



**Literatuurstudie:**  
**Leiding geven aan Persoonlijk Meesterschap van**  
**(aanstaande) leraren**

Aan de literatuurstudie werkten de volgende personen mee:

Ester Alake-Tuenter

R. Freeke

M. Krüger

W. van Venrooij

J. Slendebroek-Meints

J. Hoogland

N. van Maanen

H. Schippers

B. Lems

## Literatuurstudie CEPM project 6

### *Inhoudsopgave*

Hoofdstuk 1	
Inleiding: probleemstelling en conceptueel schema	2
Hoofdstuk 2	
Persoonlijk Meesterschap	5
2.1. self efficacy	6
2.2. persoonlijke intentie	9
2.3. onderzoekende houding van de leraar	10
2.4. lerende professional	11
Hoofdstuk 3	
Instrumenten in de organisatie	19
3.1 Organisatiestructuur en cultuur	19
3.2 Omgeving van de school	24
Hoofdstuk 4	
Professionele ruimte van leraren	29
Hoofdstuk 5	
Twee modellen voor schoolontwikkeling en de ontwikkeling van Persoonlijk Meesterschap	34
Hoofdstuk 6.	
Leiderschapsstrategieën: leidinggeven aan de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap	40
6.1. Transformationeel leiderschap	40
6.2. Onderzoeksmatig leiderschap	41
6.3 Gespreid leiderschap	42

## **Hoofdstuk 1**

### ***Inleiding: probleemstelling en conceptueel schema***

Binnen het Center of Expertise 'Persoonlijk Meesterschap' is sprake van verschillende projecten die gericht zijn op onderzoek naar Persoonlijk meesterschap in de onderwijspraktijk en de ontwikkeling van bruikbare middelen en instrumenten om Persoonlijk meesterschap te vormen, te versterken en te onderhouden. Dit literatuuroverzicht maakt onderdeel uit van één van die projecten (Projectgroep 6) waarin de relatie tussen het schoolleiderschap en Persoonlijk meesterschap is onderzocht.

Bedoeling van het project is om scholen en hun leiders te ondersteunen in het bevorderen van Persoonlijk meesterschap door te analyseren hoe het leiderschap kan verbeteren om meer ruimte te geven aan professionals zodat zij hun Persoonlijk meesterschap verder kunnen ontwikkelen en uit kunnen bouwen. In dit literatuuroverzicht geven wij een theoretische verantwoording van het conceptuele kader dat ons heeft geleid bij het ontwikkelen van een instrument waarmee wij ons een betrouwbaar beeld kunnen vormen van de stand van zaken met betrekking tot de stand van zaken van binnen onderwijsinstellingen aanwezige leiderschapsstrategieën en hun betekenis voor persoonlijk meesterschap. Op basis van dat instrument, 'de leiderschap en persoonlijk meesterschap scan', kan dan met de betrokken onderwijsinstellingen bekeken worden op welke wijze men door aanpassing van de leiderschapsstrategie het persoonlijk meesterschap van professionals verder kan uitbouwen en versterken.

Persoonlijk meesterschap wordt binnen het CEPM gedefinieerd als het handelen van leraren dat is ingegeven door persoonlijke opvattingen over goed onderwijs en goed leraarschap. Dit gebeurt deels intuïtief en deels beredeneerd in dialoog met de context. Op basis hiervan worden verantwoorde professionele keuzes gemaakt met als doel de brede ontwikkeling van leerlingen te bevorderen.

De ontwikkeling van Persoonlijk Meesterschap kan niet los worden gezien van de behoefte aan schoolontwikkeling, die de laatste vijftig jaar een belangrijke plaats op de maatschappelijke agenda heeft gekregen. Schoolontwikkeling is afhankelijk van het leren van leerkrachten en de vraag is hoe je het leren van leerkrachten stimuleert.

Uit onderzoek (Kessels 2012; Krüger, 2012; Verbiest, 2011) blijkt dat de schoolleider van wezenlijke betekenis is in het stimuleren van de professionele dialoog over schoolontwikkeling in het algemeen en persoonlijk meesterschap in het bijzonder. Een zienswijze die tot op de dag van vandaag veel invloed heeft is dat leerkrachten zich ontwikkelen als zij van buitenaf nieuwe inzichten en methodieken krijgen aangereikt. Een andere zienswijze is dat het leren van leerkrachten vorm krijgt als leerkrachten zelf vragen stellen over hun praktijk en de noodzaak zien tot verbetering.

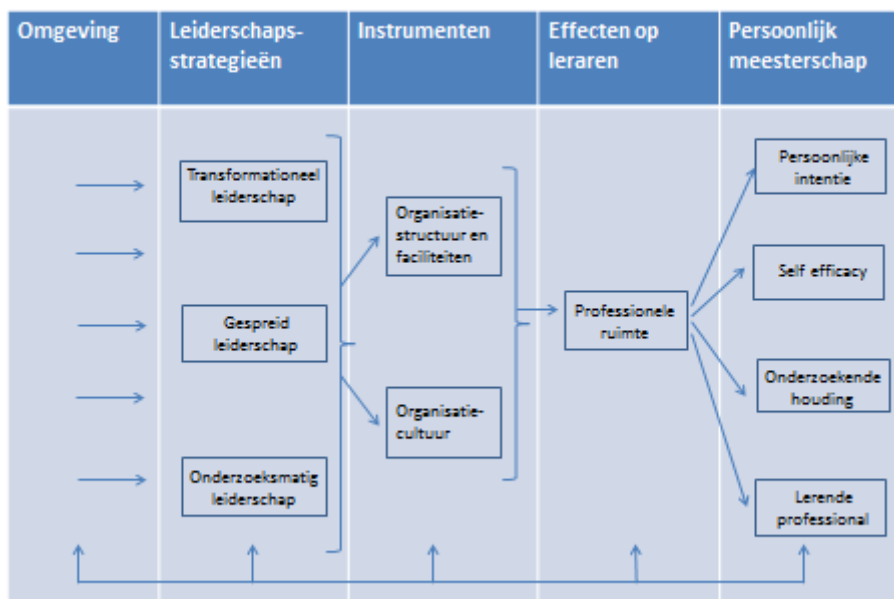
In CPEM projectgroep 6 hebben we de volgende probleemstelling met deelvragen geformuleerd:

**Welke leiderschapsstrategieën en welke instrumenten in de organisatie kunnen worden onderscheiden om optimaal bij te dragen aan de ontwikkeling van Persoonlijk Meesterschap in onderwijs voor kinderen van 2 tot 14 jaar?**

**Deelvragen:**

1. Welke leiderschapsstrategieën moeten door wie (schoolleiding, ouders, schoolbegeleiders, professionals in de school, professionals uit andere organisaties) worden uitgevoerd ter bevordering van de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap?
2. Welke organisatiestructuur is bevorderend voor de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap via het leren van leraren en welke leiderschapsstrategieën bevorderen deze structuur?
3. Welke organisatiestructuur is bevorderend voor de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap via het leren van leraren en welke leiderschapsstrategieën bevorderen deze cultuur?
4. Welke omgevingsfactoren zijn bevorderend voor de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap via het leren van leraren en welke leiderschapsstrategieën bevorderen deze omgeving?

**Op basis van literatuurstudie hebben we onderstaand conceptueel schema ontworpen:**



**Figuur 1: Conceptueel schema 'Leiderschap en persoonlijk meesterschap'**

Met het op basis van literatuur geformuleerde conceptuele schema veronderstellen we dat de drie leiderschapsstrategieën transformationeel, gespreid en onderzoeksmatig leiderschap belangrijk zijn voor de stimulering en bevordering van persoonlijk meesterschap. Deze leiderschapsstrategieën

kunnen gecombineerd worden ingezet: ze vullen elkaar aan. Instrumenten die de leidinggevendenden ter beschikking staan hebben wij onderscheiden in twee categorieën: instrumenten met betrekking tot de structuur en de middelen van organisaties en instrumenten met betrekking tot de cultuur binnen organisaties. We veronderstellen tot slot dat de bevordering van persoonlijk meesterschap verloopt via de vergroting van de professionele ruimte van leraren. Professionele ruimte bepaalt de mate waarin leraren invloed uit kunnen oefenen op de inhoud en de inrichting van hun werk en is dus noodzakelijk om het persoonlijk meesterschap te kunnen ontwikkelen.

De pijlen onderaan het schema geven de feedback-loops aan: inzichten uit de ene kolom dienen steeds als feedback voor de andere kolommen. Wanneer bijvoorbeeld is bepaald wat de mate van persoonlijk meesterschap is in de school, kan dit inzicht dienen als feedback voor de mate van professionele ruimte van leraren, voor de wijze waarop de structuur en de cultuur bijdragen aan het persoonlijk meesterschap en voor de wijze waarop leiderschap de professionele ruimte en het persoonlijk meesterschap heeft bevorderd en zou kunnen bevorderen.

In deze literatuurstudie lopen we de verschillende variabelen in het schema langs. We beginnen met een uiteenzetting van de literatuur rond het begrip persoonlijk meesterschap (H.2). Daarin bespreken we de begrippen persoonlijke intentie van de leraar, self-efficacy, onderzoekende houding en lerende professional. In hoofdstuk 3 behandelen we modellen voor schoolontwikkeling en voor de ontwikkeling van Persoonlijk Meesterschap. Vervolgens bespreken we welke instrumenten in de structuur en cultuur van de school volgens de theorie relevant zijn in verband met de bevordering van persoonlijk meesterschap (H.4). In dit hoofdstuk wordt ook ingegaan op het belang van de omgeving van de school voor de mate waarin en de wijze waarop de professionele ruimte van de leraar en het persoonlijk meesterschap bevorderd kunnen worden. In Hoofdstuk 5 komt het begrip professionele ruimte aan de orde. We eindigen met hoofdstuk 6 waarin wordt ingegaan op de drie leiderschapsstrategieën en op de mate waarin deze volgens de huidige theorie zouden kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap via de vergroting van de professionele ruimte van de leraar.

### **Literatuur**

Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit (Oratie).

Krüger, M.L. (2012) *Onderzoeksmatig leidinggeven in de onderzoekende school*. In: Luin, G.J. van & Pit, K. (red.), MESOI Focus deel 87. Rijnlands schoolleiderschap (pp. 75-86). Deventer:Kluwer

Verbiest, E. (2011). *Leren en innoveren*. Antwerpen: Garant

## **Hoofdstuk 2**

### **Persoonlijk Meesterschap**

Persoonlijk meesterschap is het handelen van leraren dat is ingegeven door persoonlijke opvattingen over goed onderwijs en goed leraarschap. In project 6 gaat het erom hoe leiding te geven aan de persoonlijke opvattingen van leraren over goed onderwijs en goed leraarschap, zodat zij verantwoorde professionele keuzes kunnen maken. Volgens projectgroep 2 ligt bij persoonlijk meesterschap de nadruk op persoonlijke betrokkenheid en op het bewustzijn van en de kennis over intrinsieke waarden die in de professionele praktijk centraal staan (p.7). Dit verwijst naar de ontwikkeling van de professionele identiteit van leraren; in project 6 gaat het dus in wezen om de vraag hoe leiding te geven aan de ontwikkeling van de professionele beroepsidentiteit van leraren.

Verbiest (2008, 2011) constateert dat schoolontwikkeling en daarmee Persoonlijk Meesterschap sinds de jaren zestig vaak is opgezet volgens het buitenstaanderparadigma. Zo noemt hij de aanpak van een vernieuwing, die bestaat uit de overdracht van bewezen methodieken aan de leerkrachten. Leerkrachten krijgen informatie over nieuwe onderwijsmethodieken, die stap voor stap geïmplementeerd worden. De kijk op professionals is die van uitvoerder en gebruiker van onderwijsmethodieken. Het buitenstaanderparadigma is een top-down benadering waarbij schoolontwikkeling en Persoonlijk Meesterschap volgens een rationeel-technologische strategie worden ingevoerd. Deze strategie gaat ervan uit dat de professionals zich in hun leerproces door rationele argumenten laten leiden.

Het buitenstaandersparadigma heeft geen oog voor het feit dat leerkrachten in de kern actieve en autonome professionals zijn (Verbiest, 2008, 2011; De Caluwé 2006). Hiermee wordt bedoeld dat leerkrachten de nodige praktijkkennis ontwikkelen: een persoonlijke leer- en actietheorie: een persoonlijk referentiekader van waaruit men leer- en werkgerelateerde situaties interpreteert en dat richting geeft aan het gedrag (Verbiest, 2008). Leerkrachten reageren afwijzend op vernieuwingen als zij vinden dat de inhoud ervan te ver afstaat van hun dagelijkse praktijk. Leerkrachten kunnen veranderingen als bedreigend ervaren als hun professionele opvattingen niet overeenkomen met die van de vernieuwing. Deze zienswijze sluit aan bij de visie op het functioneren van leerkrachten van Castelijns en Hoencamp (2014). Zij geven aan dat veel leerkrachten ervaren uitvoerder te zijn van beleid en dat zij daarmee een inperking ervaren van professionele autonomie en oordeelsvorming. Leerkrachten vinden dat hun professionele handelen is verworden tot een technisch-instrumentele toepassing van kennis, regels en procedures.

Verbiest (2011) is tot de conclusie gekomen dat het buitenstaander paradigma minder centraal moet komen te staan en het ingewijdenparadigma een grotere plaats moet krijgen. In het ingewijdenparadigma staan ervaringen, opvattingen en vraagstukken van leerkrachten over hun eigen praktijk centraal. Het ingewijdenparadigma neemt subjectieve aspecten van de praktijkkennis van leerkrachten als uitgangspunt voor de ontwikkeling van schoolontwikkeling en Persoonlijk

Meesterschap. De strategie van het paradigma is normatief-reëducatief. Die strategie gaat ervan uit dat waarden en opvattingen van mensen leidend zijn in een leerproces.

Het onderscheid tussen ingewijden en buitenstaandersparadigma is vergelijkbaar met het onderscheid tussen systeem en leefwereld (Castelijns en Hoencamp, 2013). De systeemwereld is het domein van economische en bestuurlijke normen. In de leefwereld gaat het om zingeving en persoonlijke relaties. Deze twee werelden zijn, net als het ingewijden en buitenstaandersparadigma, teveel van elkaar losgeraakt. Veel leerkrachten ervaren dat zij vanwege de dominantie van de systeemwereld te weinig betekenis kunnen geven aan hun Persoonlijk Meesterschap.

Het onderscheid tussen buitenstaanders en ingewijden paradigma moet niet opgevat worden als een absolute tegenstelling. Het gaat er juist om dat beide paradigma's met elkaar verbonden moeten worden, zodat Persoonlijk Meesterschap zich verder kan ontwikkelen. Het ingewijdenparadigma is gericht op de ervaringen en opvattingen van leerkrachten. Het buitenstaandersparadigma geeft mogelijkheden aan leerkrachten om gebruik maken van nieuwe inzichten en ontwikkelingen.

Wij bespreken hieronder vanuit de literatuur vier begrippen die het concept persoonlijk meesterschap concreter en grijpbaarder maken. Dat zijn de self-efficacy van de leraar of het geloof in eigen kunnen, de persoonlijke intentie opgevat als het internaliseren van de schooldoelen, de onderzoekende houding van de leraar en de leraar als lerende professional (Geijssel, Slegers, Stoel & Krüger, 2009; Krüger, 2010).

### 2.1. self-efficacy

Self-efficacy staat voor de mate van persoonlijke betrokkenheid met het werk, de school en het geloof in eigen kunnen een volwaardig leerkracht te zijn. Dit is kenmerkend voor Persoonlijk Meesterschap.

self-efficacy wordt gedefinieerd als:

*'people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes (Bandura 1994).'*

Het verschil tussen mensen met een hoge ervaren self-efficacy en een lage is dat eerstgenoemden moeilijke taken als uitdaging zien. Daarom stellen deze mensen uitdagende doelen en committeren zij zich hieraan. Mensen met een lage ervaren self-efficacy echter zien moeilijke taken als een persoonlijke bedreiging. Ze hebben lage aspiraties en een committeren zich in geringe mate aan doelen.

Bandura noemt vier bronnen van self-efficacy (zie figuur 2):

1. Succes ervaringen (Mastery experience): door vol te houden bij moeilijke taken in plaats van af te haken, komen mensen er sterker uit: groeien door tegenslag niet te ontlopen maar te overwinnen.

