

Ontwikkelingsgericht leiden

Een eenvoudige casestudy naar leiderschap
op een OGO-school



Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs

Wiljanne Boon

Studentnummer: 110804

Klas: L4B-BHG

Christelijke Hogeschool Ede

Afstudeerbegeleider: Hans Bakker

Juni 2013

Samenvatting

Probleemstelling en hypothese

De probleemstelling van dit onderzoek luidt: *“Hoe geef je vorm aan leiderschap in een lerende basisschool, waarbij OGO het uitgangspunt is?”* Ik heb daarbij de volgende hypothese opgesteld: *Ik verwacht, op basis van voorkennis, dat een gecombineerde stijl van onderwijskundig en transformationeel leiderschap past bij OGO. Ook verwacht ik dat de cultuurhistorische activiteitstheorie (CHAT) leiderschap op een OGO-school het best ondersteunt.*

Theoretisch kader

Het onderzoek start met een verkenning van verschillende leertheorieën. Het cognitivisme heeft aandacht voor mentale processen. Het constructivisme is een theorie die wil verklaren hoe onze kennis tot stand komt. De werkelijkheid is daarbij subjectief. De cultuurhistorische theorie hanteert twee principes: het activiteits- of handelingsprincipe, wat inhoudt dat alle activiteiten van de mens worden geïnterpreteerd als handelingen, die de bouwstenen van het menselijk gedrag vormen en het ontwikkelingsprincipe, wat inhoudt dat het individu zich maatschappelijke ervaringen eigen maakt door middel van sociaal-culturele interactie. Vygotsky hanteert daarnaast nog twee principes: het interiorisatieproces, waarbij handelingen verinnerlijkt worden en de zone van de naaste ontwikkeling, dat wil zeggen de zone waar kinderen voor openstaan en wat zij kunnen leren met behulp van anderen. De activiteitstheorie van Engeström analyseert hoe leerprocessen binnen een ontwikkelende organisatie mogelijk zijn.

Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) is het onderwijs dat kinderen helpt door interactie hun volle identiteit te ontwikkelen met behulp van sociaal-culturele praktijken. OGO kan worden samengevat in vijf hoofdkenmerken:

1. OGO maakt gebruik van een holistische benadering.
2. Kinderen leren door begeleide deelname aan betekenisvolle activiteiten.
3. Leerkracht is deelnemer aan de culturele praktijk.
4. Leerlingen construeren zelfstandig en samen oplossingen voor betekenisvolle problemen.
5. De opbouw van het leertraject is systematisch en hypothetisch.

Binnen OGO is interactie de bron van ontwikkeling. De kern van de ‘zone van de naaste ontwikkeling’ is gelegen in het begrip ‘imitatie’: culturele activiteiten worden betekenisvol nagedaan en gebruikt voor een eigen, nieuwe versie van de activiteit. Taal speelt hierbij een belangrijke, intermediaire rol. Binnen OGO zijn de inbreng en rollen van leerkracht en leerling gelijkwaardig.

Onderwijskundig leiderschap is het ontwikkelen van strategieën om diverse managementinstrumenten in te zetten voor het bereiken van de belangrijkste primaire taken van de school: de gewenste leerresultaten. Transformationeel leiderschap is erop gericht het vermogen van de schoolorganisatie om te veranderen en te innoveren te vergroten. Transformationeel leiderschap bestaat uit drie dimensies: charisma/inspiratie/visie hebben, het hebben van aandacht, respect en zorg voor collega's en collega's intellectueel uitdagen. Transactioneel leiderschap gaat uit van ‘ruil’: leerkrachten krijgen een beloning voor prestatie, terwijl ongewenst gedrag wordt bijgestuurd door middel van negatieve sancties. Wanneer leiderschap door meerdere personen binnen een organisatie wordt uitgeoefend,

noemen we dat 'gedeeld leiderschap'. De combinatie van onderwijskundig en transformationeel leiderschap levert de nieuwe concepten 'gedeeld onderwijskundig leiderschap' en 'nieuw onderwijskundig leiderschap' op. Wanneer deze concepten worden gekoppeld aan de vijf hoofdkenmerken van OGO, kan ik de conclusie trekken dat een combinatie van onderwijskundig, transformationeel en gedeeld leiderschap, zoals bijvoorbeeld de typologie 'nieuw onderwijskundig leiderschap', het best past bij het leiden van een OGO-school. Het model van Quinn laat acht verschillende leiderschapsrollen zien. In de mensgerichte kant bevinden zich de rollen stimulator, mentor, innovator en bemiddelaar. In de taakgerichte kant bevinden zich de rollen controleur, coördinator, bestuurder en producent.

Een lerende basisschool is erop gericht het vermogen te vergroten om voortdurend nieuwe kennis, expertise en vaardigheden te ontwikkelen om daarmee in te kunnen spelen op veranderende omstandigheden. De vijf disciplines van Senge moeten nagestreefd worden om een lerende cultuur te bevorderen: teamleren, persoonlijk meesterschap, het opbouwen van een gezamenlijke visie, mentale modellen en systeemdenken. Een professionele leergemeenschap is een toepassing van de lerende organisatie voor het onderwijs. Dit is een groep van professionals die individueel en vooral collectief op een kritisch-reflectieve wijze de eigen praktijk onderzoekt, met het doel die praktijk te verbeteren. Het 'wybertje' van Van Emst, een model voor organisatieontwikkeling, bestaat uit vier hoekpunten: strategie, organisatiestructuur, systemen en professionele cultuur. 'Management' bevindt zich op de as tussen systemen en organisatiestructuur, 'leiderschap' staat op de as tussen strategie en professionele cultuur.

Praktijkonderzoek

In het praktijkonderzoek is gezocht naar de mate waarin de directeur van S1 onderwijskundig en/of transformationeel leiderschap heeft laten zien en de mate waarin hij zich bezighoudt met de professionele cultuur en/of de organisatiestructuur. Concluderend kan ik stellen dat D1, als leider van een OGO-school, zich bezighoudt met zowel de professionele cultuur als met de organisatiestructuur. Hij is zowel onderwijskundig als transformationeel leider. Op het gebied van onderwijskundig leiderschap is hij ontwikkeld en getraind; hij laat zien dat hij doelen nastreeft, visie heeft en het primaire proces controleert en coördineert. Op het gebied van transformationeel leiderschap kan hij zich nog ontwikkelen, bijvoorbeeld bij het waarderen en complimenteren van zijn personeel, het investeren in kwaliteit van de leerkrachten in plaats van het kijken naar leerlingresultaten om opbrengsten te meten en het zijn van een bemiddelaar richting de omgeving.

Vanuit theorie- en praktijkonderzoek is mijn hypothese bevestigd.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	1
Inhoudsopgave.....	3
Voorwoord.....	6
1. Inleiding.....	7
1.1 Aanleiding/motivatie	7
1.2 Probleemstelling.....	7
1.3 Hypothese	7
1.4 Deelvragen.....	7
1.4.1 Theorievragen.....	7
1.4.2 Praktijkvragen.....	8
1.5 Uitleg begrippen uit probleemstelling	8
1.6 Doelstellingen.....	8
1.6.1 Theoretische doelstellingen.....	8
1.6.2 Praktische doelstellingen	8
1.7 Type onderzoek	8
1.8 Overzicht van de scriptie.....	9
1.9 Anonimiseren.....	9
2. Leertheorieën	10
2.1 Inleiding	10
2.2 Cognitivism.....	10
2.3 Constructivisme.....	11
2.4 Cultuurhistorische of handelingstheorie.....	13
2.4.1 Verschillende benamingen.....	13
2.4.2 Cultuurhistorische theorie van Vygotsky.....	13
2.4.3 Cultuurhistorische activiteitstheorie van Engeström	15
2.5 Samenvatting	16
3. Ontwikkelingsgericht Onderwijs.....	17
3.1 Inleiding	17
3.2 Kern.....	17
3.3 Vijf hoofdkenmerken van OGO	17
3.3.1 Ontwikkelingsgericht Onderwijs maakt gebruik van een holistische benadering	17
3.3.2 Kinderen leren door begeleide deelname aan betekenisvolle activiteiten	18
3.3.3 Leerkracht is deelnemer aan de culturele praktijk.....	18

3.3.4	Leerlingen construeren zelfstandig en samen oplossingen voor betekenisvolle problemen	18
3.3.5	De opbouw van het leertraject is systematisch en hypothetisch.....	18
3.4	Ontwikkelingstheoretische uitgangspunten van Janssen-Vos.....	19
3.5	Verhouding tussen leerkracht en leerling	20
3.6	Leidende activiteit.....	20
3.7	Zone van de naaste ontwikkeling	20
3.7.1	Interactie.....	21
3.7.2	Imitatie.....	21
3.7.3	Taal.....	21
3.8	Doelen van OGO.....	22
3.8.1	Doelencirkel onderbouw	22
3.8.2	Doelencirkel bovenbouw	23
3.9	Waardevolle elementen en valkuilen van OGO	24
3.9.1	Waardevolle elementen van OGO.....	24
3.9.2	Valkuilen van OGO.....	25
3.10	Samenvatting.....	25
4.	Verschillende typen leiderschap	27
4.1	Inleiding	27
4.2	Verschillende typen leiderschap.....	27
4.2.1	Onderwijskundig leiderschap.....	27
4.2.2	Transformationeel leiderschap	28
4.2.3	Transactioneel leiderschap.....	29
4.2.4	Gedeeld leiderschap	30
4.2.5	Leiderschapstypen met elkaar vergeleken.....	31
4.3	Welk type past het best bij het leiden van een OGO-school?	32
4.4	Leiderschapsrollen in het model van Quinn.....	33
4.5	Samenvatting	36
5.	De lerende schoolorganisatie	38
5.1	Inleiding	38
5.2	Lerende schoolorganisatie.....	38
5.3	Professionele leergemeenschap.....	41
5.4	Wybertje, model voor organisatieontwikkeling	44
5.5	Samenvatting	46

6.	Methode van onderzoek	47
6.1	Inleiding op het praktijkonderzoek.....	47
6.2	Onderzoeksgroep.....	47
6.3	Probleemstelling, hypothese en deelvragen	48
6.4	Onderzoekstechnieken en -instrumenten.....	48
6.5	Analyseplan.....	50
7.	Onderzoeksresultaten.....	54
7.1	Inleiding	54
7.2	Enquête S1	54
7.2.1	Resultaten.....	54
7.2.2	Interpretatie.....	58
7.3	Zelftest Quinn	59
7.3.1	Resultaten.....	59
7.3.2	Interpretatie.....	60
7.4	Observatie van directeur	60
7.4.1	Resultaten.....	60
7.4.2	Interpretatie.....	63
7.5	Interviews met directeur.....	64
7.5.1	Resultaten.....	64
7.5.2	Interpretatie.....	74
8.	Conclusie, discussie en aanbevelingen	78
8.1	Conclusie	78
8.2	Discussie.....	80
8.3	Aanbevelingen.....	81
8.3.1	Aanbeveling vanuit het theoretisch kader	82
8.3.2	Aanbevelingen vanuit het praktijkonderzoek.....	82
9.	Bibliografie	86
	Bijlagen.....	90
	Bijlage 1 – Vragenlijst Jan Jutten ‘Onze school als lerende organisatie’	90
	Bijlage 2 – Column Roel de Vries ‘Sturen op kwaliteit’	97

Voorwoord

Met dankbaarheid en trots presenteer ik u mijn afstudeeronderzoek in het kader van de afronding van mijn opleiding 'Leraar basisonderwijs' (PABO) aan de Christelijke Hogeschool Ede. Het uitvoeren van dit onderzoek heeft tot veel leerzame momenten geleid. Dit onderzoek bevatte veel nieuwe materie voor mij; het was de eerste keer dat ik mij verdiepte in de literatuur rondom leiderschap en de lerende organisatie. Het onderwerp is me meer en meer gaan interesseren, ook wat betreft mijn eigen toekomst. Het leerproces van zelfstandig onderzoek doen heeft me veel opgeleverd. Het heeft me ook geholpen meer inzicht te krijgen in mijn eigen vaardigheden en ontwikkelpunten op het gebied van leiderschap en het doen van onderzoek.

Dit onderzoek was nooit tot stand gekomen zonder de hulp en medewerking van een aantal personen. In de eerste plaats wil ik D1, de directeur van mijn stageschool, hartelijk bedanken voor zijn medewerking aan het onderzoek. Zijn openhartigheid en kwetsbaarheid hebben er aan meegeholpen het onderzoek naar een hoger niveau te tillen. Daarnaast wil ik Hans Bakker, mijn afstudeerbegeleider van de CHE, bedanken voor het in goede banen leiden van mijn onderzoek. Zijn ondersteuning en motiverende woorden hebben mij geholpen in mezelf te blijven geloven en door te gaan om dit onderzoek tot een goed einde te kunnen volbrengen. Mijn dankwoord is ook gericht aan iedereen die het op enigerlei wijze mogelijk heeft gemaakt dat ik mijn onderzoek heb kunnen uitvoeren; ik denk bijvoorbeeld aan mijn collega's van S1 en Theo, mijn man. Als laatste richt ik mijn dankbaarheid aan God; de talenten, die Hij mij gegeven heeft, wil ik gebruiken tot eer van Hem.

Het is mijn wens dat dit onderzoek iets zal bijdragen aan de ontwikkeling en uitoefening van passend leiderschap op OGO-scholen.

Ede, juni 2013

Wiljanne Vreugdenhil-Boon

1. Inleiding

1.1 Aanleiding/motivatie

In jaar 3 van de opleiding Leraar Basisonderwijs heb ik de minor 'Adventure Learning' gevolgd. Door omstandigheden had ik niet de mogelijkheid zelf voor een minor te kiezen. Tijdens het volgen van de minor kreeg ik meer interesse in het thema 'leiderschap'. Dat kwam onder andere door PABO-studenten die de minor 'Jong Management' volgden, door de studie van mijn man (Godsdienst Pastoraal Werk) en doordat ik op mijn studentenvereniging leiderschapsfuncties ging vervullen. Het had me ontzettend leuk geleken om ook de minor 'Jong Management' te kunnen volgen. Omdat ik deze mogelijkheid in het derde jaar niet had, neem ik nu mijn kans waar om me alsnog te kunnen verdiepen in het thema 'leiderschap'.

In de loop van de studie heb ik verschillende onderwijsconcepten langs zien komen. Een concept dat me erg interesseert, is Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO). De rol van de kinderen en het integreren van de dagelijkse realiteit in de lessen zijn elementen die me enorm aanspreken. Mijn huidige stageschool, S1, is op dit moment bezig om zich te oriënteren op OGO in de bovenbouw. In de onderbouw is OGO reeds doorgevoerd. S1 is al langer bezig met een traject van koersverandering. Deze veranderingen doen iets met het team en management van de school. De schoolleider is hierin van grote betekenis. Het concept van Ontwikkelingsgericht Onderwijs vraagt om een bepaalde leiderschapsstijl van de schoolleider, net zoals Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de klas om een bepaalde leerkrachtstijl vraagt.

Bovenstaande heeft mij doen besluiten een onderzoek te starten naar de verschillende leiderschapsstijlen en -theorieën, die in combinatie zijn te brengen met Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Dat heeft mij gebracht bij de volgende probleemstelling en deelvragen.

1.2 Probleemstelling

De volgende vraag wordt in dit onderzoek beantwoord: *'Hoe geef je vorm aan leiderschap in een lerende basisschool, waarbij OGO het uitgangspunt is?'*

1.3 Hypothese

Ik verwacht, op basis van voorkennis, dat een gecombineerde stijl van onderwijskundig en transformationeel leiderschap past bij OGO. Ook verwacht ik dat de cultuurhistorische activiteitstheorie (CHAT) leiderschap op een OGO-school het best ondersteunt.

1.4 Deelvragen

De deelvragen zijn opgesplitst in vier theorievragen en twee praktijkvragen. De theorievragen beantwoord ik met behulp van de literatuur, de praktijkvragen door middel van onderzoek doen op de stageschool.

1.4.1 Theorievragen

1. *Welke theorieën onderbouwen leiderschap?*
2. *Wat houdt OGO als onderwijsconcept globaal in?*
3. *Welke typen leiderschap bestaan er en welk type past het best bij het leiden van een OGO-school?*

4. *Wat houdt de lerende schoolorganisatie in het algemeen in en het vormen van een professionele leergemeenschap daarbinnen in het bijzonder?*

1.4.2 Praktijkvragen

5. *Hoe geeft S1 vorm aan haar lerende vermogen?*
6. *Hoe wordt leiderschap op S1 op dit moment toegepast?*

1.5 Uitleg begrippen uit probleemstelling

- **Leiderschap:** Het proces waarbij een individu een groep van individuen beïnvloedt om een bepaald doel te bereiken (Northouse, 2010).
- **Lerende basisschool:** Een lerende school is een actieve en efficiënte school, een school die creatief bezig is met zijn onderwijsproduct en flexibel weet in te spelen op de invloeden uit zijn omgeving (Ritzen, 1998).
- **OGO:** Afkorting voor 'Ontwikkelingsgericht Onderwijs'. Ontwikkelingsgericht Onderwijs is het onderwijs dat kinderen helpt hun volle identiteit te ontwikkelen door middel van interactie met een meerwetende partner (Bakker, 2009).

1.6 Doelstellingen

De doelstellingen zijn, evenals de deelvragen, verdeeld in theoretische en praktische doelstellingen.

1.6.1 Theoretische doelstellingen

1. Aan het einde van het onderzoek weet ik welke theorieën leiderschap onderbouwen.
2. Aan het einde van het onderzoek weet ik wat Ontwikkelingsgericht Onderwijs als onderwijsconcept globaal inhoudt.
3. Aan het einde van het onderzoek weet ik welke typen leiderschap er bestaan.
4. Aan het einde van het onderzoek weet ik wat de belangrijkste kenmerken van een lerende schoolorganisatie en een professionele leergemeenschap zijn.

1.6.2 Praktische doelstellingen

5. Aan het einde van het onderzoek weet ik hoe S1 op dit moment vorm geeft aan haar lerende vermogen.
6. Aan het einde van het onderzoek kan ik verwoorden hoe leiderschap op S1 op dit moment toegepast wordt.

1.7 Type onderzoek

Dit onderzoek is een mix van kwantitatief (enquête) en kwalitatief (observaties en interviews) onderzoek en is exploratief van karakter. Ik maak gebruik van triangulatie; kwalitatieve en kwantitatieve dataverzamelingmethoden worden gecombineerd in één onderzoeksopzet. Het onderzoek is een eenvoudige casestudy naar de directeur van S1, D1. Ik doe onderzoek door middel van kijken, vragen en testen, zowel op een gestructureerde, semi-gestructureerde als ongestructureerde manier. D1 wordt onderzocht op zijn handelen en functioneren door middel van observaties en interviews. Het team van S1 ondervraag ik middels de enquête 'Onze school als lerende organisatie' (Jan Jutten). Dit onderzoek bestaat uit een theoretisch kader en een praktijkonderzoek. Het theoretisch kader neemt 70 procent van het onderzoek in beslag, het praktijkonderzoek 30 procent.

1.8 Overzicht van de scriptie

Het eerste gedeelte van het onderzoek vormt het theoretisch kader. In **hoofdstuk 2** worden drie leertheorieën besproken: cognitivism, constructivism en de cultuurhistorische theorie. Deze theorieën liggen aan de basis van verschillende typen leiderschap. **Hoofdstuk 3** geeft een globaal overzicht van ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO). In **hoofdstuk 4** komen vier verschillende typen leiderschap aan de orde: onderwijskundig, transformationeel, transactioneel en gedeeld leiderschap. Ook geef ik een uitleg over het model en de leiderschapsrollen van Quinn. Aan het eind van dit hoofdstuk verantwoord ik welk type leiderschap het best past bij OGO. **Hoofdstuk 5** gaat in op de belangrijkste kenmerken van een lerende organisatie. Vervolgens bespreek ik het concept 'professionele leergemeenschap', een toepassing van een lerende organisatie voor het onderwijs. Ook beschrijf ik de werking van het 'wybertje' van Van Emst, een model voor organisatieontwikkeling. **Hoofdstuk 6** is de start van het praktijkonderzoek. Daarin licht ik de methode van onderzoek toe en stel ik een analyseplan op voor het analyseren van de onderzoeksresultaten. **Hoofdstuk 7** geeft de onderzoeksresultaten weer van de enquête, de observaties en de interviews. Ik kom tot een analyse en interpretatie van de resultaten. In **hoofdstuk 8** beschrijf ik de conclusie, discussie en aanbevelingen. Het onderzoeksverslag besluit met de **literatuurlijst** en de **bijlagen**.

1.9 Anonimiseren

In verband met het anonimiseren van namen heet de directeur in mijn onderzoek D1 en de stageschool S1.

2. Leertheorieën

2.1 Inleiding

Dit theoretisch kader start met een hoofdstuk over leertheorieën. Deze theorieën liggen aan de basis van de verschillende leiderschapstypen. In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op deelvraag 1: *‘Welke theorieën onderbouwen leiderschap?’*

2.2 Cognitivisme

Het cognitivisme heeft zich ontwikkeld vanuit de ‘gestaltpsychologie’. De gestaltpsychologie was een tak van psychologie die zich in het begin vooral richtte op de waarneming en de structurering van onze waarnemingen. Eén van de structureringsprincipen die zij ontdekten was dat individuen ertoe neigen waarnemingen te (her)ordenen of (her)structureren tot *gute Gestalten*. Later zijn de gestaltpsychologen zich meer gaan richten op mentale processen. Deze aandacht voor mentale processen is de aanleiding geweest voor de cognitieve leertheorie. Het cognitivisme was tegelijkertijd een reactie op het behaviorisme. Het behaviorisme, ook wel gedragspsychologie genoemd, focuste op waarneembaar gedrag. Een bepaalde prikkel leidt bij een individu tot bepaald gedrag. Het verband tussen de prikkel (stimulus) en het gedrag (respons) werd onderzocht door behavioristen. Het proces tussen de stimulus en de respons is niet waarneembaar en kan daardoor volgens het behaviorisme niet objectief onderzocht worden. Dit tussenliggende proces werd ook wel de ‘black box’ genoemd. Juist deze ‘black box’ werd onderwerp van onderzoek voor cognitivisten (Van der Veen & Van der Wal, 2012).

Het onderzoek naar de cognitieve ontwikkeling werd door verschillende inspiratiebronnen op gang gebracht. Het cognitivisme bestaat daarom ook uit verschillende onderzoeks- en aandachtsgebieden. Piaget (1896-1980) heeft met zijn theorie over de verschillende stadia in de cognitieve ontwikkeling van kinderen een belangrijke impuls geleverd. Piaget deelde de cognitieve ontwikkeling van kinderen in vier fasen in (Van der Veen & Van der Wal, 2012). Er zijn op deze theorie verschillende punten van kritiek gekomen. Zo gaat Piaget er vanuit dat de cognitieve ontwikkeling in universele sprongen verloopt, terwijl we echter aanzienlijke verschillen tussen mensen zien. Ook geeft hij weinig aandacht aan de verschuivingen van het ene naar het andere stadium en onderschatte hij de leeftijd (Maas, 2009). De opkomst van informatica en computer heeft een andere belangrijke bijdrage geleverd aan de cognitieve psychologie. Mensen werden vergeleken met een computer. De mens is een informatieverwerkend systeem, waarin informatie geselecteerd, gecodeerd en bewerkt en tenslotte als kennis in het geheugen opgeslagen wordt. Vanuit deze gedachte is de informatietheoretische benadering ontstaan (Van der Veen & Van der Wal, 2012). Deze theorie ziet cognitieve ontwikkeling als een geleidelijk, permanent proces, wat haaks staat op de visie van Piaget, die een ontwikkeling in sprongen schetste. Piaget ging ervan uit dat het denken kwalitatief verandert naarmate kinderen ouder worden, terwijl de ontwikkeling volgens de informatieverwerkingstheorie meer gekenmerkt wordt door kwantitatieve verandering. Kritiek op de informatietheoretische benadering is dat niet alle denkprocessen geanalyseerd worden (‘creativiteit’ is bijvoorbeeld onderbelicht) en er geen rekening gehouden wordt met de sociale context (Maas, 2009). Een andere stroming vraagt aandacht voor de meta-cognitieve aspecten, zoals vaardigheden en leerfuncties. Bruner (1915-heden) is één van de grondleggers van de cognitieve psychologie in de Verenigde Staten. Hij heeft het zelfontdekkend leren geïntroduceerd, een systeem waarin de lerende zelf informatie opzoekt en toevoegt aan zijn cognitieve structuur, door hem ‘representatiesysteem’ genoemd. Hoofdhema’s van Bruner zijn het

rekening willen houden met de cognitieve structuur van de lerende en het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling door allerlei vormen van actief en zelfontdekkend onderwijs. Ook Ausubel (1918-2008) heeft een belangrijke bijdrage geleverd. Ausubel stelt dat het kind door het leren van begrippen, regels, principes en vaardigheden grip krijgt op de werkelijkheid. Hij stimuleert het actief ontvangend en betekenisvol leren, waardoor begrippen als nieuwe kennis in het juiste kennisdomein in de cognitieve structuur wordt geïntegreerd (Van der Veen & Van der Wal, 2012).

2.3 Constructivisme

Het constructivisme is van oorsprong geen theorie die uitspraken doet over onderwijs; het is een theorie die wil verklaren hoe onze kennis tot stand komt (Bakker, 2009). Het constructivisme richt zich, als reactie op onder andere het cognitivisme, op het leren in een bepaalde context en het aandeel van de omgeving. Het constructivisme is gebaseerd op het feit dat de werkelijkheid om ons heen niet objectief, maar subjectief is. Iedereen neemt de werkelijkheid op zijn eigen, persoonlijke, subjectieve manier waar. Daarom construeren we, met behulp van onze waarneming, een subjectieve werkelijkheid. Ook kennis is daarom subjectief. Wij construeren kennis door middel van onze talige interactie, waarbij we op een abstracte en symbolische manier over de werkelijkheid praten. Deze weergave van de werkelijkheid geeft ruimte voor persoonlijke, subjectieve betekenissen. De werkelijkheid, en daarmee kennis, ontstaat ook door de interactie tussen mensen. Binnen het constructivisme spreekt men daarom ook wel van intersubjectieve kennis. Kennis is afhankelijk van de persoon en de beleving van die persoon. Kennis is daarmee ook sociale kennis (Van der Veen & Van der Wal, 2012). Het constructivisme ziet lerende personen als individuen die constant nieuwe informatie tegen het licht van bestaande regels houden en die regels herzien als ze niet langer blijken te werken (De Muynck & Van der Walt, 2006).

Het leerproces volgens het constructivisme is te herkennen aan vijf elementen. Constructivistisch leren is *an active, constructive, cumulative, goal-oriented process* (Shuell, 1988). Daar voegen Van der Veen en Van der Wal (2012, pp. 145-151) het element 'zelfregulerend' nog aan toe. Deze vijf processen werk ik achtereenvolgens uit.

1. Leren is een actief proces

Ontvangen informatie wordt pas verwerkt tot persoonlijke kennis als er sprake is van een effectieve verwerking. Dat vraagt van de ontvanger een actieve rol. De ontvanger leert daarnaast ook interactief; in samenwerking en samenspraak met anderen. Constructivisten die dit sociale aspect van leren benadrukken, stellen dat kennis een sociaal product is dat in de interactie tussen leden van een leergemeenschap tot stand komt.

2. Leren is een betekenisverlenend (constructief) proces

Er zijn twee manieren waarop we tot kennis komen: door rijping en ervaringen. Binnen het gebied van de ervaringen maken we constant gebruik van assimilatie en accommodatie, begrippen die Piaget introduceerde (Van der Veen & Van der Wal, 2012). Volgens Piaget past een individu zich constant aan aan (veranderingen in) de omgeving. Dit noemt hij adaptatie. Adaptatie heeft twee aspecten: assimilatie en accommodatie. Hierbij staat het kernbegrip 'denkschema' centraal. Een kind past een denkschema toe op alles wat het meemaakt. Op het moment dat het kind iets nieuws tegenkomt, wat nog niet in zijn denkschema aanwezig is, wordt een bestaand schema hierop toegepast. Dit noemt

Piaget assimilatie: reeds verworven, samenhangende handelingspatronen of schema's worden toegepast in een nieuwe situatie (Berding & Pols, 2006). Assimilatie houdt in dat we informatie probleemloos tot ons nemen en verwerken (Van der Veen & Van der Wal, 2012). Accommodatie houdt in dat een bestaand denkschema niet meer gebruikt kan worden om een bepaalde handeling uit te voeren; er zal een nieuw schema gemaakt moeten worden (Berding & Pols, 2006). Accommodatie betekent dat onze kennisstructuur eerst aangepast moet worden, voordat de informatie, die nieuw is, verwerkt kan worden. Door middel van assimilatie en accommodatie leren we de buitenwereld, die we verkennen, steeds op een cognitief hoger niveau kennen en beheersen. Op deze manier wordt kennis geconstrueerd. Door toedoen van de neurologische rijping en ervaringen is kennis een constructie van de wereld om ons heen die we op een bepaald moment maken. Op een ander moment zou de constructie anders in elkaar kunnen zitten. Hier vloeit uit voort dat kennis betrouwbaarder wordt naar mate zij intersubjectiever is, gedeeld wordt met meerdere mensen.

3. Leren is een cumulatief proces

Verdergaand op het vorige punt wordt nieuwe informatie pas betekenisvol als het voortbouwt op al aanwezige kennis. De mate waarin we betekenis kunnen verlenen aan informatie hangt nauw samen met de mate waarin we deze kunnen verbinden aan eerder verworven kennis en ervaringen.

4. Leren is een zelfregulerend proces

Het constructivisme heeft een grote voorkeur voor zelfregulerend leren. Met zelfregulerend leren wordt bedoeld dat lerende personen zelf hun leerproces kunnen reguleren en monitoren. Er bestaan twee visies op de wijze hoe dit gebeurt. De eerste visie beschrijft dat zelfregulerend leren gebeurt door drie soorten leeractiviteiten of –vaardigheden te gebruiken: cognitieve, affectieve en metacognitieve vaardigheden. Cognitieve activiteiten hebben te maken met de verwerving en verwerking van informatie, affectieve activiteiten zijn activiteiten waarmee het leerproces wordt ondersteund en metacognitieve activiteiten zijn regulerende activiteiten, die de cognitieve en affectieve vaardigheden sturen. De tweede visie gaat over het vervullen van leerfuncties. Leerfuncties zijn psychologische functies die in een leerproces gerealiseerd worden (Van der Veen & Van der Wal, 2012). Deze leerfuncties vallen uiteen in drie groepen: voorbereidingsfuncties, verwerkingsfuncties en regulatiefuncties. De laatste groep, de regulatiefuncties, zijn metacognitief van aard. De twee visies vertonen overlap. Een conclusie die hieruit getrokken kan worden is dat de metacognitieve vaardigheden voorwaardelijk zijn om tot leren te komen. Bij zelfregulerend leren zijn een krachtige leeromgeving en deskundige leraren op hun vakgebied en het gebied van het begeleiden essentieel.

5. Leren is een doelgericht proces

Om zinvol te leren, is er een doelstelling nodig. Het brein heeft een doel nodig om de aandacht te richten.

Het constructivisme is een visie op leren van het laatste decennium. Het lijkt één van de meest prominente filosofieën over onderwijs en leren van dit moment te zijn (De Muynck & Van der Walt, 2006), al ebt de betekenis ervan wat weg ten gunste van de neurowetenschappen. Het constructivisme heeft raakvlakken met de handelingstheorie (paragraaf 2.2.3), met name het sociaal-constructivisme. Het constructivisme bestaat uit vele verschillende benaderingen. Eén ding, waar iedereen het over eens is, is dat er geen objectieve kennis bestaat: alle kennis die iemand opdoet, wordt gekleurd door eigen

ervaringen en is daarom subjectief (Van der Veen & Van der Wal, 2012). Daardoor gaat constructivisme over een manier van omgaan met de werkelijkheid, waarin men meent dat ieder individu zelfstandig betekenissen toekent aan de werkelijkheid (Bakker, 2009). De Muynck en Van der Walt (2006) gaan tegen dit "radicale constructivisme" in (De Muynck & Van der Walt, 2006, p. 15). Het 'radicale constructivisme' gaat volgens hen in tegen een onderliggende orde in de werkelijkheid, een orde die mensen moeten ontdekken. Volgens constructivisten, zoals hierboven beschreven, bestaat er geen objectieve en vaststaande waarheid. Kennis wordt betrouwbaarder naarmate zij door meerdere mensen gedeeld wordt. Als christen sluit ik me bij de visie van De Muynck en Van der Walt aan. God heeft een voorgestructureerde werkelijkheid gegeven en is daar de Almachtige Beheerder van. Wij hebben de opdracht gekregen deze orde te onderzoeken en onszelf kennis daarover toe te eigenen. "Het kennende subject wordt geroepen om de gegeven orde en structuur te leren kennen door middel van het eigen construerende handelen" (De Muynck & Van der Walt, 2006, p. 135).

2.4 Cultuurhistorische of handelingstheorie

2.4.1 Verschillende benamingen

In de vroegere Sovjet-Unie werd, al veel eerder dan in de Angelsaksische wereld, belangstelling getoond voor het individu in interactie met zijn omgeving. De theorieën die daaruit ontwikkeld zijn, dragen verschillende namen. Deze verschillende benamingen zet ik in deze paragraaf kort uiteen. Het begrip 'handeling' nam een belangrijke plaats in de Sovjet-Russische benadering. Daarom wordt de Russische leerpsychologie ook wel 'handelingspsychologie' genoemd. Vygotsky (1896-1934) was één van de voornaamste grondleggers van de Russische leer- en ontwikkelingspsychologie. Hij hield zich vooral bezig met het individu die, in zijn interactieproces met de omgeving, de cultuur en ervaringen overneemt die door vele generaties verworven zijn en weergegeven worden in allerlei materiële en culturele producten. Engeström heeft in 1987 de activiteitstheorie ontwikkeld. Dit is een uitbreiding op de cultuurhistorische theorie van Vygotsky. Deze theorie analyseert aan de hand van een model van expansief leren hoe leerprocessen binnen ontwikkelende organisaties mogelijk zijn (Miedema & Stam, 2008). In de volgende paragrafen worden de theorieën van Vygotsky en Engeström verder uitgewerkt. Binnen deze verschillende theorieën en benamingen staan twee algemene principes centraal in de Russische leerpsychologie, namelijk het activiteits- of handelingsprincipe en het ontwikkelingsprincipe. Het activiteits- of handelingsprincipe houdt in dat alle activiteiten van de mens worden geïnterpreteerd als handelingen, die de bouwstenen van het menselijk gedrag vormen. Het ontwikkelingsprincipe houdt in dat het individu zich maatschappelijke ervaringen eigen maakt door middel van sociaal-culturele interactie. Taal is hierbij onmisbaar en het middel bij uitstek om de cultuur over te dragen (Van der Veen & Van der Wal, 2012).

2.4.2 Cultuurhistorische theorie van Vygotsky

"Vygotsky wilde één gecombineerde theorie vormen uit wat we meestal als gescheiden terreinen zien: sociologie, (ontwikkelings)psychologie en pedagogiek. Dat streven volgt rechtstreeks uit zijn opvatting over hoe mensen in elkaar zitten. Hij beschouwt de mens als 'cultureel en sociaal van nature: mensen en hun ontwikkeling zijn alleen te begrijpen vanuit hun sociale, culturele en historische context'" (Wardekker, 2009, p. 16).

