwijs-innovatie is dat op alle niveaus in de school wordt geleerd, niet alleen door leerlingen, maar ook door leraren en door schoolleiders. Om die reden zijn internationaal veel scholen bezig zich te ontwikkelen naar zogenoemde professionele leergemeenschappen waarin schoolleiders en leraren samen werken aan schoolontwikkeling en aan verbetering van het onderwijs. Ik zou de professionele leergemeenschap willen omschrijven als: 'een groep mensen die collectief werkend hun praktijk deelt en kritisch onderzoekt op een reflectieve, samenwerkende, leergerichte wijze om het onderwijs aan leerlingen te verbeteren'. Een professionele leergemeenschap vereist dat er dialogen worden gevoerd in de school op basis van data. In de onderzoekende school zou die dialoog gevoerd moeten worden door verzamelde gegevens. Vragen die centraal staan in de dialoog zijn dan: hoe kunnen we deze gegevens benutten voor de doelen die we ons als school hebben gesteld? Wat betekenen deze gegevens voor de vernieuwing van ons onderwijs? Dit impliceert dat de schoolleiding geen aanbevelingen uit onderzoek de school in moet sturen, maar de ruwe gegevens in tabellen en grafieken, die dan door schoolleiding en leraren samen kunnen worden vertaald in aanbevelingen. Samen interpreteren van data betekent samen werken aan schoolontwikkeling, een verkleining van de kloof tussen schoolleiders en leraren en een vergroting van het eigenaarschap van leraren over de onderwijskwaliteit.

Bestaan er al scholen die zich professionele leergemeenschap kunnen noemen? Nauwelijks. Misschien is het ook wel een te idealistisch idee, maar we zien al wel dat scholen waarin leraren met elkaar leren, waarin meer wordt samengewerkt, waar samen onderzoek wordt gedaan goed op weg zijn een onderzoekende cultuur te creëren waarin het hogere orde denken van leraren en schoolleiders wordt bevorderd.

## 8. De onderzoeksmatige schoolleider

In Winnie de Poeh en Management, dat tussen haakjes beter Winnie de Poeh en leiderschap had kunnen heten, zette Roger Allen de taken van de leider op een rij: doelen stellen, organiseren, motiveren, mensen ontwikkelen, communiceren én: meten en analyseren. Toch grappig dat hij al in 1995 deze laatste taak toevoegde. En hoeveel schoolleiders voeren deze taak uit? Associeert u schoolleiderschap met meten en analyseren?

### Creëren van een onderzoekende cultuur

De hierboven beschreven ontwikkelingen vragen om een ander soort schoolleider. We weten uit de literatuur dat schoolleiders die competent zijn in het formuleren, initiëren, uitdragen en implementeren van een visie in de school de meest effectieve schoolleiders zijn. Dat vereist abstract denken en hogere orde denken in die zin dat schoolleiders in staat moeten zijn om verbanden en samenhangen te zien, kortom het vereist een onderzoekende houding.

Scholen moeten dus onderzoekender worden en de schoolleider heeft een belangrijke rol in het uitdragen van die visie. De opdracht van schoolleiders is om een onderzoekende cultuur te creëren in hun scholen en om de onderzoekende houding en de onderzoeksvaardigheden van zichzelf en van de leraren te versterken (Earl & Fullan, 2003; Earl & Katz 2006; Krüger, 2007; Saunders, 2000). Schoolleiders hoeven zelf geen onderzoekers te worden, maar ze moeten wel in staat zijn om data te kunnen lezen, begrijpen en interpreteren, om opdrachtgever te zijn van onderzoek, om leiding te geven aan onderzoeksprocessen in hun school en om de dialoog te organiseren in hun school met het doel gezamenlijk betekenis te verlenen aan data. Ze moeten in staat zijn om een professionele leergemeenschap met een onderzoekende cultuur te



creëren in hun scholen. Dat impliceert mijns inziens het stimuleren van vier soorten van onderzoek in de school:

- Het gebruikmaken van beschikbare data in de school. Heel veel gegevens zijn in de school voorhanden, terwijl er niets mee wordt gedaan.
- Het verrichten van onderzoek in de school door leraren zelf. Dit kan onderzoek zijn op het niveau van de klas of de schoolorganisatie. Hierbij hoort ook het invoeren van een systematische benadering van verzamelen, analyseren en gebruiken van data.
- Het verrichten van onderzoek door externe onderzoekers.
- Het raadplegen en gebruiken van onderzoeksliteratuur: evidence based werken.