2. Sociale modeling (voorbeeldgedrag, Vicarious experience): wanneer mensen anderen die op hen lijken, succesvol bezig zien, is dat een stimulans om zelf ook succesvol aan de slag te gaan. Sociale modeling vindt plaats doordat kennis wordt overgedragen over hoe effectieve vaardigheden en strategieën kunnen worden ingezet om moeilijkheden het hoofd te bieden,
3. Overredingskracht (Social persuasion): mensen krijgen door overredingskracht het gevoel dat ze de taak aankunnen. Daarmee wordt hun gevoel van self-efficacy bevorderd,
4. Fysiologische feedback (Physiological feedback): niet de intensiteit van emotionele en fysieke reacties zijn belangrijk om te bepalen hoe effectief mensen ermee omgaan, maar de manier waarop ze gepercipieerd en geïnterpreteerd worden.

## Self-efficacy sources of Information



**Figuur 2. Model vier bronnen self-efficacy theorie Bandura (1994)**

Naast de vier bronnen van self-efficacy noemt Bandura vier psychologische processen die van invloed zijn op de ervaren self-efficacy:

- a. Cognitieve processen: mensen met een hoge self-efficacy visualiseren succes scenario's die hen een positieve leidraad geven om ook in de realiteit succesvol te handelen. Mensen met een lage self-efficacy visualiseren ramp scenario's en blijven hangen op alles wat mis kan gaan. Hierdoor worden zij steeds meer onzeker, verlagen hun ambities wat tot gevolg heeft dat hun handelen verslechtert.



b. Motivationale processen:

- Causale attributies (attribution theory): mensen met hoge self-efficacy schrijven hun falen toe aan niet genoeg inspanning (externe attributie), terwijl mensen met een lage self-efficacy hun falen toeschrijven aan te weinig capaciteiten (interne attributie),
- Resultaat-verwachtingen (expectancy-value theory): het gaat om de resultaten en de waarde die men hieraan hecht. Geloof in eigen kunnen beïnvloedt deze resultaat-verwachtingen.
- Gestelde doelen (goal theory): als men hoge doelen stelt en deze haalt bevordert dit de self-efficacy. Wanneer men dit niet doet, kan de self-efficacy niet groeien.

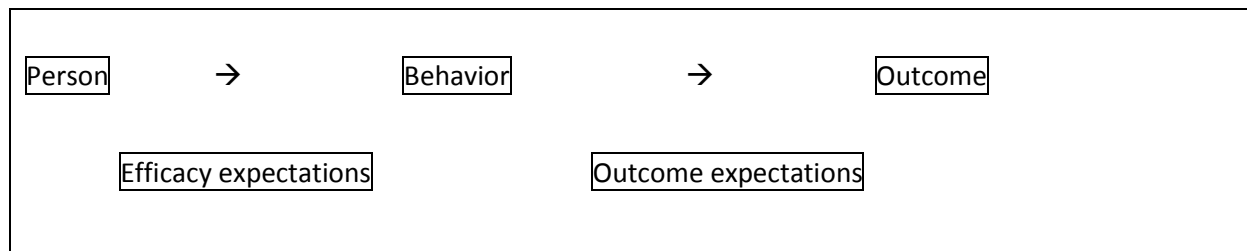
Geloof in self-efficacy draagt op verschillende manieren bij aan motivatie: het bepaalt de doelen die mensen voor zichzelf stellen, hoeveel energie ze in taken steken, hoe lang ze (bij tegenslagen) volharden om de taak te volbrengen en hoe veerkrachtig ze zijn bij tegenslag.

c. Affectieve processen: mensen met hoge self-efficacy zijn in staat bedreigingen het hoofd te bieden, maar mensen met een lage self-efficacy reageren door bezorgdheid, waardoor ze de kans lopen vermijdingsgedrag te gaan vertonen en in een staat van opwinding (lichamelijke stress) blijven vastzitten. Let op dat het niet gaat om de hoeveelheid bedreigingen, maar om hoe ze gepercipieerd worden.

d. Selectie processen: de keuzes die mensen maken, bepalen hoe hun levensloop eruit ziet. Bovendien bepalen deze hoe mensen gevormd worden en kunnen 'oefenen' met hun vermogens: bij veel uitdagingen kan veel vorming plaatsvinden, bij weinig minder.

Bouffard-Bouchard, Parent en Larivee (1991) vonden dat studenten van hetzelfde wiskundeniveau verschilden in het oplossen van problemen: studenten met een hogere self-efficacy presteerden beter dan anderen. Uit onderzoek van Allinder (1994) bleek dat een hogere self-efficacy bij leraren leidde tot een betere manier van instrueren in de klas (organisatie en structuur/ planning).

Tot 1998 werd in veel studies de Teacher Efficacy Scale (TES) van Gibson en Dembo (1984) of aangepaste versies daarvan gebruikt. Zij veronderstelden dat er twee dimensies (factoren) onder het self-efficacy construct van leraren liggen, namelijk een algemene dimensie waarbij leraren geloven in hun capaciteiten om studenten te beïnvloeden ook als deze studenten met een moeilijke familieachtergrond te maken hebben (General Teaching Efficacy). De andere dimensie refereert aan het geloof van leraren in hun eigen capaciteiten om de studenten iets te leren (Personal Teaching Efficacy). Deze twee dimensies zouden overeen moeten komen met de concepten uit het model van Bandura, namelijk 'self-efficacy' en 'outcome expectations', in schema:



**Figuur 3. Self-efficacy model van Bandura 1977**

Daarna is er veel onderzoek gedaan naar self-efficacy (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990; Gypsy, Cooney & McKenzie, 2005; Soodak & Podell, 1993; Brouwers & Tomic, 2003) en bleek het begrip moeilijk te operationaliseren en te valideren en dus te meten. Geijssel, Slegers, Stoel en Krüger (2009) gebruiken een schaal bestaande uit 4 items van Van Woerkom (2003), die een Cronbachs alfa van .74 oplevert. Brouwers (2000) ontwierp twee schalen elk bestaande uit 5 items: ervaren self-efficacy in het vragen van hulp van collega's en ervaren self-efficacy in het vragen van hulp van leidinggevenden.

## 2.2. persoonlijke intentie

Volgens Geijssel et al (2009) is in aanvulling op self-efficacy het begrip 'teacher commitment to the school as an organization' geïdentificeerd als positief gerelateerd aan verhoogde prestaties en professionaliteit van leraren. 'Organizational commitment' kan volgens Porter, Steers, Mowday en Boulian (1974) worden gekarakteriseerd door drie factoren:

1. Een sterk geloof in en acceptatie van de doelen en waarden van de organisatie
2. Bereidheid om een aanzienlijke inspanning te leveren ten dienste van de organisatie
3. De wens om lidmaatschap van de organisatie te behouden.

Volgens Bandura (1986) zijn motivationele processen een functie van iemands persoonlijke doelen en van het geloof in eigen capaciteiten. Het geloof van leraren in en de internalisatie van de schooldoelen en –waarden is daarom belangrijk als element van persoonlijk meesterschap: leraren zijn gemotiveerder als zij de doelen en waarden van hun school hebben geïnternaliseerd als zijnde hun persoonlijke doelen en waarden. In navolging van Krüger en Geijssel (2010) noemen we dit 'persoonlijke intentie'.

Volgens Bandura (1986) is het waarschijnlijker dat individuen een positieve self-efficacy ontwikkelen in settings waarin er uitdagende en haalbare doelen zijn met specifieke standaarden. Om self-efficacy te bevorderen moeten de doelen ook concreet en helder zijn en moeten ze uiteengelegd zijn in korte-termijn subdoelen die begrepen worden als waardevol in de context van de langere-termijn doelen. Daarom is te verwachten dat hoe sterker leraren de doelen en warden van de school hebben geïnternaliseerd als hun persoonlijke doelen, hoe meer deze doelen hun gevoel van self-efficacy zullen verhogen. In onderzoek is inmiddels aangetoond dat de internalisering van schooldoelen door leerkrachten positief bijdraagt aan participatie in professionaliseringsactiviteiten. Verder beïnvloedt

deze internalisering de doelmatigheidsbeleving. Vooral concreet haalbare doelen dragen positief bij aan doelmatigheidsbeleving.

(Leithwood et al., 1999; Geijsel, Slegers, Leithwood, & Jantzi, 2003; Geijsel et al, 2009; Krüger, 2010). Geijsel, et al (2009) construeerden een schaal bestaande uit 5 items, met een Cronbachs alfa van .78.

### 2.3. onderzoekende houding van de leraar

De leraar is verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Het eigenaarschap over die kwaliteit moet worden teruggegeven aan de leraren (Snoek & Krüger, 2007). Dat betekent wel dat leraren open moeten staan voor feedback en voor leren van anderen. Dit vergt een mindshift van leraren en ook van schoolleiders die sturing moeten geven aan deze processen (Earl & Katz, 2006). Werd voorheen in scholen vaak uitgegaan van impliciete kennis (*tacit knowledge*), nu is dat niet meer toereikend. Om de omslag te maken van *tacit knowledge* naar bewuste kennis is een onderzoekende houding noodzakelijk die het mogelijk maakt op zoek te 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 (Earl & Fullan, 2003; Earl & Katz, 2006). Earl en Katz spreken over een *inquiry habit of mind* en omschrijven dat als het gericht zijn op en in staat zijn tot *evidence based decision making*.

Harinck en Bruggink (2012) onderscheiden negen aspecten aan een onderzoekende houding van de leraar:

- nieuwsgierigheid en willen weten
- een open onbevooroordeelde houding
- kritisch zijn (is het wel zo?)
- willen begrijpen
- bereidheid tot perspectiefwisseling
- distantie nemen tot routines
- gerichtheid op bronnen
- gerichtheid op zeker weten
- willen delen met anderen.

Zij beschrijven drie stappen in het onderzoekend leren. Allereerst moet men leren om tot een vraag komen. Leraren zijn gewend te handelen en te beslissen, terwijl het stellen van vragen het leerproces op gang brengt. Vervolgens moet men leren relevante gegevens te zoeken bij de vraag. Dat kunnen bestaande bronnen zijn, maar ook door de leraar zelf geproduceerde gegevens. Tot slot moet men leren om betekenis te geven aan de gegevens en zodoende tot inzicht te komen: het analyseren van gegevens en het trekken van conclusies.

Uiterwijk (2014) heeft voor haar promotieonderzoek het begrip onderzoekende houding van de leraar verder uitgewerkt. Zij verwijst naar Earl en Katz (2006) die uiteenzetten dat werken vanuit een onderzoekende houding betekent dat mensen meer willen weten en écht begrijpen, ze houden hun eigen oordeel achter en tolereren onzekerheid, ze benaderen zaken vanuit verschillende perspectieven en blijven vragen stellen (). Uiterwijk verwijst ook naar onderzoek van Van der Rijst, Kijne, Verloop en Van Driel (2008) en concludeert dat er een zestal kwalitatief verschillende aspecten van onderzoekende houdingen naar voren komen uit deze onderzoeken: willen weten, willen begrijpen, willen bekritisieren, willen delen, willen bereiken en willen innoveren. Wanneer zij de beschrijvingen van Earl en Katz (2006) en Van der Rijst et al. (2008) naast elkaar legt, blijkt dat de beschrijving van Earl en Katz met name aansluit bij de eerste drie door Van der Rijst et al. genoemde aspecten: willen weten (meer willen weten, diepe interesse en initiële nieuwsgierigheid), willen begrijpen (écht begrijpen: verkrijgen van dieper inzicht, verder kijken dan de eerste nieuwsgierigheid, uitpluizen totdat er geen vragen meer zijn) en willen bekritisieren (kritisch beoordelen van literatuur, werk van collega's, eigen werk en eigen resultaten, zaken vanuit verschillende perspectieven benaderen, vooronderstellingen verifiëren en funderen).

De onderzoekende houding is nauw verbonden met het bezitten van onderzoeksvaardigheden. Volgens Earl en Katz (2006) gaan schoolleiders die onderzoeksvaardigheden beheersen, bewust op zoek gaan naar benodigde deugdelijke data. Daarnaast hebben zij kennis van statistische begrippen, herkennen verschillende soorten data, hechten doorslaggevend belang aan het interpreteren van data en besteden aandacht aan verslag uitbrengen aan verschillende soorten publiek.

Verhoeven (2007) omschrijft de volgende kenmerken voor het beheersen van onderzoeksvaardigheden: een te onderzoeken vraagstelling ontwikkelen, een adequaat onderzoeksontwerp vaststellen, opzetten en uitvoeren, geloofwaardigheidkwesities (validiteit, betrouwbaarheid, objectiviteit) herkennen en toepassen, onderzoeksdata analyseren, interpreteren en evalueren en duidelijk rapporteren over uitgevoerd onderzoek.

Volgens Uiterwijk (2014) resulteert een combinatie van de beschreven kenmerken van Earl en Katz (2006) en Verhoeven (2007) in de volgende kenmerken van de competentie 'beheersen van onderzoeksvaardigheden':

- vraaggericht werken;
- bewust op zoek gaan naar deugdelijke data;
- kennis hebben van statistische begrippen;
- verschillende soorten data herkennen, analyseren, interpreteren en evalueren;
- verslag uitbrengen aan verschillende soorten publiek.

Om de onderzoekende houding van de leraar te onderzoeken werd een schaal geconstrueerd (Krüger, 2010; Krüger & Geijsel (2010) van 5 items met een Cronbachs alfa van .76.

#### 2.4. *lerende professional*

Persoonlijk Meesterschap ontstaat binnen een cultuur die gericht is op professioneel leren. Leren is een individuele activiteit, maar komt altijd tot stand in interactie met de omgeving of met anderen (Popeijus et al., 2007). Kern van leren en leren onderwijzen is voor ons daarom 'samen leren'. We bespreken de begrippen leren, samenwerken en leren, samenwerkingsvormen, de professionele leergemeenschap en de ROTOR-cyclus.

##### **Leren**

In de onderzoeksliteratuur zijn verschillende omschrijvingen gegeven van wat onder leren is te verstaan (Geldens, 2007; Popeijus, Geldens, Coenders, Lemmen & Venrooij, 2007). Hier omschrijven we leren als volgt:

*Onder leren verstaan we vormen van handelen in de zin van onderzoeken en verwerken van informatie over kennis, vaardigheden en houdingen, die leiden tot nieuwe of tot aanvulling of aanpassing van reeds aanwezige kennis, vaardigheden of houdingen (Popeijus & Geldens, 2009).*

Leren is een activiteit die verwijst naar de leerprocessen die bij elke lerende optreden. In recente wetenschappelijke literatuur ligt de nadruk daarbij op de actieve, constructieve houding van de lerende waarbij het leren gezien wordt als een cumulatief en doelgericht proces (Bergen et al., 2000; De Corte, 1996; Geldens, 2007; Jong & Biemans, 1998; Shuell, 1988; Verschaffel & De Grote, 1998).

Het leren is voor elke lerende een individueel proces. De lerende construeert zelf nieuwe kennis, vaardigheden en houdingen door het opdoen van nieuwe ervaringen uit de praktijk of uit de theorie. Het verwerken van de daaruit verkregen informatie tot kennis gebeurt altijd door een persoonsgebonden interpretatie van die informatie. Deze interpretatie is afhankelijk van eerder geleerde kennis en ermee opgedane ervaringen binnen een bepaalde context. Dit geldt vergelijkbaar voor het leren van vaardigheden en houdingen (Geldens, 2007). Hoewel het leren een individueel karakter kent, komt leren altijd tot stand in interactie met de omgeving dan wel met anderen (Popeijus et al., 2007; Stevens, 2000). Het individueel leren gebeurt vaak in functie van het samen leren. Bij doelbewust (formeel) samen leren resulteert de interactie tussen de samen lerenden altijd in een gemeenschappelijk gedeelde leeruitkomst voor alle betrokkenen (Popeijus et al., 2007). Volgens Popeijus & Geldens (2009) is in onderwijsleersituaties vaak sprake van systematisch en doelgericht cyclisch leren. Betekenisvol leren wordt door hen omschreven als:

*Vormen van handelen in de zin van onderzoeken en verwerken van informatie op basis waarvan de lerende nieuwe kennis construeert, reeds aanwezig kennis, vaardigheden of houdingen aanvult of aanpast, en er zin en betekenis aan toekent.*

Dit impliceert dat bij samen leren, het samen onderzoeken, genereren en delen van kennis centraal staan (Geldens, 2007).