Interiorisatieproces

Een belangrijk principe binnen de theorie van Vygotsky is het interiorisatieproces. Interiorisatie betekent dat handelingen verinnerlijkt worden. Dit gebeurt in een "interactief ontwikkelingsproces,

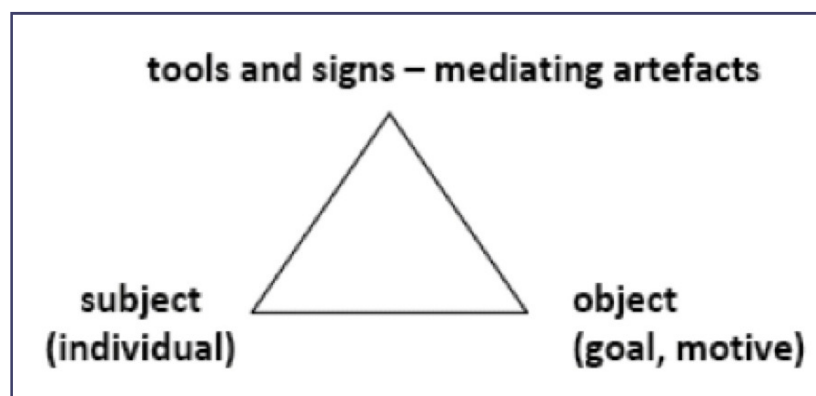
waarin het individu de in een samenleving aanwezig sociale en culturele betekenissen in zijn bewustzijn opneemt" (Van der Veen & Van der Wal, 2012, p. 101). Dit hangt samen met het eerder besproken activiteits- of handelingsprincipe, waarbij sociale, talige interactie een voorwaarde vormt voor de ontwikkeling van hogere functies (het geheugen, het denken, de wil, taalgebruik en dergelijke). Wat eerder hardop werd gedacht (uitwendig taalgebruik) wordt na verloop van tijd verinnerlijkt (Van der Veen & Van der Wal, 2012). "Leren in deze zin betekent dat er iets met je gebeurt. Je krijgt mogelijkheden tot handelen die je eerst niet had. Die mogelijkheden raak je niet meer kwijt" (Wardekker, 2009, p. 18). Deze vorm van ontwikkeling veronderstelt een fundamenteel leerproces: het leren van de taal. Vygotsky heeft zich hier vooral op gericht (Wardekker, 2009). Onderwijs vervult een centrale rol in dit leerproces. Volgens Vygotsky is alleen 'ontwikkeld onderwijs' in staat de mentale ontwikkeling van het individu te bevorderen. Wat hij daarmee bedoelde, wordt duidelijk bij de uitleg van het begrip 'zone van de naaste ontwikkeling'.

Zone van de naaste ontwikkeling

Volgens Vygotsky gaat leren vooraf aan ontwikkeling. Om dit te illustreren, introduceerde Vygotsky de twee begrippen 'niveau van de actuele ontwikkeling' en 'zone van de naaste ontwikkeling'. Met het niveau van de actuele ontwikkeling doelde hij op het feitelijke ontwikkelingsniveau van de leerling. In de zone van de naaste ontwikkeling zijn zaken te vinden waar "het kind in principe voor openstaat en wat het zou kunnen leren met behulp van anderen" (Van der Veen & Van der Wal, 2012, p. 102). Wardekker (2009) verwoordt het als dat "de buitenwereld een deel wordt van het lichaam" (Wardekker, 2009, p. 19), waarbij het individu dingen leert die daarvoor buiten zijn mogelijkheden lagen. Wat hij precies leert te doen is afhankelijk van de omgeving waar hij zich in bevindt en welke mogelijkheden de cultuur om hem heen biedt. De hulp van anderen is hierbij onmisbaar. Een praktische uitwerking van het begrip 'zone van de naaste ontwikkeling' is te vinden in paragraaf 3.7.

Model cultuurhistorische theorie Vygotsky

De manier van handelen binnen Vygotsky's theorie is weergegeven in het volgende model:



Figuur 1 – Model cultuurhistorische theorie Vygotsky (Bakker, 2013, p. 11)

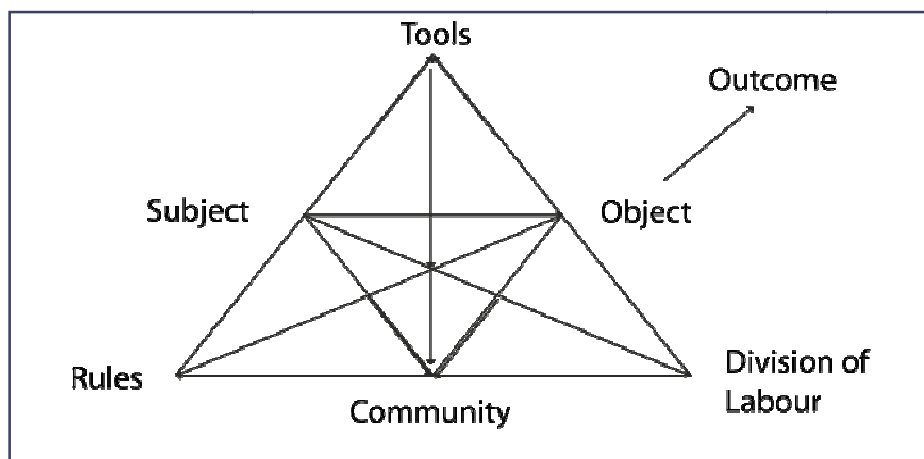
Een *subject*, een persoon, wordt aangezet tot een activiteit door een *object*. Om dat doel te bereiken heeft hij *tools* of *artefacten* nodig. Handelen is dus altijd gemedieerd, er zit iets tussen de handelende mens en datgene waaraan hij handelt (Wardekker, 2009).

De ondersteuning en facilitering die door de leraar aangeboden wordt, is in de Angelsaksische wereld 'scaffolding' genoemd. Een 'scaffold' is een steiger of stellage. Met 'scaffolding' wordt coaching op

maat bedoeld, om daarmee te bevorderen dat leerlingen actief kunnen en durven participeren in onderwijsactiviteiten. Leerlingen worden tijdelijk gesteund naar het zelfstandig kunnen uitvoeren van leertaken (Van der Veen & Wal, 2012).

2.4.3 Cultuurhistorische activiteitstheorie van Engeström

In de inleiding van deze paragraaf noemde ik al dat de (cultuurhistorische) activiteitstheorie van Engeström een uitbreiding is op de cultuurhistorische theorie van Vygotsky. Engeström benadert de school in ontwikkeling als een activiteitsysteem (Bruin, 2013). De theorie van Engeström wordt gevisualiseerd in het volgende model:



Figuur 2 – Model cultuurhistorische activiteitstheorie Engeström (Engeström, 1987, p. 78)

Zoals te zien, is het model van Vygotsky uitgebreid aan de onderkant. Er zijn drie dimensies bijgekomen: *rules* (regels), *community* (ook wel '*community of practice*': andere betrokkenen) en *division of labour* (werkverdeling). De handelingen die worden verricht zijn gericht op het *object* en het resultaat daarvan is te zien aan de *outcome*. In termen van schoolontwikkeling is het *subject* het team, wat de ontwikkeling en innovatie aan wil gaan. Zij zijn gericht op verbetering van het *object*. Daarvoor hebben zij middelen en handelingen nodig die het ontwikkelproces ondersteunen, de *tools*. Omdat zij werken binnen het verband van een school, zijn zij gebonden aan regels, afspraken, het beleidskader, identiteit en cultuur van de school: de *rules*. Uiteraard zijn er ook meerdere mensen betrokken bij de schoolontwikkeling, zoals het bestuur, ouders en eventuele nascholers. Dit is de *community of practice*. Binnen deze schoolontwikkeling is er een bepaalde taakverdeling nodig, waarin de verschillende kwaliteiten benut worden. Dit komt tot uiting in de *division of labour*. Alle handelingen en instrumenten zijn gericht op verbetering van de onderwijsactiviteit, die terug te zien is in de opbrengsten, de *outcome*. Daar is te meten wat de winst in de klas is van de schoolontwikkeling (Bruin, 2013). Het model van Engeström, toegepast op een ontwikkelingsgerichte school als lerende organisatie, wordt ook besproken door Bakker (2012). Hij voegt de volgende betekenissen toe aan het *object*, *subject* en *tools*. Het *object* is het doel van de innovatie en "het doel van de innovatie is de introductie van OGO in de lerende basisschool" (Bakker, 2012, p. 278). Het *subject* is de lerende organisatie als geheel. De *tools*, tenslotte, vormen alle middelen op meso- en microniveau om OGO te implementeren en te continueren. Bij *tools* op mesoniveau valt te denken aan alle interventies die het management uitvoert om leerkrachten bekwaam te maken in OGO, bijvoorbeeld

nascholingscursussen. *Tools* op microniveau worden ingezet om OGO in de klas te implementeren (Bakker, 2012).

2.5 Samenvatting

Het cognitivisme heeft aandacht voor mentale processen. Het is een reactie op de 'gestaltpsychologie' en het behaviorisme. Piaget deelde de cognitieve ontwikkeling van kinderen in vier fasen in. De informatietheoretische benadering ziet de cognitieve ontwikkeling als een geleidelijk proces, met de mens als een informatieverwerkend systeem. Ook het 'zelfontdekkend leren' en het 'actief ontvangend en betekenisvol leren' hebben invloed gehad op het cognitivisme.

Het constructivisme is een theorie die wil verklaren hoe onze kennis tot stand komt. De werkelijkheid is subjectief. Constructivistisch leren bestaat uit vijf soorten processen:

- Actief: de ontvanger verwerkt informatie effectief en verkrijgt informatie door middel van interactie.
- Constructief: de constructie van kennis van de wereld om ons heen is een intersubjectief proces en gebeurt door middel van assimilatie en accommodatie van bestaande denkschema's.
- Cumulatief: nieuwe informatie bouwt voort op al aanwezige kennis en ervaringen.
- Zelfregulerend: lerende processen reguleren en monitoren zelf hun leerproces, waarbij metacognitieve vaardigheden voorwaardelijk zijn.
- Doelgericht: om zinvol te leren, is een doelstelling nodig.

Het radicale constructivisme gaat in tegen een onderliggende, Goddelijke orde in de werkelijkheid.

De cultuurhistorische theorie wordt ook wel 'handelingspsychologie' genoemd. Binnen de Russische leerpsychologie heersen twee principes:

- het activiteits- of handelingsprincipe houdt in dat alle activiteiten van de mens worden geïnterpreteerd als handelingen, die de bouwstenen van het menselijk gedrag vormen;
- het ontwikkelingsprincipe houdt in dat het individu zich maatschappelijke ervaringen eigen maakt door middel van sociaal-culturele interactie.

Vygotsky hanteert daarnaast nog twee principes:

- het interiorisatieproces, waarbij handelingen verinnerlijkt worden;
- de zone van de naaste ontwikkeling: de zone waar kinderen voor openstaan en wat zij kunnen leren met behulp van anderen.

Het model van Vygotsky is uit te drukken in *subject*, *object* en *tools*. Engeström voegt met zijn activiteitstheorie *rules*, *community* en *division of labour* toe. De activiteitstheorie analyseert hoe leerprocessen binnen een ontwikkelende organisatie mogelijk zijn.

3. Ontwikkelingsgericht Onderwijs

3.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk zijn verschillende leertheorieën besproken. Eén daarvan, de cultuurhistorische theorie, ligt aan de basis van Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO). In dit hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de uitvoering en praktijk van OGO. Deelvraag 2, die in dit hoofdstuk beantwoord wordt, luidt: *'Wat houdt OGO als onderwijsconcept globaal in?'*

3.2 Kern

Bakker (2009, p. 21) formuleert in één zin de kern van het OGO-concept: "OGO is het onderwijs dat kinderen helpt door interactie hun volle identiteit te ontwikkelen met inachtneming van de culturele gegevens". Om dit vorm te geven, zoekt de leerkracht naar sociaal-culturele praktijken, die te verbinden zijn aan kennis en vaardigheden om daarmee een brede ontwikkeling mogelijk te maken. Ontwikkelingsgericht Onderwijs kent drie verschillende disciplinaire invalshoeken: pedagogisch, onderwijskundig/didactisch en leerpsychologisch. De pedagogische invalshoek geeft aandacht aan de brede ontwikkeling. De onderwijskundige/didactische invalshoek staat voor een uitgewerkte methodologie in de klas. De leerpsychologische invalshoek wil zeggen dat de leerling als actieve leerder centraal staat en zijn eigen leren vormgeeft.

3.3 Vijf hoofdkenmerken van OGO

Het concept Ontwikkelingsgericht Onderwijs kan worden samengevat in vijf hoofdkenmerken (Van Oers, 2003). Deze theoretische uitgangspunten komen op verschillende manieren tot uiting in concrete praktijken. Het OGO-concept is een open concept, wat wil zeggen dat er niet één concrete uitingsvorm is die voor alle situaties de enige en de beste is (Bakker, 2013). OGO-scholen willen wel op de een of andere manier aan elk van deze kenmerken voldoen (Van Oers, 2003). De vijf hoofdkenmerken geven weer hoe leerkrachten met kinderen dienen om te gaan, maar zeggen ook iets over de omgang van de schoolleider met zijn personeel. Hier ga ik dieper op in in paragraaf 4.3.

3.3.1 Ontwikkelingsgericht Onderwijs maakt gebruik van een holistische benadering

Het Ontwikkelingsgericht Onderwijs maakt gebruik van een holistische benadering, ofwel een totaalbenadering. Dat wil zeggen dat een kind niet wordt verknipt in deelaspecten, maar gezien wordt als een ontwikkelende eenheid (Bakker, 2013), of anders gezegd: een samenhangend geheel van kenmerken (Van den Berg & Bakker, 2006). Kinderlijke ontwikkeling kunnen we alleen begrijpen in relatie tot de context en de interacties waarin het kind verwekt is (Van Oers, 2003). De leerkracht focust zich daarbij enerzijds op de geschiedenis van het kind; hoe is de leerling gevormd tot degene die hij nu is? Anderzijds kijkt de leerkracht naar de situatie(s) waarin leerlingen zich op dit moment bevinden (Bakker, 2009). Wanneer de leerkracht let op de afzonderlijke aspecten van het kind-in-ontwikkeling, zal hij daarbij steeds de relatie moeten leggen met de omstandigheden waarin het kind zich bevindt. Vervolgens moet de vraag gesteld worden door de leerkracht wat het (nieuwe) aspect van het kind bijdraagt aan de brede ontwikkeling (Van Oers, 2003). De brede ontwikkeling van een kind houdt in dat aspecten als samen spelen, samen werken, communiceren, initiatieven nemen en plannen maken worden gekoppeld aan kennis en vaardigheden als woordenschat, schrijven en spelling (Bakker, 2009).

3.3.2 Kinderen leren door begeleide deelname aan betekenisvolle activiteiten

De onderwijshouden van Ontwikkelingsgericht Onderwijs zijn altijd met elkaar verbonden door middel van een thema. Het thema wordt ingevuld door passende sociaal-culturele activiteiten (Bakker, 2009). Echter, alleen het verband tussen de lessen door middel van een thema is niet genoeg om de lessen ook betekenisvol voor de kinderen te maken. OGO "vertaalt thema's altijd naar rollen die in de context van een culturele praktijk met elkaar interacteren" (Van Oers, 2003, p. 13). Bij de uitvoering van de rollen worden allerlei culturele materialen ingezet, die functioneel zijn binnen de gegeven context. Imitatie speelt hierbij een grote rol. Binnen de imitatie wordt het kind uitgedaagd tot nieuwe handelingen door medespelers of vanuit hun eigen voorstelling van de situatie (Van Oers, 2011). De activiteit wordt begrijpelijk gemaakt en heeft zin voor de leerlingen. Taal is daarbij een belangrijk instrument. Daardoor kan betekenisvol geleerd worden (Van Oers, 2003). Bij het uitvoeren van de sociaal-culturele, betekenisvolle activiteiten leren kinderen niet alleen de basisvaardigheden zoals taal en rekenen, maar ook vaardigheden als zelfstandig werken, zelfvertrouwen hebben en samenwerken met anderen; de brede ontwikkeling (Bakker, 2009).

3.3.3 Leerkracht is deelnemer aan de culturele praktijk

Omdat het zo belangrijk is in Ontwikkelingsgericht Onderwijs dat kinderen een sociaal-culturele activiteit uitvoeren die reëel is, is deelname van de leerkracht onmisbaar. Leerlingen leren door imitatie vanuit hun eigen voorstelling van de situatie, maar ook door nieuwe handelingen van medespelers. Medeleerlingen zijn daar niet altijd toereikend in. Op dat moment is de leerkracht nodig. De leerkracht vervult de rollen die de leerlingen zelf nog niet aan kunnen of waarin hij als rolmodel kan fungeren (Van Oers, 2003). De leerkracht kan op verschillende manieren zijn rol binnen de sociaal-culturele activiteit vervullen. Hij kan kennis aanreiken of ondersteunen bij vaardigheden. Daarnaast heeft de leerkracht een stuwende rol in de activiteit doordat hij steeds op zoek is naar mogelijkheden om de activiteiten te verdiepen en te verbreden (Bakker, 2009). Naast het feit dat de leerkracht didactische ondersteuning biedt, draagt hij ook zorg voor de emotionele ontwikkeling en ondersteuning van de leerlingen (Van den Berg & Bakker, 2006). Observatie is hierbij een belangrijk instrument. De leerkracht heeft dus meerdere rollen. Volgens Van Oers (2003, p. 14) is dat "één van de cruciaal onderscheidende kenmerken van Ontwikkelingsgericht Onderwijs; de leerkracht is, in plaats van een organisator, verschafter van materialen en aanmoediger, een multifunctionele deelnemer aan de leerprocessen in de klas".

3.3.4 Leerlingen construeren zelfstandig en samen oplossingen voor betekenisvolle problemen

Wanneer leerlingen deelnemen aan betekenisvolle activiteiten, kan het niet anders dan dat zij op problemen stuiten. Omdat de situatie niet leerkrachtafhankelijk is, worden de leerlingen gestimuleerd om zelf oplossingen te construeren. Dit kunnen zij doen door met hulp van anderen nieuwe handelingsstructuren te ontwerpen of (nieuwe) instrumenten te ontwikkelen. Daarbij kunnen ze gebruik maken van de kennis van de groep. Die kennis wordt gebundeld, maar vervolgens moet iedere leerling er weer zijn eigen verhaal en oplossing van maken (Bakker, 2009). Kinderen worden voortdurend individueel aangesproken: 'Wat is jouw visie en wat zijn jouw ideeën?' Zo leren zij hun eigen kennis te construeren (Van den Berg & Bakker, 2006).

3.3.5 De opbouw van het leertraject is systematisch en hypothetisch

Het leertraject (over langere tijd) is in de eerste plaats systematisch. Dat wil zeggen dat leerlingen op de hoogte zijn van de rode draad die door de lessen loopt. De leerlingen zijn zich bewust van de

volgende stappen die worden genomen en kunnen daar betekenis aan geven (Bakker, 2013). In de tweede plaats is het leertraject hypothetisch. Elke volgende stap berust namelijk op een hypothese van de leerkracht; de leerkracht veronderstelt dat een bepaalde leerling een bepaalde volgende stap nodig heeft. Die veronderstellingen worden in de omgang met leerlingen op hun mogelijkheden onderzocht en zo nodig bijgesteld in samenspraak met de leerling (Van Oers, 2003). Bij het vast- en bijstellen van hypothesen is observatie een noodzakelijk instrument.

3.4 Ontwikkelingstheoretische uitgangspunten van Janssen-Vos

Freya Janssen-Vos heeft negen theoretische uitgangspunten vastgelegd, die gaan over de ontwikkeling van kinderen (Janssen-Vos, 1997). Ze geven houvast bij de vraag welke doelen belangrijk zijn in opvoeding en onderwijs. Deze uitgangspunten overlappen in enige mate de vijf hoofdkenmerken van OGO (paragraaf 1.3). De uitgangspunten van Janssen-Vos worden in tabel 1 genoemd en vergeleken met de vijf hoofdkenmerken van OGO.

Tabel 1

Negen uitgangspunten van Janssen-Vos (Janssen-Vos, 1997, pp. 15-16) **vergeleken met de vijf hoofdkenmerken van OGO**

Negen uitgangspunten van Janssen-Vos	Overlap met vijf hoofdkenmerken van OGO
Ontwikkeling is deels afhankelijk van omgeving. De ontwikkeling van kinderen is voor een belangrijk deel afhankelijk van de volwassenen om hen heen. Kinderen zijn opvoedbaar en onderwijsbaar.	Overlap met tweede kenmerk ' <i>Kinderen leren door begeleide deelname aan betekenisvolle activiteiten</i> '
Deelname aan sociaal-culturele werkelijkheid. Ontwikkeling komt tot stand als kinderen willen deelnemen aan de sociaal-culturele werkelijkheid, met hulp van volwassenen.	Overlap met tweede kenmerk ' <i>Kinderen leren door begeleide deelname aan betekenisvolle activiteiten</i> '
Actief aandeel in eigen ontwikkeling. Een wezenlijke voorwaarde voor ontwikkeling is dat het kind actief deelneemt aan activiteiten en initiatieven toont.	Overlap met vierde kenmerk ' <i>Leerlingen construeren zelfstandig en samen oplossingen voor betekenisvolle problemen</i> '
Zone van de naaste ontwikkeling. De zone van de naaste ontwikkeling is het aangrijpingspunt van ontwikkelings- en leerprocessen.	Overlap met vijfde kenmerk ' <i>De opbouw van het leertraject is systematisch en hypothetisch</i> '
Aandeel van volwassenen. Het aandeel van volwassenen is van cruciaal belang. Zij helpen kinderen bij activiteiten die zij nog niet op eigen kracht kunnen volbrengen en zorgen voor de 'sensitieve en responsieve relatie'.	Overlap met tweede kenmerk ' <i>Kinderen leren door begeleide deelname aan betekenisvolle activiteiten</i> ' en derde kenmerk ' <i>Leerkracht is deelnemer aan de culturele praktijk</i> '
Leidende activiteiten in onderbouw en bovenbouw. Kinderen hebben op verschillende momenten in hun ontwikkeling een grote voorkeur voor bepaalde activiteiten. Deze activiteiten worden leidend genoemd, omdat ze enerzijds aansluiten bij hun actuele handelingsmogelijkheden en interesses en blijken anderzijds een belangrijke rol te spelen in het totale ontwikkelingsproces. Binnen de leidende activiteiten ontstaan motieven en aanleidingen voor het verwerven	Deze kenmerken vertonen geen overlap met de vijf hoofdkenmerken.

van nieuwe handelingsmogelijkheden.	
Spelactiviteiten als leidende activiteit voor jonge kinderen. Spelactiviteiten vormen voor jonge kinderen de belangrijkste basis voor verdere ontwikkelings- en leerprocessen.	
Fysieke en psychische ontwikkeling beïnvloeden elkaar. Ontwikkeling is een samenhangend proces. Essentiële ontwikkelingsprocessen (bijvoorbeeld communicatie, spreektaal, denktal) kunnen vanuit de leidende activiteiten gestimuleerd worden.	
Verschillen tussen kinderen. Er zijn verschillen tussen leerlingen, die vooral voortkomen uit verschillen in de sociaal-culturele omgeving. Aan 'onterechte' verschillen moet gewerkt worden.	

3.5 Verhouding tussen leerkracht en leerling

Als interactie de kern van het OGO-concept vormt, is het niet meer dan logisch dat de leerkracht en de leerling beide een belangrijke rol vervullen. Dat is ook het evenwicht dat Ontwikkelingsgericht Onderwijs wil aanbrengen in het onderwijsprogramma, in tegenstelling tot Programmagericht Onderwijs (PGO) en Ervaringsgericht Onderwijs (EGO). Bakker (2009) schetst het beeld van een weegschaal, waarmee de verhouding tussen de bedoeling van de leerkracht (linkerkant) en de betekenis voor het kind (rechterkant) wordt weergegeven. Bij PGO krijgt de bedoeling van de leerkracht meer nadruk, bij EGO is de betekenis voor het kind het belangrijkste element en bij OGO is de weegschaal in balans. Deze weegschaalbenadering symboliseert in feite ook de rollen van kind en leerkracht. Bij OGO zijn deze rollen gelijkwaardig, bij PGO krijgt de rol van de leerkracht meer aandacht en EGO benadrukt de rol van de leerling.

3.6 Leidende activiteit

Vygotsky noemt in zijn theorie het begrip 'leidende activiteit'. 'Leidend' is hier op te vatten als ontwikkelingsstimulerend, een activiteit die basaal is voor ontwikkeling en deze zo optimaal mogelijk maakt. Later hebben ontwikkelingspsychologen Leont'ev en El'konin het begrip 'leidende activiteit' overgenomen en gebruikt als concept om verschillende fasen in de ontwikkeling van kinderen aan te duiden. Volgens Vygotsky is het rollenspel een leidende activiteit in de leeftijdsfase van 3 tot 8 jaar. Rollenspel biedt in deze periode van de kinderlijke ontwikkeling mogelijkheden om te leren deelnemen aan sociale activiteiten en daardoor leerprocessen aan te gaan die optimaal bijdragen aan de ontwikkeling (Van Oers, 2011). Dit principe van Vygotsky is overgenomen in het concept van ontwikkelingsgericht onderwijs. Spel is de leidende activiteit voor de onderbouw. Voor de bovenbouw is onderzoek de leidende activiteit. De bovenbouw hanteert dan ook een onderzoeksgeoriënteerd curriculum. De functies van rollenspel en onderzoek als leidende activiteit komen ook terug in de doelencirkels (zie paragraaf 3.8).

3.7 Zone van de naaste ontwikkeling

In dit hoofdstuk wil ik de zone van de naaste ontwikkeling toelichten aan de hand van drie begrippen, die de kern vormen van Ontwikkelingsgericht Onderwijs: interactie, imitatie en taal. Interactie ligt aan

de basis, vervolgens speelt imitatie een belangrijke rol bij het ontdekken van en overgaan naar de zone van de naaste ontwikkeling. Taal is hierbij een onmisbaar hulpmiddel.

3.7.1 Interactie

De kern van het concept Ontwikkelingsgericht Onderwijs wordt weergegeven door het begrip 'interactie'. Deze gedachte stamt af van Vygotsky, die zei dat ontwikkeling van mensen in sterke mate afhankelijk is van de omgang met anderen (Van den Berg & Bakker, 2006). Carpay (in: Bakker, 2009, p. 23): "Bij OGO is de interactie de eigenlijke bron van ontwikkeling van mensen." In OGO is deze kerngedachte een basisprincipe geworden. Het doel van OGO is leerprocessen op gang te brengen die maximaal bijdragen aan de persoonsvorming van leerlingen (Bakker, 2009). Dit gebeurt door middel van interactie. OGO is het onderwijs dat kinderen helpt door interactie hun volle identiteit te ontwikkelen met inachtneming van de culturele gegevens (Bakker, 2009, p. 21). Ook dit voert weer terug naar Vygotsky; hij beweerde dat mensen pas tot volledige ontwikkeling komen als zij in interactie treden met hun omgeving. "Vygotsky ging er van uit dat mensen altijd een surplus aan ontwikkelingsmogelijkheden hebben die nog niet tot uiting komen in hun actuele ontwikkelingsniveau, maar die juist door de interactie (hulp) van anderen zichtbaar worden. Vygotsky duidde deze ontwikkelingsmogelijkheden aan als de 'zone van de naaste ontwikkeling'" (Van Oers, 2007, p. 14, in: Bakker, 2013).

3.7.2 Imitatie

Over de zone van de naaste ontwikkeling is in de afgelopen jaren veel geschreven. Het begrip is in veel gevallen zelfs een eigen leven gaan leiden en heeft weinig meer te maken met hoe Vygotsky dit begrip geïntroduceerd heeft. Vaak is het niet meer dan een synoniem voor ontwikkelingsstimulering in kleine stapjes, waarbij leerlingen hulp krijgen van een volwassene om nieuwe taakjes te volbrengen (Bakker, 2009). De volwassene is onmisbaar, ook volgens Vygotsky. Vygotsky ging echter nog een stap verder in zijn uitleg van het begrip 'zone van de naaste ontwikkeling'. Voor Vygotsky was de kern van de zone van de naaste ontwikkeling te vinden in het begrip 'imitatie'. Imitatie betekent hier niet dat ze klakkeloos gekopieerd of nageaapt worden, maar dat culturele activiteiten betekenisvol worden nagedaan en gebruikt worden voor een eigen, nieuwe versie van de activiteit. Imitatie komt vooral tot uiting in het rollenspel van (jonge) kinderen. In het rollenspel worden kinderen uitgedaagd tot nieuwe handelingen, die ze met steun van medespelers of vanuit hun eigen voorstelling van de situatie op hun eigen manier leren uitvoeren (Van Oers, 2011). Imitatie vormt de hulp die nodig is voor kinderen om steeds beter deel te kunnen nemen aan de activiteit en om nieuwe, specifieke handelingen op een zinvolle, gecontextualiseerde manier te leren. Door deze hulp kan de leerling meer dan hij of zij op dat moment zelfstandig zou kunnen (Bakker, 2009). Daarmee is imitatie het startpunt voor nieuwe ontwikkelende leerprocessen. Zo wordt het rollenspel een context waarin 'zones van naaste ontwikkeling' worden gecreëerd (Van Oers, 2011).

3.7.3 Taal

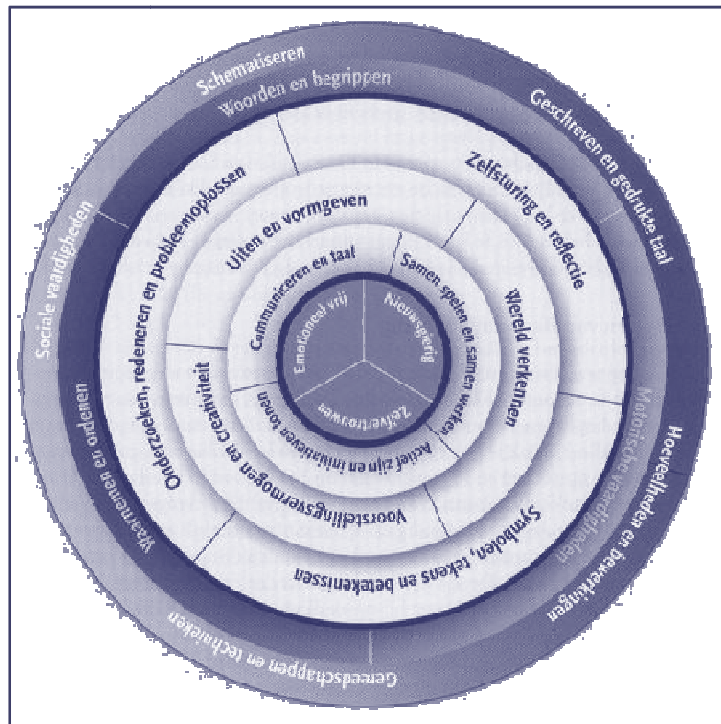
In de zone van de naaste ontwikkeling speelt taal een belangrijke en intermediaire rol. Taal is het communicatiemiddel bij uitstek. In de eerste plaats leren kinderen taal, doordat ze deelgenoot zijn aan activiteiten met anderen die ook taal gebruiken. Vervolgens vindt er een ontwikkeling plaats in de taal-denkontwikkeling, waardoor kinderen kunnen gaan deelnemen aan rollenspel. Ze gaan 'doen alsof'. Kinderen ervaren dat ze de werkelijkheid kunnen vervangen door een symbool of teken. In het begin is dat heel concreet: kinderen gebruiken voorwerpen of denkbeeldige voorwerpen, die een (andere) betekenis krijgen in het rollenspel. Daarna komen er abstracte verbeeldingen bij met grafische tekens,

zoals pijlen, schematische weergaven, bouwtekeningen of recepten. Deze activiteiten representeren de werkelijkheid; iets anders wordt in plaats gesteld van de werkelijkheid. Dit is van groot belang om de symbolen en tekens in onze samenleving te leren begrijpen.

3.8 Doelen van OGO

De brede ontwikkeling, die OGO voorstaat, komt tot uiting in de zogenaamde doelencirkels die er bestaan voor OGO in de onderbouw en in de bovenbouw.

3.8.1 Doelencirkel onderbouw

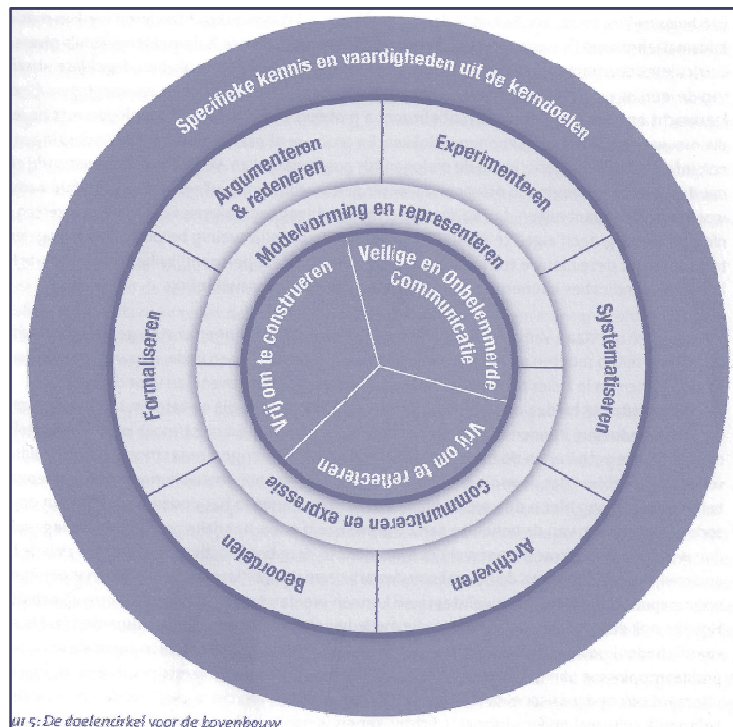


Figuur 3 – Doelencirkel Basisontwikkeling (Janssen-Vos, 1997)

De doelencirkel voor de onderbouw is ontworpen door Frea Janssen-Vos en wordt de 'Cirkel van Basisontwikkeling' genoemd (Janssen-Vos, 1997). Het begrip 'Basisontwikkeling' werd in 1990 door Janssen-Vos geïntroduceerd. Het is een aanduiding voor het ontwikkelingsgericht onderwijs in de onderbouw (SLO, 2013). De Cirkel van Basisontwikkeling is gerelateerd aan het spelgeoriënteerd curriculum, waar de onderbouw van ontwikkelingsgericht onderwijs vanuit gaat. Het model dient van binnen naar buiten gelezen te worden. In het midden van de cirkel staan de drie kernpunten: emotioneel vrij zijn, nieuwsgierig zijn en zelfvertrouwen hebben. Deze kernpunten vormen de binnenste schil. Dit worden ook wel de 'basiskennmerken' genoemd: psychologische voorwaarden voor ontwikkeling en leren. De middelste schil gaat over de brede persoonsontwikkeling die het hele menselijk handelen doortrekt. In deze ontwikkeling worden competenties verworven met een langetermijnperspectief, zoals samen spelen en samen werken, verkennen van de wereld en zelfsturing en reflectie. De buitenste schil verwoordt de specifieke kennis en vaardigheden die de brede ontwikkeling ondersteunen en die in de onderbouw verworven worden. Kinderen hebben deze kennis en vaardigheden nodig om deel te kunnen nemen aan sociaal-culturele praktijken (Bakker, 2009).

Zonder een 'gevulde' binnenste en middelste schil zijn er echter weinig garanties dat het leren van kennis en vaardigheden tot persoonsontwikkeling leidt (Janssen-Vos, 1997).

3.8.2 Doelencirkel bovenbouw



Figuur 4 – Doelencirkel bovenbouw (Van Oers, 2009)

Ook de doelencirkel voor de bovenbouw moet van binnen naar buiten gelezen worden. De doelencirkel is gerelateerd aan het onderzoeksgeoriënteerd curriculum van de bovenbouw. Bij het lezen van de cirkel en de overgang van de ene naar de andere fase noemt Van Oers (2009, p. 74) drie belangrijke principes:

- Principe 1: Elke volgende stap op de route is betekenisvol ingebed in een lopende activiteit; anders gezegd: de behoefte aan een volgende stap wordt voorbereid door de problemen, vragen en behoeften van een al lopende activiteit.
- Principe 2: De invloed van historisch gegroeide culturele conventies wordt steeds groter.
- Principe 3: Alle beoogde leeropbrengsten zijn in de eerste plaats functioneel, dat wil zeggen instrument voor de uitvoering van activiteiten (en dus nooit doel op zichzelf).