### Stimuleren van het leren van leraren

De opdracht om een onderzoekende cultuur te creëren, betekent dat schoolleiders strategieën moeten ontwikkelen om het leren van leraren te bevorderen. Kunnen schoolleiders invloed uitoefenen op het leren van leraren? Daar hebben we onderzoek naar gedaan (Geijsel, Slegers, Stoel & Krüger, 2009). Uit dit onderzoek blijkt dat schoolleiders zelfs een sleutelrol spelen in het bevorderen van het leren van leraren. Als de schoolleiding een visie formuleert over waar het heen moet met het onderwijs, ondersteuning geeft aan individuele leraren en intellectuele uitdagingen neerlegt bij leraren, blijken leraren meer bereidheid te hebben tot leren en tot het vernieuwen van hun eigen onderwijs. Samen met Femke Geijsel heb ik een dergelijk onderzoek verricht, maar dan toegespitst op de invloed van onderzoeksmatig leiderschap op het onderzoekend handelen van leraren (Krüger, 2010). Uit dit onderzoek blijkt dat onderzoeksmatig leiderschap indirect van invloed is op het onderzoekend handelen van leraren. Als schoolleiders een visie op onderzoekend werken introduceren in de school en daarbij de onderzoekende

houding en het aanleren van onderzoeksvaardigheden stimuleren, gaan leraren samenwerken in het verrichten van onderzoek en gaan ze participeren in besluitvormingsprocessen op basis van data. Daardoor gaan ze de schooldoelen met betrekking tot het doen van onderzoek beschouwen als hun eigen doelen en wordt het vertrouwen in zichzelf als onderzoekend leraar, in de invloed die men als onderzoekend leraar heeft op leerlingen, vergroot. We noemen dit wel self-efficacy. Deze self-efficacy blijkt vervolgens een sterke invloed te hebben op de onderzoekende houding van leraren, op de onderzoeksvaardigheden en op het innoveren van het eigen onderwijs. Self-efficacy van leraren komt uit beide onderzoeken naar voren als belangrijk en goede schoolleiders blijken in staat dat te stimuleren.

Schoolleiders staan dus voor de uitdagende taak om te leren onderzoeksmatige leiders te worden én om in hun leidinggeven voortdurend te leren van data.



## 9. Een tekort aan schoolleiders en toch hogere eisen? Uitdagingen voor het schoolleiderschap in Nederland in de komende jaren

Er is, zo hebben we gezien, een tekort aan schoolleiders. Tegelijkertijd is er een trend tot het stellen van hogere eisen aan schoolleiders. Ik heb in deze rede gepleit voor het benadrukken van de eis tot hogere orde denken bij schoolleiders. Er moet dus een professionaliseringslag worden gemaakt in Nederland wat betreft het schoolleiderschap. Dit omdat we niet zozeer behoefte hebben aan managers, maar aan schoolleiders die ertoe doen. Zowel de kwantiteit als de kwaliteit van schoolleiders moet dus omhoog. Dus juist nu er grote tekorten zijn willen we kwalitatief betere schoolleiders. Hoe komen we uit dit dilemma?

We hebben gezien dat de redenen om geen schoolleider te willen worden voornamelijk liggen in de stressvolheid en drukte van de baan. Schoolleiders hebben het vaak te druk om de rol van leider op zich te kunnen nemen. Ze moeten veel beheersmatige en administratieve taken vervullen en komen aan het neerzetten van een visie in hun school niet toe. In het primair onderwijs geven schoolleiders zelfs nog vaak les naast hun directeurschap en krijgen zij bovendien weinig administratieve en operationele ondersteuning. Daar moet dus het een en ander aan veranderen. Het beroep moet aantrekkelijker worden. Dat kan door de schoolleider te verlichten qua taken en door het beroep uitdagender te maken door middel van professionalisering en onderzoeksmatig leiderschap. Ik geef tot slot een aantal voorzetten om aan te werken in de komende jaren met het doel het beroep aantrekkelijker te maken.