## **Samenwerken en leren**

Een adequaat samenwerkend team van leerkrachten is een belangrijke conditie voor het leren van leerkrachten en het realiseren van onderwijsvernieuwingen (Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R., & Voeten, M., submitted). Deze samenwerking biedt leerkrachten de gelegenheid om van en met elkaar te leren. De samenwerking tussen leraren in het algemeen is vanuit verschillende theoretische invalshoeken benaderd. Van Wessum (1997) heeft drie theoretische invalshoeken onderscheiden van waaruit de samenwerking tussen leraren in het voortgezet onderwijs sinds de tachtiger jaren is onderzocht. Samenwerking tussen leraren is ten eerste beschouwd vanuit het perspectief van de effectieve school, ten tweede vanuit het implementatieperspectief en ten derde vanuit het perspectief van de professionele ontwikkeling van leraren.

Uit de onderzoeken vanuit het perspectief van de effectieve school blijkt een positief verband tussen de intensiteit van samenwerken en de effectiviteit van het onderwijs. Met andere woorden: hoe intensiever er wordt samengewerkt tussen leraren, hoe hoger de leerling-resultaten.

Vanuit het implementatieperspectief gezien, is er een positief verband gevonden tussen het intensief samenwerken van leraren en het invoeren van onderwijsveranderingen. Onderwijsveranderingen hebben een grotere kans van slagen als de leraren intensief met elkaar samenwerken.

Ten slotte blijkt vanuit de derde invalshoek, de professionele ontwikkeling van leraren, een positieve relatie aanwezig te zijn tussen samenwerking van leraren en het leren van leraren. Door intensief met elkaar samen te werken zijn leraren in de gelegenheid van elkaar te leren. Door deze leerervaringen zijn ze vervolgens in staat zich verder te ontwikkelen (Clement, Staessens & Vandenberghe, 1994). Samengevat blijkt een adequate samenwerking tussen leraren van betekenis te zijn bij het invoeren van onderwijsveranderingen, het onderwijs effectiever te maken en de professionele ontwikkeling van docenten te stimuleren. Breder gezien blijkt samenwerking ook een belangrijk instrument voor zowel het individuele leren van leraren als voor de schoolontwikkeling. Daarbij sluiten we aan bij de omschrijving van schoolontwikkeling door Lagerweij en Haak (1998, p. 99), die deze duiden als een 'voortdurend proces van toevallig en/of bewust veranderen van het organisatorisch en onderwijskundig functioneren van de school'. Bij schoolontwikkeling gaat het derhalve niet alleen om het invoeren van vernieuwingen, maar vooral om het voortdurend ontwikkelingsproces van de school (Van Wessum, 2000).

Door het samenwerken gaan leraren ook leren van elkaar en dat kan vervolgens bijdragen aan hun professionele ontwikkeling. Een professionele ontwikkeling kan op haar beurt bijdragen aan schoolontwikkeling. In dit verband blijkt reflecteren als vaardigheid van een belangrijke waarde in het leerproces van leraren (Kwakman, 1999). Dit reflecteren kan een leraar individueel doen, maar dit kan ook in samenwerking met collega's en in verschillende samenwerkingsvormen. Met name de intensieve samenwerkingsvormen, waarbij de afhankelijkheid tussen docenten groter is, dragen bij aan intentioneel leren en schoolontwikkeling (Van Hoogdalem, 2000; Van Wessum, 2000).

Bij dit intentionele leren en bij de schoolontwikkeling blijkt de rol van de schoolleider van substantieel belang (Ely, 1999; Lemmen, 2003). Een transformationeel schoolleider is pro-actief en anticipeert op nog komende veranderingen en problemen. Volgens Van den Berg en Vandenberghe

(1999) is een dergelijke vorm van leiderschap noodzakelijk om leerkrachten tot hogere niveaus van betrokkenheid en motivatie te kunnen brengen.

### **Samenwerkingsvormen**

Vanuit de sociaal constructivistische visie op leren en onderwijzen gaat het om het versterken van 'de persoonlijke praktijktheorie' door middel van onderlinge samenwerking aan de eigen professionalisering. Het overkoepelende doel is te komen tot persoonlijke ontwikkeling en vervolgens tot bouw- en schoolontwikkeling. Door met en van elkaar te leren en ook aan elkaar te leren in allerlei werkvormen leveren de lerenden een bijdrage aan de schoolontwikkeling. Uit de onderzoeksliteratuur komt naar voren dat complexere samenwerkingsvormen als gezamenlijk werk maken, intervisie en intercollegiale coaching een grotere bijdrage leveren aan schoolontwikkeling dan eenvoudige vormen zoals overlegvormen en afspraken maken (Van Wessum, 2000; Van Hoogdalem, 2000). Uit onderzoek van Slegers & Venrooij (2011) blijken naast gevonden samenwerkings- en leervormen van docenten werkzame collegiale (klassen)consultatie met en/of zonder schoolvideo interactie, modelleren en een vorm van systematisch onderzoeken. Er zijn diverse leerwerkvormen mogelijk in de praktijk in te zetten die het leren van docenten bevorderen:

#### *1. gezamenlijk werk voorbereiden en maken*

Een groep (aanstaande) leraren bereiden samen werk voor en stellen in overleg (les)materialen samen.

#### *2. collegiale (klassen)consultatie*

Deze samenwerkingsvorm heeft ten doel de leerkrachtvaardigheden te vergroten door elkaars activiteiten te observeren en samen te reflecteren op van tevoren afgesproken kijkdoelen, die van pedagogische, didactische, organisatorische en/of interpersoonlijke aard kunnen zijn. De nadruk bij deze vorm ligt op klassenbezoeken en daaraan verbonden reflectiegesprekken over het te voren opgestelde doel.

#### *3. collegiale consultatie met school video interactie begeleiding (SVIB)*

Deze leerwerkgemeenschap lijkt op voorgaande, maar is bouwdoorbrekend samengesteld en kent een directe begeleiding door een SVIB-opgeleide supervisor. Over deze werkvorm is een afzonderlijk artikel uitgebracht met als titel 'School video interactie begeleiding in een leerwerkgemeenschap' (Klabbers, 2007). De nadruk ligt bij deze vorm op het reflecteren op basis van videofragmenten.

#### *4. supervisie.*

Bij deze werkwijze helpt een deskundige de lerende om zich bewust te worden van zijn handelwijze en deze te verbeteren. Er komt een betere afstemming op persoonlijke stijl, het beroep en de werkcontext tot stand met als gevolg dat de lerende komt tot een betere beroepsuitoefening.

### 5. *intervisie.*

Deze georganiseerde samenwerkingsvorm heeft als functie dat (aanstaande) leraren werkproblemen bespreken uit de dagelijkse praktijk met als doel daarvan te leren. Het is een gestructureerde en georganiseerde samenwerkingsvorm van uitwisselen van werkervaringen en het bespreken van werkproblemen. Door elkaar feedback te geven kan de (aanstaande) leraar tot andere inzichten komen. De deelnemers aan intervisie hebben de intentie van elkaar te leren.

### 6. *modelleren.*

Het voordoen van exemplarische onderwijsactiviteiten is in het gezamenlijke leerproces van onderwijsverandering en bij innovatie betekenisvol. Afhankelijk van het doel van de activiteit kan elke lerende deze rol inhoud geven.

### 7. *onderzoeken.*

Uit onderzoek van Slegers & Venrooij (2011) blijken naast genoemde samenwerkingsvormen het doen van onderzoek door samenwerkende leraren op basis van de ROTOR-cyclus eveneens bevorderend voor een systematische vorm van leren.

### 8. *gezamenlijk leren.*

Door een samenstelling van een groep lerenden met een gezamenlijk doel, de leerwerkgemeenschap, kan een keuze worden gemaakt uit benoemde samenwerkingsvormen.

Kortland et al. (2011) hebben een vragenlijst geconstrueerd over opvattingen van docenten ten aanzien van Professionele Leergemeenschappen. Een van hun schalen (5 items, Cronbachs alfa .82) bevraagt de leercapaciteit van leraren.

## **Literatuur**

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86-95.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998.

Berg, R., van den, & Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties*. Alphen aan de Rijn: Samson.

Bergen, T. C. M., Derksen, K. & Slegers, P. (2000). Effecten van het scholingsprogramma 'Activerende instructie'. In A. Wald (Ed.), *Kennis en kwaliteit. Opleiding en nascholing van leraren*. Antwerpen: Garant Uitgevers.



Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation an performance among junior and senior high-school students. *International Journal of Behavioral Development, 14*, 153-164.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2003). *A test of the factorial validity of the Teacher Efficacy Scale*. Heerlen: Open Universiteit.

Caluwé, L. de. (2006). *Leren veranderen*. Deventer: Kluwer.

Castelijns, J. & Hoencamp, M. (2013). *Persoonlijk meesterschap. Onderwijs dat deugt en deugd doet. Een verkenning van de literatuur*. Center of Expertise 'Persoonlijk Meesterschap'.

Clement, M., Staessens, K., & Vandenberghe, R. (1994). Werkplaatscondities in basisscholen en de professionele ontwikkeling van leerkrachten. *Pedagogisch tijdschrift 19*, 357-380

De Corte, E. (1996). Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. *Impuls, 26(4)*, 145-156.

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.

Ely, D. P. (1999). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Educational Technology, 39*, 23-27.

Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration, 41*, 229-256.

Geijsel, F.P., Slegers, P.J.C., Stoel, 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.

Geijsel, F., Slegers, P., & van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration, 37* (4), 309-328.

Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R., & Voeten, M. (Submitted). The implementation of educational innovation: Understanding the contributions of schools and teachers.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76(4)*, 569-582.

Gypsy, M.D., Cooney, J.B., & McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *Britisch Journal of Educational Psychology, 75*, 689-708.

- Hoogdalem, E. van (2000). *Samenwerking tussen docenten. Een onderzoek naar samenwerkingsvormen die bijdragen aan de professionele ontwikkeling van de docent.* 's-Hertogenbosch: KPC-groep. Van Wessum (1997)
- Jong, F.P.C.M., d., & Biemans, H. (1998). Constructivistisch onderwijs. In J. Vermunt & I. Verschaffel (Eds.), *Onderwijs Lexicon* (3 ed., pp. 67-85) Alphen aan den Rijn: Samson.
- Klabbers, V. (2007). School Video Interactie Begeleiding in een leerwerkgemeenschap. *Jeugd School en Wereld*, jaargang 91, 14-17.
- Kortland, N., Grubic Wirtz, P., Groen, L., Ooijevaar, R., Oosterkamp, R. (2011). Constructie vragenlijst over opvattingen van docenten ten aanzien van Professionele Leergemeenschappen. Rapport Leeronderzoek, Onderwijskunde Universiteit van Amsterdam.
- Krüger, M.L. (2010). De invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leraren in veranderingsprocessen. Eindrapport Kenniskring Leren en Innoveren.
- Krüger, M. & Geijsel, F. (2010). De invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leraren. ORD, Enschede 2010
- Klabbers, V. (2007). School Video Interactie Begeleiding in een leerwerkgemeenschap. *Jeugd School en Wereld*, jaargang 91, 14-17.
- Kwakman, C.H.E., (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs.* Dissertatie. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Lagerweij, N.A.J., & Haak, J. (1998). *Eerst goed kijken....* De dynamiek van scholen-inontwikkeling. Leuven / Apeldoorn: Garant 3e druk. Lemmen, 2003
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). Changing leadership for changing times. Buckingham: Open University Press.
- Popeijus, H. L., Geldens, J. J. M., Coenders, F. J. L., Lemmen, M. L. & Venrooij, A. J. v. (2007). *Uitgangspunten en kenmerken van leren in leerwerkgemeenschappen* (lectoraatsplan 3e druk ed.). Helmond: Hogeschool de Kempel
- Popeijus, H.L., Geldens, J.J.M., (2007). *Onderzoekend leren onderwijzen in leerwerkgemeenschappen* (visiestuk 1e druk). Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Popeijus, H. L. & Geldens, J.M. Red. (2009). *Betekenisvol leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Popeijus, H. L. & Geldens, J.M. Red. (2009). *Samen werken aan betekenisvol samen opleiden.* Evidenties uit praktijkgericht ontwikkelingsbegeleidend onderzoek. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.

Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603–609.

Shuell, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.

Sleegers, J. & Venrooij, W. v. (2008). Een onderzoeksverslag over twee jaar realisatie van vormen van leerwerk gemeenschappen door twee NOVEM-scholen: 2005-2007. Helmond: Stichting NOVEM / Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.

Sleegers, J. & Venrooij, W. v. (2011). *Een onderzoeksverslag over vier jaar onderwijsontwikkeling op scholen van 'ZICHT Primair Onderwijs' Gemert-Bakel-Boekel: 2007-2011*. Helmond: Stichting ZICHT / Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.

Snoek, M., & Krüger, M. (2007) *Leraren en het publieke onderwijsdebat*. In M.Snoek (red.): Eigenaar van kwaliteit; veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat (pp. 9-20). Hogeschool van Amsterdam, EFA.

Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.

Uiterwijk, L. (2014). *De onderzoekende school van bestuur tot leerling*. In: Krüger (red.), *Leidinggeven aan onderzoekende scholen (H14)*, Bussum: Coutinho.

Van der Rijst, R.M., Kijne, J.W., Verloop, N., & Van Driel, J.H. (2008). *Exploring scientific research disposition from the perspective of academics*. Paper gepresenteerd tijdens de jaarlijkse internationale bijeenkomst van de National Association of Research in Science Teaching, Baltimore, MD, USA.

Verschaffel, L. & De Grote, E. (1998). Actief en constructief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. In J. Vermunt & L. Verschaffel (Eds.), *Onderwijzen van kennis en vaardigheden, Onderwijskundig Lexicon* (Vol. III, pp. 15-45). Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen*. Antwerpen: Garant

Verbiest (2011) *Leren innoveren*. Antwerpen: Garant.

Verhoeven, N. (2007). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom onderwijs.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.

## Hoofdstuk 3

### Instrumenten in de organisatie

#### 31 Organisatiestructuur en cultuur

In deze paragraaf wordt ingegaan op de organisatiestructuur en cultuur, waarbinnen het leren van leerkrachten vorm krijgt. Het leren van leerkrachten is een belangrijke component van Persoonlijk Meesterschap. We gebruiken hiervoor het concept van de professionele leergemeenschap, dat uitgewerkt is door is door Verbiest (2004,2008).

We gaan eerst in op de kenmerken van de professionele leergemeenschap.



**Figuur 7 De professionele leergemeenschap (Verbiest 2009)**

Verbiest (2004, 2008) ziet het leren van professionals als een individueel en collectief leerproces met leraren en leidinggevenden. Zij vormen samen een gemeenschap van professionals die het onderwijs willen verbeteren. Het doel van de professionele leergemeenschap (fig. 7) is het verbeteren van het leren en de resultaten van de leerlingen.

In de PLG wordt het leren van leerkrachten ingevuld door drie componenten (fig 7): collectief leren, een reflectieve dialoog en onderzoek. Deze componenten worden gedragen door de visie van het team op het leren en ontwikkelen van de leerlingen en de wijze waarop de leerkrachten het leren ondersteunen: de dagelijkse praktijk in de klas. In de structuur van de PLG is de derde ring met Onderzoek, Dialoog en Onderzoek van belang (fig. 6). Deze drie componenten zijn wederzijds afhankelijk. Persoonlijk meesterschap begint met het voeren van een reflectieve dialoog over de wijze waarop leerkrachten het leren van kinderen ondersteunen. De reflectieve dialoog krijgt inhoud en diepgang als er naast praktijkervaringen ook gegevens uit onderzoek worden besproken. Het gaat hier om data uit intern en extern onderzoek. Voorbeelden van intern onderzoek zijn leerlingresultaten, observaties van leerkrachtgedrag; interviews over pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden van leerkrachten, ouderevaluaties, kenmerken van leiderschap. Onder extern onderzoek vallen 'evidenced based' onderwijsmethodieken en bewezen praktijktheorie. Het

is essentieel dat er binnen het team een zorgvuldige afweging is in de keuze van data en de interpretatie van data. Het samen interpreteren van data in de dialoog tussen leiding en leraren is een voorwaarde voor het goed benutten van data voor schoolontwikkeling (Van Petegem & van Hoof, 2004; Earl & Fullan, 2003; Earl & Katz, 2006). Dit interpreteren van data is echter geen gemakkelijk proces. De schoolleider kan als onderzoeksmatig leider dit proces stimuleren en bewaken

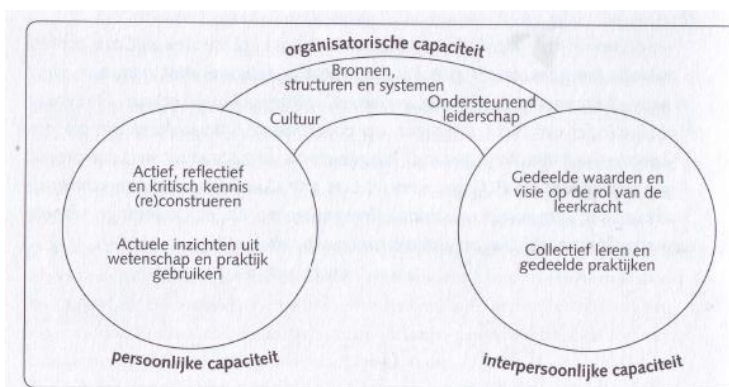
Het leren van leerkrachten wordt nader uitgewerkt in drie elementen Verbiest spreekt in dit verband over capaciteitsontwikkeling. Capaciteit is de bekwaamheid (vermogen, competentie) van individuen, groepen en organisaties om op een effectieve en efficiënte wijze te handelen. Het gaat om :

*a. De persoonlijke capaciteit:* het vermogen van de leerkrachten om op een actieve en reflectieve wijze kennis te reconstrueren en toe te passen, met als doel het leren en de resultaten van de kinderen te verbeteren.