De cirkel bevat vier ringen. In de binnencirkel bevinden zich alle vormen van onbelemmerde en veilige communicatie, reflectieve en constructieve activiteiten, waarbij de leerling nog niet erg streng aan externe eisen gebonden wordt. In deze binnenste cirkel komen in feite alle leeropbrengsten samen die kinderen in de onderbouw op een persoonlijke en zinvolle manier verworven hebben. De tweede en derde ring worden gekenmerkt door de brede bedoelingen: de persoonlijke vorming van leerlingen in de brede zin van het woord (Van Oers, 2009). In de tweede ring bevinden zich de semiotische activiteiten. Dit wil zeggen dat de deelnemers zich bezig houden met de relaties tussen de 'werkelijkheid', de afbeeldingen (of representaties) die we daarvan maken en de betekenissen die we

aan die afbeeldingen hechten. De leerkracht draagt hier zorg voor (Pompert, 2013). In de activiteiten van de derde ring worden de ontwikkelingen van de tweede doorgezet. Zij worden aangevuld met "nieuwe dimensies, waardoor de vorm van kennisverwerving steeds meer gaat lijken op kennisconstructie, zoals onze cultuur die heeft voortgebracht" (Van Oers, 2009, p. 60). De buitenste cirkel bevat de specifieke kennis en vaardigheden. Aan de hand van de principes kan nu geconcludeerd worden dat bij de overgang naar de buitenste cirkel kinderen handelingen 'volgens de culturele conventies' kunnen uitvoeren, maar ook de betekenis en functionaliteit van de handeling kunnen aangeven (Van Oers, 2009).

3.9 Waardevolle elementen en valkuilen van OGO

Bakker (2009, pp. 35-39) noemt verschillende waardevolle elementen en valkuilen van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Ik wil er enkele kort bespreken en voorzien van een eigen perceptie, beredeneerd vanuit het oogpunt van LIO-stagiaire.

3.9.1 Waardevolle elementen van OGO

- Kinderen nemen meer verantwoordelijkheid voor hun eigen werk. Door intrinsieke motivatie en het ontwikkelen van een sociaal-culturele praktijk in de klas, wordt het leerproces niet van boven opgelegd, maar stellen zij het leerproces zelf (onbewust) samen.
- Kinderen worden niet met anderen vergeleken, maar met zichzelf, door middel van de zone van de naaste ontwikkeling. Leerkrachten denken daardoor niet in achterstanden, maar in vooruitgang. Ieder kind levert op deze manier ook zijn eigen bijdrage aan het leertraject, wat zorgt voor bevestiging. Kinderen voelen zich serieus genomen. Er is ruimte voor individuele aandacht, omdat elk kind in zijn ontwikkeling op de voet gevolgd wordt. Het ontbreken van zaken valt veel eerder op, doordat OGO actieve deelname vraagt van iedere leerling. Kinderen kunnen niet meeliften met anderen. Bij observatie is het eigen initiatief leidend.
- Kinderen zijn gemotiveerd en betrokken, doordat ze werken aan activiteiten die ze zelf hebben gekozen. Ook zijn de activiteiten levensecht, waardoor het leren betekenisvol wordt voor de leerlingen. Zij krijgen de vrijheid om de sociaal-culturele praktijk op hun manier vorm te geven. Tegelijkertijd zorgt de leerkracht voor voldoende ontwikkelingsmogelijkheden door samen met het kind op zoek te gaan naar de zone van de naaste ontwikkeling.
- Ontwikkelingsgericht Onderwijs is procesgericht: als leerkracht heb je aandacht voor kinderen in hun leer- en ontwikkelingsproces. De producten, die gemaakt worden, krijgen een plek in de sociaal-culturele praktijk. Deze producten zijn ook weer ondersteunend aan het proces van leren.
- De leerkracht is constant reflectief op zichzelf; doe ik de goede dingen en doe ik de dingen goed? De leerkracht wordt als vanzelf geconfronteerd met zijn eigen handelen; hij ziet direct terug in de kinderen of zij worden aangesproken op hun beleving en niveau. Dit is te meten aan de betrokkenheid van de leerlingen. Er is geen methode, waar de leerkracht zich achter kan 'verschuilen'.
- Thema's worden niet alleen breed, maar ook diep uitgewerkt, doordat kinderen zoveel mogelijk deel uit gaan maken van de sociaal-culturele praktijk. Iedere leerling pakt een eigen gedeelte van de sociaal-culturele praktijk op en verdiept zich daarin. Dit wordt vervolgens weer gedeeld met de rest van de klas, waardoor iedereen op de hoogte is van wat er gebeurt.

3.9.2 Valkuilen van OGO

Onderstaande valkuilen zijn benoemd door leerkrachten die werken op een ontwikkelingsgerichte school. Zij lopen hier tegenaan in de praktijk. Ook deze licht ik vanuit mijn perspectief toe.

- Implementatie van OGO vraagt veel tijd en energie. Leerkrachten moeten veel nieuwe vaardigheden aanleren en vooral veel dingen zien voordoen. Niet alleen de leerkracht moeten veel nieuwe dingen aanleren, ook de kinderen worden geconfronteerd met een andere, nieuwe manier van werken en leren.
- Leerkrachten vragen zich af of ze voldoende overzicht hebben over de ontwikkeling van kinderen en de leerlijnen die ze volgen. Het hebben van overzicht is gekoppeld aan het hebben van overzicht. Dat vraagt om structuur vanuit de leerkracht in de vorm van klassenmanagement. Je moet constant bereid zijn te blijven coachen, uitleggen en sturen.
- Er is soms een misverstand rondom verplichte activiteiten. Uiteraard worden kinderen gevolgd in hun ontwikkeling en wordt per leerling de volgende stap gezet, maar verplichte activiteiten zijn daardoor niet uitgesloten. Activiteiten vanuit de methode kunnen de leerkracht helpen de leerlijnen te verkennen en het overzicht te hebben.
- Binnen OGO is het proces belangrijker dan het product. Vanuit de overheid wordt opbrengstgericht werken juist aangemoedigd. Deze twee zienswijzen komen op nagenoeg elke OGO-school met elkaar in conflict. OGO heeft goede papieren wat betreft observatie en registratie van ontwikkeling van leerlingen, maar om dat te kunnen verantwoorden, moet je sterk in je schoenen staan, weten waar je over praat en overtuigd zijn over OGO. Dat kost tijd.

3.10 Samenvatting

Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) is het onderwijs dat kinderen helpt door interactie hun volle identiteit te ontwikkelen met behulp van sociaal-culturele praktijken. OGO kan worden samengevat in vijf hoofdkenmerken:

- Holistische benadering: kinderlijke ontwikkeling kunnen we alleen begrijpen in relatie tot de context en de interacties waarin het kind verwickeld is. Er wordt een brede ontwikkeling nagestreefd; schoolvakken worden in verband gebracht met sociale vaardigheden.
- Begeleide deelname aan betekenisvolle activiteiten: kinderen leren door imitatie en interactie deel te nemen aan sociaal-culturele praktijken.
- De leerkracht is deelnemer aan de culturele praktijk.
- De leerlingen construeren zelfstandig en samen oplossingen voor betekenisvolle problemen.
- Het leertraject is systematisch (er loopt een rode draad door de lessen) en hypothetisch (de volgende stap in ontwikkeling berust altijd op een vooronderstelling van de leerkracht).

Freya Janssen-Vos heeft negen theoretische uitgangspunten vastgelegd, die gaan over de ontwikkeling van kinderen. De eerste vijf vertonen overlap met de vijf hoofdkenmerken. De overige vier kenmerken zijn, samengevat:

- Leidende activiteiten in onderbouw (rollenspel) en bovenbouw (onderzoek): activiteiten die basaal zijn voor ontwikkeling in een bepaalde levensfase en de ontwikkeling van een kind zo optimaal mogelijk maakt.
- Fysieke en psychische ontwikkeling beïnvloeden elkaar.
- Er zijn verschillen tussen kinderen.

Binnen OGO is interactie de bron van ontwikkeling. Het doel is leerprocessen op gang te brengen, die maximaal bijdragen aan de persoonsvorming van leerlingen. De kern van de 'zone van de naaste ontwikkeling' is gelegen in het begrip 'imitatie': culturele activiteiten worden betekenisvol nagedaan en gebruikt voor een eigen, nieuwe versie van de activiteit. Taal speelt hierbij een belangrijke, intermediaire rol. Binnen OGO zijn de inbreng en rollen van leerkracht en leerling gelijkwaardig.

Voor de onderbouw en bovenbouw zijn doelencirkels ontworpen. De binnencirkel bestaat bij beide modellen uit de psychologische voorwaarden voor ontwikkeling en leren. De middelste cirkel gaat over de brede persoonsontwikkeling, die het hele menselijk handelen doortrekt. De buitenste cirkel bevat de specifieke kennis en vaardigheden, die de brede ontwikkeling ondersteunen.

Waardevolle elementen van OGO zijn onder andere de intrinsieke motivatie en verhoogde betrokkenheid van kinderen en de hoge mate van reflectie voor de leerkracht. Valkuilen zijn misverstanden rondom verplichte activiteiten en het missen van overzicht over de ontwikkeling van kinderen.

4. Verschillende typen leiderschap

4.1 Inleiding

De complexiteit van het werk van schoolleiders is in de afgelopen decennia aanzienlijk toegenomen als gevolg van allerlei politieke, onderwijskundige en bestuurlijke ontwikkelingen. Door deze ontwikkelingen zijn schoolleiders de afgelopen jaren geconfronteerd geweest met allerlei politieke, onderwijskundige, morele, sociale en organisatorische eisen die aan hun werk worden gesteld. Met betrekking tot onderwijskundige ontwikkelingen gaat het om grootschalige vernieuwingen (Sleegers, 1999). Als we kijken naar leiderschap, zijn er voor het onderwijs verschillende typen te onderscheiden, ook wel aangeduid als verschillende rollen. Het is niet gezegd dat één persoon altijd één type leiderschap hanteert; een mix van typen is mogelijk en soms ook wenselijk.

In elk geval zijn er bij elk type bepaalde kenmerken te noemen, die in dit hoofdstuk uitgewerkt worden. De typologieën onderwijskundig, transformationeel, transactioneel en gedeeld leiderschap worden besproken. Deze bespreking loopt uit op een conclusie van een type leiderschap, dat het best past bij het leiden van een OGO-school. Ook worden de leiderschapsrollen van Quinn kort toegelicht. Deelvraag 3, die centraal staat, luidt: *'Welke typen leiderschap bestaan er en welk type past het best bij het leiden van een OGO-school?'*

4.2 Verschillende typen leiderschap

4.2.1 Onderwijskundig leiderschap

Onderwijskundig leiderschap vloeit voort uit het cognitivisme (paragraaf 2.2). In de literatuur over onderwijskundig leiderschap vinden we twee soorten oriëntatie; een beperkte en brede oriëntatie. De beperkte oriëntatie gaat uit van de vraag: 'Hoe kunnen schoolleiders het primaire proces en daarmee het leren van leerlingen beïnvloeden?' (Heijmans, Sleegers, Redder, Visser, & Engbers, 2004). Deze oriëntatie op onderwijskundig leiderschap heeft vanaf het begin jaren tachtig tot begin jaren negentig veel aandacht gekregen (Sleegers, 1999). Heijmans et al. (2004) noemen de volgende kenmerken van deze onderzoeksoriëntatie:

- De nadruk op de leerling- en schoolprestaties.
- Zorg voor een ordelijk klimaat, waarin rust en regelmaat het leren bevordert.
- Coördinatie van de onderwijsprogramma's en voortdurende evaluatie van de vorderingen.
- Ondersteuning en stimulans voor leerkrachten (begeleidende rol) door o.a. specifiek aandacht te schenken aan instructiestrategieën, effectieve leertijd, klassenmanagement en dergelijke.

Verbiest en Wolsing (2011) noemen binnen de beperkte oriëntatie de volgende hoofdtaken van de onderwijskundige schoolleider: ontwikkelen, coördineren en controleren van het curriculum en het instructieproces in de school.

De brede oriëntatie op onderwijskundig leiderschap wordt getypeerd door het ontwikkelen van strategieën om diverse managementinstrumenten in te zetten voor het bereiken van de belangrijkste primaire taken van de school: de gewenste leerresultaten (Krüger, 1994 in: Sleegers, 1999). In deze typering wordt het belang van doelen en missie binnen scholen benadrukt (Sleegers, 1999). Onderwijskundige schoolleiders zijn gericht op hoge leerresultaten, die gerelateerd zijn aan cognitieve

doelen (Verbiest & Wolsing, 2011). Concreet is de onderwijskundig leider bezig met het definiëren van de missie, leidinggeven aan het onderwijsprogramma en het bevorderen van een positief leerklimaat (Hallinger, 2003 in: Verbiest & Wolsing, 2011). Het is een sterke, directieve vorm van leiderschap (Verbiest & Wolsing, 2011). Kooijman, Gelderblom en Vernooy (2007) beschouwen onderwijskundig leiderschap als het meest effectieve type leiderschap, omdat een onderwijskundig leider vooral bezig is met het stimuleren van de professionele ontwikkeling van de leerkrachten. Volgens hen is onderwijskundig leiderschap de hoofdtaak van de schoolleider. Een onderwijskundig leider stelt hoge doelen, anders zal de school ook niet beter gaan presteren (Kooijman, Gelderblom, & Vernooy, 2007). De volgende conclusies worden door Kooijman et al. (2007) getrokken:

- Effectieve scholen blijken altijd een sterk onderwijskundig leiderschap te hebben.
- Een onderwijskundig leider is van invloed op de resultaten van de leerlingen.
- Onderwijskundig leiderschap zorgt altijd voor betere resultaten.

De rol van onderwijskundig leider komt ook terug in het concurrerende waarden-model van Quinn. Daarin wordt de onderwijskundig leider beschreven als iemand die de nadruk legt op stabiliteit en controle. Hij heeft een externe focus, een focus die naar buiten, op zijn omgeving, is gericht. De onderwijskundig leider heeft hoge verwachtingen van leerkrachten en leerlingen. Hij is leider van een effectieve school (Verbiest & Wolsing, 2011). In paragraaf 4.3 zullen de rollen van Quinn besproken worden en zal dieper worden ingegaan op deze rol van onderwijskundig leider.

Uit beide besproken oriëntaties blijkt dat onderwijskundig leiderschap gaat over het primaire proces: het lesgeven in de klas (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). De brede oriëntatie gaat, meer dan de beperkte, over het ontwikkelen van visie en het stimuleren van ontwikkeling op een indirecte manier. Daarmee is een onderwijskundig leider in staat om leiding te geven aan een 'lerende school' (Ritzen, 1998).

4.2.2 Transformationeel leiderschap

Burns introduceerde in 1978 de twee concepten *transforming leadership* en *transactional leadership* (Wouters, 2008). Begin jaren negentig van de vorige eeuw hebben Leithwood et al. (1998) het eerste concept *transformational leadership* geïntroduceerd in het onderwijs (Bakker, 2009). In deze paragraaf zal ingegaan worden op transformationeel leiderschap; in de volgende paragraaf zal transactioneel leiderschap besproken worden.

Transformationeel of transformatief leiderschap is gericht op het vergroten van het vermogen van de schoolorganisatie om te veranderen en te innoveren. Transformationeel leiderschap komt voort uit het constructivisme. Deze visie op leiderschap gaat er vanuit dat leiders gericht moeten zijn op de betrokkenheid, motivatie en capaciteiten van actoren binnen een organisatie (Sleegers, 1991; Verbiest & Wolsing, 2011). Uit onderzoek is gebleken dat transformationele schoolleiders de volgende drie doelen nastreven:

1. het samen met leerkrachten ontwikkelen en bewaken van een professionele samenwerkingscultuur;
2. het ondersteunen en stimuleren van de professionele ontwikkeling van leerkrachten;
3. het ondersteunen van leerkrachten bij het zo effectief mogelijk oplossen van door hen ondervonden problemen (Sleegers, 1999).

Dit onderzoek heeft uiteindelijk drie dimensies van transformationeel leiderschap opgeleverd:

1. *Charisma/inspiration/vision* (Sleegers, 1999) of *inspirerende motivator* (Van der Weide, 2007). Een transformationele schoolleider ontwikkelt en benadrukt de visie van de school. Daarmee inspireert en enthousiasmeert hij zijn collega's "om zich in te zetten bij vernieuwingen en om optimistisch te zijn ten aanzien van de te verwachten resultaten daarvan" (Sleegers, 1999, p. 10). Bijbehorend gedrag is bijvoorbeeld:
 - leerkrachten helpen om zich bewust te zijn van de doelen die ze willen bereiken;
 - het invoeren van structuren en processen waarbij leerkrachten gezamenlijk werken aan het ontwikkelen van een visie;
 - het benadrukken van de visie van de school op zo'n manier dat anderen zich niet geremd voelen hun eigen visie naar voren te brengen (Sleegers, 1999).
2. *Individualized consideration* (Sleegers, 1999) of *het hebben van aandacht, respect en zorg voor collega's* (Bakker, 2009). Een leidinggevende toont oprechte interesse in de persoonlijke gevoelens, opvattingen en behoeften van leerkrachten (Sleegers, 1999). Als het nodig is, coacht hij hen. Hierbij staat vooral de ontwikkeling van leerkrachten centraal (Van der Weide, 2007). Bijbehorend gedrag is bijvoorbeeld:
 - leerkrachten persoonlijk aanmoedigen, vertrouwen in hen uitspreken en hen feedback geven;
 - het kunnen luisteren naar de meningen van leerkrachten wanneer bepaalde acties direct betrekking hebben op hun werk (Sleegers, 1999).
3. *Intellectual stimulation* (Sleegers, 1999) of *intellectueel uitdagen*. Een transformationele leider daagt leerkrachten uit om zich op zo'n manier professioneel te ontwikkelen dat de school als geheel ervan leert (Van der Weide, 2007). Ook is het zijn taak om een gemeenschappelijke professionele cultuur van samenwerking te creëren en te bevorderen (Verbiest & Wolsing, 2011). Bijbehorend gedrag is bijvoorbeeld:
 - vragen naar de mening van leerkrachten over de huidige gang van zaken (Van der Weide, 2007);
 - leerkrachten aanmoedigen om hun werk te evalueren en te verbeteren;
 - leerkrachten stimuleren om nieuwe werkwijzen uit te proberen;
 - leerkrachten uitnodigen hun expertise te delen met collega's;
 - taken adequaat delegeren (Sleegers, 1999).

Concluderend kan gesteld worden dat verschillende onderzoeken aangetoond hebben dat transformationele schoolleiders invloed hebben op de bereidheid van leerkrachten om te veranderen en zich professioneel te ontwikkelen en op het vermogen van de school als organisatie om te leren. Op deze manier leidt transformationeel leiderschap tot het bevorderen van individuele en collectieve leerprocessen in de school (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999, in: Sleegers, 1999). Transformationeel leiderschap stimuleert de transformatie van de doelen van de school door de leerkrachten (Verbiest & Wolsing, 2011).

4.2.3 Transactioneel leiderschap

Een transactionele leider heeft een zakelijke stijl van leidinggeven. De leerkracht en de leidinggevende gaan een "zakelijke ruilrelatie" aan (Van der Weide, 2007, p. 14). Transactioneel leiderschap gaat uit van principes van ruil. Het gedrag van de leerkrachten wordt gestuurd door het zoeken naar aangename gevoelens en het vermijden van onaangename gevoelens door middel van ruilprincipes

van beloning of straf. Leerkrachten krijgen een beloning voor prestatie, terwijl ongewenst gedrag wordt bijgestuurd door middel van negatieve sancties. Het leidinggeven is hierdoor gebaseerd op principes van extrinsieke motivatie (Krüger, 2010).

Binnen transactioneel leiderschap kunnen vier dimensies worden onderscheiden (Smid, 2011):

- 1) *Contingente beloning*. Een leidinggevende gebruikt een contingente, passende beloning om duidelijk te maken wat van leerkrachten wordt verwacht en wat leerkrachten terugkrijgen wanneer ze aan de vooraf gestelde verwachtingen voldoen (Van der Weide, 2007).
- 2) *'Management-by-exception' – actief*. Een transactioneel leider monitort actief het gedrag van de leerkrachten en grijpt corrigerend pro-actief in als het gedrag tot serieuze problemen zou kunnen leiden bij het realiseren van resultaten.
- 3) *'Management-by-exception' – passief*. De leidinggevende grijpt pas in als het gedrag van de leerkracht al tot serieuze problemen heeft geleid.
- 4) *Laissez faire*. De schoolleider vermijdt het om beslissingen te nemen en geeft geen ondersteuning aan leerkrachten als zij die nodig hebben.

Van der Weide (2007) is het niet volledig eens met deze vier dimensies. Hij maakt in zijn video-observatiestudie gebruik van de eerste twee dimensies, de 'contingente beloning' en de 'active-management-by-exception'. Volgens hem vertonen de derde en vierde genoemde dimensie grote overeenkomsten en zijn dit bovendien vormen van ineffectief leiderschap, waardoor deze niet als dimensies van leiderschap gezien kunnen worden.

Marzano, McNully en Waters (2009) beschrijven dat Bass en Avolio (1994) drie vormen van transactioneel leiderschap onderscheiden, namelijk actief, passief en constructief transactioneel management. Sosik en Dionne (1997) werken dit verder uit. De beschrijvingen die zij geven van actief en passief transactioneel leiderschap komen overeen met de hier eerdergenoemde beschrijvingen. Zij voegen er nog aan toe dat medewerkers onder passief transactioneel leiderschap zich over het algemeen passief gedragen omdat zij "de status quo willen behouden" (Sosik & Dionne, 1997, in: Marzano, McNully, & Waters, 2009, p. 15). Actieve transactionele leiders gedragen zich juist vrij agressief, waardoor de medewerkers menen dat het beter is om geen risico's te nemen of initiatief te tonen. De derde vorm van transactioneel leiderschap, constructief leiderschap, is de meest effectieve en actieve transactionele leiderschapsstijl. Dit type transactionele leider stelt doelen, geeft duidelijk aan wat de gewenste uitkomsten zijn, spreekt zijn waardering uit over behaalde resultaten, adviseert of consulteert, geeft feedback en prijst zijn medewerkers als ze dat verdienen. Onder deze leiderschapsstijl worden medewerkers meer in de gelegenheid gesteld om deel te nemen aan het managementproces dan bij de passieve en actieve stijl. De medewerkers reageren over het algemeen door zich te concentreren op de verwachte prestatiedoelen en deze te bereiken (Marzano, McNully, & Waters, 2009).

4.2.4 Gedeeld leiderschap

Wanneer leiderschap niet door één leidinggevende wordt uitgeoefend, maar door meerdere personen binnen een organisatie, noemen we dat 'gedeeld leiderschap'. Gedeeld of gespreid leiderschap "verwijst naar het realiseren en verdelen van leiderschapsactiviteiten in een interactief web van leider, volgelingen en situationele aspecten, zoals instrumenten, procedures en routines" (Verbiest, 2010, p. 3). Gedeeld leiderschap wordt ook wel de "interactionistische visie op leiderschap" genoemd:

"leiderschap wordt gedeeld door verschillende actoren in de organisatie. Binnen deze benadering wordt de schoolleider veel meer gezien als een integraal onderdeel van een systeem van sociale interacties en in het verlengde daarvan als een integraal onderdeel van organisatorisch leiderschap" (Sleegers, 1999, p. 17).

4.2.5 Leiderschapstypen met elkaar vergeleken

In de vorige paragrafen zijn drie typen leiderschap aan bod gekomen: onderwijskundig, transformationeel en transactioneel leiderschap. In deze paragraaf worden enkele overeenkomsten, verschillen en combinaties van de verschillende typen besproken.

Onderwijskundig en transformationeel leiderschap

Wanneer de typen onderwijskundig en transformationeel leiderschap naast elkaar gelegd worden, valt vooral het volgende op: waar onderwijskundig leiders zich bezig houden met het primaire proces van het onderwijs (het leren en de leerling-resultaten), vraagt transformationeel leiderschap van leiders om zich een bredere, meer systematische kijk op hun werk eigen te maken (Leithwood, 2004). Anders gezegd: transformationeel leiderschap richt zich vooral op de ontwikkeling van de capaciteit van de schoolorganisatie om te vernieuwen, terwijl onderwijskundig leiderschap zich bezighoudt met directe coördinatie, controle en supervisie van het onderwijs (Verbiest & Wolsing, 2011). Dat verschil komt terug bij de visie op het stellen van doelen: onderwijskundig leiders zien doelen vooral als een instrument dat wordt ingezet om de aandacht van ouders, leerlingen en leerkrachten te richten op een beperkt aantal inhoudelijke activiteiten. Transformationele leiders daarentegen proberen mensen te stimuleren om nieuwe en hogere doelen te bereiken voor hun persoonlijke en professionele ontwikkeling (Sleegers, 1999). Hallinger (2003) noemt de volgende verschillen tussen onderwijskundig en transformationeel leiderschap (in: Verbiest & Wolsing, 2011):

Tabel 2

Vergelijking onderwijskundig en transformationeel leiderschap (Verbiest & Wolsing, 2011)

Onderwijskundig leiderschap	Transformationeel leiderschap
Top-down gericht	Bottom-up gericht
Benadrukt de coördinerende en controlerende taken van de schoolleider	Stimuleert participatie van de leerkrachten
Richt zich op eerste-ordeveranderingen (veranderingen in het primaire proces)	Richt zich op tweede-ordeveranderingen (d.w.z. op het ontwikkelen van capaciteiten in de school, zodat eerste-ordeveranderingen beter verlopen)

In de context van innovatie en schoolverbetering blijkt transformationeel leiderschap meer kracht te hebben dan onderwijskundig leiderschap (Sleegers, 1999).

Transformationeel en transactioneel leiderschap

Transformationeel leiderschap en transactioneel leiderschap staan, volgens Burns (1978), in contrast met elkaar. Dit contrast strookt heel globaal met het contrast tussen respectievelijk de twee concepten 'leiderschap' en 'management'. Deze concepten zijn veelbesproken in de literatuur. De een is van mening dat leiderschap en management tegenstellingen vormen van elkaar, een ander ziet een nevenstelling, maar de meesten zien leiderschap als een verlengstuk van management; een surplus op management (Wouters, 2008).

Er is in relatief veel empirische leiderschapsstudies een vergelijking gemaakt van transformationeel en transactioneel leiderschap. Onderzoek wees uit dat transformationeel leiderschap tot betere resultaten leidt (Van der Weide, 2007). Krüger (2010) noemt dat medewerkers onder transactioneel leiderschap extrinsiek gemotiveerd worden, terwijl transformationele leiders sturen op intrinsieke motivatie bij medewerkers. Wat vooral duidelijk werd uit eerder genoemd onderzoek, is dat transformationeel en transactioneel leiderschap samen de meest effectieve stijl van leidinggeven vormen (Van der Weide, 2007).

Combinaties van leiderschapstypen: gedeeld of nieuw leiderschap

Onder andere Marks en Printy (2003) introduceren een aangepast concept van gedeeld leiderschap: een combinatie van onderwijskundig en transformationeel leiderschap (Marks & Printy, 2003, in: Verbiest & Wolsing, 2011). Dit nieuwe concept draagt de naam '*shared instructional leadership*', gedeeld onderwijskundig leiderschap. Bij gedeeld onderwijskundig leiderschap werkt de schoolleider enerzijds transformationeel: hij stimuleert de betrokkenheid en de ontwikkeling van de leerkrachten. Anderzijds werkt hij samen met de leerkrachten om het primaire proces te optimaliseren. De schoolleider is dan niet de enige die leidinggeeft aan het primaire proces, maar (bege)leidt de leerkracht die leidinggeeft aan het primaire proces. Uit onderzoek is gebleken dat transformationeel leiderschap een noodzakelijke voorwaarde is voor (goed) onderwijskundig leiderschap, maar het blijkt niet voldoende te zijn. Een onderwijskundig leider moet in de eerste plaats aandacht geven aan de dimensies van transformationeel leiderschap (zie paragraaf 4.2.2), maar schenkt daardoor niet automatisch ook aandacht aan het primaire proces. Gedeeld onderwijskundig leiderschap moet de schoolleider bewust organiseren (Verbiest & Wolsing, 2011). Ook Verbiest (2010) verbindt beide typologieën leiderschap in zijn opvatting 'nieuw onderwijskundig leiderschap'. In dit nieuwe concept komen de concepten onderwijskundig, transformationeel en gedeeld leiderschap samen. Met dit concept wil hij antwoord geven op de vraag "hoe schoolleiders het leren en de resultaten van leerlingen kunnen verbeteren door het direct verbeteren van het professioneel leren van leerkrachten" (Verbiest, 2010, p. 5). Hij gaat daarbij in op een geïntegreerd perspectief van onderwijskundig leiderschap, waarin een onderwijskundig leider zich bezighoudt met het primaire proces, bouwt aan relaties van vertrouwen in de schoolgemeenschap (de transformationele kant) en deze taken deelt met zijn medewerkers. Tegelijkertijd plaatst hij enkele kanttekeningen bij deze vorm van leiderschap. Hij vraagt zich in de eerste plaats af of het realistisch is dat de schoolleider competent is op al deze gebieden. Daarnaast geeft hij aan dat bij gedeeld leiderschap de formele leider in elk geval de condities schept zodat anderen de leidinggevende taken ook goed kunnen vervullen. Degenen die, in geval van gedeeld leiderschap, leidinggevende functies vervullen, dienen daartoe ook competent te zijn (Verbiest, 2010).

4.3 Welk type past het best bij het leiden van een OGO-school?

In paragraaf 4.2 zijn enkele 'nieuwe' combinaties van leiderschapstypologieën besproken. Deze 'nieuwe' combinaties van leiderschap, gedeeld onderwijskundig leiderschap en nieuw onderwijskundig leiderschap, sluiten op verschillende punten aan bij het leidinggeven aan Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

De vijf hoofdkenmerken van OGO (paragraaf 3.3) zijn:

1. OGO maakt gebruik van een holistische benadering.
2. Kinderen leren door begeleide deelname aan betekenisvolle activiteiten.

3. Leerkracht is deelnemer aan de culturele praktijk.
4. Leerlingen construeren zelfstandig en samen oplossingen voor betekenisvolle problemen.
5. De opbouw van het leertraject is systematisch en hypothetisch.

Deze vijf hoofdkenmerken, die gaan over het onderwijs aan kinderen, zijn te koppelen aan een aantal leiderschapstypologieën. De hoofdkenmerken van OGO en een aantal leiderschapstypen bevatten namelijk enkele vergelijkbare basisgedachten. Zo kan op eenzelfde manier leidinggegeven worden door een leerkracht aan een klas als een schoolleider aan een team. Als we nu kijken naar leiderschap in Ontwikkelingsgericht Onderwijs, dan vraagt OGO om een leider die:

1. ... gebruik maakt van een holistische benadering; een leider kijkt niet alleen naar opbrengsten en resultaten, maar neemt ook de persoonsontwikkeling van de leerkracht mee. Dit is terug te zien in de combinatie van onderwijskundig leiderschap (resultaatgericht) en transformationeel leiderschap (persoonsgericht), zie paragraaf 4.2.5.
2. ... leerkrachten deel laat nemen in leidinggevende taken en processen en gebruik maakt van participerende besluitvorming. De gedeelde onderwijskundig leider werkt samen met de leerkrachten om het primaire proces te optimaliseren. Daarbij coacht hij hen als dat nodig is. Hierbij staat vooral de ontwikkeling van de leerkrachten centraal. Het coachen maakt onderdeel uit van de tweede dimensie van transformationeel leiderschap (paragraaf 4.2.2).
3. ... onderdeel is van het team. De leider is 'deelnemer aan de culturele praktijk'; hij staat niet 'boven' de ontwikkeling van het team, maar maakt er deel van uit. Daarbij draagt hij wel de eindverantwoordelijkheid. Hierin komt het concept 'gedeeld leiderschap' naar voren: binnen deze benadering wordt de schoolleider veel meer gezien als een integraal onderdeel van een systeem van sociale interacties (paragraaf 4.2.4).
4. ... faciliteiten biedt waarin leerkrachten kunnen samenwerken en van elkaar kunnen leren ('zelfstandig en samen oplossingen construeren'). Een transformationeel leider bouwt aan onderling vertrouwen, benadrukt de verschillende kwaliteiten van leerkrachten en maakt daar gebruik van. Hij geeft hen ruimte om te experimenteren en vervolgens samen besluiten te nemen (paragraaf 4.2.2).
5. ... visie heeft en doelen stelt voor zijn eigen ontwikkeling, de ontwikkeling van het team en de inrichting van het primaire proces. Onderwijskundig leiderschap houdt zich bezig met visie vormen en doelen stellen, met name voor het primaire proces (paragraaf 4.2.1). Transformationeel leiderschap houdt de ontwikkeling van actoren in een organisatie planmatig in de gaten (paragraaf 4.2.2). Daarbij berust ontwikkeling van actoren altijd op een hypothese.

Uit bovenstaande koppeling van de vijf hoofdkenmerken van OGO met de verschillende typen leiderschap kan ik de voorzichtige conclusie trekken dat een combinatie van onderwijskundig, transformationeel en gedeeld leiderschap, zoals bijvoorbeeld de typologie 'nieuw onderwijskundig leiderschap', het best past bij het leiden van een OGO-school.

4.4 Leiderschapsrollen in het model van Quinn

In de vorige paragrafen zijn verschillende leiderschapstypen aan de orde geweest. Overtuigingen of standpunten rondom leiderschap en management worden vaak in een model gegoten. Sinds 1900 zijn er verschillende modellen ontstaan, die management of leiderschap trachten te verklaren (Quinn, Faerman, McGrath, St. Clair, & Thompson, 2008). In deze paragraaf zal één van die modellen uitgelegd worden, namelijk het concurrerende-waardenmodel van Quinn (1983).

Het model van Quinn is een geïntegreerd model van eerder ontwikkelde benaderingen en modellen. Het model van Quinn richt zich op 'en/en'-vooronderstellingen, waarbij tegenovergestelde gedragingen tegelijkertijd nodig kunnen zijn (Quinn et al., 2008). Geen van de rollen uit het model heeft een voorkeurspositie, allen dienen ze een afzonderlijk doel. De bovenste helft van het model heeft te maken met de mensgerichte kant van leiderschap, de onderste helft met de taakgerichte kant (De Bruine, 2011). In figuur 5 ziet u het model afgebeeld.



Figuur 5 – Model Quinn (Quinn, Faerman, McGrath, St. Clair, & Thompson, 2008, p. 13)

De bovenste helft van het model is, zoals gezegd, de mensgerichte kant van het model. Het 'human relations model' gaat ervan uit dat betrokkenheid van mensen leidt tot een verbeterde inzet (Nieuwenhuis, 2013). Het 'human-relations-model' bevat de rollen 'mentor' en 'stimulator'. De **mentor** is de betrokken, menselijke rol. De leider is behulpzaam, zorgzaam, gevoelig, benaderbaar, open en rechtvaardig. "Werknemers zijn belangrijke bedrijfsmiddelen en moeten worden begrepen, gewaardeerd en ontwikkeld" (Quinn, Faerman, McGrath, St. Clair, & Thompson, 2008, p. 39). Bijbehorende vaardigheden zijn het hebben van inzicht in uzelf en anderen, effectief kunnen communiceren en streven naar professionele ontwikkeling van medewerkers. De **stimulator** richt zich op de relaties tussen een leider en een groep werknemers. De leider in deze rol moedigt collectieve inspanning aan, bouwt aan onderlinge samenhang en moreel en treedt op als er conflicten tussen mensen ontstaan. De vaardigheden die bij een stimulator horen, zijn het werken aan teambuilding, gebruik maken van participerende besluitvorming en het managen van conflicten (Quinn et al., 2008).

De rechterkant van de mensgerichte zijde van het model wordt het 'open-systeemmodel' genoemd. "De focus ligt hier primair op aanpassings- en reactievermogen van de organisatie als overlevingsstrategie in concurrentie met andere organisaties" (Nieuwenhuis, 2013). Een leider maakt in de rol van **innovator** aanpassingen en veranderingen mogelijk. Hij schenkt aandacht aan de

veranderende omgeving, herkent belangrijke trends en anticipeert of veranderingen die nodig zijn. Vaardigheden, die bij de innovator horen, zijn (kunnen) leven met verandering, creatief denken en het managen van veranderingen. Waar de innovator veranderingen en betere werkmethoden ziet, weet de **bemiddelaar** deze ideeën effectief te presenteren en te verkopen. Vaardigheden van de bemiddelaar zijn een machtsbasis voor een organisatie opbouwen en handhaven, onderhandelen over inzet en overeenstemming met medewerkers en het presenteren van ideeën op een effectieve manier (Quinn et al., 2008).