Leiderschap moet weer meer gericht worden op het primaire proces. Onderwijskundig leiderschap komt ook in de literatuur weer sterk terug. Een aantal jaren leek het erop dat transformationeel leiderschap het



effectieve leiderschap van deze tijd zou zijn, omdat het hoort bij vernieuwing en verandering, waar scholen middenin zitten. Uit een vrij recente review van de literatuur over onderzoek naar de effectiviteit van verschillende leiderschapstypen (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008) blijkt echter dat onderwijskundig leiderschap toch nog steeds het meest effectief is: het leiderschap dat is gericht op de primaire processen in de school. Onderzoekmatig leiderschap en opbrengstgericht werken in scholen kunnen een stimulans geven aan het verbinden van leiderschap aan de primaire processen, omdat het de schoolleider richt op de kwaliteit van het onderwijs, op de leerlingresultaten. Het management en het leiderschap van scholen zouden meer kunnen worden gescheiden. Voor het primair onderwijs betekent dit dat er secretaresses en conciërges worden aangesteld ter verlichting van de schoolleider. In grotere scholen voor primair en voortgezet onderwijs zou het een goed idee zijn om portefeuilles te verdelen: de manager past op de winkel en de leider zet de visie neer en geeft sturing aan de onderwijsvernieuwing en de verhoging van de leerlingresultaten. De taakverdeling tussen besturen en schoolleiders kan hieraan tegemoet komen. Misschien moeten we wel verschillende masteropleidingen ontwikkelen in Nederland: een master schoolmanagement en een master schoolleiderschap.

Een tweede uitdaging ligt in het spreiden van leiderschap in scholen. Leraren kunnen leidinggeven aan de teams en kunnen een aantal andere leidinggevende taken vervullen naast hun lesgevende taken. Daarmee wordt tegelijkertijd ook de leraarsbaan weer uitdagender en wordt het eigenaarschap van leraren over de onderwijskwaliteit vergroot. Bovendien geeft dit loopbaankansen aan leraren waarmee tegemoet wordt gekomen aan de klacht dat leraren geen gelegenheid hebben tot mobiliteit.

De schaalvergroting in het onderwijs moet een halt toe worden geroepen. In het voortgezet onderwijs en met name in het middelbaar beroepsonderwijs zijn scholen enorm veel groter geworden in de afgelopen decen-

nia, in het primair onderwijs is de bestuurlijke schaalvergroting inmiddels goed op gang gekomen. De ervaring leert echter dat schaalvergroting leidt tot een toename van managers ten koste van leiders. We moeten toe naar kleinere scholen met minder omvangrijke bestuurlijke gremia. Voor het MBO betekent dit ontvlechting van fusies en terug naar kleinschalige organisaties waar het eigenaarschap bij de leraren ligt. Ik heb veel bovenschoolse managers met spijt in hun stem horen zeggen dat ze het jammer vinden dat zij niets meer met leerlingen te maken hebben en vaak niet eens met leraren. Tegelijkertijd klagen schooldirecteuren erover dat nu er door de vergroting van de schoolautonomie minder oekazes komen vanuit het Ministerie van OCW, de besturen de rol van de overheid lijken te hebben overgenomen: de oekazes blijven van boven komen. Komt daar misschien het beeld vandaan dat er te veel managers zijn in het onderwijs?

Een volgende uitdaging is het aanstellen van meer vrouwen in leidinggevende functies in het onderwijs. Daarmee kunnen tekorten in schoolleiders worden opgelost en kunnen schoolleidingen bovendien het schaap met vijf poten zijn dat tegenwoordig wordt verlangd.

Scholen staan voor de uitdaging om onderzoekende scholen te worden. Dat betekent dat er eindelijk werk zou moeten worden gemaakt van het verminderen van lesuren voor leraren. Nederland heeft in vergelijking met de ons omringende buitenlanden nog steeds een zeer hoog aantal lesuren voor leraren. Dat zal dan wel gecombineerd moeten worden met het invoeren van een stafdocentschap: de leraar is van negen tot vijf op school en doet daarin allerlei verschillende taken: lesgeven, lessen voorbereiden, toetsen nakijken, leerlingen begeleiden, samenwerken met collega's, leidinggeven, zich professionaliseren en werken met data en zelf onderzoek verrichten. Schoolleiders staan voor de uitdaging zich te professionaliseren om leiding te kunnen geven aan deze onderzoekende scholen.