*b. Interpersoonlijke capaciteit:* betekent het vermogen om als groep collectieve kennis te reconstrueren en toe te passen met als doel het leren en de resultaten van de kinderen te verbeteren .

*c. Organisatorische capaciteit:* het vermogen om de organisatie zo in te richten dat structuren, systemen en cultuur de capaciteitsontwikkeling van individuen en groepen bevordert en openheid naar de buitenwereld onderhoudt.

Deze drie capaciteiten zijn wederzijds afhankelijk en beïnvloeden elkaar (fig. 7). Persoonlijke capaciteit is nodig voor het geven van goed onderwijs in de klas en ook om de rol als teamlid te vervullen. In het team is sprake van interpersoonlijke capaciteit, wanneer er samengewerkt wordt om beter onderwijs te realiseren. De organisatorische capaciteit staat voor de structuur en cultuur om de persoonlijke- en interpersoonlijke capaciteit mogelijk te maken.



Figuur 6: De PLG-bril

**Figuur 8 DE PLG-Bril Verbiest 2008**

We gaan in op de vraag hoe drie capaciteiten zich ontwikkelen.

### **Persoonlijke capaciteitsontwikkeling**

Persoonlijk capaciteitsontwikkeling bestaat uit twee onderdelen:

- a. Reflectie
- b. Inzichten uit wetenschap en praktijk

#### a. Reflectie

Leerkrachten gaan na hun opleiding aan het werk in de praktijk. Daar komen zij de weerbarstige werkelijkheid tegen, sterk situationeel van karakter. In die werkelijkheid ontwikkelt de leerkracht de nodige praktijkkennis: een persoonlijke leer- en actietheorie: een persoonlijk referentiekader van waaruit men leer- en werkgerelateerde situaties interpreteert en dat richting geeft aan het gedrag (Verbiest, 2004).

Praktijkkennis bestaat onder andere uit mentale modellen. Een mentaal model is op te vatten als een geheel van intuïtie, kennis, ervaring en opvattingen over een specifiek onderwerp. Een mentaal model kent een zekere structurering en is behulpzaam bij het begrijpen van de wereld, het voorspellen wat er in bepaalde situaties gaat gebeuren, het kiezen van gedrag in specifieke situaties en het opslaan en weer oproepen van in de informatie over die wereld (Homan, 2001). Mentale modellen en praktijkkennis hebben als waarde dat er snel een antwoord gegeven kan worden op een specifieke situatie. Ze maken de wereld voorspelbaar en overzichtelijk. Er wordt teruggevallen op reeds aanwezige kennis. Praktijkkennis is onmisbaar om in complexe situaties in de klas efficiënt te handelen. Het gevaar van praktijkkennis en mentale modellen is dat ons wereldbeeld een zelfreferentiële beeld wordt. We zien dan in feite steeds minder van de echte wereld, maar nemen die wereld steeds meer waar via de beelden, die we daar zelf al van hadden. Het gevolg kan zijn dat het individu zich afsluit van de omgeving en puur gaat varen op zijn interne kompas. De wereld wordt zo groot als zijn eigen hoofd. (Homan, 2001). Verbiest onderkent dit gevaar, omdat leerkrachten in veel gevallen praktische problemen oplossen, zonder dat men reflecteert op het eigen gedrag. De oorzaak hiervan is onder meer dat leerkrachten het grootste deel van de dag alleen voor de klas staan. Contacten met collega's waarmee de praktijk besproken wordt, moeten georganiseerd worden. Veel leerkrachten vallen terug op standaardoplossingen, die niet meer ter discussie staan. Hierdoor stagneert de professionele ontwikkeling (Korthagen, 2002).

Binnen de professionele leergemeenschap moet praktijkkennis door reflectief handelen expliciet gemaakt worden. Wat zijn de kernpunten van reflectief handelen? (Korthagen, 2008)

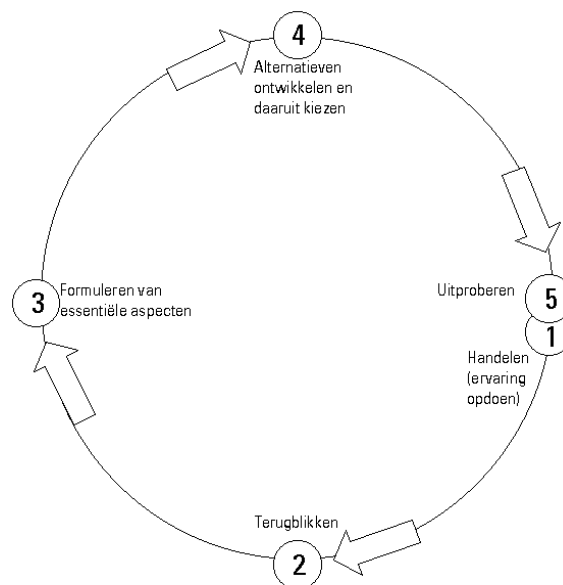
- Het onderzoeken, analyseren en evalueren van feitelijk handelen en de praktijkkennis die hieraan ten grondslag ligt.
- Planmatig uitvoeren van reflecteren om te komen tot vraagstukken, het verzamelen van oplossingen door het verzamelen van ervaringen en theorie. Vervolgens wordt de informatie gebruikt om de onderwijspraktijk aan te passen. Hierna begint de cyclus weer opnieuw met het reflecteren op het feitelijk handelen. Het is belangrijk dat er in het onderwijs systematisch wordt gereflecteerd. In de reflectie moeten vragen gesteld worden die gericht zijn op concreetheid en empathie. .

Reflectie en intervisie kunnen in de professionele leergemeenschap inhoud krijgen door gebruik te maken van modellen, die door Korthagen (2009) zijn ontwikkeld. Hij heeft het spiraalmodel (fig. 9)

ontwikkeld dat de mogelijkheid geeft tot gestructureerde reflectie. Dit model kan door professionals zelfstandig worden gebruikt. Maar het is effectiever als professionals dit model gebruiken in gesprekken met collega's. Op die manier ontstaat een gedachtewisseling over *de terugblik* op het handelen in de praktijk. Leerkrachten kunnen met elkaar bepalen wat *de essentiële vraag* is en nadenken over mogelijke *alternatieven*. Op die manier ontwikkelen de leerkrachten een onderzoekende houding.

#### b. Inzichten uit wetenschap en praktijk

Deze fase kan verrijkt worden met wetenschappelijke theorieën en praktijkkennis. De professional maakt een vergelijking maken tussen zijn eigen handelingstheorieën en wetenschappelijke kennis en praktijktheorie. Deze aanpak is van belang, omdat er nieuwe inzichten kunnen ontstaan, die mogelijkheden geven tot alternatieve handelingswijzen (fase 4 van het model fig. 9).



**Figuur 9 Spiraalmodel Korthagen 2008**

#### Interpersoonlijke capaciteit

Interpersoonlijke capaciteit bestaat uit het vermogen van een team om kennis te (re)construeren en toe te passen (Verbiest, 2008). Interpersoonlijke capaciteit bestaat uit drie onderdelen:

##### a. Gedeelde waarden en visie op leren en de rol van de leerkracht.

Hierbij gaat het om collectieve visieontwikkeling van het team over het leren en ontwikkelen van de kinderen. De visie op leren van de kinderen is van invloed op de visie op de rol van de leerkracht. Een school, die kiest voor collectief leren, zal andere verwachtingen hebben van de leerkrachten, dan een school die kiest voor meer individueel leren van kinderen

##### b. Collectief leren

Het is noodzakelijk dat leerkrachten een visie hebben op het leren en ontwikkelen van kinderen. Zij tonen een onderzoekende houding die gericht is op het leren van de leerlingen en het eigen

onderwijskundig handelen. Het onderzoek leidt tot het formuleren van vraagstukken en het vinden van oplossingen. Het vinden van oplossingen wordt volgens de structuur van collectief leren tot stand gebracht. Collectief leren wordt omschreven als leren door middel van interactie en het streven naar gedeelde resultaten. Dat is voor een schoolteam vanzelfsprekend erg belangrijk, omdat het team gezamenlijk specifieke, op een visie gebaseerde, leerlingresultaten wil behalen.

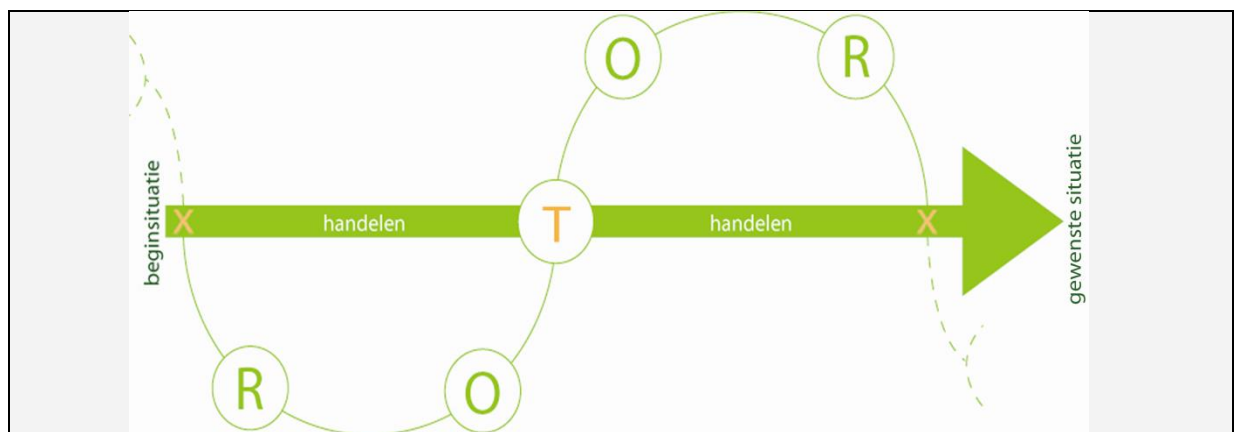
### c. Onderzoekend leren

Verbeterslagen in de onderwijsontwikkeling hebben een grotere kans van slagen als er systematisch en cyclisch te werk wordt gegaan. Vooral dan blijken opbrengstgerichte resultaten mogelijk die de teams ook op langere termijn vast kunnen houden.

De vijf stappen uit de 'ROTOR' zijn in de praktijk op vier niveaus bruikbaar respectievelijk op leerling-niveau, het (aanstaande) leraarsniveau, het niveau van de leerwerkgemeenschap (of bouwniveau) en het schoolniveau. De stappen omvatten achtereenvolgens Retrospectie-Ontwerpen-Toepassen (try-out)-Onderzoeken en Reflectie (fig. 10).

De stappen vormen samen een denk- en ontwikkelmodel dat aanstaande leraren, leraren en schoolleiding individueel zowel als samen in de leerwerkgemeenschap kunnen gebruiken om te werken aan onderwijsontwikkeling en de kwaliteit ervan te borgen. Dat borgen gebeurt doordat het model ertoe aanzet evidenties ('bewijzen') te vinden voor de kansen en risico's van de onderzochte ontwikkeling. In deze zin kunnen we spreken van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek.

Het model is praktijknabij: handelen-denken-proberen-lernen-handelen. Met deze werkwijze wordt de 'rode draad' van de verbeterslag in het handelen opbrengstgericht vastgehouden op zowel individueel leraarsniveau als op bouw- en schoolniveau.



De ROTOR-cyclus (Geldens & Popeijus, 2008) bestaat uit de volgende fasen:

1. **Retrospectie:** terugblikken: wat is er aan de hand voor wie en wat in welke omstandigheden, welk doel wordt nagestreefd.
2. **Ontwerpen:** welke inhoud, vorm en procedure wordt gekozen om het doel binnen een gewenste tijd te bereiken?



3. **Toepassen:** hoe verloopt in praktijk het toepassen van de inhoud, vorm en procedures, daadwerkelijk of in de vorm van proberen in een try out?
4. **Onderzoeken:** de praktijk onderzoeken of het heeft gewerkt. Welke kansen en welke risico's blijken uit het daadwerkelijke toepassen of uit de try out-poging?
5. **Reflectie:** interpreteren van de resultaten van het praktijkonderzoek in het licht van de doelstelling en de vragen en het trekken van consequenties of adviezen voor het verdere handelen.

Elke fase in de ROTOR-cyclus bevordert het denken, proberen en leren van alle betrokkenen in de school.

### ***Figuur 10 ROTOR***

#### **De organisatorische capaciteit**

In de professionele leergemeenschap is het leren afhankelijk van de organisatie. Binnen de organisatie moet een structuur zijn waarbinnen geleerd kan worden. Hierbij valt te denken aan tijd en ruimte. Ruimte moet opgevat worden als het bieden van mogelijkheden aan de leerkrachten om collectief te leren en inbreng te hebben in het ontwikkelen van vraagstukken en het nemen van besluiten. Er moet ook een cultuur van leren ontwikkeld worden. Op sommige scholen is hiervan onvoldoende sprake als medewerkers zich afhankelijk opstellen, overdreven zorgzaam zijn en altijd vol begrip zijn over de moeilijkheden binnen het werk. In feite is er dan sprake van onprofessioneel gedrag. Van professionals wordt verwacht dat ze praktiseren, onderzoeken en creëren. Verbiest (2009) werkt de culturele component binnen het concept uit door de samenhang van persoonlijk en interpersoonlijk leren in de professionele leergemeenschap. Hierin onderscheidt Verbiest drie niveaus. Binnen een leergemeenschap kan sprake zijn van verbreding, verdieping of verankering. Verbreding gaat over de beginnende ontwikkeling van een school tot professionele leergemeenschap. Mensen beginnen met participatie in processen van individueel en collectief onderzoeken en verbeteren van het onderwijs.

Als leerkrachten bezig zijn met het doelgericht ontwikkelen van nieuwe praktijkkennis, zodat kinderen beter onderwijs krijgen, spreken we van verdieping. Verankering gaat over beleidsmatige inbedding van professionalisering in de ontwikkeling van de school.

#### ***3.2. Omgeving van de school***

Behalve structuur en cultuur speelt ook de omgeving van de school een essentiële rol. Maar wel in een andere zin: structuur en cultuur zijn tot op zekere hoogte beïnvloedbaar vanuit het binnen organisaties gevoerde beleid. Dat geldt voor de omgeving veel minder. Uiteraard kunnen schoolleiders proberen de omgeving te beïnvloeden door bijvoorbeeld invloed uit te oefenen op de politiek. Afhankelijk van het niveau waarop dit spel zich afspeelt is deze invloed echter altijd beperkt en indirect.

Dat betekent dat voor de onderwijsorganisatie dat de omgeving dikwijls een gegeven is. Voor een deel is dat het onderwijsbeleid en de politieke besluitvorming rond het onderwijs. Maar ook tal van maatschappelijke en culturele ontwikkelingen maken deel uit van die omgeving. Hierbij kan gedacht

worden aan de secularisatie, de ontzuiling, de individualisering, de welvaartsontwikkeling en dergelijke factoren.

Aan één van die factoren willen wij in deze paragraaf echter bijzondere aandacht geven, namelijk de publieke verantwoording die de onderwijswereld moet afleggen ten gevolge van politieke besluitvorming en het onderwijsbeleid inzake de kwaliteit van het onderwijs. De belangrijkste reden dat wij hier expliciet aandacht aan willen besteden, is omdat de ervaren verantwoordingsdruk rechtstreeks samenhangt met vraagstukken van de verantwoordelijkheid en de discretionaire ruimte van beroepskrachten.