De onderste helft van het model gaat over de taakgerichte kant van leiderschap. Linksonder zien we het intern-proces-model. Het gaat hier minder om productiviteit en winst, maar om stabiliteit en continuïteit. Alles moet volgens de regels gaan en alles wordt geregistreerd (Nieuwenhuis, 2013). De functie van **controleur** is gericht op de aandacht van de leider voor interne controlekwesties. Deze functie heeft te maken met het regelen en consolideren van continuïteit (Quinn et al., 2008). Centraal staat het bewaken van individuele prestaties evenals het controleren van het functioneren van de gehele organisatie (Nieuwenhuis, 2013). Vaardigheden die horen bij deze functie zijn het kunnen omgaan met een overvloed aan informatie, het analyseren van kernprocessen (het controleren van de verbindingen tussen wat er gedaan wordt en wat er bereikt moet worden) en het meten van prestaties en kwaliteit. Terwijl de controleur zich vooral bezighoudt met de 'informatiestroom' binnen een organisatie, is de **coördinator** verantwoordelijk voor de 'werkstroom' (Quinn et al., 2008). De coördinator is namelijk de persoon die er voor zorgt dat de juiste mensen de juiste taak verrichten op de juiste plaats, het juiste moment, met de juiste materialen (De Bruine, 2011). Bijbehorende vaardigheden zijn het managen van projecten, het ontwerpen van taken en crossfunctioneel management (het bij elkaar brengen en coördineren van teams met specialisten uit verschillende functiegebieden om een bepaalde taak effectiever en sneller te kunnen uitvoeren) (Quinn et al., 2008).

Rechtsonder staat het rationeel-doel-model. Volgens dit model zijn productiviteit en winst de belangrijkste aspecten om een organisatie goed te laten functioneren. De manager moet duidelijke doelen stellen en duidelijk zijn naar de medewerkers toe (Nieuwenhuis, 2013). De definitie van de rol van **bestuurder** wordt in de literatuur vaak gebruikt om 'leiderschap' te definiëren. Bijbehorende vaardigheden zijn namelijk het ontwikkelen en communiceren van de visie, het formuleren van doelen en doelstellingen en het ontwerpen en organiseren van strategie, structuur, processen, beloningen en personeel. De rol van **producent** is een logische aanvulling op de bestuurdersrol; de leider is zelf ook productief (gemotiveerd, bevoegd en inzet tonend). De leider creëert een omgeving waarin zijn medewerkers gemotiveerd kunnen worden, macht kunnen krijgen en inzet kunnen tonen; kortom, een omgeving waarin zij productief kunnen werken. De vaardigheden die bij de producentenrol van belang zijn: productief werken, het bevorderen van een productieve werkomgeving en tijd- en stressmanagement (Quinn et al., 2008). Bovenstaande vat ik samen in tabel 2.

Tabel 3

Rollen en vaardigheden Quinn (Quinn et al., 2008, pp. 22-23)

Model Quinn	
Rol	Vaardigheden
Mentor	○ Inzicht in uzelf en anderen ○ Effectief communiceren ○ Ontwikkeling van medewerkers
Stimulator	○ Teambuilding

	- o Participerende besluitvorming gebruiken - o Conflict managen
Innovator	- o Leven met verandering - o Creatief denken - o Managen van veranderingen
Bemiddelaar	- o Machtsbasis opbouwen en handhaven - o Onderhandelen - o Ideeën presenteren
Bestuurder	- o Een visie ontwikkelen en communiceren - o Doelen/doelstellingen formuleren - o Ontwerpen en organiseren
Producent	- o Productief werken - o Productieve werkomgeving bevorderen - o Tijd- en stressmanagement
Coördinator	- o Projectmanagement - o Taken ontwerpen - o Crossfunctioneel management
Controleur	- o Informatie beheren - o Omgaan met overvloed aan informatie - o Kernprocessen beheren

4.5 Samenvatting

Onderwijskundig leiderschap is het ontwikkelen van strategieën om diverse managementinstrumenten in te zetten voor het bereiken van de belangrijkste primaire taken van de school: de gewenste leerresultaten. De onderwijskundig leider is bezig met het definiëren van de missie, leidinggeven aan het onderwijsprogramma en het bevorderen van een positief leerklimaat. Onderwijskundig leiders zijn gericht op hoge leerresultaten.

Transformationeel leiderschap is erop gericht het vermogen van de schoolorganisatie om te veranderen en te innoveren te vergroten. Transformationele leiders houden zich bezig met de betrokkenheid, motivatie en capaciteiten van actoren binnen een organisatie. Transformationeel leiderschap bestaat uit drie dimensies:

- Charisma/inspiratie/visie
- Het hebben van aandacht, respect en zorg voor collega's
- Intellectueel uitdagen

Transactioneel leiderschap gaat uit van 'ruil': leerkrachten krijgen een beloning voor prestatie, terwijl ongewenst gedrag wordt bijgestuurd door middel van negatieve sancties. Er kunnen vier dimensies worden onderscheiden:

- Contingente beloning: de leidinggevende zorgt voor een passende beloning bij goed gedrag en prestatie.
- 'Management-by-exception' – actief/passief: een transactioneel leider monitort actief het gedrag of grijpt pas in als het gedrag van de leerkracht al tot problemen heeft geleid (passief).
- Laissez faire: de schoolleider vermijdt het nemen van beslissingen en geeft geen ondersteuning.

Wanneer leiderschap door meerdere personen binnen een organisatie wordt uitgeoefend, noemen we dat 'gedeeld leiderschap'.

Wanneer de leiderschapstypen naast elkaar gelegd worden, kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

- Transformationeel leiderschap richt zich vooral op de ontwikkeling van de capaciteit van de schoolorganisatie om te vernieuwen, terwijl onderwijskundig leiderschap zich bezighoudt met directe coördinatie, controle en supervisie van het onderwijs.
- Het verschil tussen transformationeel en transactioneel leiderschap is aan te duiden met het verschil tussen respectievelijk 'leiderschap' en 'management'.

De combinatie van onderwijskundig en transformationeel leiderschap levert de nieuwe concepten 'gedeeld onderwijskundig leiderschap' en 'nieuw onderwijskundig leiderschap' op. Wanneer deze concepten worden gekoppeld aan de vijf hoofdkenmerken van OGO, kan ik de voorzichtige conclusie trekken dat een combinatie van onderwijskundig, transformationeel en gedeeld leiderschap, zoals bijvoorbeeld de typologie 'nieuw onderwijskundig leiderschap' van Verbiest, het best past bij het leiden van een OGO-school.

Het model van Quinn laat acht verschillende leiderschapsrollen zien, die allen een afzonderlijk doel dienen en dus allen tegelijkertijd nodig kunnen zijn. De bovenste helft van het model is de mensgerichte kant, de onderste helft de taakgerichte kant. In de mensgerichte kant bevinden zich de rollen stimulator, mentor, innovator en bemiddelaar. In de taakgerichte kant bevinden zich de rollen controleur, coördinator, bestuurder en producent.

5. De lerende schoolorganisatie

5.1 Inleiding

De school als lerende organisatie; dat is het onderwerp van dit hoofdstuk. Dat de school als 'organisatie' wordt gezien, is een verschil met 'vroeger'. De school kan gezien worden als organisatie, omdat ze een doel en activiteiten heeft en er mensen samenwerken. Vanuit die gedachte kan de organisatie ook veranderen: een lerende (school)organisatie (Ritzen, 1998). Over lerende (school)organisaties, verandermanagement en innovatieve scholen is veel geschreven. In dit hoofdstuk wordt een kort overzicht van het concept 'lerende schoolorganisatie' gegeven. Daarna wordt ingegaan op een verbijzondering van de lerende schoolorganisatie: de professionele leergemeenschap. Daardoor wordt antwoord gegeven op deelvraag 4: *'Wat houdt de lerende schoolorganisatie in en het vormen van een professionele leergemeenschap daarbinnen in het bijzonder?'*

5.2 Lerende schoolorganisatie

In de literatuur over lerende (school)organisaties worden verschillende definities gehanteerd. Ik kies voor de definitie van Kuijpers (1998), omdat deze mijns inziens het best aansluit bij een basisschool als lerende organisatie. Ook noemt deze definitie de concrete zaken die geleerd worden (kennis, expertise en vaardigheden). De definitie luidt: "Een lerende basisschool is een basisschool die erop gericht is om het vermogen te vergroten voortdurend nieuwe kennis, expertise en vaardigheden te ontwikkelen om in te kunnen spelen op veranderende omstandigheden" (Kuijpers, 1998).

Wat kenmerkt een lerende organisatie? Er zijn een aantal gemeenschappelijke aspecten die in vrijwel alle definities terugkomen. De belangrijkste wil ik hier noemen:

- De **snel veranderende omgeving** maakt het voortdurend veranderen van een organisatie noodzakelijk.
- Veranderingen vinden plaats door **bewust en systematisch te leren**.
- Leren betekent niet zozeer steeds meer kennis verzamelen, maar houdt vooral **gedragsverandering** in.
- Leren gebeurt op **diverse niveaus**: individueel en in samenwerking met collega's. De organisatie leert als elke medewerker niet alleen zijn individuele taak beter uitvoert, maar als gevolg daarvan ook andere teamleden beter leert functioneren.
- Er is sprake van **bewust beleid** om het leervermogen voortdurend en op alle niveaus te vergroten.
- De **cultuur van de organisatie** speelt een grote rol bij veranderingsprocessen.
- **Inspirerend persoonlijk leiderschap** is essentieel in een lerende organisatie.
- Er wordt groot belang gehecht aan het werken in de richting van een **gemeenschappelijke visie** en aan communicatie hierover.
- Er worden relaties gelegd met **kwaliteit en kwaliteitszorg**: de lerende organisatie draagt bij aan het bevorderen van de kwaliteit van het werk en de resultaten daarvan.
- Men voelt zich **gezamenlijk verantwoordelijk**, ook voor het beheer van de materiële en financiële middelen.
- **Contacten met de omgeving** van de organisatie worden als zeer belangrijk ervaren (Jutten, 2003).

Senge (1992) heeft veel geschreven over de lerende organisatie. Hij beschrijft vijf “nieuwe technologieën” of disciplines, die gecombineerd kunnen worden als “de componenten voor de innovatie van lerende organisaties” (Senge, 1992, p. 12) en dus nagestreefd moeten worden door scholen om een lerende cultuur te bevorderen. Deze vijf disciplines zijn terug te zien in de genoemde kenmerken van een lerende organisatie.

Tabel 4
Vijf disciplines (Senge, 1992)

Vijf disciplines van Senge	
Teamleren	Het fundamentele leren in scholen vindt plaats in teams. Daarin gaat het om leren van en met elkaar (Jutten, 2003).
Persoonlijk meesterschap	Mensen zijn constant bezig met de ontwikkeling van vaardigheden om te groeien en te scheppen. Persoonlijk meesterschap is het creëren van je eigen toekomst (Jutten, 2003). Mensen met een hoge graad van persoonlijk meesterschap zijn in staat om consistent gestalte te geven aan ideeën die zij werkelijk belangrijk vinden. Dat doen zij door zichzelf te verplichten hun leven lang te leren (Senge, 1992).
Het opbouwen van een gezamenlijke visie	De visie is een geheel van principes en richtinggevende aanwijzingen die de koers van de school bepalen. Ze vormt het fundament, de aspiratie van de lerende school. Een echte gezamenlijke visie is alleen mogelijk, als ieder zijn persoonlijke visie inbrengt en als deze persoonlijke visies dienen als bouwstenen voor de gezamenlijke visie (Jutten, 2003).
Mentale modellen	Ook wel ‘subjectieve concepten’ genoemd. Het zijn onze waarheden en overtuigingen over hoe de wereld in elkaar zit. Het zijn veelal onbewuste, diep ingesleten opvattingen, generalisaties, aannames, beelden en voorstellingen ten aanzien van de wereld en de dingen die daarin gebeuren. Ze sturen het denken, het waarnemen en het handelen, ook in werksituaties (Jutten, 2003). Diepgewortelde veronderstellingen, generalisaties die van invloed zijn op hoe wij de dingen zien en hoe we erop reageren (Senge, 1992).
Systeemdenken	Een geheel van kennis en hulpmiddelen, dat het mogelijk maakt om grote samenhangen te leren zien en om ze vervolgens effectief te kunnen veranderen. Door systeemdenken leren we zien dat we niet gescheiden zijn van de wereld om ons heen, maar dat we juist ermee verbonden zijn. We trachten het geheel te ontdekken en niet slechts oog te hebben voor de details. Senge noemt dit de vijfde discipline, omdat deze discipline “de andere disciplines integreert en samensmelt tot een samenhangend geheel van theorie en praktijk” (Senge, 1992, p. 17).

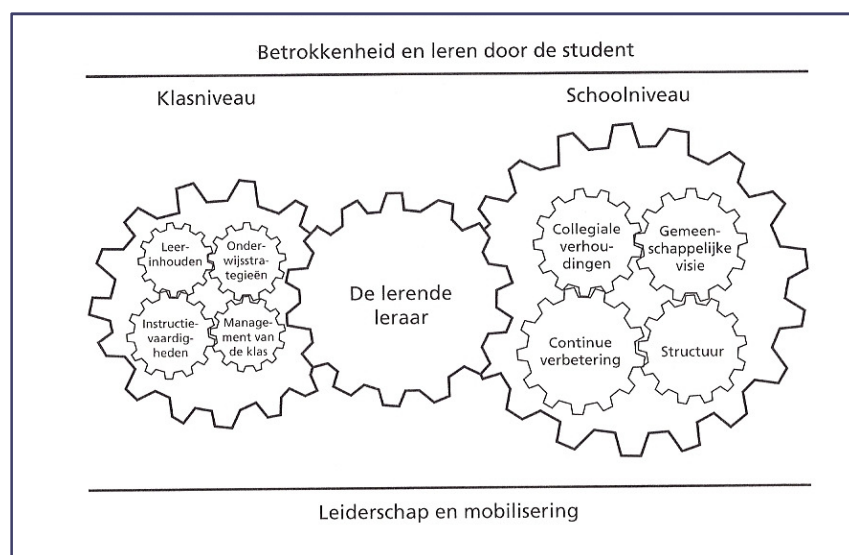
Leren in de lerende organisatie is een sociaal leerproces. Je leert niet als individuele leraar, maar samen en van elkaar (Ritzen, 1998). Hierbij valt te denken aan het gebruik maken van elkaars kwaliteiten en door samen te werken. Mensen blijken het meest te leren van de dingen die ze aan anderen leren (Jutten, 2003). Een van de belangrijkste opbrengsten van samenwerking is dat het onderling vertrouwen tussen de leraren toeneemt. Door op een zorgvuldige manier met elkaar te praten over het werk, door samen lessen voor te bereiden en door te leren van elkaar wordt het vertrouwen in elkaar (en in zichzelf) steeds groter. Vertrouwen is essentieel bij leren en veranderen.

Het belang van de lerende organisatie is terug te zien in verschillende positieve effecten, zoals:

- **verbetering van kwaliteit:** scholen krijgen meer verantwoordelijkheid voor het voortdurend werken aan hun kwaliteit.

- **voorsprong op andere scholen:** de verschillen tussen de scholen worden steeds duidelijker, onder meer door de schoolgids, het schoolplan, de werkwijze van de inspectie en de publicatie van resultaten.
- **enthousiaste en betrokken leraren:** in een lerende school krijgen leraren meer eigen verantwoordelijkheden, beleid wordt bottom-up ontwikkeld, er wordt veel waarde gehecht aan centrale waarden en de persoonlijke visie van leraren.
- **deel uitmaken van de omgeving:** als de kinderen de school binnenkomen, nemen ze hun omgeving voor een groot deel mee. De lerende school voert bewust beleid om op een goede manier in te spelen op deze ontwikkelingen (Kuijpers, 1998).

De ontwikkeling van de lerende school moet parallel lopen met de professionalisering van de leerkrachten. Werken aan een lerende school houdt onder meer in dat er een omgeving gecreëerd wordt waarin mensen voortdurend kunnen leren, met en van elkaar. Op schoolniveau is dat een belangrijke taak voor de schoolleider. In een lerende school moet er interactie zijn tussen het handelen van de schoolleider en van de leerkracht, ieder op zijn niveau. Het volgende model beeldt deze interactie uit:



Figuur 6 - Leiderschap en mobilisering (Ritzen, 1998, p. 47)

Het werk in de klas kan door de individuele leraar verbeterd worden door aan de vier kleine tandwielen te werken, namelijk:

- Leerinhouden
- Onderwijsstrategieën
- Instructievaardigheden
- Management van de klas

Op het niveau van de gehele school wordt gewerkt aan de andere vier tandwielletjes, namelijk collegiale verhoudingen, gemeenschappelijke visie en het continu verbeteren van de school- en overlegstructuur. De lerende leraar verbindt het werk uit zijn klas (microniveau) met het werk ten behoeve van de schoolorganisatie (mesoniveau).

Tenslotte zet ik in onderstaande tabel de kenmerken van een traditionele en een lerende organisatie naast elkaar.

Tabel 5
Verschillen tussen traditionele en lerende organisatie (Jutten, 2003, p. 24)

Kenmerk	Traditionele organisatie	Lerende organisatie
Koersbepaling	De visie komt van de top van de organisatie	De visie wordt door ieder gedeeld en wordt bottom-up opgebouwd.
Denken en doen	De top bedenkt, de lagere niveaus voeren uit.	Denken en doen zijn geïntegreerd op alle niveaus.
Denkwijze	Veel aandacht voor incidenten ad hoc benaderingen	Systeemdenken: zoeken naar samenhangen en naar patronen en structuren.
Stijl van conflicthantering	Er wordt gezocht naar compromissen en politiek haalbare oplossingen.	Er is dialoog en integratie van verschillende gezichtspunten. Gezamenlijke mentale modellen ontstaan.
Rol van de leiding	Formuleert visie en missie. Motiveert mensen voor deze missie, neemt strategische beslissingen en schept structuren.	Toont voorbeeldgedrag. Bouwt een gezamenlijke visie op. Stimuleert het nemen van eigen verantwoordelijkheid. Ontwerpt leerprocessen op alle niveaus.

5.3 Professionele leergemeenschap

In deze paragraaf wordt ingegaan op het concept 'professionele leergemeenschap' (PLG). Een professionele leergemeenschap kan gezien worden als een verbijzondering van de 'lerende organisatie'. Een professionele leergemeenschap is een toepassing van de lerende organisatie voor het onderwijs. In de theorie over professionele leergemeenschappen komen elementen terug van de lerende organisatie, leiderschapstheorieën en professionele cultuur (waar in paragraaf 5.4 aandacht aan besteed wordt).

In een professionele leergemeenschap draait het om de kernwoorden 'professionaliteit', 'leren' en 'gemeenschap'. In een professionele leergemeenschap zijn het de professionals die leren. Dat doen zij vooral met elkaar. De kern van een professionele leergemeenschap is dus een groep van professionals die individueel en vooral collectief op een kritisch-reflectieve wijze de eigen praktijk onderzoekt, met het doel die praktijk te verbeteren (Verbiest, 2012).

In een professionele leergemeenschap wordt gewerkt aan capaciteitsontwikkeling. Dat wil zeggen dat er gewerkt wordt aan het vermogen van de school om als individu, als team en als organisatie te kunnen leren, zodat men nu en in de toekomst beter eigen beleid kan voeren en om kan gaan met vernieuwingen (Verbiest & Wolsing, 2011). Er worden drie fundamentele, elkaar wederzijds beïnvloedende capaciteiten onderscheiden: de persoonlijke, de interpersoonlijke en de organisatorische capaciteit. "Persoonlijke capaciteit bestaat in het vermogen van individuen om op een actieve en reflectieve wijze kennis te verwerven, te herzien, bij te stellen en toe te passen. Interpersoonlijke capaciteit bestaat in het vermogen van een collectief, zoals een team, om kennis te (re)construeren en toe te passen. Het gaat om samen leren en samen werken vanuit gedeelde opvattingen over leren en onderwijs. Organisatorische capaciteit bestaat in structurele en culturele

condities die ondersteunend zijn voor de persoonlijke en interpersoonlijke capaciteitsontwikkeling” (Verbiest, 2012, pp. 19-20).

In onderstaande tabel zijn de capaciteiten en bijbehorende dimensies overzichtelijk weergegeven en toegelicht. In de beschrijving van de dimensies heb ik het werkwoord ‘kunnen’ toegevoegd, omdat een capaciteit gaat over het kunnen of niet kunnen van mensen.

Tabel 6

Capaciteitsontwikkeling in een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2012, p. 21)

Capaciteit	Dimensie	Toelichting
Persoonlijke capaciteit	PC1: Actief, reflectief en kritisch kennis kunnen (re)construeren	De individuele teamleden reflecteren op het eigen handelen en op hun achterliggende mentale modellen; ze onderzoeken hun handelen en streven naar verbetering ervan, dit alles met het oog op het verbeteren van het leren van leerlingen.
	PC2: Actuele inzichten uit wetenschap en praktijk kunnen gebruiken	De teamleden maken gebruik van wetenschappelijke inzichten en goede praktijkvoorbeelden in het verbeteren van hun kennis.
Interpersoonlijke capaciteit	IPC1: Gedeelde waarden en visie op leren en op de rol van de leerkracht kunnen toepassen	Teamleden en schoolleiding delen de visie van de school, die een sterke gerichtheid heeft op het verbeteren van het leren van de leerlingen; ze ondersteunen en volgen de gemeenschappelijk vastgestelde gedragsnormen die beslissingen over leren en onderwijzen, sturen.
	IPC2: Collectief kunnen leren en praktijken kunnen delen	Teamleden delen en evalueren samen informatie en werken en leren samen in het plannen, oplossen van problemen en verbeteren van het leren van leerlingen.
Organisatorische capaciteit	OC1: Ondersteunende condities: bronnen, structuren en systemen kunnen ontwikkelen	Er zijn mogelijkheden (organisatorisch, financieel en materieel) die teamleden in staat stellen praktijken te onderzoeken en individueel en collectief te leren.
	OC2: Ondersteunende condities: cultuur kunnen bevorderen	Er is sprake van respect, vertrouwen en positieve zorgende relaties, er is een cultuur van kritisch onderzoeken en verbeteren in de school.
	OC3: Ondersteunend, stimulerend en gedeeld leiderschap kunnen toepassen	De schoolleiding ondersteunt en stimuleert de leerkrachten en deelt invloed en autoriteit.

In de Engelstalige literatuur worden vijf vergelijkbare dimensies genoemd van ‘Professional Learning Communities’:

- Supportive and shared leadership
- Shared values and vision
- Collective learning and application
- Supportive conditions

- Shared personal practice (Huffman & Hipp, 2003)

In bovenstaande capaciteitsbeschrijving en dimensies zien we de vijf disciplines van Senge terug. Dat zien we ook terug in het resultaat van de drie capaciteiten:

- Persoonlijke capaciteitsontwikkeling: reflecteren
- Interpersoonlijke capaciteitsontwikkeling: collectief leren
- Organisatorische capaciteitsontwikkeling: leren organiseren (Verbiest & Wolsing, 2011, pp. 30-49)

In de dimensies wordt de rol van schoolleider verschillende keren genoemd. We kunnen de activiteiten die de schoolleider onderneemt met het oog op de capaciteitsontwikkeling in de school samenvatten in een drietal, elkaar ondersteunende rollen van de schoolleider: cultuurbouwer, leraar en architect.

- **Cultuurbouwer:** het uitdragen en versterken van bepaalde waarden, opvattingen en normen ten dienste van een professionele leercultuur.
- **Educator:** deze rol valt in twee subrollen uiteen: een begeleidersrol en een expertrol. Vanuit een begeleidersrol kan de schoolleider individuele en collectieve leerprocessen begeleiden. Vanuit een expertrol, waarbij de schoolleider als onderwijskundig leider functioneert, zal de schoolleider zijn recente en gefundeerde (in onderzoek en in praktijk) kennisbasis van leren, onderwijzen, curriculumontwikkeling en toetsing inzetten om leraren verder te professionaliseren.
- **Architect:** een cultuur waarin leren en samenwerking gedijt en de leerprocessen zelf vragen een ondersteunende structuur in de school. De schoolleider is structuurbouwer.

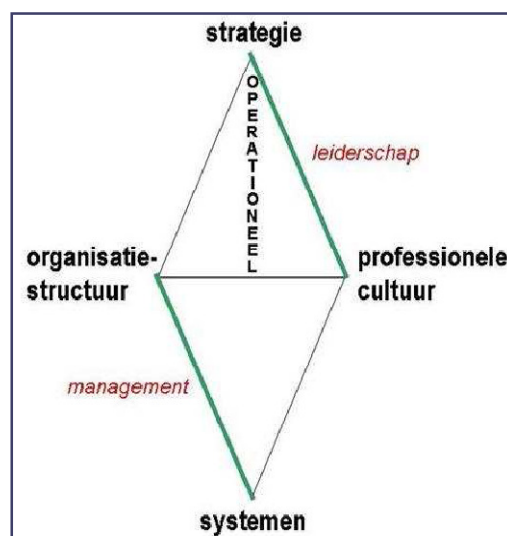
De ontwikkeling van een professionele leergemeenschap verloopt niet volgens een gefaseerd proces. Wel kan deze ontwikkeling getypeerd worden door drie kernbegrippen: verbreding, verdieping en verankering. Er is sprake van een verbreding van de capaciteiten van een professionele leergemeenschap, doordat er meer betrokkenen zijn die (willen) handelen als onderwijsprofessionals en meer organisatorische mogelijkheden voor de ontwikkeling van persoonlijke en interpersoonlijke capaciteiten. Verdieping wordt gezien in een verhoging van de kwaliteit van het leren en handelen van de gemeenschap, bijvoorbeeld door meer collectieve verantwoordelijkheid voor het onderwijs binnen een team te scheppen. Ook door het leren en de resultaten van de leerlingen te koppelen aan pedagogisch-didactisch handelen of (onbewuste) achterliggende mentale modellen vindt verdieping plaats; men wordt zich bewust van de consequenties van het handelen in de praktijk. Verankering vindt plaats als de professionalisering van de leerkrachten vastgelegd wordt in en bestuurd wordt vanuit het beleid van de school. Verschillende interventies kunnen helpen om een professionele leergemeenschap te ontwikkelen en te komen tot verbreding, verdieping en verankering. De professionalisering van de teamleden door middel van scholing is onmisbaar. Ook valt te denken aan reorganisatie van bestaande structuren, zoals het primaire proces (de manier van onderwijzen in de klas) of de overlegstructuur, zoals die gehandhaafd wordt. Dit prikkelt teamleden om zich te bezinnen op de huidige structuren en vormen. Ook blijkt het effectief te zijn leerkrachten wederzijds afhankelijk te maken door hen bijvoorbeeld samen te laten werken tijdens bepaalde lesmomenten. Het spreekt voor zich dat de schoolleider in dit proces van ontwikkeling een belangrijke rol inneemt.

Waarom is het zo belangrijk om een structuur en cultuur van leren onder professionals te ontwikkelen en in stand te houden? Een professionele leergemeenschap biedt een ondersteunende en uitdagende

structuur en cultuur voor deze collectieve leerprocessen waarbij de leerkrachten hun handelen kritisch kunnen onderzoeken en verbeteren. Onderling vertrouwen reduceert de kwetsbaarheid van leerkrachten. Dat kan leiden tot het verbeteren van de resultaten van leerlingen. Collectief leren tussen leerkrachten beïnvloedt de manier waarop ze hun werk in de klas organiseren, de interacties van de leerkracht met de leerlingen en de verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van de leerlingen. Ook leidt collectief leren tot nieuwe of vernieuwde praktijken, zoals coöperatief leren met leerlingen, meer actief onderwijs en meer kindgericht onderwijs (Verbiest, 2012).

5.4 Wybertje, model voor organisatieontwikkeling

Een model om organisatieontwikkeling inzichtelijk te maken, is het 'wybertje' van Alex van Emst (Van Emst, 1999, p. 29). Dit model is ook bruikbaar gebleken op scholen.



Figuur 7 – 'Wybertje' (Van Emst, 1999, p. 29)

Van Emst maakt in zijn model onderscheid tussen management en leiderschap. Leiderschap functioneert tussen de twee componenten 'strategie' en 'professionele cultuur' en management heeft te maken met 'organisatiestructuur' en 'systemen'. De eerste drie componenten worden één voor één kort toegelicht.

Strategische beleidsvorming

De eerste component van het 'wybertje' is de strategische beleidsvorming. Bij het maken van beleid wordt rekening gehouden met externe en interne factoren. Een externe factor is bijvoorbeeld de concurrentie met andere scholen. Bij strategische beleidsvorming moet echter nog meer rekening gehouden worden met de interne factoren, waar de school mee te maken heeft. Welke interne vraagstukken zijn er die om een fundamentele verbetering vragen? Strategie uitzetten is systematisch nadenken over een meerjarenperspectief van de school (Van Emst, 1999). Het ontwikkelen en toepassen van een onderwijsconcept als OGO is een typisch vraagstuk dat om een strategische aanpak vraagt. Het ontwikkelen van strategisch beleid is nooit af en moet voortdurend worden bijgesteld: het is een cyclisch proces. Bakker (2009) heeft het 'wybertje' getransformeerd naar een tol. Hij geeft daarmee aan dat een organisatie altijd in beweging moet blijven om niet te verstarren. De leidinggevende is daarin de 'homo ludens', de spelende mens (Bakker, 2009). De vraag is nu: als het nu

gaat om vernieuwingen binnen een school, moet een directeur dan linksom, via de organisatiestructuur, of rechtsom, via de professionele cultuur, de vernieuwingen doorvoeren?

Organisatiestructuur

Leidinggevenden richten zich bij voorkeur op de organisatiestructuur. Wanneer een probleem wordtesignaleerd of een vernieuwing moet worden doorgevoerd, wordt de structuur aangepast. Helaas levert dit vaak maar weinig op, omdat vernieuwingen of problemen bijna altijd over het gedrag en functioneren van mensen gaan. In structuren wordt niet het functioneren van mensen aangepakt, maar gaat het om organogrammen, taken, verantwoordelijkheden en regels. Als het gaat om het beïnvloeden van gedrag van medewerkers, ligt het probleem bijna nooit in de structuur van de organisatie. De oplossing moet gezocht worden in de cultuur, waarbij de structuur ondersteunend kan zijn.

Professionele cultuur

De professionele cultuur, waar Van Emst over spreekt, is niet het *klimaat* wat in de school heerst. Een goed organisatieklimaat (de sfeer waarin mensen met elkaar omgaan) is een wezenlijke factor binnen een organisatie, maar het staat niet gelijk aan een professionele cultuur. Bij een professionele cultuur gaat het erom hoe de vakmensen met hun vak, met elkaar en met sturing van de organisatie omgaan (Van Emst, 1999).

Binnen een professionele cultuur gaat het om de 'erkende ongelijkheid'. Tussen professionals zijn grote verschillen in kwaliteit en die komen tot uiting in een professionele cultuur. Deze verschillen worden erkend en er wordt bij het handelen van de verschillen uitgegaan. Het is van belang dat het heel gewoon wordt dat mensen worden aangesproken op wat ze kunnen en dat ze openlijk met elkaar kunnen bespreken wat ze niet kunnen. Zeggegd heeft 'kwaliteit' de belangrijkste stem in een professionele cultuur. Op basis van zijn kwaliteiten wordt een medewerker betrokken bij een bepaalde zaak. In een professionele cultuur gaat men op zoek naar ieders kwaliteiten (Van Emst, 1999). Het draait om de bekwaamheid van de professionele leerkracht. Deze moet aan de orde worden gesteld en tot verdere ontwikkeling worden gebracht in een proces van 'levenslang leren' (Bakker, 2009). De professionele cultuur behoort zo te zijn dat de professionaliteit van de medewerkers binnen 1 á 2 jaar zichtbaar toeneemt.

Het ontwikkelen van een professionele cultuur binnen een organisatie duurt drie tot vijf jaar. Van Emst (1999) beschrijft 19 maatregelen die bijdragen aan de ontwikkeling van een professionele cultuur (Van Emst, 1999, pp. 21-31). Enkele daarvan zijn:

- **Het ontwikkelen van persoonlijk leiderschap door leidinggevenden.** Willen zij een cultuur veranderen, dan moeten zij invloed uitoefenen op het gedrag van professionals. Dat is een vorm van persoonlijk leiderschap, want het stuurt op verandering van gedrag. Een ander voorbeeld is dat men elkaar gaat aanspreken op wat iemand *doet*, niet wat iemand *is*.
- **De koers van de verandering aangeven** en die in transformaties aan te geven, bijvoorbeeld door middel van een metafoor ('van mopperen naar opperen').
- **Het uitvoeren van een kwaliteitenanalyse** onder medewerkers. Deze kwaliteiten moeten vervolgens gekoppeld worden aan de visie van de school.
- **Elkaar bevragen en aanspreken** op het professioneel en pedagogisch handelen.

In een professionele cultuur worden veranderingsprocessen niet gestart met een document en een vergadering, maar wordt er een ontwerp gemaakt. Dan komt men direct in actie en experimenteert met het nieuwe idee. Op grond van de opgedane ervaringen met het experiment wordt een beslissing genomen door mensen die op dat bepaalde terrein hun kwaliteiten hebben liggen.

Als we het model van Van Emst naast de drie rollen van een schoolleider binnen een professionele leergemeenschap (cultuurbouwer, educator en architect) leggen, zien we dat deze naadloos in elkaar passen. De cultuurbouwer is bezig met het bouwen aan een professionele cultuur, de educator houdt zich zowel bezig met de cultuur als met de organisatiestructuur en de architect is vooral zichtbaar in de organisatiestructuur. In de rol van educator zien we ook de twee typen onderwijskundig en transformationeel leiderschap terug.

5.5 Samenvatting

Een lerende basisschool is een basisschool die erop gericht is om het vermogen te vergroten voortdurend nieuwe kennis, expertise en vaardigheden te ontwikkelen om in te kunnen spelen op veranderende omstandigheden. De vijf disciplines van Senge moeten nagestreefd worden om een lerende cultuur te bevorderen: teamleren, persoonlijk meesterschap, het opbouwen van een gezamenlijke visie, mentale modellen en systeemdenken. Positieve effecten van de lerende organisatie zijn verbetering van kwaliteit, voorsprong op andere scholen, enthousiaste en betrokken leraren en deel uitmaken van de omgeving. De ontwikkeling van de school moet parallel lopen met de professionalisering van de leerkrachten. Leren in de lerende organisatie is een sociaal leerproces; je leert samen en van elkaar. Vertrouwen is essentieel bij leren en veranderen.

De kern van een professionele leergemeenschap is een groep van professionals die individueel en vooral collectief op een kritisch-reflectieve wijze de eigen praktijk onderzoekt, met het doel die praktijk te verbeteren. In een professionele leergemeenschap wordt gewerkt aan capaciteitsontwikkeling: er wordt gewerkt aan het vermogen van de school om als individu, als team en als organisatie te kunnen leren, zodat men nu en in de toekomst beter eigen beleid kan voeren en om kan gaan met vernieuwingen. Capaciteitsontwikkeling vindt plaats op drie niveaus: persoonlijk, interpersoonlijk en organisatorisch. De activiteiten van de schoolleider binnen een professionele leergemeenschap zijn samen te vatten in drie rollen: cultuurbouwer, educator en architect.

Het 'wybertje' van Van Emst, een model voor organisatieontwikkeling, bestaat uit vier hoekpunten: strategie, organisatiestructuur, systemen en professionele cultuur. 'Management' bevindt zich op de as tussen systemen en organisatiestructuur, 'leiderschap' staat op de as tussen strategie en professionele cultuur. In de organisatiestructuur worden activiteiten die te maken hebben met de structuur, taken, verantwoordelijkheden en regels samengevat. Met professionele cultuur worden activiteiten bedoeld waar bij het gaat om de bekwaamheid en professionalisering van de leerkracht. Het gaat daarbij om de 'erkende ongelijkheid'.