Mensen die zich ontwikkelen beleven daar plezier aan. Schoolleiders die blijven leren tijdens hun baan ontwikkelen zich, vinden nieuwe uitdagingen op hun pad en zullen daardoor de functie aantrekkelijker vinden. Hogere eisen stellen aan de functie en schoolleiders in de gelegenheid stellen zich te professionaliseren zodat ze aan die eisen kunnen voldoen, maakt de functie interessanter. Dit kan potentiële kandidaten voor het schoolleiderschap over de streep trekken om daadwerkelijk te solliciteren. Het kan zittende schoolleiders motiveren om in hun functie te blijven. Professionaliseringstrajecten leiden ook tot netwerkvorming van schoolleiders, wat een belangrijke ondersteuning kan betekenen voor de 'lonely at the top' schoolleider. Hogere eisen maakt het beroep dus juist aantrekkelijker. In mijn ervaring als kerndocent aan de master voor PO, VO en MBO schoolleiders van het Centrum van Nascholing Amsterdam kwam ik in al die jaren alleen maar schoolleiders tegen die enthousiast waren om te leren, nieuwe uitdagingen gingen zien en meer effecten ontdekten van hun leidinggeven in hun scholen. Mijn korte ervaring met de schoolleiders in de master van de Penta Nova levert hetzelfde beeld op. Ook in Nederland zal er een verplichting moeten komen tot professionalisering van schoolleiders. Daarbij is het zoeken van verbinding tussen PO, VO en MBO in het opleiden van schoolleiders een extra uitdaging.

Wanneer de schoolleider weer leerling mag zijn, wordt de functie aantrekkelijker. Ik zie een schoolleider voor mij die leerling is in tweeërlei zin. Ten eerste besteedt de schoolleider tijd aan de eigen professionalisering en ontwikkeling. Ten tweede bevindt de schoolleider zich in een voortdurend leerproces door te werken met intern en extern verzamelde schoolgegevens.

## 10. Doelen en opbrengsten van het lectoraat Leiderschap in het Onderwijs

Een kenniscentrum zoals Penta Nova kan een belangrijke rol spelen in de professionalisering van schoolleiders. Het lectoraat Leiderschap in het Onderwijs moet daaraan een impuls geven. De opdracht van de lector is daarom het stimuleren en bevorderen van de ontwikkeling van effectief leiderschap in scholen met de nadruk op het onderzoeksmatig leiderschap. Om dat doel te bereiken is een aantal activiteiten gepland. Met verschillende activiteiten is sinds mijn benoeming op 1 september 2009 een start gemaakt.

### Onderwijsontwikkeling

Door een projectgroep van opleidingsdocenten uit de vijf betrokken Hogescholen is in samenwerking met de lector de masteropleiding Educational Leadership ontwikkeld ten behoeve van schoolleiders PO, VO en MBO. Het thema onderzoeksmatig leiderschap is als een doorlopende lijn door de masterjaren heen gepland. In januari is de master Educational Leadership van start gegaan met een groep schoolleiders in Utrecht en één in Groningen. De eerste evaluaties zijn ronduit goed. Het accreditatierapport is geschreven en ingediend en vóór de zomer zullen we het oordeel krijgen van de NVAO. In de zeer nabije toekomst zal worden gewerkt aan de ontwikkeling van een lijn onderzoeksmatig leiderschap in de andere opleidingen van Penta Nova. Daarnaast zal de lector bijdragen aan het inbedden van de thema's 'de onderzoekende school' en 'opbrengstgericht werken' in de curricula van de lerarenopleidingen. Ook wordt een bijdrage geleverd aan de minor onderwijskundig leiderschap voor PABO-studenten van de partners van Penta Nova, waarmee ook bachelor studenten worden betrokken bij het lectoraat. Lerarenopleidingen die hun studenten opleiden vanuit de visie op onderzoekende



scholen zullen zelf het voorbeeld moeten geven. Daarom zal vanuit het lectoraat ook worden gewerkt aan het ontwikkelen van een onderzoekende cultuur in de lerarenopleidingen van de betrokken hogescholen. Met een paar hogescholen is hiermee al een begin gemaakt.