Van het onderwijs wordt het nodige verwacht. Ouders vragen om een gedegen basis voor de toekomst van hun kinderen. De inspectie wil hoge opbrengsten en goede resultaten zien. Het bedrijfsleven vraagt om ondernemende en initiatiefrijke professionals. Het onderwijs moet dus presteren. Daarom moet men 'opbrengstgericht werken' en niet schromen zich publiekelijk te verantwoorden. Prima die aandacht voor Persoonlijk Meesterschap, maar levert het ook wat op? Wanneer spreken we van publieke verantwoording? Van verantwoording is sprake "wanneer er een relatie is tussen een actor en een forum, waarbij de actor zich verplicht voelt om informatie en uitleg te geven over zijn optreden, het forum nadere vragen kan stellen, een oordeel uit kan spreken en dit oordeel consequenties kan hebben" (Bovens & Schillemans 2009, 20). Verantwoording noemen we publiek "wanneer het gaat over organisaties die publieke middelen besteden of publieke bevoegdheden uitoefenen, deze verantwoording direct of indirect publiek, in de zin van openbaar, is en plaatsvindt vanuit een perspectief van de publieke zaak" (24).

Publieke verantwoording en persoonlijk meesterschap

Wat heeft het vraagstuk van 'publieke verantwoording' echter te maken met 'persoonlijk meesterschap'? Er lijken twee verbanden te liggen: in de eerste plaats is er een verband tussen meesterschap en de bereidheid tot het afleggen van verantwoording met betrekking tot wat je als professional doet. De ware professional reflecteert over eigen handelen en kan aangeven waarom hij de dingen zo aanpakt als hij doet.

Maar de noodzaak tot 'publieke verantwoording' kan zich in de beleving van veel professionals ook tegen de gunstige ontwikkeling van professionaliteit richten. Want professionals die in de publieke sector werken, klagen nogal eens over de hoge verantwoordingsdruk en het verlies in arbeidssatisfactie dat hiervan het gevolg is. In de discussie over professionalisme (Freidson 2001) en beroepseer (Hupe 2009) blijkt onder andere deze klacht een belangrijke rol te spelen: "Verantwoording heeft de afgelopen twee decennia een steeds grotere rol gekregen in diverse (semi)publieke en private non-profitsectoren. Dit heeft het werk van professionals daarbinnen sterk beïnvloed. Zij zijn de afgelopen jaren steeds meer onderworpen aan protocollen, rapportages en productieafspraken. Dit heeft geleid tot verhit debat over de gevolgen ervan voor professioneel handelen. Professionals zouden onvoldoende tijd en ruimte hebben om aan hun echte werk toe te komen. Zij zouden meer tijd kwijt zijn aan registratie en verantwoording dan aan de dienstverlening zelf, en zich beklemd voelen. Vooral wetenschappers, publicisten, beleidsmakers en politici komen daarbij veelvuldig aan het woord. Ervaringen van diegenen over wie het debat gaat, professionals en hun leidinggevendenden zelf, komen in de discussies rondom de gevolgen van de toenemende verantwoordingseisen slechts sporadisch naar voren" (Hassel e.a. 2012, 5).

Wanneer gedetailleerder naar deze bezwaren tegen verantwoordingsdruk wordt gekeken, blijkt het verhaal genuanceerder te liggen. Hassel c.s. maken onderscheid tussen drie soorten verantwoording: bureaucratische, marktgerichte en professionele verantwoording. Zij sluiten daarmee aan bij de beschouwing van Freidson (2001) die beweert dat hedendaagse professionals werken in een spanningsveld waarin drie logica's werkzaam zijn: bureaucratie, markt en professionalisme.

Onder bureaucratische verantwoording verstaan Hassel c.s. de 'dienstbaarheid aan procedures': "Hierdoor worden de kernwaarden 'voorspelbaarheid', 'rechtsgelijkheid' en 'zorgvuldigheid' mogelijk. Door voorspelbaarheid weten cliënten wat ze kunnen verwachten wanneer zij gebruikmaken van een dienst, terwijl rechtsgelijkheid ervoor zorgt dat iedereen een gelijke behandeling krijgt. Ten slotte maakt bureaucratie het mogelijk om te voldoen aan de zorgvuldigheidseis, want iedere cliënt kan precies volgens de voorgeschreven regels en procedures hulp ontvangen" (8). Bij marktgerichte verantwoording staat 'dienstbaarheid aan de vraag' centraal: Aanbieders richten hun producten op wat consumenten willen en kunnen betalen. Snelheid is een belangrijke waarde: hoe snellere productie en hoe sneller tegemoetkoming aan de vraag van consumenten, des te meer omzet en winst. Efficiëntie is belangrijk, omdat aanbieders met elkaar concurreren. Wie wil overleven moet zorgen dat werkprocessen zo efficiënt mogelijk worden ingericht, zodat kosten laag blijven en er een zo goedkoop mogelijk product kan ontstaan. De klant heeft immers voldoende keuze uit concurrerende aanbieders" (9). De derde vorm is de professionele verantwoording: "De professionele logica wordt door Freidson afgezet tegen de logica's van bureaucratie en markt. Hier gaat het om 'dienstbaarheid aan de gezondheid of het welzijn van cliënten'. Niet wat de procedure voorschrijft (bureaucratische logica), wat cliënten willen of kunnen betalen (marktlogica), maar wat cliënten nodig hebben staat centraal. De professional kan dit bepalen vanuit zijn kennis en expertise, die hij heeft opgedaan uit zijn opleiding en ervaring. De professional hecht waarde aan het bieden van 'kwaliteit'. Hij wil iedere cliënt zo goed mogelijk helpen, ongeacht wat hij kan betalen" (9).

De weerstanden blijken in de praktijk vooral te bestaan tegen 'marktgerichte verantwoording' en tegen bepaalde vormen van 'bureaucratische verantwoording'. Uit een onderzoek onder professionals in de jeugdzorg bleek dat respondenten positief zijn "over bureaucratische verantwoordingsmechanismen die zij ervaren als hulpmiddel: als ondersteuning voor professioneel handelen" (20). Bureaucratische rituelen worden daarentegen als een last ervaren: "Bureaucratische rituelen (...) zijn bijvoorbeeld registraties, die alleen bevestigen dat men (telkens weer) het protocol heeft opgevolgd of dat men (telkens weer) de op papier vereiste tijdsbesteding ook besteed heeft. In plaats van steeds opnieuw gedetailleerd verslag te doen van dezelfde handelingen, zou men bijvoorbeeld alleen kunnen rapporteren wanneer men afwijkt, en slechts enkele weken per jaar alle handelingen precies kunnen registreren – om een indicatie te krijgen van de werkelijke tijdsbesteding" (20).

Over professionele verantwoording zijn de professionals daarentegen in het algemeen veel positiever. Zij zeggen aan deze vorm van horizontale verantwoording veel te hebben voor hun eigen professionele leerproces.

Ook Noordegraaf en Sterrenburg constateren uit een bestudering van het empirische onderzoek naar de professionele onvrede met de verantwoordingsdruk dat professionals in het algemeen niet heel negatief zijn over de verantwoordingsdruk die zij ervaren. Volgens hen beiden weerspiegelen deze onderzoeksgegevens niet de malheur die in het algemeen rond de verantwoordingsdruk wordt geventileerd in de pers (Noordegraaf & Sterrenburg 2009; vgl. Noordegraaf 2008).

#### Publieke verantwoording en het onderwijs

In het onderwijs speelt de cultuur van de verantwoording vooral in termen van de meetbaarheid of toetsbaarheid van de resultaten van het onderwijs op allerlei niveau. op het niveau van visistaties. Ten behoeve van dergelijke visitaties. Anders gezegd: de cultuur van verantwoording is daar sterk verbonden met een 'cultuur van het toetsen' (Biesta 2012; Bulterman & de Muynck 2014).

In zijn toelichting op deze trend spreekt Biesta van het 'ver-leren van het onderwijs' (29). Natuurlijk is 'leren' een belangrijk onderdeel van het onderwijs, maar een eenzijdige beklemtoning van dit onderdeel is om meerdere redenen problematisch. Eén van die problemen "draait om het feit dat 'leren' in feite een individualistisch concept is. Het verwijst naar wat mensen als individuen doen (...)" (29). "Dit staat in schril contrast met het concept van 'onderwijs', dat altijd uitgaat van een relatie: iemand onderwijst iemand anders, en degene die onderwijst heeft een zeker doel voor ogen met zijn of haar handelingen."

"Het tweede probleem is dat de term 'leren' een proces is. De term verwijst naar processen en activiteiten, maar is neutraal – zo niet leeg – wat betreft inhoud en richting."

Tegenover een vertoog waarin de term 'leren' centraal staat, wil Biesta het graag hebben over de vraag naar het 'waarom van het onderwijs'. Volgens hem heeft het onderwijs drie belangrijke functies: kwalificatie ("het aanleren van kennis, vaardigheden en begrip en het bijbrengen van vaardigheden om te kunnen oordelen en onderscheiden en hen in staat stellen 'iets te doen'"); socialisatie ("De socialisatiefunctie heeft te maken met de vele manieren waarop we, via onderwijs, deel worden van bepaalde sociale, culturele en politieke 'ordes'"); subjectvorming (of ook: individuatie of persoonsvorming).

Biesta vervolgt met een pleidooi voor het onderkennen van de betrekkelijkheid van het streven naar 'evidence-based onderwijs'. De discussie daarover is in zijn ogen "alleen gericht (...) op technische vragen – vragen over 'wat werkt' – terwijl de noodzaak voor kritisch onderzoek naar normatieve en politieke vragen over wat onderwijspedagogisch gezien wenselijk is, ofwel wat goed onderwijs is, wordt genegeerd" (54).

Op grond van geluiden als bovenstaande zou het niet zozeer de verantwoordingsdruk op zich zijn die tot veel onvrede leidt in de onderwijswereld, maar vooral bepaalde vormen van 'resultaatgericht werken' die onvoldoende ruimte geven aan professionals om volgens hun eigen opvattingen van goed onderwijs te werken. Het probleem in het onderwijs is dus niet zozeer dat door professionals een grote druk wordt ervaren tot veel administratieve handelingen die de aandacht van het primaire proces afleiden. Verantwoordingsdruk in het onderwijs wordt vooral ervaren in het feit dat het onderwijs eenzijdig op prestaties wordt afgerekend. Waar het onderwijs een veel bredere opdracht heeft dan 'kwalificatie' (leren), wordt het in de praktijk wel vooral op de leerprestaties beoordeeld en

afgerekend. Moeilijker wordt het al om een goed beeld te krijgen van de prestaties van scholen op het gebied van de tweede functie: socialisatie. Hierbij kan voornamelijk gedacht worden aan aandachtsgebieden als 'burgerschapsvorming'. Te vrezen valt dat de derde functie van het onderwijs, die van de persoonsvorming, grotendeels buiten beeld blijft van de gebruikelijke manieren waarop het onderwijs wordt beoordeeld. Daarmee zou ook een belangrijk deel van het werk van professionals in het onderwijs zich afspelen in een schemerzone die in het onderwijsbeleid onvoldoende aandacht krijgt. Met als gevolg dat deze professionals de manier waarop zij worden beoordeeld en afgerekend als vervreemdend ervaren ten opzichte van de brede manier waarop zij hun professie zouden willen invullen.

### Literatuur

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Ethiek, politiek en democratie. Den Haag: Boom Lemma.

Bovens, M., & Schillemans, T. (red.) (2009). *Handboek publieke verantwoording*. Den Haag: Lemma.

Bovens, M., & Schillemans, T. (2009). Publieke verantwoording; begrippen, vormen en beoordelingskaders. In: Bovens, M., & Schillemans, T. (red.) (2009). *Handboek publieke verantwoording*. Den Haag: Lemma, 19-34.

Bulterman, J. & Muynck, B. de (2014). *Is alles van waarde meetbaar? Toetsing en vorming in het onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.

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.

Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press.

Hassel, van D., Tonkens, E., & Hoijtink, M. (2012). Vluchten in bureaucratie: bureaucratische gehechtheid onder professionals in de jeugdhulpverlening. In: *Tijdschrift voor Beleid en Maatschappij*, 39(1), 5-24.

Homan, T. (2001). *Teamleren, theorie en facilitatie*. Den Haag: Academic Service.

Korthagen, F. L. (2008). *Leren van binnenuit*. Soest: Nelissen.

Popeijus, H. L., Geldens, J. J. M., Coenders, F. J. L., Lemmen, M. L. & Venrooij, A. J. v.(2007). *Uitgangspunten en kenmerken van leren in leerwerk gemeenschappen* (lectoraatsplan 3e druk ed.). Helmond: Hogeschool de Kempel

Verbiest, E. (2004). *Samen Wijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen*. Antwerpen: Garant.

## Hoofdstuk 4

### Professionele ruimte van leraren

We komen even terug op Verbiest (2009) die constateerde dat schoolontwikkeling en daarmee Persoonlijk Meesterschap sinds de jaren zestig vaak is opgezet volgens het buitenstaanderparadigma (zie hoofdstuk 2). De kijk op professionals is die van uitvoerder en gebruiker van onderwijsmethodieken. Het buitenstaandersparadigma heeft volgens Verbiest geen oog voor het feit dat leerkrachten in de kern actieve en autonome professionals zijn en, zo zien we hier, dus professionele ruimte nodig hebben.

Het woord professional is in het algemeen gekoppeld aan vertrouwen, kennis en deskundigheid. De oorspronkelijke betekenis van het woord 'professie' is het afleggen van de kloostergelofte, waarin men belooft zich aan de 'levensregel' van het klooster of de kloosterorde te houden.

In de discussie wordt vaak onderscheiden tussen het klassieke begrip van 'professional' en het hedendaagse. Het klassieke begrip omvatte maar enkele 'professies' die ook institutioneel scherp te onderscheiden waren, met sterke eigen beroepsverenigingen en een eigen intern tuchtcollege. Daarbij is er bij deze professies in klassieke zin ook sprake van duidelijke exclusieve bevoegdheden. Denk bijvoorbeeld aan de bevoegdheid om naar specialistische zorg door te verwijzen of om geneesmiddelen voor te schrijven als exclusieve bevoegdheden van artsen.

Als het gaat om het hedendaagse gebruik van de term 'professie' dan blijkt deze enorm te zijn 'gedemocratiseerd'. Spierts (2014) verwijst naar Wilensky's artikel uit 1964: 'The professionalization of everyone?'. Mensen uit steeds meer beroepsgroepen zijn zichzelf als professional gaan aanduiden. Zo komt Matthieu Weggeman tot de volgende omschrijving (waarin hij systematisch spreekt van 'kennisswerkers' als synoniem aan 'professionals'): "professionals met meestal een HBO- of WO-opleiding waarvoor de productiefactor kennis in hun hoofd belangrijker is dan hun vermogen om fysieke arbeid te verrichten" (Weggeman 2008 2, 9). Het gaat met andere woorden om mensen met kennis die zij in de praktijk toepassen. Daarbij is het minder belangrijk geworden of de professie sterk is geïnstitutionaliseerd en gekenmerkt worden door bijzondere bevoegdheden.

Professionals zijn dus kennisswerkers van wie verwacht wordt dat zij met een flinke dosis vakdeskundigheid kunnen optreden in concrete situaties van dienstverlening. Zij moeten dus in staat zijn kennis toe te passen in unieke situaties.

Die kennisbasis is er ook verantwoordelijk voor dat professionals in de uitvoering van hun werk niet gemakkelijk beoordeeld kunnen worden. Professionals zijn vaak in eerste instantie op elkaars onderlinge beoordeling (intervisie) aangewezen. Dat brengt natuurlijk het risico met zich mee dat zij zich gedragen als rechters in eigen huis. Tegelijk is het in zekere zin echter onvermijdelijk omdat de specifieke deskundigheid benodigd voor de uitoefening van hun beroep niet zomaar bij ieder aanwezig kan worden verondersteld. Vandaar dat onderlinge tuchtoefening bij professionele beroepen vaak erg belangrijk is.

Dit verklaart waarom professionals vaak over een behoorlijke mate van autonomie beschikken in de uitoefening van hun werk. Die autonomie wordt wel aangeduid als 'professionele autonomie', 'discretionaire ruimte' of als 'handelingsruimte'.