6. Methode van onderzoek

6.1 Inleiding op het praktijkonderzoek

Door middel van dit hoofdstuk, methode van onderzoek, maak ik de overstap van theorie- naar praktijkonderzoek. Het theoretisch kader, beschreven in de hoofdstukken 2 tot en met 5, bevat zes verschillende onderwerpen: leertheorieën (cognitivismen, constructivisme en activiteitstheorie); ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO); onderwijskundig, transformationeel en transactioneel leiderschap; het model van Quinn over leiderschapsrollen; de school als lerende organisatie (inclusief het vormen van een professionele leergemeenschap); het wybertje van Van Emst. Deze onderwerpen wil ik bij elkaar brengen in het praktijkonderzoek naar het functioneren van de directeur van S1. Het praktijkonderzoek beslaat de hoofdstukken 6 tot en met 8. In dit hoofdstuk, hoofdstuk 6, beschrijf ik de onderzoeksgroep, -technieken en -instrumenten. In hoofdstuk 7 vindt u de resultaten van het praktijkonderzoek. In hoofdstuk 8 beschrijf ik de conclusie, discussie en aanbevelingen.

Dit onderzoek is een enkelvoudige casestudy; ik neem één persoon als case. Er kan daarom naar aanleiding van dit onderzoek niet tot algemene uitspraken worden overgegaan, omdat de case alleen geldige onderzoeksresultaten geeft voor de context waar het zich nu in bevindt. De representativiteit van het onderzoek is daarmee nul. "De generaliseerbaarheid (externe validiteit) bij case-onderzoek is enigszins beperkt. Op zich is deze kritiek juist, alhoewel het dan eigenlijk alleen gaat om de statistische generaliseerbaarheid. De theoretische en analytische generaliseerbaarheid zijn net als bij een survey en een experiment mogelijk. (...) Volgens Yin (1989: 38) mag analytische generalisatie geclaimd worden wanneer twee of meer casussen dezelfde theorie ondersteunen" (Rogier, 2013, p. 19). Naar aanleiding van deze laatste uitspraak neem ik in dit onderzoek een andere directeur van een OGO-school als tweede case en controlepunt. Hierover leest u meer in paragraaf 6.2 als het gaat om de onderzoeksgroep.

6.2 Onderzoeksgroep

De plaats van onderzoek is S1 te Renkum. De S1 is een protestants-christelijke basisschool en bestaat ruim 40 jaar. Op S1 zitten ruim 200 kinderen. De school is zich aan het ontwikkelen naar een OGO-school. De onderbouw van de school is hier al 4 jaar mee bezig. De nascholing en begeleiding werd eerst verzorgd door de schoolbegeleidingsdienst. Op dit moment staat de gehele S1 onder begeleiding van 'De Activiteit', een landelijk centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs. In de uitvoering werkt de onderbouw zoveel mogelijk op alle vakgebieden op de OGO-manier. De bovenbouw is met nascholing en uitvoering van OGO begonnen sinds dit cursusjaar. In de bovenbouw wordt OGO nagestreefd in de vakken van wereldoriëntatie (natuur, techniek, aardrijkskunde, geschiedenis) en de creatieve/expressieve vakken (dans, drama, muziek, beeldende vorming, handvaardigheid).

Op S1 zoom ik in op de directeur, D1. Hij is de proefpersoon of casus van mijn onderzoek. D1 is sinds juni 2012 directeur van S1. Daarvoor heeft hij al een ruime ervaring als directeur en leerkracht in het regulier en speciaal onderwijs. D1 is begonnen in het onderwijs in 1981 in Rotterdam. Hij heeft daar 2 jaar als leerkracht gewerkt op de Paul Krugerschool in de middenbouw. Daarna heeft hij 4 jaar gewerkt in midden- en bovenbouw van een LOM school in Hoogeveen. In augustus 1987 is hij gaan werken op een MLK school in Ede. Hier heeft hij 2 jaar gewerkt met leerlingen van 11 t/m 13 jaar. Vervolgens is hij adjunct geworden van de MLK-afdeling en IOBK-afdeling van deze school. In 1999 is hij directeur

geworden van basisschool De Maatjes in Scherpenzeel. Met deze school is hij gaan werken naar een meer thematische aanpak van wereldoriëntatie en creatieve vakken. In 2007 is D1 directeur geworden van de Vlinderboom in Ede. Deze school werkte al heel OGO-gericht. Met dit team heeft hij eraan gewerkt de puntjes op de i te zetten. In 2010 is hij naar een andere basisschool in Ede gegaan om daar de boel vlot te trekken. Dit had niets met OGO te maken, maar om de onderwijskwaliteit weer op niveau te krijgen. In 2012 is hij begonnen op S1; hier gaat hij verder met het implementeren van OGO.

Naast D1 heb ik ook de teamleden van S1 bevestigd op het lerende vermogen van de school. De teamleden variëren in leeftijd van 23 tot 52 jaar. De tijd dat ze werkzaam zijn op S1 varieert van 1 tot 30 jaar.

Roel de Vries, de tweede directeur die deel is van mijn praktijkonderzoek, heb ik als proefpersoon ingebracht vanuit het onderzoek van Bakker (2013). Roel is directeur van OBS Julianaschool te Schagen. Deze school werkt al 25 jaar met Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Roel is ruim 6,5 jaar directeur van de school. Roel zet ik in als controlepunt voor mijn onderzoek naar D1.

6.3 Probleemstelling, hypothese en deelvragen

Het onderzoek is exploratief van karakter. "Exploratief onderzoek houdt in dat er geen scherp geformuleerde hypothesen voorhanden zijn. Het is juist gericht op de ontwikkeling van een theorie en/of scherpe formulering van hypothesen. Via exploratief onderzoek wil je antwoord krijgen op open verschil- en/of samenhangvragen" (Van Peer, Bours, & Beaujean, 2013, p. 7). De volgende vraag wordt in dit onderzoek beantwoord: *'Hoe geef je vorm aan leiderschap in een lerende basisschool, waarbij OGO het uitgangspunt is?'* De hypothese, die ik gesteld heb aan het begin van het onderzoek, luidt: *"Ik verwacht, op basis van voorkennis, dat een gecombineerde stijl van onderwijskundig en transformationeel leiderschap het beste past bij OGO. Ook verwacht ik dat de cultuurhistorische activiteitstheorie (CHAT) leiderschap op een OGO-school het best ondersteunt."* De deelvragen, die in het praktijkonderzoek centraal staan, zijn:

- Deelvraag 5: *Hoe geeft S1 vorm aan haar lerende vermogen?*
- Deelvraag 6: *Hoe wordt leiderschap op S1 op dit moment toegepast?*

6.4 Onderzoekstechnieken en -instrumenten

Dit onderzoek is een mix van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Ik heb gebruik gemaakt van triangulatie. "Triangulatie houdt in dat kwalitatieve en kwantitatieve dataverzamelmethode worden gecombineerd in één onderzoeksoptzet. Het verhoogt de geldigheid van onderzoeksresultaten" (Verhoeven, 2013). Ik heb onderzoek gedaan door middel van kijken, vragen en testen, zowel op een gestructureerde, semi-gestructureerde als ongestructureerde manier.

Enquête

De enquête voor het team is een bestaande enquête. De vragenlijst is ontwikkeld door Jan Jutten en gaat over de school als lerende organisatie. De vragenlijst is opgedeeld in vijf thema's:

1. systeemdenken
2. persoonlijk meesterschap
3. gezamenlijke visie opbouwen
4. omgaan met mentale modellen
5. teamleren

De enquête heeft als doel inzichtelijk te maken wat de huidige stand van zaken is ten aanzien van S1 als lerende organisatie. Deze informatie gebruik ik in de interviews met D1.

Zelftest Quinn

D1 maakt een bestaande test over de leiderschapsrollen van Quinn. Het doel van deze test is mij en D1 te laten zien hoe hij op dit moment zichzelf ziet als leider.

Observatie en interviews

De observaties hebben als doel in kaart te brengen hoeveel tijd D1 besteedt aan activiteiten binnen de professionele cultuur en de organisatiestructuur. Ik heb gekozen voor zoveel mogelijk verschillende dagdelen, waarop verschillende activiteiten uitgevoerd worden. Daarmee probeer ik de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen. De interviews hebben als doel D1 te bevragen op de reden van zijn handelen en de kwaliteit van zijn handelen. Deze kunnen de (kwantitatieve) uitkomsten uit de observaties op basis van de werkzaamheden van één persoon ook enigszins nuanceren. Ik heb twee interviews gehouden, die beiden ongeveer een uur duurden. Deze twee onderzoeksinstrumenten, observatie en interviews, moeten samen een beeld neer kunnen zetten van D1 als onderwijskundig en/of transformationeel leider.

De besproken onderzoeksmethoden en -instrumenten heb ik in tabel 7 overzichtelijk, in chronologische volgorde van gebruik, onder elkaar gezet.

Tabel 7

Onderzoeksinstrumenten, -technieken en proefpersonen

Onderzoeks-instrument	Onderzoeks-groep/-persoon	Gestructureerd/ semi-gestructureerd/ ongestructureerd	Uitvoering
Enquête (Jan Jutten, 'Onze school als lerende organisatie')	Team Airborne-school	Gestructureerd: vragenlijst met gesloten vragen	Ik heb een enquête uitgezet onder het team, via postvakjes en e-mail (paragraaf 7.2).
Persoonlijkheidstest: leiderschapsrollen Quinn (DamhuisElshoutVerschuren, 2013)	D1, directeur S1	Gestructureerd: vragenlijst met gesloten vragen	D1 heeft een digitale test ingevuld, waarin de leiderschapsrollen van Quinn worden getest (paragraaf 7.3).
Observatie	D1, directeur S1	Ongestructureerd: noteren van alles wat opvalt rond een bepaald thema	Ik heb D1 zes dagdelen geobserveerd, al zijn bezigheden opgeschreven en gekeken hoe lang elke activiteit duurde. Deze activiteiten heb ik gecategoriseerd en verwerkt in tabellen en grafieken, waardoor te zien is hoeveel tijd D1 aan een bepaalde categorie activiteiten besteedt (paragraaf 7.4).

Interview	D1, directeur S1	Semi-gestructureerd: vragenlijst aan de hand van topics en open vragen	Aan de hand van de observaties heb ik twee interviews gehouden met D1 over de redenen van zijn handelen, 'zijn verhaal bij de praktijk'. Ook heb ik hem bevraagd op kenmerken van de verschillende typen leiderschap, OGO, de school als lerende organisatie, de uitkomst van de teamenquête en zijn uitkomst van de Quinn-test (paragraaf 7.5).
Interview	Roel de Vries, directeur Julianaschool (OGO-school) te Schagen	Semi-gestructureerd: vragenlijst met open vragen	Voor dit onderdeel heb ik een interview gebruikt, wat door Hans Bakker afgenomen is bij Roel de Vries, een directeur van een OGO-school, die zich in een vergelijkbare positie als D1 bevindt.

6.5 Analyseplan

In het analyseplan verwoord ik hoe ik te werk ga bij de verwerking van mijn resultaten. Ik geef aan hoe ik de resultaten weergeef en op welke manier ik ga analyseren en interpreteren. Dit doe ik per onderdeel van het onderzoek.

Enquête

De uitkomsten van de enquête wil ik analyseren door de gemiddelden per vraag te berekenen. Vervolgens verwerk ik deze gemiddelden in een staafgrafiek per thema.

Zelftest Quinn

De uitslag wordt gepresenteerd in het model.

Observaties en interviews

Voor de analyse van de observaties en de interviews maak ik gebruik van een analysemodel: een integratie van verschillende modellen, die in het theoretisch kader zijn besproken. Dit analysemodel is tot stand gekomen door een aantal aannames die ik doe. Eerst licht ik de achtergrond van de aannames toe, waarna ik uitkom bij het formuleren van de aannames.

- Het model van Van Emst (1999) speelt de hoofdrol. Dit model onderscheidt in een organisatie activiteiten die gericht zijn op een professionele cultuur en activiteiten die gericht zijn op de organisatiestructuur (zie paragraaf 5.4). De resultaten van de observaties en interviews deel ik daarom ook allemaal in op (het bezig zijn met) professionele cultuur of organisatiestructuur.
- Zoals besproken in het theoretisch kader, kan ook het model van Quinn worden verdeeld in twee soorten activiteiten (zie paragraaf 4.3). De bovenste helft van het model gaat over de mensgerichte kant van leiderschap en de onderste helft richt zich op de taakgerichte kant. De mensgerichte rollen zijn stimulator, mentor, innovator en bemiddelaar. De taakgerichte rollen zijn controleur, coördinator, bestuurder en producent.

Eerste aanname: Op grond van deze informatie wil ik een eerste aanname doen, namelijk dat de mensgerichte kant van het model van Quinn overeenkomt met de professionele cultuur, waar Van Emst (1999) over spreekt. De taakgerichte kant van het model van Quinn komt overeen met de organisatiestructuur.

- Ook zijn de twee typen onderwijskundig leiderschap (zie paragraaf 4.2.1) en transformationeel leiderschap (zie paragraaf 4.2.2) besproken. De onderwijskundig leider is bezig met het definiëren van de missie, leidinggeven aan het onderwijsprogramma en het bevorderen van een positief leerklimaat. Transformationele leiders houden zich bezig met de betrokkenheid, motivatie en capaciteiten van actoren binnen een organisatie.

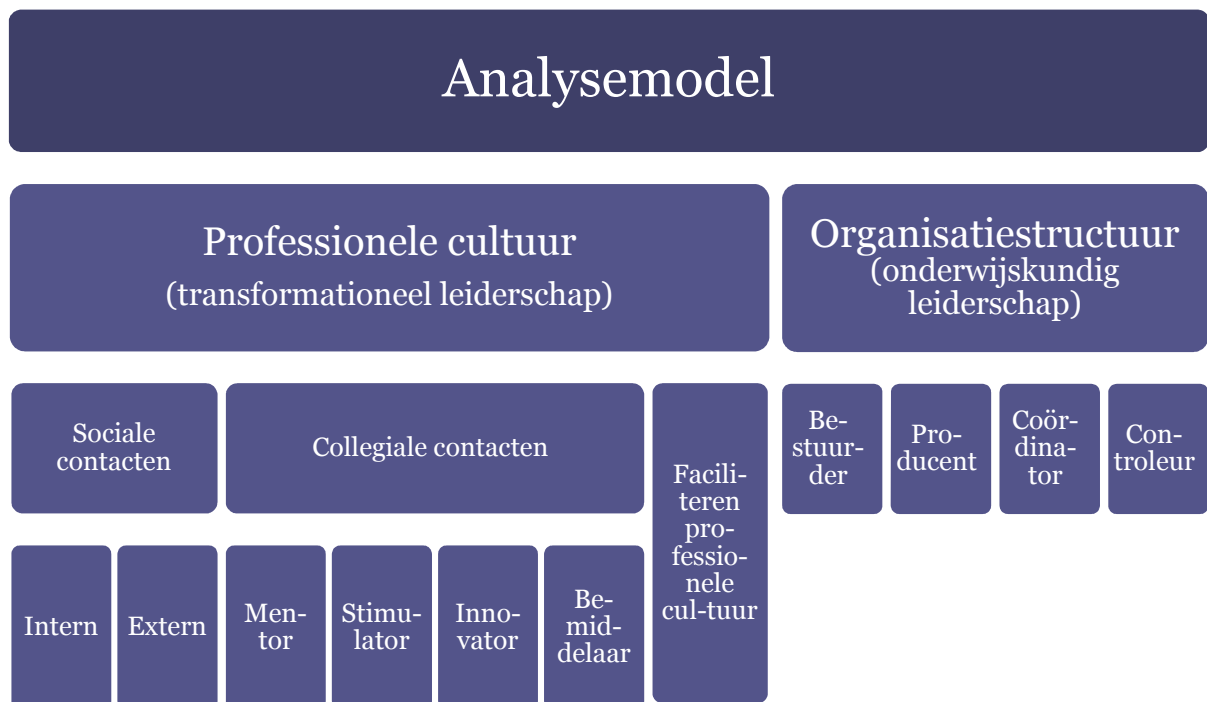
Tweede aanname: Op grond van de geschreven theorie over deze twee typen leiderschap wil ik een tweede aanname doen, namelijk dat onderwijskundig leiderschap past bij de aandacht voor de organisatiestructuur van een school. Transformationeel leiderschap is ondersteunend voor de professionele cultuur in een school.

In het analysemodel onderscheid ik de professionele cultuur en de organisatiestructuur. Onder de professionele cultuur vallen twee soorten contacten: sociale en collegiale contacten. Sociale contacten kunnen zowel intern als extern zijn. Collegiale contacten vallen uiteen in de vier mensgerichte rollen van Quinn: stimulator, mentor, innovator en bemiddelaar. Naast de contacten kan een directeur ook bezig zijn met het faciliteren van de professionele cultuur, waarbij ik denk aan het schrijven van beleid of het regelen van nascholing. Bij het bezig zijn met de professionele cultuur hoort transformationeel leiderschap. De organisatiestructuur, de andere helft van het analysemodel bestaat uit de taakgerichte rollen van Quinn: controleur, coördinator, bestuurder en producent. Hieronder valt het onderwijskundig leiderschap.

Samengevat ziet het analysemodel er zo uit:

Tabel 8

Analysemodel voor het analyseren van de observaties en interviews



Enkele begrippen uit het analysemodel gebruik ik als codes voor de analyse van de observaties en interviews¹. Ik codeer met gesloten labels. Ik gebruik andere labels voor het coderen van de observaties dan voor het coderen van de interviews. Voor de observaties gebruik ik meer 'algemene' codes. Voor de interviews gebruik ik de specifieke rollen van Quinn. Bij de observaties is dat niet mogelijk; ik kan en mag bijvoorbeeld niet bij elk gesprek aanwezig zijn en kan dus niet de rol van D1 in elk gesprek vastleggen. Ik kan wel inschatten of D1 op dat moment bezig was met de professionele cultuur of de organisatiestructuur.

De labels die ik gebruik voor het coderen van de observaties noem ik en licht ik kort toe in tabel 9. De labels die ik gebruik voor het coderen van de observaties noem ik en licht ik kort toe in tabel 10.

Tabel 9***Labels voor het coderen van de observaties***

LABELS (OBSERVATIES)	
Code	Toelichting
Sociaal intern	'Social talks', informele contacten met collega's
Sociaal extern	Contacten met ouders en omgeving van de school
Collegiale contacten	Hierin onderscheid ik de vier rollen stimulator, mentor, innovator en bemiddelaar uit het model van Quinn.
Faciliteren professionele cultuur	Onder deze code vallen de activiteiten waarbij D1 niet in contact is met collega's, maar zich wel bezighoudt met de professionele cultuur. Hierin kunnen alle rollen van Quinn terugkomen.
Organisatiestructuur	Hierin onderscheid ik de vier rollen controleur, coördinator, bestuurder en producent uit het model van Quinn.

Tabel 10***Labels voor het coderen van de interviews***

LABELS (INTERVIEWS)	
Code	Toelichting (bijbehorende vaardigheden)
Mentor	○ Inzicht in uzelf en anderen ○ Effectief communiceren ○ Ontwikkeling van medewerkers
Stimulator	○ Teambuilding ○ Participerende besluitvorming gebruiken ○ Conflict managen
Innovator	○ Leven met verandering ○ Creatief denken ○ Managen van veranderingen
Bemiddelaar	○ Machtsbasis opbouwen en handhaven ○ Onderhandelen ○ Ideeën presenteren

¹ In eerste instantie was het de bedoeling de interviews te transcriberen en coderen met behulp van het programma Atlas-TI. Helaas zijn door een crash de opnames van de interviews verloren gegaan. Daarom heb ik gekozen voor een andere aanpak: ik analyseer de interviews op basis van de aantekeningen die ik tijdens de interviews heb gemaakt. Ik heb hoor en wederhoor toegepast, door D1 de aantekeningen te laten controleren en aanvullen.

Bestuurder	○ Een visie ontwikkelen en communiceren ○ Doelen/doelstellingen formuleren ○ Ontwerpen en organiseren
Producent	○ Productief werken ○ Productieve werkomgeving bevorderen ○ Tijd- en stressmanagement
Coördinator	○ Projectmanagement ○ Taken ontwerpen ○ Crossfunctioneel management
Controleur	○ Informatie beheren ○ Omgaan met overvloed aan informatie ○ Kernprocessen beheren

7. Onderzoeksresultaten

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wil ik een overzicht geven van de onderzoeksresultaten. Per onderdeel van het onderzoek geef ik de resultaten weer en interpreteer ik de resultaten. "In kwalitatief onderzoek staan de beschrijving en interpretatie van de problemen in de onderzoekssituatie voorop" (Reulink & Lindeman, 2005, p. 4). In paragraaf 7.2 beschrijf en interpreteer ik de resultaten van de enquête, die gehouden is onder het team van S1. In paragraaf 7.3 geef ik de resultaten van D1 die hij op de test van Quinn heeft gehaald weer en interpreteer deze. In paragraaf 7.4 vindt u een overzicht van de geobserveerde activiteiten van D1. Ook deze interpreteer ik vervolgens. Paragraaf 7.5 beschrijft en interpreteert de resultaten uit de interviews die met D1 en Roel gehouden zijn. Met het weergeven en interpreteren van de resultaten wil ik antwoord geven op deelvraag 4: *'Hoe wordt leiderschap op S1 op dit moment toegepast vanuit OGO?'*

7.2 Enquête S1

7.2.1 Resultaten

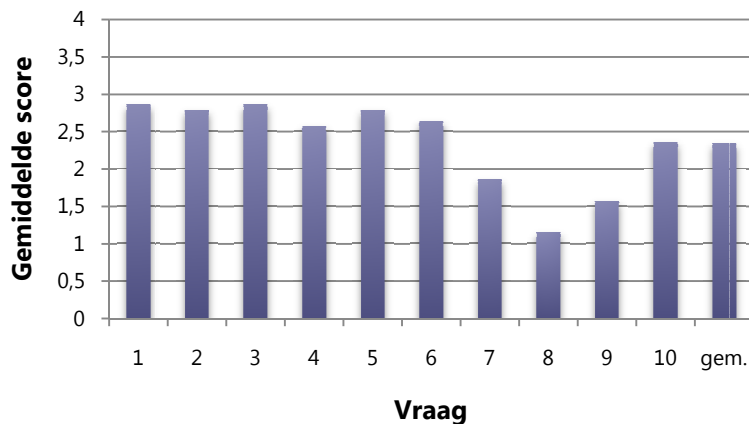
Aan de hand van de vragenlijst 'Onze school als lerende organisatie' van Jan Jutten wil ik S1 als lerende organisatie beschrijven. De enquête is ingevuld door 14 van de 16 teamleden; dat is een respons van 87,5%. De vragenlijst is te vinden in bijlage 1. Per vraag kan er gescoord worden van 1 tot en met 4. In de analyse heb ik de gemiddelden uitgerekend. Deze zijn te zien in de grafiek. Het gemiddelde per blok wordt getoond in de laatste staaf.

NB: De schuingedrukte vragen reken ik niet mee in de analyse en de interpretatie, omdat de vraagstelling niet duidelijk was voor de teamleden of de beantwoording ervan niet goed mogelijk was.

Tabel 11
Enquête blok 1

BLOK 1: SYSTEEMDENKEN	
1	Als we keuzes maken, staan we stil bij de consequenties van die keuze
2	Er wordt op onze school aandacht besteed aan de samenhang van de vernieuwingen.
3	Als een aanpak niet werkt zoeken we samen naar alternatieven
4	We spelen in op de ontwikkelingen in de omgeving
5	De leerkrachten krijgen alle informatie die ze nodig hebben om goed te kunnen werken
6	Bij het oplossen van problemen trachten we steeds de oorzaken van die problemen te achterhalen
7	<i>We begrijpen de taal van het systeemdenken en kunnen die ook toepassen; met name de causale lussen</i>
8	<i>In het team werken we met systeem-hulpmiddelen zoals de ijsberg en de archetypen</i>
9	Leerkrachten kijken regelmatig in andere groepen om zicht te houden op het geheel
10	Bij de aanpak van een probleem kijken we ook naar de effecten op langere termijn

BLOK 1: SYSTEEMDENKEN

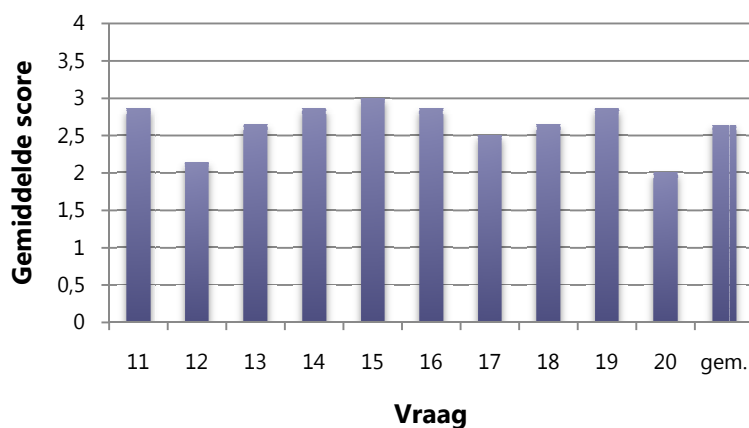


Figuur 8 – Uitslag enquête blok 1

Tabel 12
Enquête blok 2

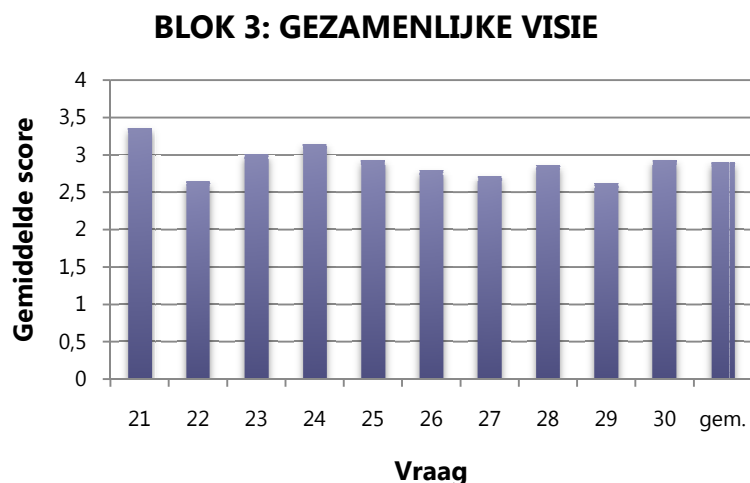
BLOK 2: PERSOONLIJK MEESTERSCHAP	
11	De leerkrachten worden uitgedaagd om nieuwe dingen uit te proberen
12	We dagen elkaar uit om specifieke deskundigheden en interesses te benutten
13	Bij de taakverdeling wordt rekening gehouden met kwaliteiten en interesses van mensen
14	Leerkrachten worden gestimuleerd om problemen zelf op te lossen
15	Initiatieven van leerkrachten worden toegejuicht
16	Leerkrachten hebben veel eigen invloed op de manier waarop ze hun werk doen
17	Leerkrachten worden gestimuleerd om hun persoonlijke visie te ontwikkelen
18	We geven niet "anderen" de schuld van een probleem, we kijken steeds wat we zelf kunnen doen
19	Op onze school zijn er velerlei mogelijkheden om te leren en te ontwikkelen
20	Ontwikkelen van persoonlijk meesterschap wordt "beloond" in onze school

BLOK 2: PERSOONLIJK MEESTERSCHAP



Figuur 9 – Uitslag enquête blok 2**Tabel 13**
Enquête blok 3

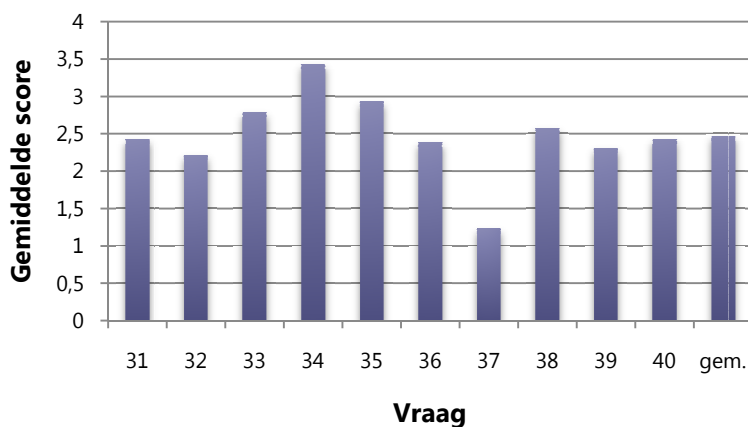
BLOK 3: GEZAMENLIJKE VISIE	
21	Het team komt bij visieontwikkeling gezamenlijk tot besluiten
22	Eenmaal door het team vastgestelde doelen worden doorgaans loyaal uitgevoerd
23	Op onze school is sprake van een gemeenschappelijke visie op goed onderwijs
24	Op onze school vinden we het belangrijk om aandacht te besteden aan een gezamenlijke visie
25	We gaan regelmatig met elkaar na of we de school zijn die we willen zijn
26	Bij het ontwikkelen van een gezamenlijke visie spelen de visies van alle leerkrachten een grote rol
27	De schoolleider leeft de visie voor en spreekt leerkrachten aan op het werken aan de visie
28	Als we kleine stappen zetten, laten we ons leiden door het grote denken van de visie
29	Onze visie wordt minimaal één keer per jaar bijgesteld op basis van actualiteit
30	Alle medewerkers van onze school dragen de visie naar buiten toe uit

**Figuur 10 – Uitslag enquête blok 3****Tabel 14**
Enquête blok 4

BLOK 4: MENTALE MODELLEN	
31	We proberen helder te krijgen waarom iemand een bepaalde aanpak belangrijk vindt
32	We bevragen elkaar op onze ideeën en opvattingen
33	Er is ruimte voor verscheidenheid aan opvattingen die we naar elkaar toe uitspreken
34	De directie is echt geïnteresseerd in de persoon van de leerkracht
35	We luisteren echt naar onze collega's
36	Bij de aanpak van een probleem bekijken we dit vanuit meerdere perspectieven
37	<i>We zijn op de hoogte van enkele hulpmiddelen m.b.t. mentale modellen: conclusieladder, perspectievenspel</i>

38	Op onze school zeggen we 'Zo zie ik het' en zeggen we niet 'Zo is het'
39	We zeggen 'ja, en ...' en niet 'ja, maar ...'
40	Leerkrachten onderzoeken hun eigen opvattingen door er open met anderen over te praten

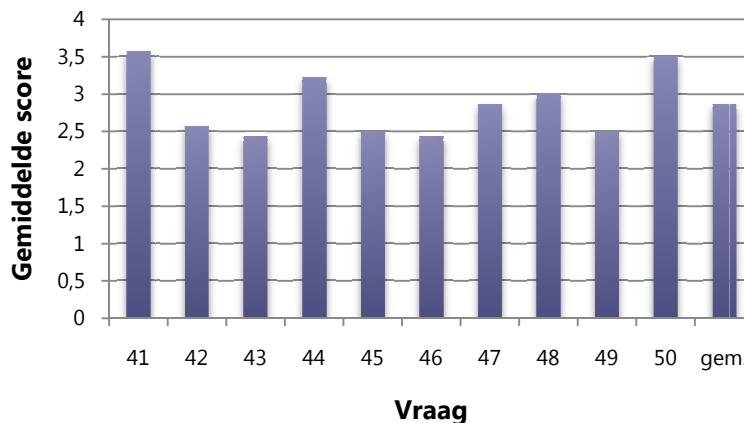
BLOK 4: MENTALE MODELLEN



Figuur 11 – Uitslag enquête blok 4

Tabel 15
Enquête blok 5

BLOK 5: TEAMLEREN	
41	Als leerkrachten een vraag hebben over hun werk kunnen ze altijd bij collega's terecht
42	We geven elkaar regelmatig positieve feedback over het werk
43	Kennis van individuele leerkrachten wordt doorgegeven aan anderen, zodat de hele school profiteert
44	Op teamvergaderingen is er sprake van een open dialoog
45	We hebben mogelijkheden om kennis te nemen van elkaars werkwijze in de groep
46	Op onze school leren we veel van elkaar
47	Teamleren is gekoppeld aan het dichterbij brengen van de gezamenlijke visie
48	Teamleren is gekoppeld aan beter onderwijs in de klas en aan de resultaten daarvan
49	Er is in de schoolorganisatie voldoende gelegenheid om met en van elkaar te leren
50	We voelen ons samen verantwoordelijk voor de schoolresultaten

BLOK 5: TEAMLEREN**Figuur 12 – Uitslag enquête blok 5****7.2.2 Interpretatie**

In het eerste blok, systeemdenken, scoort S1 gemiddeld een 2,3. Op vraag 9, *'Leerkrachten kijken regelmatig in andere groepen om zicht te houden op het geheel'*, wordt opvallend laag gescoord in vergelijking met de andere resultaten van dat blok. Ook vraag 10, *'Bij de aanpak van een probleem kijken we ook naar de effecten op langere termijn'*, scoort lager dan de rest, ook al is de score wel gelijk aan het totale gemiddelde van het blok.

In blok 2 gaat het om persoonlijk meesterschap. De meest opvallende scores zijn te vinden bij vraag 15, *'Initiatieven van leerkrachten worden toegejuicht'* en vraag 20, *'Ontwikkelen van persoonlijk meesterschap wordt "beloond" in onze school'*. Op vraag 15 wordt hoog gescoord (3) en op vraag 20 een stukje lager (2). Dat is opvallend; blijkbaar wordt er voldoende ruimte gegeven voor initiatieven van leerkrachten, maar het belonen daarvoor blijft achterwege. De relatief hoge score op vraag 11, *'De leerkrachten worden uitgedaagd om nieuwe dingen uit te proberen'*, staat in lijn met deze interpretatie. Daarbij scoort vraag 12, *'We dagen elkaar uit om specifieke deskundigheden en interesses te benutten'*, weer opvallend lager. Hier kan ik uit opmaken dat de leerkrachten de ruimte krijgen om nieuwe dingen uit te proberen, maar niet specifiek gestimuleerd worden of elkaar stimuleren om hun persoonlijke kwaliteiten en interesses te benutten.

Blok 3 draait om de gezamenlijke visie. Samen met blok 5, 'Teamleren', scoort dit blok gemiddeld het hoogst. Hier kan ik uit opmaken dat het gezamenlijk leren en ontwikkelen aanwezig is en gewaardeerd wordt op S1. De vraag, die het hoogst scoort, is vraag 21: *'Het team komt bij visieontwikkeling gezamenlijk tot besluiten'*. Deze mening komt ook naar voren bij andere vragen. De enige score, die wat uit de toon valt, is die van vraag 22: *'Eenmaal door het team vastgestelde doelen worden doorgaans loyaal uitgevoerd'*. Dat zou kunnen veronderstellen dat besluiten wel gezamenlijk genomen worden, maar dat het draagvlak op de lange termijn soms wat achterblijft.

In blok 4 wordt het team bevraagd op het omgaan met mentale modellen. De scores liggen nogal ver uit elkaar. De hoogste score, tevens één van de hoogste scores van de totale enquête, is te vinden bij vraag 34: *'De directie is echt geïnteresseerd in de persoon van de leerkracht'*. Hieruit blijkt dat het team in de directeur in elk geval de rol van mentor ziet terugkomen. Ook in dit blok valt weer op dat het

leren van elkaar nog wat verbetering behoeft op S1. Zo scoort vraag 32, *'We bevragen elkaar op onze ideeën en opvattingen'*, vrij laag in verhouding tot de rest.