### **Kennisontwikkeling en kennisdeling**

De onderzoeksopdracht van het lectoraat ligt op het terrein van het onderzoeksmatig leiderschap in scholen. Voor het verrichten van onderzoek op dit terrein is een kenniskring opgericht die bestaat uit opleidingsdocenten van de deelnemende hogescholen. Het onderzoek is gericht op de effecten van onderzoeksmatig leiderschap. Het gaat daarbij om effecten op het leren van leraren, op de onderzoekende houding van leraren, op de mate waarin er een onderzoekende cultuur in de school ontstaat en de leraren opbrengstgericht werken, op de inhoud van de lessen en op de mate waarin leerlingen een onderzoekende attitude hebben. Ook iets verder weg liggende vragen kunnen in de Kenniskring worden onderzocht, bijvoorbeeld: wat wordt in de praktijk onder onderzoeksmatig leiderschap verstaan; hoe kunnen schoolleiders een onderzoekende cultuur creëren in hun scholen?

De sollicitatieprocedure voor de leden van de Kenniskring is in 2009 afgerond en de Kenniskring is vanaf januari 2010 aan het werk gegaan. Het is de bedoeling dat elk onderzoek wordt verricht door een lid van de Kenniskring samen met één of meerdere schoolleiders. Zo wordt gewaarborgd dat de onderzoeksvragen voortkomen uit vragen van schoolleiders zelf. Het streven is om ook schoolleiders als lid van de kenniskring aan te stellen. De onderzoeken worden op dit moment door de kenniskringleden samen met schoolleiders opgezet. De thema's van de onderzoeken worden steeds duidelijker, maar de vraagstellingen zijn nog niet definitief geformuleerd. Jan Halin (Hogeschool INHolland) gaat onderzoek doen naar welke factoren essentieel zijn in scholen om te komen tot een

opbrengstgerichte cultuur. Cor van den Berg (Gereformeerde Hogeschool Zwolle) gaat onderzoek doen naar blokkerende en deblokkerende factoren in de ontwikkeling van onderzoeksmatig leiderschap op scholen die zich ontwikkelen in de richting van een effectieve professionele leergemeenschap. Willem Poppe (Hogeschool Driestar Gouda) formuleert zijn onderzoeksvraag rond het vraagstuk van de relatie tussen onderzoeksmatig leiderschap en identiteitsgebonden onderwijs. Hans Bakker en Andries Nicolai (Christelijke Hogeschool Ede) willen hun onderzoek richten op de onderzoekende houding van schoolleiders op scholen waar Ontwikkelingsgericht Onderwijs wordt toegepast. Lisette Uiterwijk (PC Hogeschool Marnix Academie) wil een promotieonderzoek gaan opzetten. Zij denkt op dit moment aan onderzoek naar de essentie van onderzoeksmatig leiderschap en de meetbaarheid daarvan ten behoeve van het afnemen van assessments aan schoolleiders.

Het ligt in de bedoeling om op termijn ook schoolleiders in de eindfase van hun masteropleiding te betrekken bij de kenniskring. Zij worden in staat gesteld om hun afstudeeronderzoek te verbinden aan het kennisdomein van de kenniskring.

Kennisdeling vindt behalve via de website van het lectoraat plaats door middel van publicaties in vaktijdschriften en wetenschappelijke tijdschriften. Er zullen presentaties en workshops worden gehouden in het land door de lector, de kenniskringleden en de bij het onderzoek betrokken schoolleiders over de resultaten uit het onderzoeksprogramma.

### **Ontwikkeling van leiderschap in de scholen.**

Het lectoraat zal een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van leiderschap in het beroepsveld (PO/VO/MBO). De nadruk ligt ook daarbij weer op onderzoeksmatig leiderschap en opbrengstgericht werken. Hiervoor worden vanuit het lectoraat contacten gelegd met de PO-Raad,



de VO-Raad, de BVE-Raad, de Nederlandse Schoolleiders Academie, de Algemene Vereniging voor Schoolleiders en de Besturenraad. Daarnaast worden zoals hierboven gemeld schoolleiders uit het beroepsveld en masterschoolleiders van de vijf Penta Nova Hogescholen betrokken bij de kenniskring.