#### Discretionaire ruimte

Professionals moeten werkzaamheden verrichten waarvoor kennis vereist is. Dat wil zeggen dat zij over de nodige diploma's of certificaten moet beschikken alvorens deze werkzaamheden te kunnen verrichten. Op grond van die kennis krijgen zij van hun omgeving het nodige vertrouwen en de ruimte die nodig is om zo zelfstandig mogelijk te werken en zoveel mogelijk de noodzakelijke beslissingen te kunnen nemen. Die ruimte wordt de professionele of discretionaire ruimte genoemd: de ruimte om op basis van het eigen, deskundige oordeel te kunnen beslissen over de vraag wat in een specifieke situatie goed is om te doen. Soms kun je ook de term 'handelingsruimte' of 'professionele autonomie' tegenkomen. Hupe definieert deze term als volgt: "de toegestane handelingsruimte in een relatie tussen regelopstellers en –uitvoerders, met betrekking tot de aard, hoeveelheid en kwaliteit van diensten" (Hupe, 2009, p. 140).

Met Hupe (2007) zou men naast de 'toegestane handelingsruimte' ook nog de 'feitelijke handelingsruimte', soms ook 'objectieve handelingsruimte' genoemd, kunnen onderscheiden. De eerste heeft primair betrekking op de bevoegdheid: wat mag de professional in een concrete situatie autonoom beslissen en uitvoeren? De 'feitelijke handelingsruimte' is de ruimte die een professional in een concrete situatie heeft, ongeacht diens bevoegdheid. De feitelijke ruimte is veeleer gebonden aan de concrete situatie waarin de professional moet handelen. Pas in de concrete situatie en vanuit de betrokkenheid van de professional daarbij wordt duidelijk wat de feitelijke handelingsruimte is.

In andere literatuur wordt ook nog een derde vorm onderscheiden: de ervaren of subjectieve handelingsruimte van de individuele professional. Volgens Spillane (2006) gaat het om de mate waarin leraren ervaren dat zij alleen of met anderen daadwerkelijk invloed kunnen uitoefenen. De situatie (structuren, regels, middelen etc.) bepaalt de feitelijke handelingsruimte die leraren hebben, maar de ervaren of gepercipieerde professionele ruimte is belangrijker dan de feitelijke ruimte. Volgens Andersen (2012) heeft de ervaren of subjectieve handelingsruimte te maken met de ruimte die daadwerkelijk wordt benut door professionals. Feitelijke en ervaren professionele ruimte kunnen sterk uiteen lopen. De één durft meer risico te nemen en is meer geneigd actie te ondernemen om zaken te veranderen dan een ander. De sterke bemoeienissen en de sterke nadruk op verantwoording en regels staan volgens Andersen in zekere zin op gespannen voet met professionele ruimte. Dezelfde overheid die aangeeft dat leraren meer professionele ruimte moeten krijgen, belemmert volgens haar die professionele ruimte door de sterke nadruk op regels, verantwoording en beheersing. Als leraren gebukt gaan onder verantwoordingsdruk van bovenaf, kunnen zij hun professionele ruimte niet benutten. Sterke controle kan volgens Andersen worden ervaren als een motie van wantrouwen, als een gebrek aan waardering.

De sociale partners en de minister van OCW hebben in 2008 in het Convenant Leerkracht van Nederland afspraken gemaakt over de versterking van de positie van leraren in de school. Een sterke positie van de leraar begint volgens de partijen met het erkennen dat de leraar over professionele ruimte moet beschikken om zijn of haar werk goed te kunnen uitvoeren. In het convenant wordt

professionele ruimte als volgt beschreven: “De mate van zeggenschap die de leraar heeft ten aanzien van het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig- en kwaliteitsbeleid van de school”.

Professionele ruimte houdt volgens het convenant in dat leraren in samenwerking met collega's vorm en inhoud geven aan die professionele ruimte. Ook behelst professionele ruimte het geven van rekenschap over de kwaliteit van het werk. Professionele verantwoording is dus een onderdeel van professionele ruimte.

Professionele ruimte heeft betrekking op de mogelijkheid om invloed uit te oefenen op de inhoud en de inrichting van het werk. Het is de ruimte die de leraar heeft om te beslissen over onderwijsinhoud, onderwijsinrichting (didactisch, pedagogisch en organisatorisch) en zijn professionele ontwikkeling. De professionele ontwikkeling van leraren wordt beïnvloed door de manier waarop deze zijn professionele ruimte beleeft en inzet. De professionele ruimte van leraren wordt gedefinieerd door het autonome gedrag van de leraar (op het niveau van het primaire werkproces in de klas, curriculum implementatie, participatie in besluitvorming op school, en autonomie in professionele ontwikkeling) en door de condities die hierop van invloed zijn. Professionele ontwikkeling gaat dan om het ontwikkelen van specifiek leergedrag (bijvoorbeeld voor het geven van een taalles), maar ook om loopbaanontwikkeling (Kuijpers, 2012) en nog breder, om identiteitsontwikkeling (bijvoorbeeld Beijaard, 2009). De leraar beweegt zich binnen een voorgestructureerde ruimte, maar kan deze ook pro-actief vormgeven, beïnvloeden en veranderen. De omgeving kan daarbij zodanig ingericht worden, dat leraren zoveel mogelijk ‘agency’ ervaren om hun ontwikkeling en eigen loopbaan aan te sturen.

Volgens Vrieze, Van Daalen en Wester (2010) omvat de ruimte van de leraar vier aspecten:

1. De mogelijkheid tot beleving van passie en motivatie. De passie van de leraar bestaat uit de beroepsovertuiging dat elk kind kan leren en dat leren de ontwikkelingskansen van leerlingen vergroot.
2. De mogelijkheid om in een beroepsgemeenschap te werken. Dat wil zeggen samenwerken met collega's in een school/sectie/leergebied als gemeenschap en als netwerk met leraren van andere scholen.
3. De mogelijkheid om ervaring op te doen met nieuwe rollen en taken, zoals coach, vakontwikkelaar, coördinator of als speciale leraar in het onderwijs aan zorgleerlingen.
4. De mogelijkheid om zich als leraar ‘eigenaar’ van het vernieuwingsproces te voelen.

Het begrip professionele ruimte is vooral te vinden in literatuur over maatschappelijke dienstverlening (Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink (2012). Het begrip wordt dan omschreven als: “de toegestane handelingsruimte in een relatie tussen regelopstellers en –uitvoerders, met betrekking tot de aard, hoeveelheid en kwaliteit van diensten”. Als het specifiek over de professionele ruimte van leraren gaat wordt professionele ruimte volgens Hulsbos e.a. omschreven als: “de mate waarin leraren zeggenschap hebben over of invloed kunnen uitoefenen op werkprocessen”. Dit wordt belangrijk gevonden voor

- het vergroten van de waardering van professionals,
- het vergroten van eigenaarschap,
- het versterken van leernetwerken en
- de motivatie en professionalisering van leraren.



In het actieplan Leraren 2020 geeft de minister aan dat leraren meer zeggenschap zouden moeten krijgen over het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid van de school en ook op schoolniveau het gesprek moeten voeren over wat kwaliteit van onderwijs is en wat er nodig is om dat te realiseren. Professionele ruimte wordt daarbij in verband gebracht met samenwerking met collega's, reflectie op de praktijk en het vervullen van nieuwe, uitdagende rollen in de school. Een hiërarchische organisatie of een organisatie die sterk regelgestuurd is, verkleint de professionele ruimte. Het gevolg is dat de professional zich risicomijdend gaat opstellen en in bepaalde complexe situaties niet meer durft af te wijken van de voorgeschreven werkprocessen, terwijl dat vanuit de professionele waarden wel gewenst zou kunnen zijn. In organisaties die zich kenmerken door participatie, heldere gedeelde doelen, samenwerking en sociale ondersteuning is er meer professionele ruimte. Teamleden zijn meer gemotiveerd en ondernemen meer activiteiten die het werk van anderen ondersteunen en beïnvloeden.

### **Literatuur:**

Andersen, I. (2012). Professionele ruimte; ruimte geven, ruimte laten, ruimte nemen. Utrecht, NSA.

Beijaard, D. (2009). Leraar worden en leraar blijven. Intreerede, Eindhoven: Technische Universiteit.

Hulsbos, F. & Andersen, I. & Kessels, J. & Wassink, H. (2012). Professionele ruimte en gespreid leiderschap. Heerlen: Open Universiteit (LOOK, rapport 137).

Hupe, P. (2009). De autonomie van de vakman (m/v). Over regeldruk en handelingsruimte. In: T.

Jansen, G. v. d. Brink & J. Kole (Eds.), Beroepstrots. Een ongekeerde kracht. (pp. 129-149). Amsterdam: Boom/SUN.

Jansen, T., Brink, G. v. d., & Kole, J. (2009). Beroepstrots. Een ongekeerde kracht. Amsterdam: Boom/SUN.

Kessels, J.W.M. (2012). Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte. Heerlen: Open Universiteit (Oratie).

Kuijpers, M.A.C.T. (2012). Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte. Oratie, Heerlen: Open Universiteit.

Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen (2011). Actieplan Leraren 2020: Leraar 2020 – een krachtig beroep! Den Haag: OCW

Noordegraaf, M. (2008). Professioneel bestuur. De tegenstelling tussen publieke managers en professionals als 'strijd om professionaliteit. Den Haag: Lemma.

Noordegraaf, M. & Sterrenburg, J. (2009). Publieke professionals en verantwoordingsdruk. In: Bovens, M., & Schillemans, T. (red.) (2009). Handboek publieke verantwoording. Den Haag: Lemma, 231-254.

Noordegraaf, M. & Geuijen, K. & Meijer, A. (red.) (2011). Handboek publiek management. Den Haag: Boom Lemma.

Sennett, R. (2008). The craftsman. New Haven / London: Yale University Press.

Spierts, M. (2014). De stille krachten van de verzorgingsstaat. Geschiedenis en toekomst van sociaal-culturele professionals. Amsterdam: Van Gennep.

Spillane, J. P. (2006). Distributed Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Vrieze, G., Daalen, M. van, & Menno Wester (2010). Ruimte van de leraar. Helpt LINC om de ruimte van de leraar vorm te geven? ITS / Kohnstamm Instituut 2010.

Weggeman, M. (20082). Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie. Schiedam: Scriptum.

Wilensky, H. (1964). The professionalization of everyone? In: American Journal of Sociology. Jrg. 70 no.2, 137-158.

## Hoofdstuk 5

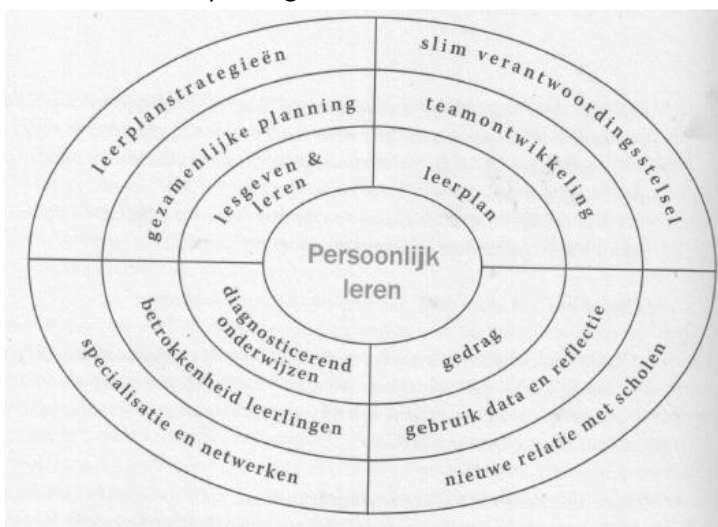
### ***Twee modellen voor schoolontwikkeling en de ontwikkeling van Persoonlijk Meesterschap***

We hebben gezien dat Persoonlijk Meesterschap zich ontwikkelt door de integratie van het ingewijden- en buitenstaanders paradigma. Hopkins (2008) heeft die benadering in twee structuurmodellen uitgewerkt. Achtereenvolgens bespreken we:

- a. Het integratief model voor schoolontwikkeling
- b. Kernprincipes voor systeembrede hervorming

#### **a. Het integratief model voor schoolontwikkeling**

In dit structuurmodel (fig. 4) wordt de ontwikkeling van Persoonlijk Meesterschap zichtbaar gemaakt via een reeks concentrische cirkels. Het model bestaat uit vier cirkels. De eerste drie gaan over de visie op het leren van de kinderen, de praktijk van leerkracht in de klas en het functioneren van het team. De inhoud van deze drie cirkels komen overeen met het ingewijden paradigma. De vierde cirkel gaat over de invloed van de omgeving op de school en die komt overeen met het buitenstaanders-paradigma.



**Figuur 4. Het integratief model Hopkins 2008**

In het centrum, de eerste cirkel, van het model van Hopkins staat persoonlijk leren van de leerling centraal. Hopkins ziet dat als de kernopdracht van de school. Hij omschrijft die als:

- Het doel van de school om iedere leerling zijn of haar mogelijkheden te laten realiseren. Hierbij gaat het om visievorming op het gebied van betekenisvol onderwijs. Dit is onderwijs dat beantwoordt aan de mogelijkheden
- Een omschrijving van de leeropbrengsten. De leeropbrengsten zijn voor een belangrijk deel genormeerd in toetsen en door de inspectie. Scholen zullen hun opbrengsten moet verantwoorden aan ouders en de inspectie.

Het persoonlijk leren van kinderen vraagt van de school bezinning op het onderwijs dat gegeven wordt. De vraag is welke ontwikkeling de school moet doormaken, waardoor er sprake is van persoonlijk leren. Bij schoolontwikkeling gaat het allereerst om een effectieve klassenpraktijk van de leerkracht. In de tweede cirkel van het model staan de essentiële elementen van de effectieve klassenpraktijk :

- Pedagogisch - en didactisch gedrag.
- het vormen van diagnose over de eigen praktijk door gericht onderzoek.
- kennis van lesgeven en leren.
- werken volgens een leerplan: methodisch werken.

Hiermee plaatst Hopkins de praktijk van de leerkracht in het centrum van de aandacht. Het Persoonlijk Meesterschap van de leerkracht is wezenlijk voor het persoonlijk leren van het kind. Leerkrachten worden aangezet de resultaten van het persoonlijk leren van kinderen te onderzoeken en die in verband te brengen met hun eigen beroepsuitvoering. Dit betekent dat de leerkracht zich afvraagt welke ontwikkelingen er bij hem zelf nodig zijn op de vier gebieden uit het model. De vier elementen uit de tweede cirkel staan in verband met elkaar. Een effectieve praktijk kan niet bestaan zonder dat een leerkracht zicht heeft op zijn gedrag in relatie tot de kennis van onderwijsprocessen, de diagnose van de resultaten en een planmatige uitvoering. Het Persoonlijk Meesterschap van de leerkracht zit in het onderzoeken en verbeteren van zijn eigen praktijk. Dat kan de leerkracht niet alleen. Hiermee komen we bij het volgende kenmerk van schoolontwikkeling en Persoonlijk Meesterschap. Het is belangrijk dat de leerkracht onderdeel is van een organisatie die zich ten doel stelt de Persoonlijk Meesterschap van leerkrachten te richten en te ondersteunen. Op die manier is er sprake van een professionele organisatie. In de derde cirkel staan de kenmerken genoemd waaraan een professionele organisatie moet voldoen.

- gezamenlijke planning gericht op leeropbrengsten;
- teamontwikkeling gericht op de klassenpraktijk;
- gebruik van data;
- het vergroten van de betrokkenheid van leerlingen bij hun eigen leren.

Het gaat erom dat het team zich ontwikkelt tot een leergemeenschap, die gericht is op het verbeteren van het persoonlijk leren van de kinderen. Belangrijk is dat het team werkt aan het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden. Vertrouwen in samenwerken maakt het mogelijk dat leerkrachten ervaringen uitwisselen over hun praktijk. Zij vertellen over hun werkwijze in de klas en hun visie op hoe kinderen betrokken worden bij het onderwijs. Op die manier maken individuele leerkrachten kennis met de zienswijze van collega's. Vaak blijkt dat leerkrachten binnen een team sterk verschillen in werkwijze en overtuiging. Dit vraagt om de ontwikkeling van een gezamenlijke visie op het persoonlijk leren van kinderen. In de samenwerking zullen ook vraagstukken ontstaan, die opgelost moet worden. Zeker als het team zich buigt over de data van leeropbrengsten. Op deze manier ontstaat collectief Persoonlijk Meesterschap.

De vierde ring staat voor de mogelijkheden van de buitenwereld om de leerkrachten te ondersteunen en stimuleren in haar Persoonlijk Meesterschap. In teamverband worden vraagstukken vastgesteld, die vragen om oplossingen, zoals het verbeteren van het rekenonderwijs. In de buitenwereld zijn oplossingen te vinden. Er kan door het team gebruikt gemaakt worden van

resultaten van wetenschappelijk onderzoek. Het bezoek van andere scholen en educatieve partners levert informatie op over andere visies en praktijken. Tot slot zijn er in de buitenwereld deskundigen, die methodieken bedenken zodat scholen hun werkwijze kunnen verantwoorden.