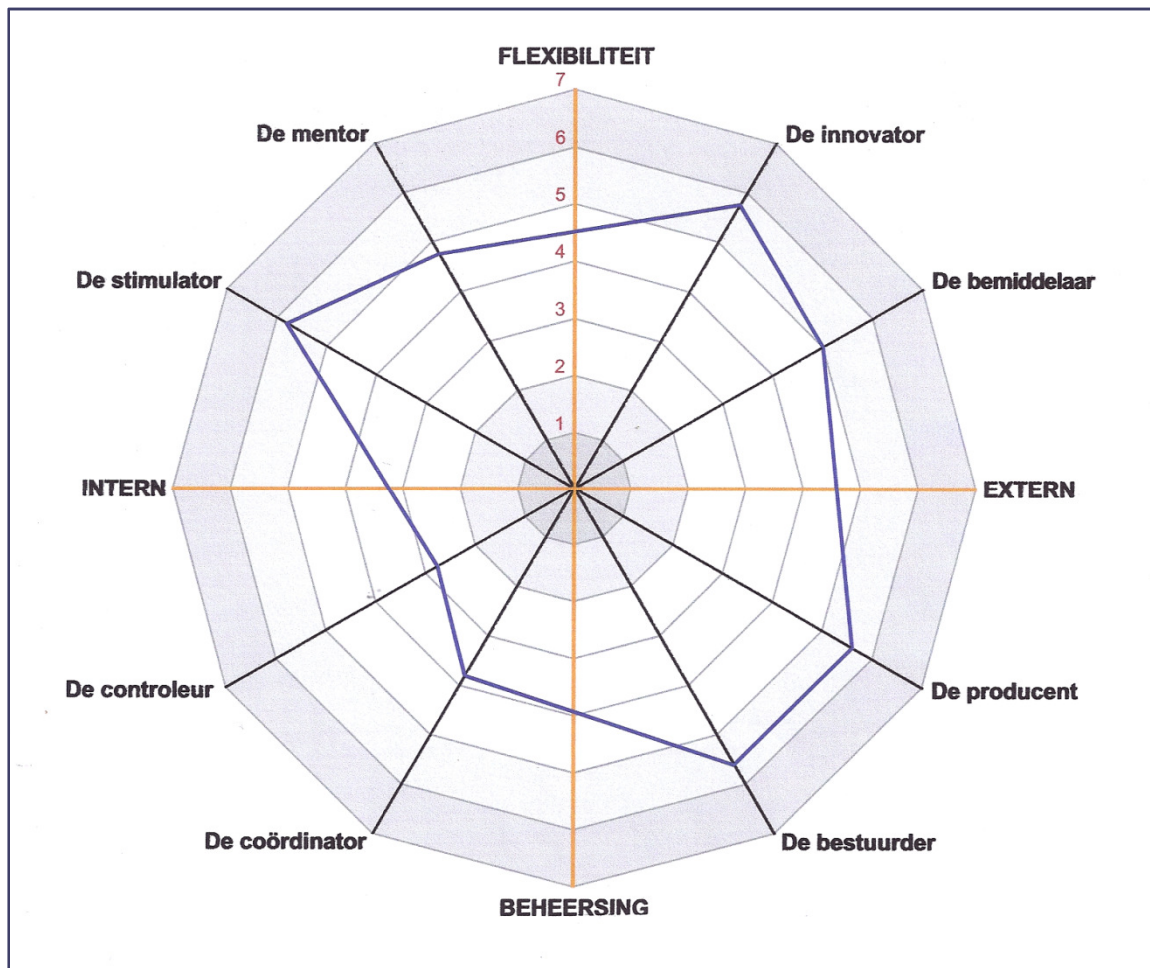
Het gemiddelde van blok 5, 'Teamleren', ligt hoog. Dit wordt veroorzaakt door een paar uitzonderlijke hoge scores, namelijk door vraag 41, *'Als leerkrachten een vraag hebben over hun werk kunnen ze altijd bij collega's terecht'*, vraag 44, *'Op teamvergaderingen is er sprake van een open dialoog'*, en vraag 50, *'We voelen ons samen verantwoordelijk voor de schoolresultaten'*. Hieruit blijkt dat er voldoende ruimte is voor het stellen van vragen en het voeren van een open dialoog. Wat daarom des te meer opvalt, is dat er op vragen over het delen van kennis en het geven van feedback een stuk lager gescoord wordt (zie bijvoorbeeld vraag 43, *'Kennis van individuele leerkrachten wordt doorgegeven aan anderen, zodat de hele school profiteert'* en vraag 46, *'Op onze school leren we veel van elkaar'*). Blijkbaar wordt de ruimte, die er is voor vragen en feedback, niet altijd ook daadwerkelijk in de praktijk gebruikt.

Concluderend zien we dat de blokken 'gezamenlijke visie' en 'teamleren' hoog scoren in vergelijking met de andere drie blokken. Op S1 is sprake van gezamenlijkheid, die ook wordt gewaardeerd. Tegelijk kan er nog winst worden behaald op de overige thema's, namelijk 'systeemdenken', 'persoonlijk meesterschap' en 'mentale modellen'.

7.3 Zelftest Quinn

7.3.1 Resultaten

D1 heeft een zelftest ingevuld over de leiderschapsrollen van Quinn (DamhuisElshoutVerschure organisatieadviseurs, 2013). De toelichting van D1 bij zijn uitslag van de test van Quinn luidt: "Ik heb de test ingevuld met het beeld van S1 in mijn gedachten. Ik heb ingevuld wat ik op dit moment laat zien in mijn rol als schoolleider."



Figuur 13 – Uitslag van D1 op de test van Quinn

7.3.2 Interpretatie

D1 laat in de uitslag van de test zien dat hij zich op dit moment voor het grootste gedeelte bevindt in de rol van stimulator, mentor, innovator, bemiddelaar, producent en bestuurder. Hij bevindt zich daarmee zowel op de mensgerichte als op de taakgerichte kant. Op de rollen coördinator en controleur scoort D1 laag. Deze kwart van het model binnen Quinn heet het intern-proces-model en draait om controleren.

7.4 Observatie van directeur

7.4.1 Resultaten

In de analyse van de resultaten onderscheid ik de professionele cultuur en de organisatiestructuur. Onder de professionele cultuur vallen twee soorten contacten: sociale en collegiale contacten. Sociale contacten kunnen zowel intern als extern zijn. Onder interne sociale contacten versta ik de zogenaamde 'social talks', de informele contacten met collega's. Externe sociale contacten zijn de contacten met ouders en de omgeving van de school, zoals vertegenwoordigers en bovenschools bestuur. Collegiale contacten vallen uiteen in de vier mensgerichte rollen van Quinn: stimulator, mentor, innovator en bemiddelaar. Naast de contacten kan een directeur ook bezig zijn met het faciliteren van de professionele cultuur, waarbij ik denk aan het schrijven van beleid of het regelen van nascholing. D1 staat daarbij niet in contact met collega's, maar houdt zich wel degelijk bezig met de

professionele cultuur. Bij het bezig zijn met de professionele cultuur hoort transformationeel leiderschap. De organisatiestructuur, de andere helft van het analysemodel bestaat uit de taakgerichte rollen van Quinn: controleur, coördinator, bestuurder en producent. Hieronder valt het onderwijskundig leiderschap. Voor een weergave van het analysemodel verwijs ik u naar paragraaf 6.5, tabel 9.

Tabel 16
Observatie van activiteiten binnen professionele cultuur

PROFESSIONELE CULTUUR				
Code	Datum	Activiteit	min.	%
Sociaal intern	11-apr	Pauze	35	
	16-apr	Koffiedrinken	10	
	16-apr	Pleinwacht	10	
Totaal aantal minuten/procenten			55	3,4
Sociaal extern	4-apr	Telefoongesprek met ouder	3	
	11-apr	E-mail	30	
	11-apr	Oriëntatiebezoek nieuwe ouders	60	
	11-apr	Gesprek met ouder	15	
	11-apr	E-mail	10	
	11-apr	Gesprek met techniekcoach	20	
	11-apr	E-mail	20	
	11-apr	Telefoongesprek	15	
	16-apr	Gesprek met ouders	5	
	16-apr	Telefoon	30	
	16-apr	Gesprek nieuwe ouder	45	
Totaal aantal minuten/procenten			253	15,9
Collegiale contacten <i>mentor</i> <i>stimulator</i> <i>bemiddelaar</i> <i>innovator</i>	4-apr	Ondersteuning conciërge	10	
	4-apr	Agenda doorspreken met LIO-stagiaire	20	
	4-apr	Externe medewerker aanspreken op pedagogisch handelen	5	
	4-apr	Bijwonen bovenbouwvergadering: discussie & visie-ontwikkeling	30	
	9-apr	Zorgteambespreking met IB'er	120	
	9-apr	Personeelsvergadering: Gedicht 'Inspiratie' delen met team	3	
	9-apr	Personeelsvergadering: Discussie CITO-gegevens bij contactavond	15	
	9-apr	Personeelsvergadering: Evaluatie groep 2/3	30	
	11-apr	Gesprekken met twee collega's	45	
	11-apr	Gesprek collega	50	
	11-apr	Gesprek met collega	30	
	16-apr	Gesprek met collega	10	
	16-apr	Ondersteuning conciërge	5	
	16-apr	Overleg leerkracht	20	
	16-apr	Overleg IB'er	40	
	16-apr	MT-vergadering	55	
	16-apr	Bouwvergaderingen bezoeken	105	
	16-apr	Gesprek met collega's over schoolbieb	15	
Totaal aantal minuten/procenten			608	38,1
Faciliteren	4-apr	Vergadering voorbereiden	60	

professionele cultuur	4-apr	Leeswerk	45	
	9-apr	Personeelsvergadering: Terugkoppeling vorige vergadering	10	
	11-apr	Cursus OGO	105	
	16-apr	Uitwerken resultaten ouderavond	45	
	16-apr	Uitwerken resultaten ouderavond	30	
	16-apr	Afmaken verslag ouderavond	30	
Totaal aantal minuten/procenten			325	20,4
Totaal professionele cultuur			1241	77,8

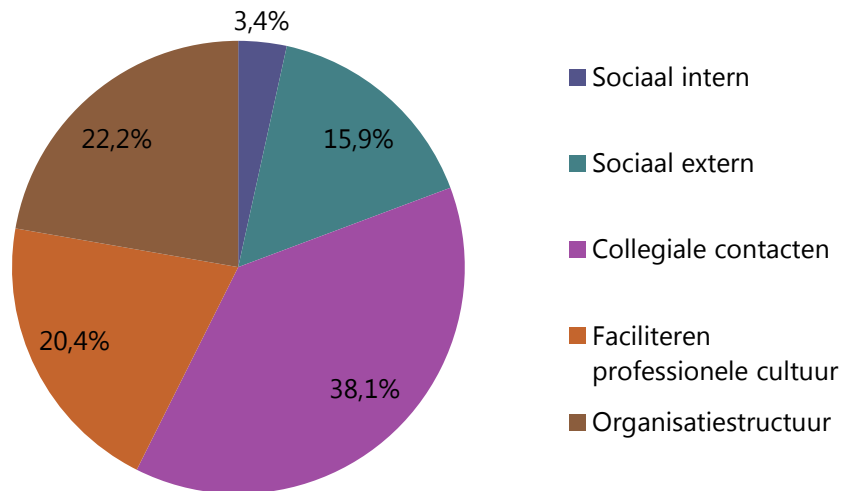
Tabel 17

Observatie van activiteiten die vallen onder organisatiestructuur

ORGANISATIESTRUCTUUR				
<i>Code</i>	<i>Datum</i>	<i>Activiteit</i>	<i>min.</i>	<i>%</i>
Organisatie-structuur <i>controleur</i> <i>coördinator</i> <i>bestuurder</i> <i>producent</i>	9-apr	Personeelsvergadering: Mededelingen	10	
	9-apr	Personeelsvergadering: Trendanalyse delen met team	30	
	9-apr	Personeelsvergadering: Mededeling formatie volgend jaar	5	
	11-apr	Telefoongesprek over ICT	10	
	11-apr	E-mail	15	
	11-apr	Gesprek met vertegenwoordigers Heutink	25	
	11-apr	E-mail en telefoongesprekken	85	
	16-apr	Post doornemen	20	
	16-apr	Gesprek met lid oudercommissie	10	
	16-apr	Nieuwsbrief maken	25	
	16-apr	Verzuimadministratie	25	
	16-apr	Telefoon met IB'er andere school over acute plaatsing leerlingen	15	
	16-apr	Telefoon	5	
	16-apr	Administratie	45	
	16-apr	E-mail	30	
	Totaal organisatiestructuur		355	22,2

De werkzaamheden van D1, die in tabel 16 en 17 gegroepeerd staan, druk ik uit in procenten van de totale tijd die D1 gewerkt heeft.

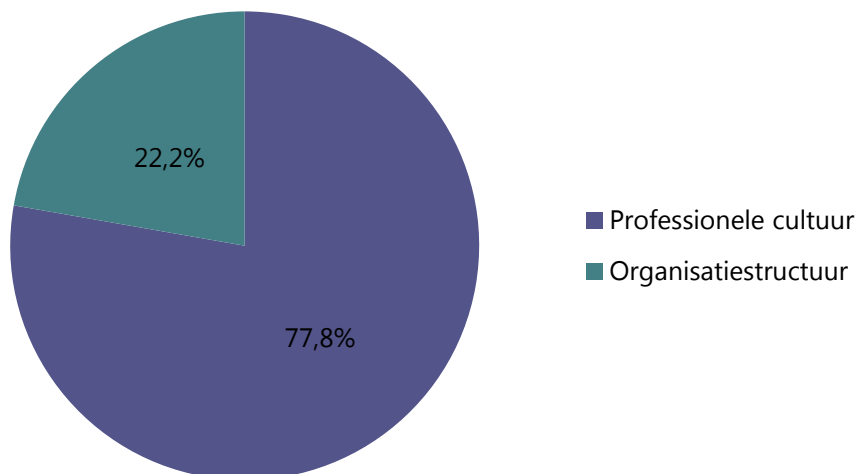
Werkzaamheden Wim



Figuur 14 – Werkzaamheden van D1 uitgedrukt in percentages

De werkzaamheden van D1, die in figuur 14 in percentages van de totale tijd uitgedrukt staan, zijn aan de hand van het analysemodel (paragraaf 6.5) uit te drukken in een gedeelte wat besteedt wordt aan de professionele cultuur en de organisatiestructuur. De verhouding tussen deze twee componenten is te zien in figuur 15.

Verhouding cultuur/structuur



Figuur 15 – Werkzaamheden van D1 uitgedrukt in percentages professionele cultuur en organisatiestructuur

7.4.2 Interpretatie

De resultaten in tabel 16 en 17 en figuur 14 en 15 worden in deze paragraaf geïnterpreteerd.

D1 is veel in (formeel) gesprek met collega's, zowel gepland als ongepland (38,1%). Hij maakt daar bewust tijd voor.

D1 is weinig 'sociaal intern' bezig (3,4%), dat wil zeggen dat hij weinig tijd besteedt aan de zogenoemde 'social talks' en informele contacten binnen de school. In zijn werkzaamheden zie ik bijvoorbeeld maar heel weinig pauze- of lunchtijd terug. Toch bleek uit de enquête dat 'de directie echt geïnteresseerd is in de persoon van de leerkracht' (vraag 34). Blijkbaar ervaren de collega's genoeg aandacht en interesse in de formele contacten.

D1 besteedt bewust tijd aan het faciliteren van de professionele cultuur. Zo is hij zoveel mogelijk aanwezig bij alle vergaderingen (ook als hij die niet zelf hoeft voor te zitten, zoals de bouwvergaderingen) en draait hij mee met de nascholingscursus voor OGO in de bovenbouw. Daarnaast is hij bezig geweest met het verwerken van resultaten van een ouderavond.

De e-mail, telefoon en post nemen het grootste gedeelte van de werktijd van D1 in beslag (22,3%).

Samenvattend zien we dat D1 voor 77,8% bezig is met (het faciliteren van) de professionele cultuur en voor 22,2% met de organisatiestructuur van de school. Daarmee valt hij keurig binnen de kaders die Van Emst in zijn model, het 'wybertje' voor organisatieontwikkeling, aangeeft: voor het bevorderen en continueren van een professionele cultuur in een organisatie, moet 70% van de tijd daaraan besteed worden tegenover 30% van de tijd aan de organisatiestructuur.

7.5 Interviews met directeur

7.5.1 Resultaten

De uitspraken uit de interviews heb ik gesloten gelabeld aan de hand van de acht leiderschapsrollen van Quinn. De rollen mentor, stimulator, innovator en bemiddelaar schaar ik onder de professionele cultuur, omdat dit de mensgerichte kant van het model van Quinn is. De rollen bestuurder, producent, coördinator en controleur schaar ik onder de organisatiestructuur, omdat dit de taakgerichte kant van het model van Quinn is. Voor het complete analysemodel en uitleg van de labels verwijs ik u naar paragraaf 6.5, tabel 10.

Het koppelen van de uitspraken uit de interviews aan de rollen van Quinn gebeurt op basis van interpretatie. Ik heb een afweging gemaakt op grond van de literatuur en mijn eigen interne subjectieve conceptuele redenering. Mogelijk kunnen enkele uitspraken ook elders worden ingedeeld.

In de uitwerking van de interviews neem ik zowel de interviews met D1 als het interview van Roel² mee. In principe geef ik alleen de antwoorden weer. In sommige gevallen is het nodig de vraag van de interviewer (I) erbij te vermelden, omdat dan het antwoord van de respondent (R) kan worden begrepen.

² Roel de Vries, de tweede directeur die deel is van mijn praktijkonderzoek, heb ik als proefpersoon ingebracht vanuit het onderzoek van Bakker (2013). Roel is directeur van OBS Julianaschool te Schagen. Deze school werkt al 25 jaar met Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Roel is ruim 6,5 jaar directeur van de school. Roel zet ik in als controlepunt voor mijn onderzoek naar D1.

Tabel 18

Uitspraken uit interviews, ingedeeld op leiderschapsrollen van Quinn binnen professionele cultuur

PROFESSIONELE CULTUUR	
Mentor	
D1	<i>Over het begeleiden van leerkrachten</i> I: "Hoe merk je dat sommige leerkrachten nog niet op M3-niveau functioneren?" R: "Wanneer ze zich niet aan afspraken houden en op bepaalde gebieden geen vaardigheden hebben. Dan is het dus: bij de hand nemen en gaan begeleiden. Een leerkracht moet dan gaan vertellen welke doelen hij of zij stelt. Hij denkt zelf na over de aanpak en komt vervolgens terug bij mij. Sommigen komen zelf met hulpvraag, anderen heb ik zelf aangesproken. Het plan moet de collega zelf schrijven. Het plan bespreken ze met mij, indien nodig passen we het samen aan. Tussendoor, bijvoorbeeld onder de koffie, vraag ik hoe het plan verloopt in de praktijk. Ook doe ik een paar klassenbezoeken. Na een paar weken evalueren we het plan. Loopt het tot goed dan toe, dan begeleid ik nog één termijn. Daarna laat ik het los." "Als ik naar mezelf kijk, kan ik signaleren en aanpakken. Als het niet lukt, haal ik hulp van buiten." "Het zijn van een mentor en stimulator zit wel in me." "Ik heb op een andere school leren coachen. Wat ik bijvoorbeeld geleerd heb, is bewust open vragen te stellen, zodat de collega eigenaar is van zijn probleem." <i>Over het belonen van persoonlijk meesterschap</i> "Ik moet mezelf dwingen om meer complimenten te geven. Dat moet eigenlijk meer gebeuren. Ik wil het wel doen, maar sta er niet altijd bij stil. Dit is een actiepoint. Ieder mens heeft behoefte aan bevestiging." I: "Welk cijfer geef je jezelf op dit moment voor het belonen van collega's?" R: "7." "Ik probeer zoveel mogelijk de talenten van de mensen naar boven te laten komen. Daar praat ik over in de jaargesprekken." "Wat ik heel belangrijk vind, is de goeie toon hebben in de relaties met leerlingen." "Vroeger vond ik het moeilijk om collega's aan te spreken op hun functioneren, maar nu niet meer. In een professionele cultuur moet je dat doen, je doet iemand onrecht als je hem of haar aan laat modderen."
Roel	<i>Over de onderzoekende houding van een leider van een OGO-school</i> I: "Wat vraagt dat aan competenties van hoe jij leider bent?" R: "Flexibiliteit, empathie, goede luisterhouding, inzoomen op vragen van individuen." "We hebben de afspraak dat je alleen op je werkdagen hier bent." <i>Over het corrigeren van collega's</i> R: "Ik vind het erg lastig en het voelt als een verraad als ik mensen in de steek laat. Ik ben een soort vaderfiguur in dit team en zo wil ik niet met ze omgaan. Het doet zeer als je mensen de deur uitstuurt. Eigenlijk zeg je dat je het opgeeft. Ik red het niet, maar het zit dan echt in de kwaliteit van de mensen zelf."

	I: "Wat doet dat bij die mensen zelf qua emotie?" R: "Verdriet en boosheid komt op. Ze zijn geschokt als ik het vertel. Ze herkennen wel dingen, maar vinden mij dan toch stom. Ze laten dat blijken in een aantal dingen. Als ik ergens van wakker lig is het daarvan, ja. Al kan ik redelijk privé en school gescheiden kan houden, maar hier gaat het om het functioneren van mensen. Ik zie dat ook bij teamleden dat ze te dicht op kinderen zitten emotioneel en zeg dan dat ze er te diep inzitten. Ik wil ze tegen zichzelf beschermen. Voor een leerkracht is het moeilijk om te constateren dat ze het met een kind niet redden."
Stimulator	
D1	"Mijn rol is voornamelijk stimulerend. Een aantal kunnen dat aan, een aantal niet." "Het zijn van een mentor en stimulator zit wel in me." <i>Over de invoering van OGO</i> "Er is een heftige discussie ontstaan tussen onderbouwleerkrachten over de invulling en betekenis van OGO. Dat is niet erg. Voor sommige collega's voelt het alsof ze de ander daardoor niet meer recht in de ogen kunnen kijken door de meningsverschillen, maar ik zeg dan dat het niet erg is om van mening te verschillen. Het gesprek hierover zorgt dat we bij ons doel komen." <i>Over het leren van en het kijken bij elkaar (in de klas)</i> "Jack [bovenbouwcoördinator, WB] en ik zijn het aan het pushen. De faciliteiten zijn er, maar er worden zelf geen initiatieven genomen. Dit zit 'm in het eigenaarschap van leerkrachten. Ik vertaal de houding van de collega's op dit moment zo: 'We moeten zoveel, we zijn zo druk, we hebben geen tijd om bij elkaar te kijken.' De facilitering is er. Het gaat hier echt om een cultuurverandering! Men is het niet gewend. Ik faciliteer het, maar ga er niet achteraan om te zeggen: 'Jij moet nu naar die en die groep'. Dat is juist iets wat ze zelf moeten doen." <i>Over het enquêteresultaat dat leerkrachten vinden dat er weinig van elkaar geleerd wordt</i> "Ik vind dat leerkrachten zich er onvoldoende van bewust zijn dat ze nu ook al leren van elkaar door bijvoorbeeld het voorbereiden van thema's. Mijn rol is hen er van bewust te maken." "Ik vind het heel belangrijk dat mensen er verschillend in zitten. Ik vind het fijn dat er kritische mensen zijn. Kritisch en reëel. De kritische collega's heb ik wel gevraagd om commitment. Ik vraag hen: 'Sta je erachter? Hoe ga je om met de veranderingen? Wij gaan hier op school de veranderingen wel doorvoeren en dan moet je op een gegeven moment een persoonlijke keus maken of je hier in mee wil gaan of niet.' Op een school heb ik wel eens in een team gezeten waar, voor een vernieuwing, enthousiastelingen waren en ook mensen die het nog niet zo zagen zitten. Toen heb ik degenen die enthousiast waren de opdracht gegeven om de vernieuwing uit te gaan proberen en aan het team te presenteren wat de uitkomsten zijn. Ik heb hen als het ware 'kartrekkers' gemaakt. Dat werkte heel positief uit; de andere helft van de groep werd enthousiast van de nieuwe manier van werken. Hier op S1 is dat nog niet nodig. Iedereen hier is gemotiveerd. Er zitten er een paar bij die goede, kritische opmerkingen kunnen plaatsen, waar ik ook zeker wat aan heb. Sommigen voelen zich daarbij degenen die 'altijd wat te zeuren hebben'. Ik vraag hen juist om die kritische rol te blijven vervullen, omdat zij dingen zien die de hoogvliegers niet zien. Een voorbeeld daarvan is het taalonderwijs in groep 4, dat ook op de OGO-manier gedaan wordt. Het kostte veel te veel tijd om taallessen om te bouwen naar thematische zinnen. Daarom laten we dat nu los, naar aanleiding van een kritische opmerking van een collega." "Het mooiste is dat je een cultuur hebt dat je allemaal verantwoordelijk bent voor de school."

	Dat vind ik het belangrijkste. Collega's accepteren mij ook helemaal in de rol van directeur. Dat is hier heel snel op z'n plek gevallen."
Roel	"Afgelopen jaar hebben we veel scholingsbijeenkomsten gehad. Op bouwniveau vooral, omdat daar het delen van kennis gemakkelijker gaat. Hier wordt in de school heel veel kennis gedeeld." "We delen bijvoorbeeld dingen waar we als team tegenaan lopen in het concept. De arbeidsintensieve manier van observeren en screenen waar kinderen zitten. Bijvoorbeeld bij kleuters nagaan voor een thema welke woordenschat kinderen hebben en dan aan het eind kijken wat ze geleerd hebben. Dat is zo arbeidsintensief. Dan wordt door kleuterjuffen gesproken met groep-acht-leerkrachten hoe ze dingen meten. Dan bestaan er simpele testjes die dat kunnen aangeven. Daarvan leren we in het team van elkaar. Maar het meeste leren vindt plaats in de bouwcontacten." <i>Over leerkrachtcompetenties die nodig zijn binnen OGO</i> "Als je op een OGO-school werkt moet je speler zijn en geen toeschouwer. Dat geldt voor alle niveaus: ook leidinggeven doen we met elkaar." <i>Over het geven en delen van leiding op een OGO-school</i> "... Maar ik ben wel meer meerwetende partner. Dat ze vertrouwen dat als ik ergens een mening over heb dat het klopt. Om overal over te vergaderen is niet professioneel, over de kroketten en dergelijke. Mensen regelen veel en leggen verantwoording af aan mij. Waar ik sterker in geworden ben is dat, leidinggeven delen. 'Mag ik dat of dat?' De vraag van mij is: 'Is het nodig?' Als ze zeggen: 'Ja, dat is nodig', dan regelen ze maar. 'Vind je het goed?' Dan vraag ik altijd of ze er een plan van willen maken als het idee goed is. Er moet visie achter zitten en een plan van uitvoering. 'Wat mag het kosten?' is niet de goede vraag aan mij. Het kost dit en we doen het zo. Als het plan goed is mag het kosten wat zij goed er in vinden. Als ze het op die manier brengen, kan er alles. Maar zo werkt leidinggeven met elkaar, ik ben eindverantwoordelijk." "Het focussen op een bepaalde richting die voor de school het beste is, dat is leidinggeven. Niet ik wil alleen, maar we doen het samen. Die vlek van 'ik' breidt uit tot 'samen'. We willen de school samen steeds beter maken en ik mag daarin sturing geven." "Door je team moet iets bedacht en gedragen worden, van daaruit komen de dingen die moeten. Niet: van bovenaf zeggen dat we een OGO-school gaan maken en dat doen we zo en zo." I: "Hoe beoordeel je waar je wie neerzet, zodat diegene ook in zijn kracht staat?" R: "Ik heb ook een bedrijf te runnen. Soms zitten mensen op een plek wat niet hun ideale plek is. Een leerkracht van de kleuters naar groep 4 halen is voor die persoon een goede ontwikkeling, maar ze zou er niet meteen voor hebben gekozen. Daar moesten we iets. We kijken dan of het in de mensen zit. Ik kan zeggen vanuit de structuurkant: 'M., je gaat daar werken, want die resultaten moeten omhoog.' Maar samen los je dat op. Ik doe een voorzet in een voorstel tot ontwikkeling. Leiding geven is ook voorzetten geven zodat je het mensen zelf laat doen. Bij kinderen werkt dat zo en bij leerkrachten. Dat heb ik wel meer geleerd de laatste jaren. Dan doen we samen interventies die ervoor kiezen zodat een ieder daarmee blij is. Dan hebben we allemaal een stap gedaan. Vanuit sturing weet ik wat ik wil, anders wordt het een zootje." "Ik wil leider zijn zoals een leerkracht leider is van kinderen. Ik kan niet bedenken waarin ik geen OGO-leider ben. Ik bereik niets als ik mijn eigen doelen erdoor ram. Als ik die betekenis

	niet relateer aan mijn collega's, dan zijn mensen zo overspannen." "In de cultuur is sfeer ook erg belangrijk. Maar in een professionele cultuur kun je elkaar aanspreken op wat er niet goed gaat. Daarin zijn we beter geworden om opener daarover te communiceren."
Innovator	
D1	"In de school heb ik het hebben van coördinatoren, zoals lees- en rekencoördinatoren, in gang gezet. Eerder was er alleen maar een cultuurcoördinator."
Roel	"Het blijven ontwikkelen is belangrijk. Het is echt OGO, want het is steeds de volgende stap. Er is dus geen eindpunt." "Het mooie van OGO is dat je met een reis bezig bent, waarvan je als leerkracht zelf nog aan het roer staat." "Wat ik doe als leider heet OGO; ik sta open voor alles. Ik pik alles mee aan raakvlakken en lijnen. Die spilfunctie is voor mij onderzoek: erbovenuit komen. Het onderzoekende bij mij zit in de verbinding met dingen die het nog meer OGO maken. Ik lees veel en heb een brede interesse, ik kijk en luister veel, enzovoort. Dat pas ik toe op mijn school. We gaan stappen, omdat er een steprace is. Hoe krijg je verbinding met de wijk, de buurt, dat wil het bestuur promoten. Dat zit bij ons al in OGO. Ik heb een wereldwinkel en een boekenwinkel (op de andere locatie), we gaan oudere mensen langs de deur om boeken te ruilen. Het onderzoekende zit bij mij in de verbinding en dan worden dingen verbreed en verdiept. Bij alles wat we doen, probeer ik onderwijs te maken." I: "Waar zit bij jou de onderzoekende houding?" R: "Dat zit in OGO en in jou als persoon. Ik hou niet zo van hetzelfde. Niet de dingen steeds doen, zoals we altijd deden."
Bemiddelaar	
D1	<i>Over informatievoorziening</i> "Ik wacht soms nog net te lang. De informatie komt laat naar buiten."
Roel	"Ik zit nu in een bestuur met 35 scholen. Ik moet knokken voor de plek dat ik het anders wil. We worden in een structuur geduwd met standaarden en dan word je erin geluid om niet je eigen keuzes te maken. Daar moet ik voor knokken." "Van die 35 [scholen binnen één bestuur, WB] ben ik de enige OGO-school, wel drie Jenaplanscholen en dat is het qua vernieuwingsscholen. We hebben met z'n vieren last van het leerlingvolgsysteem invoeren voor allemaal. Een leerlingadministratie met toetsgegevens over middentoetsen en eindtoetsen van CITO. En dan zeg ik steeds dat wij dat niet doen. Dan komt de roep dat ieder dat moet doen. Daar word ik steeds duidelijker en mondiger dat ik dat niet wil en waarom ik dat vind. Dat wordt nu geaccepteerd. Het gaat om het verwoorden en argumenteren wat je wilt en dat gaat beter. Een hoofdbestuurder, de algemeen directeur, dacht me op het matje te roepen, omdat ik in een artikel had gezet dat als ik zeker weet dat een kind de CITO-score niet haalt en dan toch die toets ga afnemen ik dat kindermishandeling vind. Ze zei: 'Als de inspecteur dat leest, denkt hij dat jij de CITO-toetsen niet goed afneemt.' Dat is angst. Zij begrijpt dan de strekking van het verhaal niet. Er zou een leestoets voor bestuurders afgenomen moeten worden. Het blijft een strijd." I: "Hoe vind je die verplichting van die CITO-toetsen?" R: "Ik vind de strijd dat ik mijn eigen personeelsbeleid mag voeren belangrijker dan dat ik me hierover druk maak. Dan maar die eindtoets. Als wij goed lesgeven, moet dat ook kunnen in de verantwoording. Al blijf ik erbij dat de toets belachelijke dingen vraagt af en toe. Als we

	kinderen trainen in die toetsen weet ik zeker dat ze het kunnen en voldoende halen. Dat willen we dus niet. Personeelsbeleid is belangrijker. Rechtspositie van mensen speelt een rol, aan het werk zetten van mensen die overgezet worden hier wil ik niet. De strijd om mijn mensen te houden is belangrijker dan de strijd om die eindtoets. Surplus is een stichting met 35 scholen en 650 medewerkers en het bestuur wil kunnen schuiven met mensen. Ik win de strijd nog elke keer in dat beleid. Die strijd wordt lastiger, omdat het aantal mensen dat eruit moet groter wordt. Tijdelijken gaan er dan uit, je bent tijdelijk als je hier nog geen drie jaar werkt. Ik wil voorkomen dat ik mensen krijg die met de methode willen werken." "Belemmering zie ik nu in personeelsbeleid. Ik heb niet de vrije keus in aanname en ontslag. Ik ben ervan overtuigd dat de leerkracht de spin in het web is en dat de kwaliteit van de school afhankelijk is van de kwaliteit van de leerkracht. En als je twee jaar lang zelf in mensen hebt geïnvesteerd in steun en scholing en als je dan tot de conclusie komt dat ze zeer waardevol zijn voor de school en je raakt ze kwijt voor een vijftiger uit Wieringen die geen zin meer heeft om te werken, dan houd het op. Uitwisselen van leraren kan niet op mijn school en dan ga ik dwarsliggen. Dat is dan een belemmering. De een voor de ander uitruilen is slecht. Dat maakt het lastig in de situatie waarin we zitten: de krimp. Ik wil met ons concept kunnen kiezen op de kwaliteit van een leerkracht. Ik denk dat ik de strijd wel win, maar dat kost bovenschools wel geld. Als het bovenschools geld kost omdat er procedures lopen rond mensen, kost mij dat ook geld." "Een belemmering zie ik nu meer als een uitdaging. Als een inspecteur ons benadert en probeert mee te denken en dan kritisch de vinger op bepaalde zere plekken legt, dan is dat een goede zaak. Ik zie het niet meer als een zware belemmering." "Ouders worden kritischer en gaan zich met meer dingen bemoeien. Als speerpunt heb ik gekozen om ouders meer in de school te betrekken. Dus deze belemmering omzetten tot een speerpunt. Het gaat erg goed met de OR (hulpclub) en MR (regelgeving meedonders). Ik kan ze wel weren, maar we kunnen niet zonder hen. Ik plaats van afstoten en veroordelen kies ik een andere weg. Dat moet je dan gebruiken in plaats van er moeilijk over doen. De CITO middentoets hebben we achter de hand als ouders om opbrengsten vragen. We vertellen dan dat het cijfers zijn, maar dat we veel meer weten van de kinderen dan alleen die cijfers. Je moet je er niet tegen verzetten maar aantonen dat je meer weet dan zij vragen. Uit de subjectieve wijze van observeren zit veel meer info dan de objectieve kijk die een toets doet." "Wat opvalt is dat we gaandeweg het schooljaar kinderen aannemen als instroom die het in traditionele scholen moeilijk hebben die anders zijn dan anderen. Ouders redeneren dan dat het hier voor hun kind beter voor hen is dan elders. Het beter omgaan met verschillen blijkt dan op te vallen en dat zingt rond. En dat zijn vaak kinderen die lager scoren op een CITO. Daardoor komen eindresultaten onder druk te staan en ik moet mijn best doen de inspecteur blijvend tevreden te stellen. De entreetoets in groep 7 wordt nog afgenomen, volgend jaar is verplicht een eindtoets af te nemen in groep 8. Afgelopen jaar hebben we ons mogen verantwoorden met de middentoets van CITO, dat mag volgend jaar ook nog. Daarna moet iedereen een eindtoets hebben." <i>Over informatievoorziening</i> "Waar we sterker in kunnen worden is het vertellen aan de mensen hoe het zit. Het waarom van de dingen kun je niet genoeg voor het voetlicht brengen. Als er iets aan de hand is, grijpen we daarop terug om te bepalen welke keuzes we maken in het concept. Waarom we niet meer huiswerk meegeven, bijvoorbeeld. We houden kinderen op school geïnteresseerd en laten iets uitzoeken. Die vertaalslag zou nog beter moeten."
--	--