Zoals gezegd heb ik samen met de NSA de competentiesets van PO en VO gecombineerd tot één set. Dit voorstel is voorgelegd aan de PO-Raad. Vanuit de VO-Raad is een Kennisgroep Professionalisering ingesteld van schoolleiders en bestuurders om de VO-Raad te adviseren over de professionalisering in de nabije toekomst. Ik heb zitting in deze werkgroep en heb ook daar de gecombineerde set competenties ter bespreking ingebracht. Daarnaast heb ik de Kennisgroep Professionalisering in contact gebracht met de NSA om samen te bezien welke samenwerking er mogelijk is tussen PO en VO op het terrein van professionalisering van schoolleiders.

Sinds de instelling van het lectoraat heb ik op uitnodiging diverse lezingen in het land gehouden om de visie op opbrengstgericht werken en onderzoeksmatig leiderschap verder te verspreiden. Steeds meer scholen zijn op weg om het onderzoekend leren van schoolleiders, leraren en leerlingen te versterken. Ik wil hen daar vanuit het lectoraat graag in ondersteunen in de komende jaren.

Tot slot zal vanuit het lectoraat een kenniscentrum voor leiderschap in het onderwijs worden opgericht en zal een kennisgemeenschap van schoolleiders, masterschoolleiders, opleidingsdocenten en onderzoekers op het terrein van leiderschap worden opgezet.

## 11. Dankwoord

Op 7 maart 2009 werd ik via de mail uitgenodigd voor een kennismakingsgesprek in verband met plannen voor het verbinden van een lectoraat leiderschap aan Penta Nova. Eind mei werd het benoemingsgesprek gehouden, zodat ik per 1 september kon worden aangesteld als lector. Deze snelheid van handelen is voor een groot deel te danken aan Karel Aardse, die toen nog voorzitter was van het College van Bestuur van de Marnix Academie. Ook Joop Korteland, die als voorzitter van de Stuurgroep Penta Nova bij mijn benoeming betrokken was heeft de vaart erin gehouden. Ik dank jullie voor het in mij gestelde vertrouwen en voor de vrijheid die jullie mij gaven in het schrijven aan het lectoraatsprofiel en dus in de invulling van dit lectoraat. Ook de Stuurgroep van Penta Nova verdient dank voor het gestelde vertrouwen en de snelle wijze van benoeming. De Colleges van Bestuur van de betrokken Hogescholen ben ik zeer erkentelijk voor het instellen van het lectoraat. Een speciaal woord van dank is ook op zijn plaats voor het College van Bestuur van de Marnix Academie waar mijn aanstelling is ondergebracht: Gerard Veerbeek als opvolger van Karel Aardse en Barbara de Kort. Ik heb de bilaterale gesprekken die Gerard en ik regelmatig voeren en de verdere samenwerking met jullie beiden tot nu toe als zeer prettig ervaren. Ook de medewerkers van de Marnix Academie, met name van het Marnix Onderwijs centrum (MOC) wil ik bedanken voor het feit dat jullie mij vanaf het begin het gevoel hebben gegeven dat ik op mijn plek zit. De gezellige werksfeer die jullie scheppen is mij veel waard. Niet in de laatste plaats gaat mijn dank uit naar Peter Dijkhoorn, die als opleidingsmanager van Penta Nova ook nauw was betrokken bij mijn benoeming. Met jou werk ik veel samen – en met groot genoegen – om de hoge ambities van het lectoraat te verwezenlijken. Ook Ron de Bakker, manager MOC, wil ik danken voor de prettige wijze waarop we in het lectoraat samenwerken. En Ingrid Tonnis niet te vergeten als secretaresse



van Penta Nova, inmiddels bijgestaan door Yvette Leene. Ik ervaar jullie betrokkenheid bij de nieuwe Academie voor Schoolmanagement Penta Nova als groot, zonder jullie zouden veel dingen niet in orde komen. Ik dank ook mijn collega-lectoren hier op de Marnix voor de prettige samenwerking. Waar het uiteindelijk om gaat is de inbedding van de ideeën in het veld. Dank daarom aan de PO-Raad en de VO-Raad voor de samenwerking. Dank aan de NSA, Mark Jager en Inge Andersen, die beiden oprecht blij waren met de instelling van een lectoraat leiderschap en ook met de invulling ervan in mijn persoon en van daaruit de samenwerking hebben opgepakt. Dank aan de schoolleiders die vertrouwen stellen in de Kenniskring en die samen met de Kenniskringleden een onderzoek in hun school willen starten. En natuurlijk dank aan de leden van de Kenniskring. Ik vind het fantastisch om met jullie samen te werken in het opzetten en uitvoeren van het onderzoek in het lectoraat.