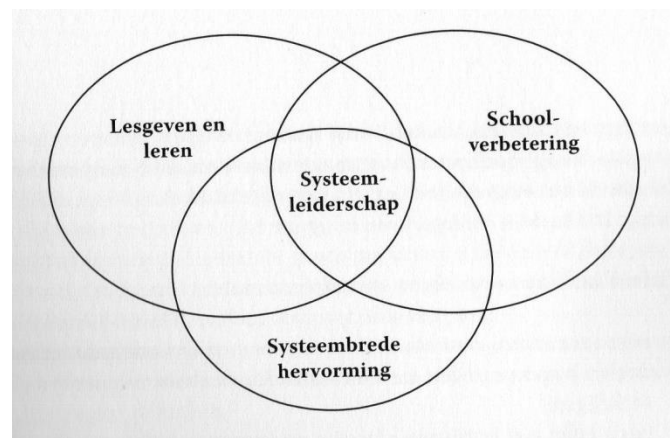
De vraag is hoe schoolontwikkeling en Persoonlijk Meesterschap volgens dit model tot stand komt. Gaat het van buiten naar binnen of juist andersom? Hopkins (2008) stelt vast dat scholen, die een ontwikkeling hebben doorgemaakt van goed naar uitmuntend, dit hebben gedaan door te werken vanuit het centrum naar buiten. Ze beginnen bij het persoonlijk leren van de leerlingen. Men heeft inzicht in de leerlingresultaten en er is een visie op betekenisvol onderwijs voor de kinderen. Van de leerkracht als professional wordt verwacht dat die zicht krijgt op zijn eigen praktijk. De vraag die centraal staat is: "Welke veranderingen in de leerwijze van kinderen en hun bekwaamheid willen we dit jaar zien"? Dit betekent dat een leerkracht zijn eigen praktijk systematisch onderzoekt en beslist welke onderwijsaanpak het meest geschikt is. Van belang is dat de organisatie dit proces ondersteunt, onder meer door teamontwikkeling en dat er in de gebruik gemaakt wordt van instrumenten en inzichten van buiten de school om de Persoonlijk Meesterschap te ondersteunen.

Kan het model van Hopkins ook van buiten naar binnen werken? Met die vraag wordt bedoeld of het model ook in het licht van het buitenstaandersparadigma gebruikt kan worden.

Hopkins ziet hierin een integratie van beide benaderingen als noodzakelijk. Hij maakt hierin onderscheid tussen systeem- en schoolgestuurde veranderingen. Schoolgestuurde veranderingen komen overeen met het ingewijden paradigma en zijn 'bottom-up'. Systeemgestuurde veranderingen vallen onder het buitenstaanderparadigma en zijn 'top-down'. Voor de ontwikkeling en instandhouding van Persoonlijk Meesterschap is het belangrijk dat beide benaderingen in onderlinge balans worden gehanteerd.

#### **b. Kernprincipes voor systeembrede hervorming**

Hopkins verwerkt zijn visie op de integratie van systeemgestuurd- en schoolgestuurd veranderen (de integratie van het ingewijden- en buitenstaandersparadigma ) in een volgend model. Hij noemt dit model "kernprincipes voor systeembrede hervormingen".



***Figuur 5 model kernprincipes van systeembrede hervormingen Hopkins 2008***

Het model bestaat uit vier elementen:

- a. lesgeven en leren (ingewijden paradigma).
- b. schoolverbetering (ingewijden paradigma).
- c. systeembrede hervormingen (buitenstaandersparadigma).
- d. systeem- en transformatieel leiderschap

De relatie tussen de vier elementen is wezenlijk voor het de ontwikkeling van Persoonlijk Meesterschap van leerkrachten. Hierbij gaat het om het verbeteren van het lesgeven van leerkrachten en het stimuleren van het leren van kinderen. Dit betekent dat er in de school een structuur en cultuur moet zijn die het de ontwikkeling van Persoonlijk Meesterschap mogelijk maakt. Nu volgt een toelichting op de verschillende onderdelen van het model: kernprincipes van systeembrede hervormingen (Hopkins, 2008).

#### **a. Lesgeven en leren**

- Hoge verwachtingen stellen en commitment tonen aan succes voor leerlingen door doelen hoger te stellen en de steun van ouders te krijgen.
- Vaststellen van wat leerlingen al weten en daarop voortbouwen door heldere en geschikte leerdoelen te stellen.
- Het leerproces structureren en plannen om het prettig en uitdagend te maken door gebruik te maken van een variëteit aan onderwijstechnieken.
- Inspireren tot leren door passie voor het vak, door dit toe te passen op bredere contexten, andere vakken en interesse van de leerling.
- Leerlingen partner maken van hun leerproces door het opbouwen van leerkracht-leerlingrelaties en evaluatieprocessen toe te passen.
- Leer- en persoonlijke vaardigheden ontwikkelen, zoals systematisch denken, informatie verwerken, van anderen te leren, zelfvertrouwen en discipline,

#### **b. Schoolverbetering**

- Systematisch focussen op lesgeven en leren via leiderschap op alle niveaus met als doel de resultaten te verbeteren en het ontwikkelen van een rijke leeromgeving. Ontwikkelplannen worden binnen en buiten de school gesteund.
- Verbeteringsactiviteiten baseren op kwalitatieve en kwantitatieve resultaten op het gebied van leerresultaten, motivatie en leerbehoeften van kinderen.
- Bouwen aan collectief eigenaarschap en leiderschap ontwikkelen via het instellen van een verbeteringsteam. Ontwikkelen van verandering- en leiderschapsvaardigheden op alle niveaus.
- Inzetten op samenwerking met andere scholen, maatschappelijke partners en andere professionele diensten, gericht op de verbreding van de visie, het verkrijgen van ruimere middelen en het ontmoeten cq. ontwikkelen van nieuwe ideeën en praktijken.
- Het team ruimte en tijd bieden om goede praktijkvoorbeelden te delen via gezamenlijk onderzoek, collegiale consultatie en coaching.
- Verbetering inbedden in de organisatorische structuren en systemen zodat er sprake is van borging.

### **c. Systeembrede hervorming**

- De ontwikkeling van een onderwijsstelsel dat gebaseerd is op heldere waarden en gericht is op het bereiken van hoge prestaties en het verkleinen van verschillen tussen leerlingen. Doorgaande versterking van het Persoonlijk Meesterschap op het gebied van onderwijsvaardigheden is wezenlijk.
- De ontwikkeling van een onderwijssysteem dat kinderen de mogelijkheden geeft onderwijs te volgen, dat recht doet aan hun mogelijkheden.
- Schoolleiders, bestuur en politiek bouwen aan een systeem waarmee het onderwijs kan worden uitgevoerd.
- Er moet een doordacht verantwoordingskader zijn waarmee standaarden, ambitieuze doelen, resultaten en opbrengsten van het onderwijs inzichtelijk kunnen worden gemaakt. Het verantwoordingskader moet ook gegevens opleveren waarmee de leerresultaten van leerlingen verhoogd worden en risicoleerlingen beter ondersteund kunnen worden.
- De ontwikkeling van lokale en regionale capaciteit om het Persoonlijk Meesterschap van schoolteams door samenwerking tussen scholen, educatieve partners en instellingen voor hoger onderwijs te stimuleren. Schoolleiders moeten hun onderwijskundig leiderschap ontwikkelen en kunnen functioneren als systeemdenkers in actie.

### **d. Systeem- leiderschap.**

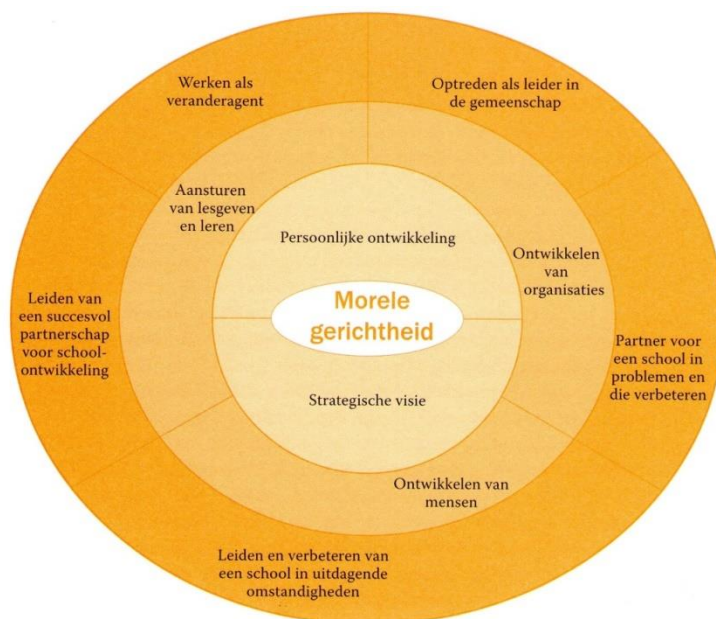
Centraal in het model staat systeemleiderschap (fig.5). Systeemleiders zien de ontwikkeling van Persoonlijk Meesterschap als een open proces, dat gedragen wordt door mensen, professionals, in een organisatie. De professionals vormen met elkaar een verband, een systeem. Dit systeem kenmerkt zich door uiteenlopende relaties, reacties, opvattingen en overtuigingen, die grote invloed hebben op het al of niet bereiken van doelen. Dit maakt de ontwikkeling van Persoonlijk Meesterschap en de schoolontwikkeling tot dynamische processen. Een systeemleider volgt de ontwikkeling van Persoonlijk Meesterschap intensief en hij is in staat tot gerichte interventies, waarbij hij gericht is op samenhang tussen lesgeven en leren, schoolverbetering en systeembrede hervormingen. Systeemleiderschap is ingebed in morele gerichtheid. Hopkins (2008) geeft in een aantal punten weer hoe morele gerichtheid van systeemleiders tot uitdrukking komt.

Systeemleiders:

- meten hun succes af aan verbetering van de resultaten en de prestaties van de kinderen.
- zijn gericht op het verbeteren van het lesgeven en leren en zijn intensief betrokken bij de organisatie van lesgeven, leren, kerndoelen en toetsing om te komen tot het stimuleren van persoonlijk leren van leerlingen.
- willen hun school ontwikkelen tot een professionele leergemeenschap en relaties tot stand brengen met andere professionele leergemeenschappen, zodat er processen ontstaan van gezamenlijk leren op de werkplek.
- streven naar eigenaarschap een inclusie. Hierbij gaat het niet alleen om het bestrijden van ongelijkheid en armoede, maar ook om het stimuleren van kracht en eigenwaarde bij mensen.

De belangrijkste vraag aan systeemleiders is of er sprake is van verbinding tussen de professionals met het vormgeven en verbeteren van het persoonlijk leren van de kinderen. Voor de systeemleider is het persoonlijk leren van de kinderen net zo belangrijk als voor de leerkrachten. Maar het perspectief verschilt. De leerkrachten denken individueel en gezamenlijk na over de invulling van hun praktijk. De systeemleider geeft leiding aan de ontwikkeling van Persoonlijk Meesterschap van de leerkrachten.

Hopkins geeft zijn visie op systeemleiderschap weer in een model (fig. 6), dat we in essentie doornemen. De kern van het model is morele gerichtheid. Morele gerichtheid is vergelijkbaar met visie en collectieve ambitie. Voor het vormgeven van morele gerichtheid is persoonlijke ontwikkeling van de systeemleider en een strategische visie noodzakelijk. Persoonlijke ontwikkeling staat voor een leerproces als leider en een strategische visie is de vertaling van de morele gerichtheid in operationele principes en tastbare resultaten. In de derde ring van het model geeft de systeemleider leiding aan het ontwikkelen van morele gerichtheid in de schoolorganisatie en het in praktijk brengen van morele gerichtheid in het dagelijkse handelen van leerkrachten. Professionals geven invulling aan hun rol van leerkracht in de klas en teamlid .



**Figuur 6 Een ontwikkelmodel voor systeemleiderschap Hopkins 2008**

Literatuur:

Hopkins, D. (2008). *Elke school een TOP school*. Nijmegen: Algemene Vereniging Schoolleiders.



## Hoofdstuk 6.

### Leiderschapsstrategieën: leidinggeven aan de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap

De professionele ruimte lijkt een voorwaarde te zijn om te komen tot ontwikkeling van persoonlijk meesterschap. De professionele ruimte van leraren is afhankelijk van de ruimte die de leraar krijgt van de schoolleiding. Met name drie leiderschapsstrategieën zijn belangrijk voor het bevorderen van professionele ruimte en daarmee van persoonlijk meesterschap door de leidinggevendenden in de school: transformatieel leiderschap, onderzoeksmatig leiderschap en gespreid of gedeeld leiderschap. Het belang van deze strategieën blijkt ook uit de onlangs opgestelde landelijke competenties voor schoolleiders PO en VO (Andersen & Krüger, 2012; Andersen & Krüger, 2013). Competentie vier voor schoolleiders PO luidt:

**Hanteren van strategieën t.b.v. samenwerking, leren en onderzoeken op alle niveaus:**

De schoolleider hanteert leiderschapsstrategieën die gericht zijn op het bevorderen van samenwerking, leren van leraren en onderzoek op alle niveaus binnen de organisatie teneinde de school- en onderwijsontwikkeling te bevorderen. Vormen van leiderschap die samenwerking, leren en onderzoek bevorderen zijn transformatief, moreel, inspirerend, onderzoeksmatig en gedeeld leiderschap.

De drie leiderschapsstrategieën worden hierna behandeld.

#### 6.1. Transformatieel leiderschap

Transformatieel leiderschap manifesteert zich in de jaren negentig. De focus van transformatieel leiderschap ligt op de betrokkenheid en de bekwaamheden van medewerkers. Een hogere mate van persoonlijke betrokkenheid bij organisatiedoelstellingen en een sterkere vaardigheid om die doelstellingen te realiseren, worden geassocieerd met meer inzet en productiviteit (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999).

Transformatieel leiderschap verwijst naar het leidinggeven aan een cultuurverandering: de cultuur van autonome geïsoleerde professionals moet worden omgezet naar een cultuur van collegialiteit, gedeelde planning en een voortdurende inspanning tot verbetering en ontwikkeling (Geijsel, Slegers & van den Berg, 1999; Krüger & Scheerens, 2012; Leithwood & Jantzi, 2006). Daarbij wordt het belang benadrukt van het creëren van een lerende schoolorganisatie door het transformeren van leraren in lerende leraren (Geijsel, Slegers, Stoel & Krüger, 2009). De transformatieel leider geeft leiding aan het team door (Geijsel, Slegers, Leithwood & Jantzi (2003):

- het initiëren en ontwikkelen van een gezamenlijke visie op de toekomst
- inspireren en motiveren en het geven van individuele steun aan leraren
- het neerleggen van de intellectuele uitdaging bij leraren.

Uit het onderzoek van Geijsel, Slegers, Stoel & Krüger (2009) blijkt dat transformatieel schoolleiders een sleutelrol spelen in het bevorderen van het leren van leraren. Uit de resultaten van

hun onderzoek blijkt dat individuele ondersteuning door de schoolleider de participatie in besluitvorming bevordert, terwijl een schoolleider die intellectuele uitdagingen biedt de samenwerking tussen leraren bevordert. Het formuleren en uitdragen van visie bevordert op directe wijze het internaliseren van schooldoelen en daarmee het leren van leraren. De doelmatigheidsbeleving of self-efficacy (geloof in eigen kunnen) van leraren blijkt daarin centraal te staan.

Vanuit het perspectief van transformationeel leiderschap is leiderschap niet per definitie verbonden met personen in formele leiderschapsrollen. Ieder organisatielid dat in staat is om anderen te inspireren, kan leiderschap op zich nemen (Leithwood, et al., 1999). De centrale notie van transformationeel leiderschap, het verhogen van de betrokkenheid en bekwaamheid van medewerkers, is volgens Hulsbos e.a. (2012) bovendien van invloed op de motivatie van leraren om initiatief te nemen in hun werk. De transformationeel leider stimuleert participatie en initiatief van medewerkers en richt zich in zekere zin op de empowerment van leraren.