Tabel 19

***Uitspraken uit interviews, ingedeeld op leiderschapsrollen van Quinn binnen
organisatiestructuur***

ORGANISATIESTRUCTUUR	
Bestuurder	
D1	"Doelen stellen: het is zo belangrijk voor het onderwijs. Ik zie mezelf als onderwijskundig leider, vanwege het resultaatgerichte element." "Tegenwoordig is er veel aandacht vanuit de maatschappij voor kinderen die zo ver mogelijk moeten komen. Doelen geven je als leerkracht zicht op de horizon." <i>Over het voorlezen van een gedicht aan het begin van een vergadering</i> "Puur traditie. Om te relativeren. Soms zijn we zo bezig in de waan van de dag, terwijl we het kind niet moeten vergeten. We zijn een christelijke school. Ik wil mensen prikkelen en aan het denken zetten, ze een klein stukje inhoud meegeven." "Het plaatje wat ik heb van onderwijskundig leiderschap is met een team een visie neerzetten, wat voor school wil je zijn. Vervolgens vraag je je af: 'Wat moet je doen om dat mogelijk te maken?'" "Eigenlijk laat ik de visie van de school overal horen, bij zowel formele als informele zaken. In vergaderingen, maar ook informele dingen betrek ik de visie. Ik gebruik het als spiegel bij het maken van keuzes." "Delen van OGO zaten al in mijn visie voordat ik hier kwam [op S1, WB]. Ik heb veel meegekregen van het Nieuwe Leren destijds. Dat is weer helemaal de prullenbak in gegaan, omdat het veel te veel geassocieerd werd met bijvoorbeeld Iederwijs-scholen. Eigenlijk was het Nieuwe Leren al een stukje van OGO. Ook ben ik in Boston geweest bij de Coalition of Essentials Schools en heb daar veel geleerd over OGO. Daar drop ik nu af en toe wat van in de school. Ik doe zelf actief mee met cursussen." "Er was een schoolplan geschreven door mijn voorganger. Nu ga ik het schoolplan naar mijn eigen hand zetten. Eind dit schooljaar of begin volgend cursusjaar wordt dit zeker op de agenda gezet." <i>Over het leren belonen van persoonlijk meesterschap</i> "Ik wil op dit punt ontwikkelen door planmatig complimenten te geven. Ik kan hier een Persoonlijk OntwikkelPlan op zetten in het nieuwe cursusjaar." "Ook kunnen mensen zich pas ontwikkelen als ze voldoende kennis hebben. Als ik bijvoorbeeld kijk naar de verschillende specialismen op het gebied van lezen en rekenen, wil ik dat de specialisten meer weten over dit hele verhaal dan ik." "Ik ben niet hiërarchisch ingesteld, maar ik heb wel een eigen verantwoordelijkheid. Ik voel mij collega onder de collega's, maar waar ik nadrukkelijk de leidinggevende rol moet spelen, doe ik dat. Als de situatie dat van mij vraagt, ben ik degene met de verantwoordelijkheid voor de hele toko." "Als nieuwe directeur heb ik meegekregen: de school wil ontwikkelingsgericht onderwijs

	geven. Toen heb ik op een studiemiddag stellingen met de collega's besproken, waaruit een discussie volgde. Toen heb ik gezien dat er nog veel kennis mist, vooral in de bovenbouw. Als we naar een gezamenlijke visie willen, zullen we onze mentale modellen naar elkaar toe moeten laten groeien." "Het minimale einddoel wat ik wil bereiken op het gebied van OGO is in alle groepen OGO met wereldoriëntatie- en creavakken, waarbij een aantal taal-/leesactiviteiten geïntegreerd worden. Daar wil ik over 5 jaar staan. Alle vakken geïntegreerd hebben is dan nog niet haalbaar; de leerkrachten zijn nog niet zo ver dat ze alles dan al kunnen integreren." <i>Over het nut van nascholing over OGO</i> "Ik merkte in de discussies dat er weinig kennis was over OGO, vooral in de bovenbouw. De bovenbouw heeft nu zelf houvast gekregen, ze hebben de kapstokken gekregen. Er is een structuur gevonden." "Ik ben veel bezig met de vraag: Hoe kunnen leerkrachten veel voor kinderen betekenen? Ik kan niet 'manager' zijn: alleen maar besturen, begeleiden van leerkrachten. Mijn affiniteit zit in het onderwijskundig leiderschap." <i>Over het invoeren van OGO</i> "Het meest haalbare op dit moment is wereldoriëntatie en crea-vakken op de OGO-manier. Eerst maar eens even de basis goed. Dan kunnen we pas verdere stappen zetten."
Roel	"Ook ik moet een vierjarige begroting maken en daar mijlpalen inzetten met tussendoelen die ik moet bereiken. Het zorgen dat mijn team hetzelfde wil bereiken als dat ik wil, is mijn doel." "Richting is belangrijk: waar wil je naartoe? Dat zit aan de structuurkant, ja. Die bergbeklimming: je wilt toch naar die top toe. Je moet wel koers zetten naar boven en niet steeds rondjes lopen. Daar moet ik voor zorgen als leider dat we die kant opgaan. Met elkaar doe je dat, ik moet ruimte geven aan mensen om daarin te blijven zoeken en te vinden." <i>Over kennisdeling in de school</i> "We zijn constant op zoek om het team, de bouw en het individuele traject met elkaar te verbinden. Ook in de tijd gezet. Het plan dat we voor volgend jaar hebben, is dat we één keer in de week een bijeenkomst hebben van twee uur op dezelfde locatie en zelfde dag. Die dag verspringt i.v.m. parttimers." I: "Wat is voor jou beredeneerd aanbod?" R: "Waarom je met iets bezig bent met dat kind. Wat is de volgende stap in de zone van naaste ontwikkeling? Daarin moet je iets doen en dan heb je ook je doelen voor ogen. Dat is niet dat je achteraf bedenkt dat je lekker bezig bent geweest. Je hebt vooruit gedacht, stappen bedacht waarmee je aan de slag gaat." "Ik weet wat ik wil met beredeneerd aanbod en welke doelen ik ermee wil bereiken." "Wij kijken steeds naar de visie en missie en: 'Denken we er nog steeds zo over?' We maken keuzes op grond van de visie en missie." "De kern van OGO is: 'Hoe ga je met elkaar om?' Ik heb geen pestbeleid, dat zit in die vraag. In de middenbouw zijn er kinderen van andere scholen gekomen die gepest werden of sociaal onhandig waren. Die trekken het hier wel, omdat we veel werk maken van omgang met elkaar. Ik heb toch ook geen beleid op 'hoe ga je niet-rekenen?' en 'hoe ga je niet-taal doen?'. We

	gaan rekenen en taal doen en we gaan goed met elkaar om. Er wordt hier wel geplaagd, niet gepest." "We hebben voor volgende cursus een rekening van 25.000 euro nascholing. We proberen te polsen waaraan behoeften bestaan voor nascholing vanuit de POP, BOP en SOP. Het leesniveau van de middenbouw willen we omhoog hebben. Dat ontwikkelen gebeurt elk jaar op die manier. We besteden veel geld aan ontwikkeling in het team. Het hoofdaccent ligt in de bouw, omdat daar ook de individuele vragen worden neergelegd. Daar proberen we altijd aan te voldoen." "Lezen is een speerpunt. Vooral begrijpend lezen en het maken van groepsplannen wat de inspectie ook erg veel vraagt. Dat doen we op een OGO-manier. Het scholingsplan is net doorgesproken met Bea. We doen dat erg flexibel. Enkele leerkrachten worden eens in de twee weken door Bea bezocht. Voor- en nagesprek. Anderen worden door Niko en Hermien begeleid in het VVE-gebeuren voor woordenschatontwikkeling in de kleuterbouw. In de bovenbouw loopt het OGO-traject goed." "Bij elkaar kijken in de groep wordt volgend jaar speerpunt. Nu doen we dat ongestructureerd in de bouw met IB'ers incidenteel. Dan wordt het structureel. Een groep overnemen zodat een collega bij een ander kan kijken. Eén dag is er verplicht om buiten school te kijken op een andere school met een bepaald doel. Ik kom op veel scholen sinds de nieuwe bestuursvorm. Ik leer veel mensen kennen, maar mijn mensen zitten alleen op deze school."
Producent	
D1	"In eerste instantie behandel ik hulpvragen op het gebied van pedagogisch handelen en klassenorganisatie. Dat is voorwaardelijk voor de rest. Als we dat op orde hebben, gaan we didactisch handelen aanpakken."
Roel	<i>Over het leider zijn op een OGO-school</i> "Dat betekent niet dat je geen manager moet zijn. Dat doe ik wel: ik moet alles vertalen in geld. Keuzes maken met geld is ook managen." <i>Over het corrigeren van collega's</i> R: "Ja, dat is lastig en dat heeft te maken met het product waarmee we bezig zijn. Ik kan het kinderen niet aandoen dat ik een slecht functionerende leerkracht heb. Pamperen is geen OGO."
Coördinator	
D1	"Werkgroepen krijgen van mij heel veel vrijheid." <i>Over het verdelen van taken naar aanleiding van de verschillende talenten</i> "Vervolgens geef ik mensen in het takenbeleid daar een plek in." "Mensen gaan zich meer specialiseren, breiden specialismen uit, bijvoorbeeld leescoördinatoren en rekencoördinatoren. Zij bereiden een stukje beleid voor. Zij weten meer dan ik, dat wil ik. Zij bereiden zich voor op een vergadering, delen hun bevindingen met het team (want ze hebben draagvlak nodig), wellicht komen er dan aanpassingen en daarna hebben zij de regie over de besluitvorming. De specialisten krijgen de leiding op sommige gebieden; dat wil ik ook, want dan hoef ik niet overal wat vanaf te weten."
Roel	"J. heeft jaren bij de kleuters in de rode groep gezeten. Daar mocht niemand aankomen. Dat soort dingen laten we niet meer ontstaan. M. gaat nu naar groep 4 vanuit de kleuterbouw. Mobiliteit is belangrijk, al dwingen we mensen niet. Als twaalfjarigen jou niet liggen en je onderbouwt dat, dan ben je niets verplicht."

	"Op een OGO-manier leiding geven is vertrouwen geven en ondersteunen dat ze [collega's, WB] de boel oppakken op een goede manier."
Controleur	
D1	<i>Over het ontvangen van en vragen om feedback</i> "Ik vraag om feedback op mijn functioneren bij de jaargesprekken met de collega's. Binnen het managementteam heb ik duidelijke afspraken gemaakt dat de anderen mij feedback mogen geven. Binnen het MT vraag ik er zelf ook naar. Binnen het MT gebeurt het geven van feedback heel goed. Wat dat betreft: complimenten aan J. en W. [bouwcoördinatoren, WB]. Bij collega's moet ik er vaak specifiek naar vragen." "Hoe ik tegen controle aan kijk: ik wil zo min mogelijk controleur zijn, maar merk dat ik vaak nog in die rol moet gaan zitten, vooral bij collega's die nog op M2-niveau zitten."" "De leesvaardigheden zijn te laag. Eigenlijk baal ik ervan dat er een verkeerde leesmethode is aangeschaft. Die methode hebben we nu 3, 4 jaar. Sindsdien zijn de resultaten laag. Een leesmethode is pas na 8 jaar afgeschreven, dus daar moeten we nu een passende oplossing vinden. De overige resultaten zijn voldoende tot goed. Dit geldt ook voor de eindopbrengsten." I: "In hoeverre corrigeer jij collega's? Hoe ga jij om met het slecht functioneren van een collega?" R: "Dat doe ik op meerdere manieren. Als ik dingen bemerk in de school, probeer ik meteen feedback te geven. Als het gaat over het functioneren, plan ik een gesprek met de betreffende collega. Als ik wat signaleer, ga ik daar gelijk op in." <i>Over het invoeren van OGO</i> "Het hele team is niet tegelijk meegenomen in het OGO-traject. De keuze voor OGO is goed, maar de aanpak is niet verstandig geweest." "De leerlijnen moeten de collega's goed beheersen. De leerresultaten moeten ook eerst op orde zijn. De kinderen moeten voordeel hebben van de verandering, anders is de verandering niet goed."
Roel	"Ik kom steeds meer tot de conclusie dat, als ik echte resultaten wil bereiken, ik aan de cultuurkant moet zitten. Resultaten worden door mijn bestuur vertaald naar CITO-scores taal, lezen en rekenen. Ik denk dat opbrengsten op een andere manier gemeten moeten worden. Die meetlat heb ik nog niet. Van Emst heeft het over 'spam of support' i.p.v. 'spam of control'. Als ik mijn leerkrachten goed opleid en heel veel zelfvertrouwen meegeef en zorg dat we goede reflecterende mensen zijn, dan heb ik voldoende vertrouwen dat er een situatie ontstaat dat kinderen maximaal kunnen ontwikkelen. Meer nog dan dat ik constant kinderen ga zitten meten om de aansluiting met de volgende school te willen halen." I: "Welke competenties zijn nodig voor OGO?" R: "Reflectie is de belangrijkste. Mensen moeten zicht hebben op eigen handelen, een reëel beeld van wat ze kunnen en waar ze aan willen werken. Flexibiliteit is belangrijk. De twee die ik noemde missen reflectie, hebben onvoldoende inlevingsvermogen naar ouders en kinderen." I: "Wat is voor jou dan kwaliteit meten?" R: "Dat je kijkt naar de kwaliteit van de leerkracht en niet naar de opbrengst van de kinderen. Als ik een goed team heb die werkt aan brede persoonlijkheid van kinderen, dan heb ik door dat die kinderen ook optimaal aan hun trekken komen." "Ik moet ergens op een verantwoorde manier aantonen dat ik met kinderen iets bereik. Wat

	we nu doen, is met een aantal CITO-toetsen de inspectie tevreden stellen met de resultaten die zij willen zien. Dat is nog zo en zolang die scores goed zijn gaat de inspectie niet moeilijk tegen ons doen." <i>Over het corrigeren van collega's</i> R: "Ik heb twee mensen, waar ik iets mee moet, die ik een onvoldoende heb gegeven, na twee jaar in coaching-achtige modellen gezeten te hebben. Ik stel me dan hard op en stel dat ze een actieplan moeten overleggen hoe ze dat gaan laten zien in een jaar, anders ga ik niet met ze door." I: "Wat voor typen gesprekken voeren jullie vanuit personeelsontwikkeling?" R: "Doelstellingsgesprekken, functioneringsgesprekken en beoordelingsgesprekken. Dat geurt allemaal met het oog op het functioneren met kinderen vooral. De IB'er voert die gesprekken, alleen ik doe de beoordelingsgesprekken eens in de twee jaar als cyclus. Het is opbrengstgericht: je stelt je doelen, hoe functioneer je ernaar en hoe wordt dat beoordeeld. In dat laatste gaat het vooral om wat je ervoor nodig hebt en hoe dat te ondersteunen is. Wat verwacht je van mij als leider en wat ga je zelf doen? Vervolgens ga ik zeggen wat ik vind of dat goed gedaan is. Dat is het kwaliteitssysteem om te polsen of we op een goede manier bezig zijn." I: "Digitale Horeb ging lastig de vorige keer. Hoe is dat nu?" R: "Dat loopt nu. De computer is geen barrière meer. Onze eigen rapporten zijn gedigitaliseerd. Onderzoek doen loopt goed in de bovenbouw."
--	--

7.5.2 Interpretatie

In deze interpretatie neem ik zowel de interviews met D1 als het interview met Roel mee. Ik interpreteer de ingedeelde uitspraken uit de interviews uit tabel 19 en spiegel ze aan de rollen van Quinn, zoals een OGO-schoolleider deze zou moeten invullen. De uitspraken van Roel gebruik ik als controlepunt.

Tabel 20

Interpretatie van uitspraken, ingedeeld op leiderschapsrollen van Quinn

Interpretatie van de uitspraken	
Mentor	Het mentor zijn ligt dicht bij D1 zelf, vooral op het gebied van coaching. Daar heeft hij zich bewust in ontwikkeld. Hij geeft veel aandacht aan het begeleiden van collega's. Hij zoekt naar talenten van mensen. Ook vind hij het belangrijk om de 'goede toon in relaties met leerlingen' te hebben. D1 is zich er van bewust dat hij weinig complimenten geeft om persoonlijk meesterschap te belonen en dat mensen wel behoefte hebben aan bevestiging. Het geven van complimenten is onderdeel van zijn mentorrol. Beide directeuren noemen dat het moeilijk is (geweest) om collega's aan te spreken op slecht functioneren. Er gaan veel emoties mee gepaard. D1 merkt op dat je het als directeur in een professionele cultuur verplicht bent om te doen.
Stimulator	Het blijkt dat OGO-leiders zich veel bevinden in de rol van stimulator: het 'samen doen', draagvlak ontwikkelen, meerwetende partner zijn. Beiden willen een cultuur van 'samen' creëren. Zo noemt D1 bijvoorbeeld gezamenlijke verantwoordelijkheid: <i>"Het mooiste is dat je een cultuur hebt dat je allemaal verantwoordelijk bent voor de school."</i> Op S1 wordt die gezamenlijkheid ook ervaren, blijkt uit de enquête. Volgens

	D1 mogen er juist verschillen zijn tussen collega's; dat zorgt voor nieuwe inzichten en vooruitgang. Roel gaat nog een stapje verder dan D1: hij wil leidinggeven delen met zijn collega's. Niet alleen het verantwoordelijkheidsgevoel delen met elkaar, maar ook daadwerkelijk met elkaar en individueel de verantwoordelijkheid nemen. Roel is daarin eindverantwoordelijk. Besluitvorming wordt volgens Roel niet van bovenaf opgelegd, maar wordt met het team "bedacht en gedragen". Dat principe geldt bijvoorbeeld bij een besluit rondom formatie. In een OGO-team is het belangrijk dat er kennis gedeeld en van elkaar geleerd wordt. In het team van D1 gebeurt dat minder dan in het team van Roel. D1 maakt zijn team er bewust van wanneer het al wel gebeurt en faciliteert nieuwe mogelijkheden. Binnen het team van Roel spreekt men elkaar aan op het functioneren. <i>"Maar in een professionele cultuur kun je elkaar aanspreken op wat er niet goed gaat. Daarin zijn we beter geworden om opener daarover te communiceren."</i>
Innovator	Beiden zetten nieuwe ontwikkelingen in gang. Om een OGO-school te willen zijn is dit essentieel. Roel zegt hierover: <i>"Het blijven ontwikkelen is belangrijk. Het is echt OGO, want het is steeds de volgende stap. Er is dus geen eindpunt."</i> Roel noemt dat hij op elk moment openstaat voor nieuwe input en zoekt naar mogelijkheden voor OGO op alle gebieden, waar de school deel van uit maakt.
Bemiddelaar	Roel treedt veel op als deze bemiddelaar naar 'buiten', zoals richting het scholenbestuur waar hij deel van uitmaakt of richting de inspectie. D1 maakt hier geen enkele opmerking over. Dit verschil kan liggen aan het onderscheid tussen de scholen; S1 (van D1) is net begonnen met OGO, terwijl de Julianaschool (van Roel) als langste school van Nederland bezig is met OGO. Roel heeft daarom al vele confrontaties gehad met beleid 'van bovenaf', terwijl D1 daar misschien nog weinig mee te maken heeft gehad. Een verschil is ook dat de Julianaschool op alle vakgebieden op de OGO-manier werkt, terwijl S1 zich op dit moment beperkt tot wereldoriëntatie- en creavakken op de OGO-manier. Roel voelt zich door de omgeving vooral belemmerd in zijn vrijheid. Hij heeft er voor gekozen om belemmering om te zetten in uitdaging, zoals op het gebied van inspectiebezoek en hulp van ouders. <i>"Als speerpunt heb ik gekozen om ouders meer in de school te betrekken. Dus deze belemmering omzetten tot een speerpunt."</i> D1 ziet wat zijn leerpunt is op dit gebied: betere informatievoorziening. Opvallend is dat Roel dit ook noemt. Blijkbaar zijn beide directeuren zich ervan bewust dat, juist op een vernieuwingsschool, tijdige en duidelijke informatievoorziening van groot belang is, misschien wel meer dan op andere scholen. Gemaakte keuzes moeten goed verantwoord worden richting collega's, ouders en de rest van de omgeving.
Bestuurder	Visieontwikkeling en doelen zijn voor beide directeuren onmisbaar en belangrijk. Een school kan niet zonder richting. D1: <i>"Eigenlijk laat ik de visie van de school overal horen, bij zowel formele als informele zaken."</i> De schoolleider geeft de richting aan. Roel: <i>"Daar moet ik voor zorgen als leider dat we die kant opgaan."</i> Vanuit de visie en de doelen worden plannen gemaakt door de beide schoolleiders. Opvallend is dat Roel veel spreekt over 'we' als het om plannen, visie en doelen gaat en D1 het veel heeft over 'ik'. Dit kan wijzen op een verschil in draagvlak en het delen van leiding tussen de beide teams.
Producent	Als producent proberen ze beide productief te werken en/of een productieve

	werkomgeving te bevorderen. D1 doet dat door op een gefaseerde manier collega's te coachen. Roel wil de kwaliteit van het onderwijs blijven waarborgen, waardoor hij soms leerkrachten weg moet sturen.
Coördinator	D1 en Roel zijn beiden bezig met werkverdeling: de juiste mensen op de juiste plek. D1 vraagt naar kwaliteiten en interesses in jaargesprekken, zodat hij collega's vervolgens in het takenbeleid een passende plek kan geven. Dit doet hij bijvoorbeeld door middel van het inzetten van specialisten op reken- en leesgebied. Vanuit het team blijkt dat bij de taakverdeling inderdaad rekening wordt gehouden met kwaliteiten en interesses (vraag 13 uit de enquête). De uitkomsten van de enquête en het interview zijn op dit punt congruent met elkaar. Beide directeuren geven collega's vrijheid om te handelen en te experimenteren. D1 doet dat door de werkgroepen <i>"heel veel vrijheid"</i> te geven, Roel geeft collega's in het algemeen zijn vertrouwen. <i>"Op een OGO-manier leiding geven is vertrouwen geven en ondersteunen dat ze [collega's, WB] de boel oppakken op een goede manier."</i>
Controleur	D1 en Roel hebben een verschillende opvatting over het meten van kwaliteit. D1 gebruikt de resultaten van de leerlingen om de stand van zaken ten aanzien van OGO te meten: <i>"De leerresultaten moeten ook eerst op orde zijn"</i>. Roel heeft op dat punt een tegenovergestelde mening. Hij gaat juist niet de kinderen meten. <i>"Ik kom steeds meer tot de conclusie dat, als ik echte resultaten wil bereiken, ik aan de cultuurkant moet zitten. (...) Als ik mijn leerkrachten goed opleid en heel veel zelfvertrouwen meegeef en zorg dat we goede reflecterende mensen zijn, dan heb ik voldoende vertrouwen dat er een situatie ontstaat dat kinderen maximaal kunnen ontwikkelen. Meer nog dan dat ik constant kinderen ga zitten meten om de aansluiting met de volgende school te willen halen."</i> Roel noemt 'reflectie' één van de belangrijkste competenties binnen OGO. D1 heeft 'reflectie' alleen genoemd als onderdeel van een begeleidingstraject van een collega³. Volgens Roel moeten mensen zicht hebben op hun eigen handelen, zodat ze weten waar ze aan moeten werken. D1 heeft duidelijke afspraken gemaakt over het geven van feedback door collega's aan hem. Hij is zich er van bewust dat het belangrijk is. Hij heeft het daarbij niet over reflectie.

De conclusie van deze interpretatie is dat D1 zich beweegt op beide gebieden, zowel binnen de professionele cultuur (transformationeel leiderschap) als binnen de organisatiestructuur (onderwijskundig leiderschap). D1 geeft door middel van de uitspraken aan dat hij goed thuis is als OGO-leider in de rollen van mentor en producent. In de rollen van stimulator, innovator, bestuurder en coördinator gaan er dingen goed, maar kan hij ook op sommige gebieden nog groeien. De rollen van bemiddelaar en controleur, zoals een OGO-leider die zou moeten laten zien, heb ik in de interviews met D1 niet of weinig teruggezien.

Als ik de uitslag van D1 op de test van Quinn (paragraaf 7.3) naast deze interpretatie leg, vermoed ik dat D1 de test niet heeft ingevuld met het beeld van S1 voor ogen, maar wel zoals hij zelf een leider

³ In het interview met D1 lag de focus niet op de vaardigheid 'reflectie', maar in vergelijking met het interview met Roel sprong er uit dat D1 'reflectie' weinig heeft genoemd.

zou willen zijn. Uitspraken in de interviews bevestigen dat, bijvoorbeeld als het gaat om het zijn van controleur:

- *"Hoe ik tegen controle aan kijk: ik wil zo min mogelijk controleur zijn, maar merk dat ik vaak nog in die rol moet gaan zitten, vooral bij collega's die nog op M2-niveau zitten."*

Ook bij de rol van mentor zie ik dat terugkomen. D1 wil graag een goede mentor zijn en is dat ook voor de collega's (zo blijkt uit de enquête, zie paragraaf 7.2), maar kan op sommige punten ook nog ontwikkelen:

- *"Ik moet mezelf dwingen om meer complimenten te geven. Dat moet eigenlijk meer gebeuren. Ik wil het wel doen, maar sta er niet altijd bij stil. Dit is een actiepun. Ieder mens heeft behoefte aan bevestiging."*

8. Conclusie, discussie en aanbevelingen

8.1 Conclusie

De hoofdvraag, die ik aan het begin van mijn onderzoek opgesteld heb, luidt: *'Hoe geef je vorm aan leiderschap in een lerende basisschool, waarbij OGO het uitgangspunt is?'*

De daarbij behorende hypothese heb ik als volgt omschreven: *Ik verwacht, op basis van voorkennis, dat een gecombineerde stijl van onderwijskundig en transformationeel leiderschap past bij OGO. Ook verwacht ik dat de cultuurhistorische activiteitstheorie (CHAT) leiderschap op een OGO-school het best ondersteunt.*

Naar aanleiding van mijn theorie- en praktijkonderzoek kan ik de volgende conclusie trekken:

Onderwijskundig leiderschap is erop gericht het primaire proces, namelijk het leren en de resultaten van de leerlingen, te optimaliseren. De onderwijskundig leider is bezig met het definiëren van de missie, leidinggeven aan het onderwijsprogramma en het bevorderen van een positief leerklimaat. Onderwijskundig leiders zijn gericht op hoge leerresultaten. Transformationele leiders houden zich bezig met de betrokkenheid, motivatie en capaciteiten van actoren binnen een organisatie. In de literatuur wordt enkele keren gesproken over een combinatie van onderwijskundig en transformationeel leiderschap. Onder andere Marks en Printy (2003) introduceren een aangepast concept van gedeeld leiderschap: een combinatie van onderwijskundig en transformationeel leiderschap (Marks & Printy, 2003, in: Verbiest & Wolsing, 2011). Dit nieuwe concept draagt de naam 'shared instructional leadership', gedeeld onderwijskundig leiderschap. Bij gedeeld onderwijskundig leiderschap werkt de schoolleider enerzijds transformationeel: hij stimuleert de betrokkenheid en de ontwikkeling van de leerkrachten. Anderzijds werkt hij samen met de leerkrachten om het primaire proces te optimaliseren. De schoolleider is dan niet de enige die leidinggeeft aan het primaire proces, maar (bege)leidt de leerkracht die leidinggeven aan het primaire proces. Ook Verbiest (2010) verbindt beide typologieën leiderschap in zijn opvatting 'nieuw onderwijskundig leiderschap'. In dit nieuwe concept komen de concepten onderwijskundig, transformationeel en gedeeld leiderschap samen. Met dit concept wil hij antwoord geven op de vraag hoe schoolleiders het leren en de resultaten van leerlingen kunnen verbeteren door het direct verbeteren van het professioneel leren van leerkrachten. Een andere typologie van leiderschap is gedeeld leiderschap. Gedeeld leiderschap wordt ook wel de interactionistische visie op leiderschap genoemd: leiderschap wordt gedeeld door verschillende actoren in de organisatie.

De vijf hoofdkenmerken van OGO, die gaan over het onderwijs aan kinderen, zijn te koppelen aan een aantal leiderschapstypologieën. Als we nu kijken naar leiderschap in Ontwikkelingsgericht Onderwijs, dan vraagt OGO om een leider die:

1. ... gebruik maakt van een holistische benadering; een leider kijkt niet alleen naar opbrengsten en resultaten, maar neemt ook de persoonsontwikkeling van de leerkracht mee. Dit is terug te zien in de combinatie van onderwijskundig leiderschap (resultaatgericht) en transformationeel leiderschap (persoonsgericht).
2. ... leerkrachten deel laat nemen in leidinggevende taken en processen en gebruik maakt van participerende besluitvorming. De gedeelde onderwijskundig leider werkt samen met de leerkrachten om het primaire proces te optimaliseren. Daarbij coacht hij hen als dat nodig is.

Hierbij staat vooral de ontwikkeling van de leerkrachten centraal. Het coachen maakt onderdeel uit van de tweede dimensie van transformationeel leiderschap.

3. ... onderdeel is van het team. De leider is 'deelnemer aan de culturele praktijk'; hij staat niet 'boven' de ontwikkeling van het team, maar maakt er deel van uit. Daarbij draagt hij wel de eindverantwoordelijkheid. Hierin komt het concept 'gedeeld leiderschap' naar voren: binnen deze benadering wordt de schoolleider veel meer gezien als een integraal onderdeel van een systeem van sociale interacties.
4. ... faciliteiten biedt waarin leerkrachten kunnen samenwerken en van elkaar kunnen leren ('zelfstandig en samen oplossingen construeren'). Een transformationeel leider bouwt aan onderling vertrouwen, benadrukt de verschillende kwaliteiten van leerkrachten en maakt daar gebruik van. Hij geeft hen ruimte om te experimenteren en vervolgens samen besluiten te nemen.
5. ... visie heeft en doelen stelt voor zijn eigen ontwikkeling, de ontwikkeling van het team en de inrichting van het primaire proces. Onderwijskundig leiderschap houdt zich bezig met visie vormen en doelen stellen, met name voor het primaire proces. Transformationeel leiderschap houdt de ontwikkeling van actoren in een organisatie planmatig in de gaten. Daarbij berust ontwikkeling van actoren altijd op een hypothese.

Uit bovenstaande koppeling van de vijf hoofdkenmerken van OGO met de verschillende typen leiderschap kan ik de voorzichtige conclusie trekken dat een combinatie van onderwijskundig, transformationeel en gedeeld leiderschap, zoals bijvoorbeeld de typologie 'nieuw onderwijskundig leiderschap', het best past bij het leiden van een OGO-school.

In het theorie- en praktijkonderzoek heb ik gebruik gemaakt van het 'wybertje' van Van Emst (1999). In dit wybertje wordt een organisatie gekenmerkt door vier 'hoekpunten': strategie en professionele cultuur, waartussen 'leiderschap' zich bevindt, en systemen en organisatiestructuur, waarin 'management' gevraagd wordt. Ook heb ik gebruik gemaakt van het model van Quinn. In mijn onderzoek heb ik twee aannames gedaan, te weten:

1. **Eerste aanname:** De mensgerichte kant van het model van Quinn komt overeen met de professionele cultuur, waar Van Emst (1999) over spreekt. De taakgerichte kant van het model van Quinn komt overeen met de organisatiestructuur.
2. **Tweede aanname:** Onderwijskundig leiderschap is nodig wanneer de schoolleider de ontwikkeling van de school benadert via de organisatiestructuur. Transformationeel leiderschap is ondersteunend voor de professionele cultuur in een school.

Uit het praktijkonderzoek naar activiteiten binnen de organisatiestructuur en professionele cultuur zijn een aantal uitkomsten gekomen. Zo bleek uit de enquête dat S1 goed scoort op het gezamenlijk leren en visie creëren. Er kan winst worden behaald op de onderwerpen 'systeemdenken', 'persoonlijk meesterschap' en 'mentale modellen'. Uit de zelftest van Quinn, die D1 gemaakt heeft, bleek dat hij zich op dit moment voor het grootste gedeelte bevindt in de rol van stimulator, mentor, innovator, bemiddelaar, producent en bestuurder. Hij bevindt zich daarmee zowel op de mensgerichte als op de taakgerichte kant. Op de rollen coördinator en controleur scoort D1 laag. Bij de observaties zien we dat D1 voor 77,8% bezig is met (het faciliteren van) de professionele cultuur en voor 22,2% met de organisatiestructuur van de school. Vanuit de observaties bleek dat D1 zich beweegt op beide gebieden, zowel binnen de professionele cultuur (transformationeel leiderschap) als binnen de

organisatiestructuur (onderwijskundig leiderschap). D1 geeft door middel van de uitspraken aan dat hij goed thuis is als OGO-leider in de rollen van mentor en producent. In de rollen van stimulator, innovator, bestuurder en coördinator gaan er dingen goed, maar kan hij ook op sommige gebieden nog groeien. De rollen van bemiddelaar en controleur, zoals een OGO-leider die zou moeten laten zien, heb ik in de interviews met D1 niet of weinig teruggezien.

Concluderend kan ik stellen dat D1, als leider van een OGO-school, zich bezighoudt met zowel de professionele cultuur als met de organisatiestructuur. Hij is zowel onderwijskundig als transformationeel leider. Op het gebied van onderwijskundig leiderschap is hij ontwikkeld en getraind; hij laat zien dat hij doelen nastreeft, visie heeft en het primaire proces controleert en coördineert. Op het gebied van transformationeel leiderschap kan hij zich nog ontwikkelen, bijvoorbeeld bij het waarderen en complimenteren van zijn personeel, het investeren in kwaliteit van de leerkrachten in plaats van het kijken naar leerlingresultaten om opbrengsten te meten en het zijn van een bemiddelaar richting de omgeving.

Vanuit theorie- en praktijkonderzoek is mijn hypothese bevestigd.

8.2 Discussie

Het praktijkonderzoek heeft, door middel van de analyse en interpretatie van de observatie en interviews, uitgewezen dat een schoolleider van een OGO-school zich zowel bezighoudt met de professionele cultuur als met de organisatiestructuur. Bij het analyseren en interpreteren van de observaties en interviews stuitte ik regelmatig op het probleem dat de handelingen en uitspraken niet allemaal zo gemakkelijk in te delen waren bij professionele cultuur óf organisatiestructuur. Ik kwam erachter dat wanneer je iets wilt faciliteren voor de professionele cultuur er dan iets veranderd moet worden in de structuur. Het mes snijdt vaak aan twee kanten. Ik geef een voorbeeld: de directeur besluit dat er meer kennis gedeeld moet worden door en onder collega's. Om dat te kunnen bewerkstelligen, zal hij iets moeten veranderen in de structuur van zijn organisatie. Een ander voorbeeld is dat een directeur zijn collega's wil laten bijscholen op een bepaald vakgebied (professionele cultuur). Daarvoor zal hij een bepaald bedrag moeten begroten, waardoor hij zich noodzakelijkerwijs bezig zal moeten houden met de organisatiestructuur. Tijdens de analyse en interpretatie van het onderzoek besepte ik me pas dat de organisatiestructuur vaak ondersteunend is aan het realiseren van een professionele cultuur. Ook het indelen van de rollen van Quinn in professionele cultuur of organisatiestructuur is niet eenduidig en makkelijk te maken. Een voorbeeld hiervan is het aanspreken op het (slecht) functioneren van een collega. Het signaleren van het (slecht) functioneren hoort typisch bij de rol van controleur. Het bespreken van het functioneren en het begeleiden van de betreffende collega hoort bij de rol van mentor of stimulator. In mijn onderzoek ben ik uitgegaan van de aanname dat 'controleur' hoort bij organisatiestructuur en 'mentor'/'stimulator' bij professionele cultuur. Toch valt het signaleren van en het aanspreken op slecht functioneren volgens het 'wybertje' van Van Emst allebei onder de professionele cultuur van een organisatie. Ook hierin is dus de structuur ondersteunend aan de cultuur. De conclusie, die ik hieruit kan trekken, is dat 'structuur' en 'cultuur' opgevat kunnen worden als zijnde dichotoom. Een dichotomie is een tweedeling, "een opdeling in twee aparte delen of begrippen" (Woorden Nederlandse Taal, 2013). 'Structuur' en 'cultuur' zijn te onderscheiden, maar niet te scheiden van elkaar. Met het gebruik van het 'wybertje' van Van Emst zijn zowel de linkerkant (organisatiestructuur) als de rechterkant (professionele cultuur) nodig in organisatieontwikkeling. Van Emst geeft daarbij zelf

aan dat de tijd en energie, die naar beide componenten gaat, verschillend dient te zijn: 30% van de tijd en energie is nodig voor de organisatiestructuur en 70% voor de professionele cultuur.