Aan dit lectoraat zijn vele jaren in andere aanstellingen vooraf gegaan. Daarin heb ik veel ontwikkeld wat ik nu in dit lectoraat verder kan uitbouwen. Ik dank dan ook mijn collega's aan de Universiteit van Amsterdam (Onderwijskunde, SCO-Kohnstamm Instituut, ILO, Centrum Voor Nascholing) voor de samenwerking in al die jaren. We hebben samen onderzoeksprojecten opgezet en uitgevoerd, onderwijs verzorgd, nascholing gegeven, artikelen geschreven.

Tot slot bedank ik mijn vrienden zonder wie het leven een stuk minder leuk zou zijn. Het was geweldig om 45 minuten tegen jullie te praten zonder onderbroken te worden; dat ben ik niet gewend. Een speciaal woord van dank is voor Tineke van Roozendaal met wie ik naast onze vriendschap, ook lange tijd een werkrelatie heb gehad en die heeft meegelezen met het schrijven van deze lectorale rede en mij van commentaar heeft voorzien. Ten slotte Lorenz, met wie ik zo graag het leven deel. Wijze en leuke man. Jouw belangstelling voor en steun bij mijn werk zijn enorm belangrijk voor me. De vele gesprekken die wij voeren

stroomlijnen altijd weer mijn gedachten. Jij zorgt er voor dat mijn werk leuker wordt, maar ook dat ik er afstand van kan nemen.



## Literatuur

Allen, R.E. (1995). *Winnie-de-Poeh en Management*. Uitgeverij Sirius en Siderius.

Bass, B.M. & Stogdill, R.M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership* (3rd edition). New York/London: The Free Press/Collier MacMillan

Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders*. New York: Harper & Row.

De Waal, Frans B.M. (2005). *De aap in ons. Waarom we zijn wie we zijn*. Uitgeverij Contact.

De Waal, Frans B.M. (1998) *Peacemaking among primates*. Harvard University Press.

Earl, L. & Fullan, M. (2003). Using data in leadership for learning. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 383-394.

Earl, L. & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Geijssel F.P. & Krüger, M.L. (2005). *Leren van Onderzoek: de benutting van data-feedback ten behoeve van schoolontwikkeling*. *Pedagogische Studiën* 82 (4), 327-342

Geijssel F.P., Krüger, M.L. & Slegers, P.J.C. (in press). *Data feedback for school improvement: the role of researchers and school leaders*. *Australian Educational Researcher*.

Geijssel, F.P., Slegers, P.J.C., Stael, R.D., Krüger, M.L. (2009). *The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools*. *The Elementary School Journal* 109 (4), 406-427.

Hallinger, Ph. & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980 – 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.

Heck, R.H. & Hallinger, P. (2009). *Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement*. *American Educational Research Journal* 46 (3), 659-689.

Karstanje, P.N., Glaudé, M.T., Ledoux, G., & Verbeek, A.E. (2008). *Beleidsvoerend vermogen van basisscholen: stand van zaken en verklarende factoren*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Kotter, J.P. (1996). *Leading Change*. Harvard Business School Press.

Krüger, M.L. (2007) *Leidinggeven aan een onderzoekende cultuur*. In M.Snoek (red.): *Eigenaar van kwaliteit; veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat* (pp. 95-103). Hogeschool van Amsterdam, EFA.

Krüger, M.L. (2008). *School leadership, sex and gender: welcome to difference*. *International Journal of Leadership in Education* 11 (2), 155-168.

Krüger, M.L. (2009). *The big five of school leadership competencies in the Netherlands*. *School Leadership & Management* 29 (1), 109-127.

Krüger, M.L. e.a. (2007). *Basiscompetenties schoolleider VO. Praktische handleiding voor het werken met basiscompetenties*. ISISQ5 / VO-Raad.

Krüger, M.L., Eck, E. van, Vermeulen, A. (2001). *Job mobility and premature departure of*

*principals in primary and secondary education in the Netherlands*. *School Leadership & Management* 21 (4) 397 - 413.