## 6.2. Onderzoeksmatig leiderschap

Onderwijsorganisaties worden doorlopend geconfronteerd met wensen tot vernieuwing van het onderwijs. Als gevolg daarvan ontstaat er behoefte aan lerende organisaties waarin data richting en sturing geven aan school- en onderwijsvernieuwing. Dit leidt tot een toename van de vraag naar evidence-based werken in het onderwijs: men gaat op zoek naar externe onderzoeksresultaten die aangeven “wat werkt en wat niet werkt”. Daarnaast neemt ook de behoefte aan het gebruik van interne onderzoeksresultaten toe: gegevens die aanwezig zijn in de eigen school en die inzicht geven in zaken als effectieve leerstrategieën, leerlingprestaties, doorstroomcijfers en tevredenheid van ouders, leerlingen en leraren (Krüger, 2010a). In de internationale literatuur wordt dit data driven teaching genoemd: leraren gaan (beter) gebruik maken van gegevens over de leervorderingen van leerlingen. In Nederland wordt gesproken over opbrengstgericht werken (OGW). In beleidsnotities (Inspectie van het Onderwijs, 2009; Onderwijsraad 2008a, 2008b, 2009) wordt OGW beperkt tot het gebruik maken van leerlinggegevens en is men veelal gericht op de opbrengsten in taal en rekenen. Er moet echter ook gewezen worden op het gebruik van andere data in de school: allerlei digitaal opgeslagen gegevens zoals resultaten uit enquêtes onder leraren, ouders of leerlingen. Bovendien kunnen naast kwantitatieve onderzoeksresultaten ook kwalitatieve gegevens worden gebruikt, zoals bijvoorbeeld verslagen van interviews en reflecties, verslagen van observaties in klas of groep, diagnostische gesprekken en woordrapporten, rapporten in het kader van kwaliteitszorg, visiedocumenten en inspectierapportages. Tot slot dienen data niet alleen te worden gebruikt op het niveau van de individuele leerling en de groep, maar ook voor schoolontwikkeling (Krüger, 2010a; Krüger, 2010b).

Het toenemende belang van de onderzoekende school heeft geleid tot een veranderende rol van de schoolleider (Levin & Datnow, 2012; Andersen & Krüger, 2012; Andersen & Krüger, 2013; Krüger, 2014). Inmiddels is er steeds meer onderzoeksevidentie voor het gegeven dat meer gebruik maken van data de leerlingprestaties verhoogt (Schildkamp, Ehren en Lai, 2012). Dat gegeven leidt tot de opdracht voor schoolleiders 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). Belangrijk bij onderwijsinnovatie is dat op alle niveaus in de school wordt geleerd, zowel door leerlingen, leraren als schoolleiders en bestuurders. De opdracht om een onderzoekende cultuur te creëren, betekent dat schoolleiders strategieën moeten ontwikkelen om het leren van zichzelf en van leraren te bevorderen. In scholen met een lerende cultuur nemen leidinggevendenden actief deel aan het proces van gezamenlijk leren en scheppen daar voorwaarden voor (Rikkerink & Verbeeten, 2011).

Onderzoeksmatig leiderschap kan worden omschreven als het stimuleren van het gezamenlijk benutten van interne en externe data voor onderwijs- en schoolontwikkeling (Krüger, 2010a; Krüger, 2014). Onderzoeksmatige leiders zijn in staat om data te lezen, te begrijpen en te interpreteren, om opdrachtgever te zijn van onderzoek, om leiding te geven aan onderzoeksprocessen en om de professionele dialoog te organiseren in hun school met het doel gezamenlijk betekenis te verlenen aan data. De onderzoeksmatige schoolleider is in staat tot 'capacity building': het ontwikkelen van het vermogen in scholen om te leren van data over de eigen school met het doel deze data te gebruiken voor een intern veranderingsproces (Geijssel, Krüger en Slegers, 2010; Levin & Fullan, 2008). Volgens Earl & Katz (2006) kenmerken onderzoeksmatige schoolleiders zich door het hebben van een onderzoekende houding, het beheersen van onderzoeksvaardigheden en door het kunnen creëren en in stand houden van een onderzoekende cultuur in hun school. Dat laatste impliceert volgens Krüger (2010a) het stimuleren van vier soorten van onderzoek in de school:

- Het gebruikmaken van beschikbare data in de school
- Het verrichten van onderzoek in de school door leraren zelf op het niveau van de klas of de school
- Het verrichten van onderzoek door externe onderzoekers
- Het raadplegen en gebruiken van onderzoeksliteratuur: evidence based werken

### 6.3. Gespreid leiderschap

Rond het werken met data moeten leerprocessen worden gestimuleerd. Volgens Amels en Krüger (2014a) vraagt dit naast onderzoeksmatig leiderschap om gespreid leiderschap. Er is in de literatuur een toenemende aandacht voor de wijze waarop leiderschap in de organisatie wordt gedeeld met leraren, ouders en andere bij de school betrokkenen, vanuit het idee dat gespreid leiderschap tot een meer duurzame school- en onderwijsontwikkeling leidt, zoals die gevonden wordt in goed presterende scholen (Heck & Hallinger, 2009; Harris, 2011; Hartley, 2007; Gronn, 2002; Spillane, 2005; Timperley, 2008). Leraren worden gemotiveerd als ze de vrijheid en de ruimte krijgen om verantwoordelijkheid te dragen voor hun eigen handelen en voor het gezamenlijk handelen in de school, gebaseerd op de visie en de doelen die de schoolorganisatie heeft. Gespreid leiderschap wordt omschreven als vorm van gezamenlijk werken in de schoolpraktijk door de schoolleider, de leraren en anderen die betrokken zijn bij verbetering en ontwikkeling van de school, met als doel verbeteringen te realiseren voor leerlingen. Dit leidt impliciet tot een breder gedragen verantwoordelijkheid en tot een toename van capacity building, hetgeen van invloed is op het onderwijzen door en leren van leraren en schoolleider (Heck & Hallinger, 2009). Door leiderschap te spreiden in de organisatie en daarmee een beroep te doen op participatie, verantwoordelijkheid en capaciteiten van leraren, zullen leraren eerder geneigd zijn veranderingen in samenhang met de gehele schoolontwikkeling te zien, hetgeen acceptatie vergemakkelijkt, zodat invoering tot stand kan komen (Fullan, 2001). Hartley (2007) constateert dat er sprake is van samenhang tussen gespreid

leiderschap en een betrokkenheid van leraren bij schoolontwikkeling en bij veranderingsprocessen in de school, en dat gespreid leiderschap leidt tot een sterker gevoel van eigenaarschap bij leraren. Als schoolleiders voor leraren de mogelijkheden creëren tot samenwerking en tot deelname in besluitvorming, ontwikkelen zij een cultuur waarin men elkaar ondersteunt en waar betrokkenen gezamenlijk gericht zijn op verandering (Zimmerman, 2006).

Volgens Spilane (2005) is gespreid leiderschap de interactie tussen leiders, leraren en omgeving zodanig dat de onderwijspraktijk wordt beïnvloed. Gespreid of 'distributed' leiderschap beweegt zich op het niveau van de organisatie als geheel en omvat zowel de formele als de informele organisatie. Het verwijst naar het realiseren en verdelen van leiderschapsactiviteiten in een interactief web van leiders, volgelingen en situationele aspecten zoals instrumenten, procedures en routines. Volgens Heck en Hallinger (2009) is het een vorm van gezamenlijk werken in de schoolpraktijk door de leraren en iedereen die betrokken is bij verbetering en ontwikkeling van de school.

Uit het voorgaande komt het verband naar voren van gespreid leiderschap met het eerder besproken begrip professionele ruimte. Hulsbos e.a. (2012) verkennen de literatuur rond gespreid leiderschap en professionele ruimte en brengen deze begrippen met elkaar in verband. Volgens hen is professionele ruimte de andere kant van gespreid leiderschap. Het samenspel tussen leraar en leidinggevende wat betreft professionele ruimte vraagt om nieuwe opvattingen over leiderschap in het onderwijs. Gespreid leiderschap kan men volgens Hulsbos e.a. opvatten als het kenmerk van een team dat elkaars expertise bundelt en daar gebruik van maakt bij het behalen van gemeenschappelijke doelen. Het kan van situatie tot situatie verschillen wie op welk moment initiatief neemt en hierover op een later moment verantwoording aflegt. Analoog aan het leerproces van de leerling ontstaat in deze wisselwerking de professionele ruimte die de leraar zelf kan invullen en gebruiken. Professionele ruimte is dus niet alleen een 'recht' dat door de schoolleider aan de leraar gelaten moet worden, maar vereist ook dat een leraar die ruimte neemt en daarover verantwoording aflegt, aldus Hulsbos e.a..

In het kader van gespreid leiderschap wordt ook wel de term teacher leadership gebruikt (Bush, 2011). Teacher leadership gaat uit van een herverdeling van het leiderschap in scholen, onafhankelijk van formele rollen en functies. Dit veronderstelt dat alle leraren in een school op bepaalde momenten leiderschapsfuncties kunnen vervullen (Harris & Muijs, 2003). Als kenmerk van gespreid leiderschap noemt Gronn (2002) dat betrokkenen een gezamenlijk agentschap aangaan. Mensen werpen zichzelf op als agent (belangenbehartiger) voor onderliggende waarden. Gezamenlijk agentschap betekent dat betrokkenen hun handelingen op elkaar afstemmen op basis van eigen waarden en plannen, die van collega's en hun gevoel van lidmaatschap van een groep. Agentschap en de daaraan gekoppelde waarden zorgen op die manier voor verbinding in de organisatie. De opvatting van Gronn dat leiderschap vorm krijgt in de interactie tussen de handelingen van betrokkenen die een gezamenlijk agentschap aangaan, wordt door Spillane (2006) verder uitgewerkt. Hij betreft ook de situatie in die interacties. Hij stelt dat professionals en onderzoekers hun aandacht moeten richten op de interacties tussen leider(s), volger(s) en de situatie.

Volgens Hulsbos e.a. is professionele ruimte een voorwaarde om leiderschap te kunnen verwerven en te kunnen toekennen aan anderen dan de formele leiders. Omgekeerd zullen de interacties tussen

leider(s) en volger(s) de professionele ruimte mede bepalen. De professionele ruimte is dus van invloed op de interacties tussen leider(s) en volger(s) en andersom.

Het onderzoek van Amels en Krüger (2014b) wijst uit dat naarmate scholen meer onderzoekend werken, ze ook meer gespreid leiderschap vertonen, terwijl scholen met een hogere mate van gespreid leiderschap beschikken over een sterkere verandercapaciteit. Uit hun onderzoek blijkt dat spreiding van leiderschap in de school een belangrijke voorwaarde is voor versterking van de verandercapaciteit, dat wil zeggen van het vermogen van leraren om te leren van data over de eigen school met het doel deze data te gebruiken voor interne veranderingsprocessen. Als er gezamenlijke besluitvorming plaatsvindt, als leraren participeren en verantwoordelijkheid nemen en als de schoolontwikkeling gezamenlijk wordt geëvalueerd, blijkt dit de verandercapaciteit in de school te vergroten: de veranderingsbekwaamheid van de leraar neemt toe en er ontstaat een cultuur van verandering. Een onderzoekende houding van leraren en het voeren van de professionele dialoog in de school blijken een positieve invloed te hebben op de spreiding van leiderschap.

Een belangrijk resultaat uit onderzoek is tot slot dat op scholen waar een sterkere spreiding van leiderschap plaatsvindt betere leerlingprestaties blijken te worden behaald (Heck & Hallinger, 2009). Leaders die hun leidinggeven delen met anderen doen er dus toe.

Een betrekkelijk nieuw fenomeen in basisscholen is de inzet van een schoolmanagementteam rond het intentioneel leren van leraren en schoolontwikkeling. Voorlopige onderzoeksresultaten wijzen op een hogere toegevoegde waarde voor het bevorderen van de schoolontwikkeling, dan wanneer alleen de schoolleider dit proces (bege)leidt (Thoonen, 2008). De individuele ondersteuning en de intellectuele uitdaging, die dit schoolmanagementteam biedt, bevorderen de organisatorische voorwaarden om te komen tot schoolontwikkeling. Gespreid transformationeel leiderschap blijkt in basisscholen daarbij voor te komen op twee van de drie dimensies van transformationeel leiderschap, namelijk individuele ondersteuning en intellectuele stimulans. De resultaten tonen de noodzaak voor schoolmanagementteams om meer gespreid transformationeel leiderschap te realiseren (Thoonen, 2008).

### **Literatuur**

Amels, J. & Krüger, M. (2014a). *Gespreid leiderschap in de onderzoekende school en de relatie met verandercapaciteit*. In: Krüger (red.), *Leidinggeven aan onderzoekende scholen (H13)*, Bussum: Coutinho.

Amels, J. & Krüger, M. (2014b). *Onderzoeksmatig leiderschap, gespreid leiderschap en verandercapaciteit*. In: Krüger (red.), *Leidinggeven aan onderzoekende scholen (H2)*, Bussum: Coutinho.

Andersen, I., Krüger, M. e.a. (2012). *Advies beroepsstandaard schoolleiders primair onderwijs*. Utrecht, NSA.

Andersen, I. & Krüger, M. (2013). *Competentieprofiel schoolleiders Voortgezet Onderwijs*. Utrecht, VO Academie.

Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (Fourth ed.). London: SAGE Publications Ltd.

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.

Geijsel F.P., Krüger, M.L. & Slegers P.J.C. (2010). Data feedback for school improvement: the role of researchers and school leaders. *Australian Educational Researcher* 37 (2), 59-75.

Geijsel, F.P., Slegers, P.J.C., & van den Berg, R.M. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37, 309-328.

Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41, 229-256.

Geijsel, F.P., Slegers, P.J.C., Stoel, 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.

Gronn, P. (2002). Distributed Leadership as a Unit of Analysis. *Leadership Quarterly*, 13 (4), 423 – 451.

Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: principles and practice*. National College for School Leadership.

Harris, A. (2011), Distributed leadership: implications for the role of the principal, *Journal of Management Development*, 31 (1), 7 – 17

Hartley, D. (2007). The Emergence of Distributed Leadership in Education: Why Now? *British Journal of Educational Studies*, 55 (2), 202 - 214.

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.

Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., Wassink, H. (2012). Professionele ruimte en gespreid leiderschap. LOOK, rapport 137.

- Inspectie van het Onderwijs (2009). *De sterke basisschool. Definitie en kenmerken*. Den Haag
- Krüger, M.L. & Scheerens, J. (2012). *Conceptual perspectives on school leadership*. In Scheerens, J. (ed). *School Leadership Effects Revisited; Review and Meta-analysis of Empirical Studies*. Book series *Springer Briefs in Education*. Springer, Dordrecht, Heidelberg, London, New York.
- Krüger, M. (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. (2010a). *De schoolleider als leerling: op weg naar onderzoekende scholen en onderzoeksmatig leiderschap*. Lectorale rede, Penta Nova.
- Krüger, M.L. (2010b). *De invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leraren in veranderingsprocessen*. Eindrapport Kenniskring Leren en Innoveren.
- Krüger, M. L. (2014). *Onderzoeksmatig leiderschap in de onderzoekende school*. In: Krüger (red.), *Leidinggeven aan onderzoekende scholen (H1)*, Bussum: Coutinho.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*, 201-227.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Levin, B. & Fullan, M. (2008). Learning about System Renewal. *Educational Management Administration & Leadership*, *36*, 289 - 304.
- Levin, J.A. & Datnow, A. (2012). The principal role in data-driven decision making: using case-study data to develop multi-mediator models of educational reform. *School Effectiveness and School Improvement*, *23*(2), 179-201.
- Onderwijsraad (2008a). *Opbrengstgericht werken en wegwerken van tekorten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008b). *Partners in onderwijsopbrengst*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2009). *Stand van educatief Nederland 2009*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen (2012). *Nota werken in het Onderwijs*. Den Haag: MOCW
- Rikkerink, M. & Verbeeten, H. (2011). *Leiding geven aan lerend vernieuwen*. Tilburg, MesoConsult B.V.
- Saunders, L. (2000). Understanding schools' use of 'value added' data: the psychology and sociology of numbers. *Research Papers in Education*, *15* (3), 241-258.

Schildkamp, K., Ehren, M. & Lai, M.K. (2012). Editorial article for the special issue on data-based decision making around the world: from policy to practice to results. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2).

Spillane, J.P. (2005) Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 143 – 150.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Timperley, H. (2008) A distributed perspective on leadership and enhancing valued outcomes for students. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 821 – 833.

Zimmerman, J. (2006). Why Some teachers Resist Change and What Principals can Do About It. *NASSP Bulletin*, 90 (3), 238- 249.