Beperkingen van het onderzoek

Bij het onderzoek kunnen enkele beperkingen genoemd worden. Voor het observeren van D1 heb ik zes dagdelen genomen. Dat is in principe voldoende, maar bij een volgend soortgelijk onderzoek zou ik ervoor pleiten meer dagdelen te observeren. Dan kan een eerlijker beeld verkregen worden. Ook is het goed om ervan bewust te zijn dat ik voor dit onderzoek willekeurige dagdelen heb genomen. Als ik op andere dagdelen zou hebben geobserveerd, was er misschien een ander resultaat uit gekomen. Dat heb ik in dit onderzoek zoveel mogelijk proberen te voorkomen, doordat ik voor zoveel mogelijk verschillende dagdelen heb gekozen. De kans dat er op andere dagdelen een ander resultaat uit gekomen zou zijn, is echter wel aanwezig. Daarnaast is het onderzoek een kwalitatieve analyse en is er deels gebruik gemaakt van participerende observatie. Ik heb weinig ervaring met het uitvoeren van kwalitatief onderzoek door middel van observatie en interview; dat kan het onderzoek hebben beïnvloed, doordat niet de hele breedte en diepte is meegenomen waarover kon worden geobserveerd en geïnterviewd.

Voor de opzet van mijn praktijkonderzoek heb ik zelfstandig gekozen voor de invulling ervan. Tijdens het onderzoek kwam ik erachter dat D1 zich ook bezighoudt met bepaalde theorieën en modellen over leiderschap. Zijn theorieën en modellen maakten geen deel uit van mijn onderzoek. Om een volgende keer nog beter bij een directeur aan te kunnen sluiten en hem verder te kunnen helpen in zijn persoonlijke ontwikkeling, zou ik willen starten vanuit de eigen vragen en kennis van de directeur op het gebied van leiderschap.

Vervolgonderzoek

In mijn hypothese heb ik gesteld dat 'de cultuurhistorische activiteitstheorie (CHAT) leiderschap op een OGO-school het best ondersteunt'. De cultuurhistorische activiteitstheorie heb ik in mijn onderzoek wel uitgewerkt om Ontwikkelingsgericht Onderwijs te onderbouwen, maar niet in relatie tot leiderschap. Dat is een keuze geweest in verband met afbakening; het onderzoek zou te breed zijn geworden als ik deze theorie ook had meegenomen in mijn praktijkonderzoek. Tegelijkertijd doe ik daarmee een aanbeveling voor vervolgonderzoek; een vervolgonderzoek zou kunnen zijn om een leiderschapstype te formuleren vanuit de cultuurhistorische activiteitstheorie.

Ook ben ik, bij het voorbereiden en uitvoeren van dit onderzoek, er van uitgegaan dat 'leiderschap' in de handen van één persoon, D1, ligt. In de literatuur ben ik tegengekomen dat leiderschap niet alleen gezien hoeft te worden als rol en als één persoon die die rol vertegenwoordigt, maar ook als kenmerk van een organisatie. In dat geval zijn er ook meerdere bronnen van leiderschap (Slegers, 1999). Dit concept wordt 'gedeeld leiderschap' genoemd en heb ik in het kort uitgewerkt (paragraaf 4.2.4). Vervolgonderzoek zou gedaan kunnen worden naar in hoeverre deze spreiding van leiderschap nu al (bewust of onbewust) voorkomt op OGO-scholen en hoe dit georganiseerd wordt of kan worden.

8.3 Aanbevelingen

Tijdens het uitvoeren van het onderzoek ben ik op verschillende aanbevelingen gestuit. Deze aanbevelingen groepeer ik in aanbevelingen vanuit het theoretisch kader en aanbevelingen vanuit het praktijkonderzoek.

8.3.1 Aanbeveling vanuit het theoretisch kader

Vanuit de interviews met D1 is gebleken dat S1, die op dit moment in ontwikkeling is om een OGO-school te worden, in het verleden te snel stappen heeft ondernomen, zonder dat daarin de professionalisering van de bovenbouwleerkrachten is meegenomen. In de literatuur over de lerende organisatie blijkt dit een ongezonde situatie voor een lerende school te zijn: “De ontwikkeling van de lerende school moet parallel lopen met de professionalisering van de leerkrachten. Werken aan een lerende school houdt onder meer in dat er een omgeving gecreëerd wordt waarin mensen voortdurend kunnen leren, met en van elkaar” (zie paragraaf 5.2). In het afgelopen halfjaar is er een nascholingstraject over OGO geweest voor bovenbouwleerkrachten. Ik heb zelf ervaren en gezien bij de leerkrachten dat zij hier veel baat bij hebben gehad en graag meer nascholing, cursussen en praktijkvoorbeelden zouden willen zien. Vanuit deze ervaring en de literatuur wil ik een aanbeveling doen richting D1 om deze ontwikkeling van leerkrachten vast te houden en continu te peilen wat de behoefte is onder de leerkrachten op het gebied van professionalisering.

8.3.2 Aanbevelingen vanuit het praktijkonderzoek

Vanuit de enquête onder het team, zelftest van Quinn, observaties en interviews heb ik aanbevelingen geformuleerd en gegroepeerd op onderwerp. De aanbevelingen zijn gericht aan D1 als leider van een OGO-school.

Het benutten van kwaliteiten en het leren van elkaar

Op vragen uit de enquête rondom de thema's ‘benutten van kwaliteiten’ en ‘leren van elkaar’ werd laag gescoord. Deze thema's vallen onder de derde dimensie van transformationeel leiderschap, ‘intellectueel uitdagen’. Een transformationele leider daagt leerkrachten uit om zich op zo'n manier professioneel te ontwikkelen dat de school als geheel ervan leert. Het gedrag wat bij deze dimensie hoort, wil ik als aanbevelingen meegeven aan D1:

- Vraag naar de mening van leerkrachten over de huidige gang van zaken. Dit stimuleert hen om hun mening te verwoorden en te uiten naar de groep. Op die manier kan van elkaar geleerd worden.
- Moedig leerkrachten aan om hun werk te evalueren met collega's en zo verbetering aan te brengen.
- Stimuleer leerkrachten om nieuwe werkwijzen uit te proberen en de bevindingen te delen met elkaar.
- Nodig leerkrachten uit hun expertise te delen met collega's. Las bijvoorbeeld een vast moment tijdens vergaderingen in, waarin leerkrachten om beurten iets uit hun eigen expertise en ervaringen kunnen delen met anderen.
- Bevraag elkaar op ideeën en opvattingen; zorg dat men van elkaars mentale modellen op de hoogte is. Daardoor wordt openheid gecreëerd en kunnen mentale modellen naar elkaar toe groeien.

Het belonen van persoonlijk meesterschap

Zowel uit de enquête als uit de interviews bleek dat D1 nog kan ontwikkelen in het belonen van persoonlijk meesterschap.

- ➔ D1: *"Ik moet mezelf dwingen om meer complimenten te geven. Dat moet eigenlijk meer gebeuren. Ik wil het wel doen, maar sta er niet altijd bij stil. Dit is een actiepun. Ieder mens heeft behoefte aan bevestiging."*

D1 vertelt dat hij vanuit zijn ervaring merkt dat hij persoonlijk meesterschap wel signaleert en waardeert, maar er soms niet bij stilstaat om deze waardering ook uit te spreken. Vanuit de literatuur is gebleken dat dit valt onder de tweede dimensie van transformatieel leiderschap, 'het hebben van zorg, aandacht en respect voor collega's'. De aanbeveling, die ik D1 meegeef, is: moedig leerkrachten persoonlijk aan en spreek vertrouwen in en waardering voor hen uit.

Leidinggeven delen

D1 heeft in de interviews gesproken over het creëren van een cultuur waarin iedereen verantwoordelijk is, een cultuur van 'samen'. Ook heeft D1 de verschillende specialismen en specialisten genoemd, die op hun eigen terrein een stukje beleid voorbereiden (bijvoorbeeld op het gebied van lezen en rekenen). In het interview met Roel kwam ik een prachtig citaat tegen, waarin hij laat zien dat hij nog een stapje verder gaat: het delen van leiding op allerlei gebied. Daarmee geeft hij de verantwoordelijkheid letterlijk uit handen. Roel blijft echter altijd eindverantwoordelijk. Hierin zie ik gedeeld leiderschap terugkomen, waarbij de formeel leider altijd eindverantwoordelijk blijft (paragraaf 4.2.4). Het desbetreffende citaat van Roel, wat hieronder vermeld staat, wil ik meegeven als aanbeveling voor D1.

- ➔ Roel: *"Mensen regelen veel en leggen verantwoording af aan mij. Waar ik sterker in geworden ben is dat, leidinggeven delen. 'Mag ik dat of dat?' De vraag van mij is: 'Is het nodig?' Als ze zeggen: 'Ja, dat is nodig', dan regelen ze maar. 'Vind je het goed?' Dan vraag ik altijd of ze er een plan van willen maken als het idee goed is. Er moet visie achter zitten en een plan van uitvoering. 'Wat mag het kosten?' is niet de goede vraag aan mij. Het kost dit en we doen het zo. Als het plan goed is mag het kosten wat zij goed er in vinden. Als ze het op die manier brengen, kan er alles. Maar zo werkt leidinggeven met elkaar, ik ben eindverantwoordelijk."*

Reflectie

In het interview met Roel kwam de volgende uitspraak voorbij:

- ➔ Roel: *"Reflectie is de belangrijkste [competentie voor OGO, WB]. Mensen moeten zicht hebben op eigen handelen, een reëel beeld van wat ze kunnen en waar ze aan willen werken."*

Roel noemt reflectie één van de belangrijkste competenties binnen OGO. D1 heeft 'reflectie' alleen genoemd als onderdeel van een begeleidingstraject van een collega. Waarschijnlijk wordt er wel meer gereflecteerd dan alleen in die trajecten en is dat gewoonweg niet genoemd in het interview, maar toch wil ik het meegeven als aanbeveling, om hier bewust tijd en ruimte voor te maken.

In de literatuur wordt reflectie door leerkrachten in een lerende organisatie regelmatig genoemd, bijvoorbeeld rondom de capaciteitsontwikkeling in een professionele leergemeenschap. De eerste dimensie van de persoonlijke capaciteitsontwikkeling gaat grotendeels over reflecteren: 'De individuele teamleden reflecteren op het eigen handelen en op hun achterliggende mentale modellen; ze onderzoeken hun handelen en streven naar verbetering ervan, dit alles met het oog op het verbeteren van het leren van leerlingen.' Reflectie kan verwerkt worden in het handelen; dan gaat een leerkracht reflectief handelen. Reflectie ontstaat vanuit een 'discrepantie' tussen een feitelijke en gewenste

toestand; er schuurt iets of er gaat iets fout. Op dat moment wordt er vastgesteld wat er fout gaat (diagnose) en wordt er een plan opgesteld (handelingsplanning). Deze twee momenten worden reflectieve pauzes genoemd (Verbiest, 2012). De schoolleider kan deze reflectieve pauzes inzetten als tool voor coaching en ontwikkelingsprocessen. De leerkracht leert dan, in bijzijn van een collega, reflecteren en zal dit reflectief handelen vervolgens steeds meer kunnen verinnerlijken. Reflectie heeft ten allen tijde tot doel de praktijk te verbeteren.

Deze innerlijke reflectie staat helemaal in lijn met OGO, waarin de leerkracht constant reflectief is op zichzelf: doe ik de goede dingen en doe ik de dingen goed? De leerkracht wordt als vanzelf geconfronteerd met zijn eigen handelen; hij ziet direct terug in de kinderen of zij worden aangesproken op hun beleving en niveau. Dit is te meten aan de betrokkenheid van de leerlingen. Deze lijn is ook weer door te trekken naar de schoolleider; niet alleen de leerkrachten dienen te reflecteren, maar ook de schoolleider wordt daartoe opgeroepen. Ook hij ziet terug in zijn teamleden aan de betrokkenheid of zij aangesproken worden op hun beleving. Deze aanbeveling houdt dus een tweeledige vorm van reflectie in: stimuleer reflectie bij de leerkrachten en activeer reflectie bij jezelf als schoolleider.

Het meten van de resultaten

Bij de analyse van de interviews kwam een opvallend verschil naar buiten met betrekking tot het meten van de resultaten:

- ➔ D1: *"De leerlijnen moeten de collega's goed beheersen. De leerresultaten moeten ook eerst op orde zijn. De kinderen moeten voordeel hebben van de verandering, anders is de verandering niet goed."*
- ➔ Roel: *"Ik kom steeds meer tot de conclusie dat, als ik echte resultaten wil bereiken, ik aan de cultuurkant moet zitten. Resultaten worden door mijn bestuur vertaald naar CITO-scores taal, lezen en rekenen. Ik denk dat opbrengsten op een andere manier gemeten moeten worden. Die meetlat heb ik nog niet. Van Emst heeft het over 'spam of support' i.p.v. 'spam of control'. Als ik mijn leerkrachten goed opleid en heel veel zelfvertrouwen meegeef en zorg dat we goede reflecterende mensen zijn, dan heb ik voldoende vertrouwen dat er een situatie ontstaat dat kinderen maximaal kunnen ontwikkelen. Meer nog dan dat ik constant kinderen ga zitten meten om de aansluiting met de volgende school te willen halen."*

Wat hieruit blijkt is dat D1 de resultaten van OGO meet aan onder andere de leerresultaten van de kinderen. Roel gebruikt daarentegen de kwaliteit van de leerkracht als meetlat. Roel heeft over dit onderwerp een column geschreven, die te vinden is in bijlage 2 (De Vries, 2012, p. 9). Roel verwoordt in de column de visie op het meten van resultaten, zoals die vanuit Ontwikkelingsgericht Onderwijs ontwikkeld is. Daarom wil ik deze column als aanbeveling meegeven aan D1. Ik wil daarbij de vraag stellen of D1 bereid is na te denken en visie te vormen over de manier waarop resultaten gemeten worden binnen het Ontwikkelingsgericht Onderwijs en hoe dat eventueel toegepast kan (gaan) worden binnen S1.

Informatievoorziening

In het interview deed D1 een uitspraak over de informatievoorziening.

- ➔ D1: *"Ik wacht soms nog net te lang. De informatie komt laat naar buiten."*

Deze uitspraak valt onder de rol van bemiddelaar. Opvallend was ook dat hij maar weinig uitspraken deed over de rol van bemiddelaar, terwijl Roel daar van alles over te vertellen had. Eerder heb ik al aangegeven dat dit verschil kan liggen aan het verschil in tijd waarmee de school met OGO werkt. Toch wil ik D1 als aanbeveling meegeven om zich in eerste instantie bewust te zijn of worden van zijn rol als bemiddelaar, als leider van een OGO-school. Een praktisch puntje waar hij mee kan beginnen, is werken aan een complete en adequate informatievoorziening naar de omgeving. Voor een lerende organisatie is dit ontzettend belangrijk, omdat daarmee draagvlak ontwikkeld wordt bij ouders en collega's.

Over het blijven ontwikkelen binnen OGO

Roel laat een paar keer merken in het interview dat in OGO constant ontwikkeling en innovatie nodig is.

- ➔ Roel: *"Het blijven ontwikkelen is belangrijk. Het is echt OGO, want het is steeds de volgende stap. Er is dus geen eindpunt."*
- ➔ Roel: *"Het mooie van OGO is dat je met een reis bezig bent, waarvan je als leerkracht zelf nog aan het roer staat."*
- ➔ Roel: *"Wat ik doe als leider heet OGO; ik sta open voor alles. Ik pik alles mee aan raakvlakken en lijnen. Die spilfunctie is voor mij onderzoek: erbovenuit komen. Het onderzoekende bij mij zit in de verbinding met dingen die het nog meer OGO maken. Ik lees veel en heb een brede interesse, ik kijk en luister veel, enzovoort. Dat pas ik toe op mijn school. We gaan stappen, omdat er een steprace is. Hoe krijg je verbinding met de wijk, de buurt, dat wil het bestuur promoten. Dat zit bij ons al in OGO. Ik heb een wereldwinkel en een boekenwinkel (op de andere locatie), we gaan oudere mensen langs de deur om boeken te ruilen. Het onderzoekende zit bij mij in de verbinding en dan worden dingen verbreed en verdiept. Bij alles wat we doen, probeer ik onderwijs te maken."*

De zienswijze dat OGO voortdurende ontwikkeling inhoudt, wil ik meegeven als punt van bewustwording aan D1. Er is geen eindpunt. De voortdurende ontwikkeling van OGO heeft te maken met de veranderingen van de wereld om ons heen. OGO is de veranderende wereld om ons heen. Het is goed om in stappen te denken en doelen te stellen, zoals het geven van OGO op de vakgebieden wereldoriëntatie en expressie/creativiteit over vijf jaar, maar daarna gaat de ontwikkeling door en zal niet stoppen. Het is ook goed om dit met het team te delen, om daarmee (valse) verwachtingen van collega's bij te stellen en eenduidig te krijgen.

9. Bibliografie

Boeken en tijdschriften

Bakker, H. (2012). Developmental Education Schools as Learning Organisations. In Oers, van, B., *Developmental Education for young children. Concept, Practice, and Implementation* (pp. 271-285). Dordrecht: Springer.

Bakker, H. (2013). *Expansief leren van een schoolorganisatie. Een activiteitstheorie model voor de basisschool (in voorbereiding)*. Assen: Van Gorcum.

Bakker, H. (2009). *Oog voor OGO in het christelijk onderwijs. Ontwikkelingsgericht onderwijs in de lerende basisschool*. Amsterdam: Uitgeverij Buijten & Schipperheijn Motief.

Berding, J., & Pols, W. (2006). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff bv.

Bruin, T. (2013). *Leidinggeven in een OGO-school*. Alkmaar/'s-Hertogenbosch: De Activiteit.

Emst, van, A. (1999). *Leiding geven in onderwijsorganisaties*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum/Edukern.

Emst, van, A. (1999). *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum/Edukern.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Heijmans, J., Slegers, P., Redder, B., Visser, M., & Engbers, R. (2004). *Schoolleiders: bekwaam, betrokken, bewogen en bevlogen. NSA beroepsstandaard 2004-2005*. Utrecht: NSA/ESO.

Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham, Maryland: ScarecrowEducation.

Janssen-Vos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.

Jutten, J. (2003). *Natuurlijk leren. Systeemdenken in een lerende school*. Sittard: Consent onderwijsbegeleiding en innovatie.

Kooijman, H., Gelderblom, G., & Vernooy, K. (2007). *Onderwijskundig leiderschap in het primair onderwijs. Naar betere prestaties op de basisvaardigheden*. Amersfoort: CPS.

Kuijpers, W. (1998). *Persoonlijk leiderschap in een lerende basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Lagerweij, N., & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership. Prepared for The Laboratory for Student Succes*. Toronto: The Laboratory for Student Succes.

- Maas, A. (2009). *Het oudere kind. Groei en ontwikkeling bij leerlingen van 8 tot 14 jaar*. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede bv.
- Marzano, R., McNully, B., & Waters, T. (2009). *Wat werkt: Leiderschap op school. Van research naar resultaat*. Vlissingen: Bazalt.
- Miedema, W., & Stam, M. (2008). *Leren van innoveren. Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* Assen: Van Gorcum.
- Muynck, de, B., & Walt, van der, W. (2006). *The call to know the world. A view on constructivism and education*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Northouse, P. (2010). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oers, van, B. (2009). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool. Een theoretische verkenning met het oog op de praktijk*. Alkmaar: De Activiteit.
- Oers, van, B. (2003). Signatuur van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. *Zone. Tijdschrift voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs*, 11-15.
- Oers, van, B. (2011). Spel vanuit Vygotskiaans perspectief. In G. Van der Aalsvoort, *Van spelen tot serious gaming. Spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk* (pp. 37-48). Leuven: Uitgeverij Acco.
- Quinn, R. E., Faerman, S. R., McGrath, M. R., St. Clair, L. S., & Thompson, M. P. (2008). *Handboek managementvaardigheden*. Den Haag: Sdu Uitgevers bv.
- Ritzen, H. (1998). *Werken in een lerende schoolorganisatie*. Baarn: Uitgeverij H. Nelissen.
- Ros, A. (2011). De rol van de leidinggevende bij het leren. In E. Verbiest, & J. Wolsing, *Schakels in de school. Beginnend leidinggeven in het primair onderwijs* (pp. 41-73). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Senge, P. M. (1992). *De vijfde discipline. De kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books.
- Shuell, T. (1988). The Role of the Student in Learning from Instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 276-295.
- Sleegers, P. (1999). *Leiding geven aan leren*. Nijmegen: Benda drukkers BV.
- Veen, van der, T., & Wal, van der, J. (2012). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E., & Wolsing, J. (2011). *Schakels in de school. Beginnend leidinggeven in het primair onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Vries, de, R. (2012). Sturen op kwaliteit. *Zone. Tijdschrift voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs*, 9.
- Wardekker, W. (2009). Cultuurhistorische theorie. In M. Hogenes, F. Teunissen, & W. Wardekker, *Opleiden in Ontwikkelingsgericht perspectief* (pp. 16-26). Assen: Van Gorcum.

Weide, van der, J. (2007). *Een exploratieve video-observatie naar het gedrag van effectieve middenmanagers*. Ridderkerk: Ridderprint.

Wouters, P. (2008). Zingevend leiderschap. Een kader voor ontwikkelen. *Tijdschrift voor Management Development*, 1-6.

Websites

Bruine, de, E. (2011, juni). *Zo zijn onze manieren. Een casestudy naar de rol van leiderschap bij het ontwikkelen van een onderzoekende schoolcultuur*. Opgeroepen op mei 7, 2013, van HBO Kennisbank: <http://www.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:12149/DS1>.

DamhuisElshoutVerschure organisatieadviseurs (2013). *Quinn – Zelfbeoordelingstest Managementrollen*. Opgeroepen op juni 1, 2013, van DamhuisElshoutVerschure organisatieadviseurs: <http://www.damhuiselshoutverschure.nl/tests/quinn.pl>.

Krüger, M. L. (2010, april 23). *De schoolleider als leerling: op weg naar onderzoekende scholen en onderzoeksmatig leiderschap*. Opgeroepen op mei 6, 2013, van PentaNova. Academie voor schoolleiderschap: : <http://www.pentanova.nl/Portals/0/Kennis%20delen/PentaNova-lectorale-rede-Meta-Kruger.pdf>.

Nieuwenhuis, M. (2013). *Wat zijn leiderschapsstijlen?* Opgeroepen op mei 6, 2013, van The Art of Management. Eenvoud en samenhang: http://123management.nl/0/030_cultuur/a300_cultuur_10_leiderschapsstijlen.html.

Peer, van, K., Bours, D., & Beaujean, P. (2013). *Vragen en antwoorden. Onderzoeksmethoden*. Opgeroepen op mei 23, 2013, van Reinders' Science Toolkit: http://members.home.nl/jreij/onderzoeksmethoden_vragen_en_antwoorden.pdf.

Pompert, B. (2013). *Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Opgeroepen op februari 28, 2013, van De Bladwijzer: <http://www.debladwijzer.com/contents/nl/privacy.html>.

Reulink, N., & Lindeman, L. (2005, november 23). *Kwalitatief onderzoek. Participerende observatie*. Opgeroepen op mei 26, 2013, van Radboud Universiteit Nijmegen: [http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20\(2005\)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf](http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20(2005)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf).

SLO. (2013). *Basisontwikkeling en taal*. Opgeroepen op februari 3, 2013, van SLO Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling: <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00031/>.

Smid, N. (2011, september 27). *De noodzaak van leiderschap*. Opgeroepen op mei 6, 2013, van Quaestus Senior Management Search: http://www.quaestusleiderschap.nl/docs/Leiderschap_voor_Resultaat.doc.

Verbiest, E. (2010). *Op weg naar nieuw onderwijskundig leiderschap*. Opgeroepen op juni 1, 2013, van Samen Wijs: <http://www.samen-wijs.nl/docs/Verbiest%20-%20Op%20weg%20naar%20Nieuw%20Onderwijskundig%20Leiderschap.pdf>.

Verhoeven, N. (2013). *Onderzoeksmethoden*. Opgeroepen op mei 23, 2013, van Wetenschap.infonu.nl: <http://wetenschap.infonu.nl/onderzoek/86838-onderzoeksmethoden.html>.

Woorden Nederlandse Taal (2013). *Woordenboek*. Opgeroepen op juni 1, 2013, van Woorden Nederlandse Taal: <http://www.woorden.org/woord/dichotomie>.

DVD

Berg, van den, E., & Bakker, H. (2006). *Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Amsterdam: VU/Alkmaar, Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs [promotie-DVD].

Bijlagen

Bijlage 1 – Vragenlijst Jan Jutten ‘Onze school als lerende organisatie’

Vragenlijst “Onze school als lerende organisatie”

Ontwikkeld door: Jan Jutten

Deze vragenlijst is een hulpmiddel om een *globaal* beeld te krijgen van uw school als lerende organisatie. De lijst kunt u hanteren om snel een beeld te krijgen in welke mate de kenmerken van de lerende organisatie in uw school herkenbaar zijn. Verder kan het instrument dienst doen om de vijf disciplines van de lerende school te operationaliseren: wat wordt ermee bedoeld? Tenslotte kan het helpen bij mogelijke acties om de school in deze richting te ontwikkelen: elke vraag zou je kunnen beschouwen als een mogelijke interventie.

In deze lijst worden uitspraken gedaan over concrete situaties. Deze uitspraken zijn in meerdere of mindere mate van toepassing op uw eigen schoolsituatie.

Per uitspraak kunt u aangeven in hoeverre het gestelde op uw school van toepassing is:

4 = geheel van toepassing

3 = grotendeels van toepassing

2 = enigszins van toepassing

1 = niet of nauwelijks van toepassing

Probeer een zo eerlijk mogelijk beeld te geven van uw schoolsituatie, zoals u er tegenaan kijkt. Het heeft geen zin om de zaken slechter of mooier voor te stellen dan ze zijn. Denk niet te lang na over een bepaalde vraag, de eerste ingeving is vaak de juiste.

Omcirkel bij elke vraag de categorie die voor uw school van toepassing is.

Voorbeeld:

		Niet	Enigszins	Grotendeels	Geheel
1.	Als we keuzes maken staan we stil bij de consequenties van die keuzes	1	2	3	4

	BLOK 1: systeemdenken	Niet	Enigszins	Grotendeels	Geheel
1.	Als we keuzes maken, staan we stil bij de consequenties van die keuzes.	1	2	3	4
2.	Er wordt op onze school aandacht besteed aan de samenhang van de vernieuwingen.	1	2	3	4
3.	Als een aanpak niet werkt zoeken we samen naar alternatieven	1	2	3	4
4.	We spelen in op de ontwikkelingen in de omgeving	1	2	3	4
5.	De leerkrachten krijgen alle informatie die ze nodig hebben om goed te kunnen werken	1	2	3	4
6.	Bij het oplossen van problemen trachten we steeds de oorzaken van die problemen te achterhalen	1	2	3	4
7.	We begrijpen de taal van het systeemdenken en kunnen die ook toepassen; met name de causale lussen	1	2	3	4
8.	In het team werken we met systeem-hulpmiddelen zoals de ijsberg en de archetypen	1	2	3	4
9.	Leerkrachten kijken regelmatig in andere groepen om zicht te houden op het geheel	1	2	3	4
10.	Bij de aanpak van een probleem kijken we ook naar de effecten op langere termijn	1	2	3	4
Totaalscore blok 1 =					

	BLOK 2: persoonlijk meesterschap	Niet	Enigszins	Grotendeels	Geheel
11.	De leerkrachten worden uitgedaagd om nieuwe dingen uit te proberen	1	2	3	4
12.	We dagen elkaar uit om specifieke deskundigheden en interesses te benutten	1	2	3	4
13.	Bij de taakverdeling wordt rekening gehouden met kwaliteiten en interesses van mensen	1	2	3	4
14.	Leerkrachten worden gestimuleerd om problemen zelf op te lossen	1	2	3	4
15.	Initiatieven van leerkrachten worden toegejuicht	1	2	3	4
16.	Leerkrachten hebben veel eigen invloed op de manier waarop ze hun werk doen	1	2	3	4
17.	Leerkrachten worden gestimuleerd om hun persoonlijke visie te ontwikkelen	1	2	3	4
18.	We geven niet “anderen” de schuld van een probleem, we kijken steeds wat we zelf kunnen doen	1	2	3	4
19.	Op onze school zijn er velerlei mogelijkheden om te leren en te ontwikkelen	1	2	3	4
20.	Ontwikkelen van persoonlijk meesterschap wordt “beloond” in onze school	1	2	3	4
Totaalscore blok 2 =					

	BLOK 3: gezamenlijke visie	Niet	Enigszins	Grotendeels	Geheel
21.	Het team komt bij visie-ontwikkeling gezamenlijk tot besluiten	1	2	3	4
22.	Eenmaal door het team vastgestelde doelen worden doorgaans loyaal uitgevoerd.	1	2	3	4
23.	Op onze school is sprake van een gemeenschappelijke visie op goed onderwijs	1	2	3	4
24.	Op onze school vinden we het belangrijk om aandacht te besteden aan een gezamenlijke visie	1	2	3	4
25.	We gaan regelmatig met elkaar na of we de school zijn die we willen zijn	1	2	3	4
26.	Bij het ontwikkelen van een gezamenlijke visie spelen de visies van alle leerkrachten een grote rol	1	2	3	4
27.	De schoolleider leeft de visie voor en spreekt leerkrachten aan op het werken aan de visie	1	2	3	4
28.	Als we kleine stappen zetten, laten we ons leiden door het grote denken van de visie	1	2	3	4
29.	Onze visie wordt minimaal één keer per jaar bijgesteld op basis van actualiteit	1	2	3	4
30.	Alle medewerkers van onze school dragen de visie naar buiten toe uit.	1	2	3	4
Totaalscore blok 3 =					

	BLOK 4: mentale modellen	Niet	Enigszins	Grotendeels	Geheel
31.	We proberen helder te krijgen waarom iemand een bepaalde aanpak belangrijk vindt	1	2	3	4
32..	We bevragen elkaar op onze ideeën en opvattingen	1	2	3	4
33.	Er is ruimte voor verscheidenheid aan opvattingen die we naar elkaar toe uitspreken	1	2	3	4
34.	De directie is echt geïnteresseerd in de persoon van de leerkracht	1	2	3	4
35.	We luisteren echt naar onze collega's	1	2	3	4
36.	Bij de aanpak van een probleem bekijken we dit vanuit meerdere perspectieven	1	2	3	4
37.	We zijn op de hoogte van enkele hulpmiddelen m.b.t. mentale modellen: conclusieladder, perspectievenspel	1	2	3	4
38.	Op onze school zeggen we: "Zo zie ik het" en zeggen we niet "Zo is het"	1	2	3	4
39.	We zeggen "ja, en....." en niet "ja, maar...."	1	2	3	4
40.	Leerkrachten onderzoeken hun eigen opvattingen door er open met anderen over te praten	1	2	3	4
Totaalscore blok 4 =					

	BLOK 5: teamleren	Niet	Enigszins	Grotendeels	Geheel
41.	Als leerkrachten een vraag hebben over hun werk kunnen ze altijd bij collega's terecht	1	2	3	4
42.	We geven elkaar regelmatig positieve feedback over het werk	1	2	3	4
43.	Kennis van individuele leerkrachten wordt doorgegeven aan anderen, zodat de hele school profiteert	1	2	3	4
44.	Op teamvergaderingen is er sprake van een open dialoog	1	2	3	4
45.	We hebben mogelijkheden om kennis te nemen van elkaars werkwijze in de groep	1	2	3	4
46.	Op onze school leren we veel van elkaar	1	2	3	4
47.	Teamleren is gekoppeld aan het dichterbij brengen van de gezamenlijke visie	1	2	3	4
48.	Teamleren is gekoppeld aan beter onderwijs in de klas en aan de resultaten daarvan	1	2	3	4
49.	Er is in de schoolorganisatie voldoende gelegenheid om met en van elkaar te leren	1	2	3	4
50.	We voelen ons samen verantwoordelijk voor de schoolresultaten	1	2	3	4
Totaalscore blok 5 =					

Procedure na het individueel invullen:

Tel per blok de scores bij elkaar op.
De maximale score per blok is 40 punten.

Mijn score is:

Blok 1: Systeendenken	Punten
Blok 2: Persoonlijk meesterschap	Punten
Blok 3: Gezamenlijke visie opbouwen	Punten
Blok 4: Omgaan met mentale modellen	Punten
Blok 5: Teamleren	Punten

Na het individuele deel kunnen er allerlei werkvormen worden toegepast:

- in kleine groepjes de uitkomsten bespreken en toelichten; vooral verschillen zijn de moeite waard om te bespreken. Hoe komt het dat de een het hoger inschat dan de ander?
Vertel elkaar het verhaal achter de cijfers.
- Er kan een totaal overzicht worden gemaakt van de scores van het hele team. Voorbeeld:

Naam	Systeendenken	Pers.meesterschap	Gez.visie	Mentale modellen	Teamleren
Els (groep 3)	27	23	32	30	24
Enz.					

- dit schema kan weer aanleiding zijn voor gesprekken in het team.
- er kunnen totaalscores worden berekend, zowel horizontaal (leerkracht A, B, enz) als verticaal (scores per discipline van het hele team)
- op die manier ontstaat er een aardig beeld van de stand van zaken

Bijlage 2 – Column Roel de Vries ‘Sturen op kwaliteit’

.....
Schuurpapier
.....

Sturen op kwaliteit

ROEL DE VRIES

Goed onderwijs staat of valt met persoonlijk contact. De leerkracht moet in staat zijn om de leerlingen naderbij te komen om hen te ondersteunen en aan te sluiten op de wereld. De kennis en vaardigheden van leerkrachten die dat kunnen is niet gering. Lesgeven is een ingewikkeld vak. Een balanceeract tussen betekenisverlening en doelgericht werken. Een huzarenstukje van vorming, kennisoverdracht en liefdevolle zetjes in de goede richting. De leerkracht is mijn kapitaal.

Op dit moment heb ik twee leerkrachten in dienst, die al twee jaar op een geweldige manier functioneren. Ook hebben zij zich in het OGO verdiept en volgen zij beiden een cursus. Capabel en door ons opgeleid, dus een waardevolle investering. Twee flonkerende diamanten, helaas met een tijdelijke aanstelling. De stichting heeft echter te maken met krimp en het bericht heeft ons bereikt dat iedereen met een tijdelijke aanstelling wordt ontslagen. Let wel! De krimp is niet bij ons op school. We worden wel iets kleiner, maar door zwangerschappen en natuurlijk verloop, kan door inzet van de schoolreserve een jaar wat extra geld besteed worden en zou ik niet gedwongen hoeven te ontslaan. In het kader van de grote organisatie betekent het echter dat mijn twee mensen weg moeten en ik er twee, niet OGO-gechoolde, mensen voor terug krijg. Mocht dit doorgaan overweeg ik ernstig te stoppen als directeur. Ik ben verantwoordelijk voor de kwaliteit op mijn school, maar heb geen invloed op de belangrijkste factor, namelijk het personeelsbeleid. Alles zit dichtgetimmerd in wet en regelgeving.

Ik heb mij voorgenomen mij niet meer druk te maken over de invoering van de CITO-eindtoets. Slecht plan en onnodig ook. Mijn leerkrachten zijn goed in staat zelf te bepalen op welk niveau hun leerlingen leren. Daar hebben wij geen toetscircus voor nodig. En toch ... Wij gaan 't maar doen. Mijn energie en tijd gaat in de richting van mijn bestuur. Zij wil dat ik ambitieus ben, hoge doelen stel en mijn team verder ontwikkel. Dat wil ik ook, maar dan moet ik ook echt kunnen sturen. Zolang wij ons blijven druk maken over de invoering van de CITO-eindtoets, verplichte LVS'en, nieuwe aanpakken, methodes, kwaliteitskaarten, meer ouders in de school dan zijn wij als



directies bezig met schijngevechten. Onze echte strijd zou moeten gaan over aanstellingen van mensen en het over een langere periode kunnen bouwen aan een hecht OGO-team. Dat wil ik en dat kan ik, als ik ruimte krijg om goed personeelsbeleid te kunnen voeren, zoals directies behoren te doen.

Roel de Vries is directeur van de Julianaschool in Schagen. Hij is een publiekelijk tegenstander van het verplicht invoeren van de CITO-eindtoets. In een interview met een journalist van Trouw in februari 2012 uit hij ernstige kritiek op de huidige vertoetsing van het basisonderwijs: "Uiteindelijk gaat het er niet om dat we de kinderen leren de toetsen goed te maken, maar dat we ervoor zorgen dat ze goed zijn in leren."