Krüger, M.L., Van Eck, E. & Vermeulen, A. (2005). *Why principals leave: risk factors for premature departure in the Netherlands compared for women and men*. *School Leadership & Management* 25 ( 3), 241-261.

Krüger, M.L., Witziers, B. & Slegers, P.J.C. (2007). *The impact of school leadership on school level factors: validation of a causal model*. *School Effectiveness and School Improvement* 18 (1), 1-20.

Krüger, M.L. (2010). *De invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leraren in veranderingsprocessen*. Eindrapport Kenniskring Leren en Innoveren.

Ledoux, G., Blok, H., Boogaard & Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken; over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Leithwood, K. (1995). *Cognitive perspectives on school leaders*. *Journal of School Leadership*, 5, 115-135.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning; review of research*. University of Minesota, University of Toronto, Wallace Foundation.

Marzano, R.J., Waters, T. & McNulty, B.A. (2009). *Wat werkt: leiderschap op school*. Bazalt.

Merens, A. & Hermans, B. (2009). *Emancipatiemonitor 2008*. SCP en CBS.

OCW (2007). *Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs. Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (OCW).

OCW (2008). *Kwaliteitsagenda Voortgezet Onderwijs. Tekenend voor Kwaliteit. Afspraken voor een beter voortgezet onderwijs 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (OCW).

OCW (2009). *Arbeidsmarktbarometer PO, VO, MBO 2008/2009. Jaarrapportage*. José Bal, Jos de Jonge.

OCW (2007). *Schoolleiders in Nederland; landendocument voor de OESO*. Onderwijsraad (2008). *Opbrengstgerichtheid en wegwerken van tekorten*.

Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. & Rowe, K.J. (2008). *The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types*. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.

Saunders, L. (2000). *Understanding schools' use of 'value added' data: the psychology and sociology of numbers*. *Research Papers in Education*, 15 (3), 241-258.

Schutte, Astrid (2009). *Echte leiders vertellen een goed verhaal*. ManagementSite.

Supovitz, J., Sirinides, P. & May, H. (2010). *How principals and peers influence teaching and learning*. *Educational Administration Quarterly* 46 (1), 31-56.

Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M.L. (2003). *Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association*. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.



## Curriculum Vitae

Meta Krüger is socioloog. Tijdens en na haar studie doceerde zij aan een Pedagogische Academie met een havo-top. Vanaf 1978 werkt zij aan de Universiteit van Amsterdam, waar zij momenteel werkt als onderzoeker bij de Afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen. Tot 1 september 2009 was zij daarnaast verbonden aan het Instituut voor de Lerarenopleiding UvA en aan het Centrum voor Nascholing Amsterdam. In 1994 promoveerde zij op het onderwerp sekseverschillen in schoolleiderschap. Zij verricht onderzoek op allerlei aspecten van schoolleiderschap, schoolontwikkeling en schoolverbetering. Zij is (mede)auteur van artikelen in nationale en internationale tijdschriften en van boekbijdragen. Zij was redacteur van het Handboek Leerlingbegeleiding en het handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement en is sinds een aantal jaren regional editor van het International Journal of Leadership in Learning. Zij verzorgt regelmatig bijdragen aan conferenties in binnen- en buitenland en geeft lezingen over haar werk. Bij het Instituut voor de Lerarenopleiding was zij docent onderwijskunde en coördinator van het werkverband onderwijskunde. Bij het Centrum voor Nascholing Amsterdam werkte zij als projectleider van het door haar opgerichte KennisCentrum voor Leiderschapsontwikkeling (KCLO) en als kerndocent in de masteropleiding Integraal leiderschap. Bij E&S Advies en Consultancy was zij vanaf 2006 tot aan haar aanstelling als lector onderzoeksadviseur en onderzoeksopleider. In de afgelopen tien jaar was zij voorzitter van het Bestuur van de Open Schoolgemeenschap Bijlmer in Amsterdam. Zij neemt deel aan verscheidene internationale samenwerkingsverbanden in het kader van onderzoek en nascholing. Vanaf 1 september 2009 is zij voor de halve weektaak aangesteld als lector Leiderschap in het onderwijs aan de Academie voor Schoolmanagement Penta Nova.

