



“ZO ZIJN ONZE MANIEREN...”

**Een casestudy naar de rol van leiderschap bij het ontwikkelen van
een onderzoekende schoolcultuur**

“ZO ZIJN ONZE MANIEREN...”

Een casestudy naar de rol van leiderschap bij het ontwikkelen van
een onderzoekende schoolcultuur

Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs:

Eline de Bruine

Studentnummer: 070379

Klas: L4BAK

Christelijke Hogeschool Ede

AO-begeleider:

Drs. J.J. Bakker

Docent Onderwijskunde en Pedagogiek

Christelijke Hogeschool Ede

Met medewerking van:

Directeur 1

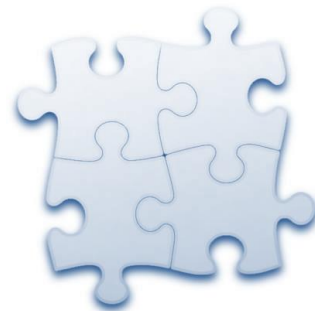
Werkzaam op School 1

in Plaats 1

Juni 2011

I. Voorwoord

Aan elkaar verbonden puzzelstukjes dienen als metafoor voor dit onderzoek. Een puzzel staat enerzijds voor complexiteit, wanneer je van alle losse stukjes één geheel moet maken. De stukjes samen, zorgen voor overzicht: het is compleet. De puzzel staat symbool voor samenhang. Wanneer er ook maar één stukje mist, klopt de puzzel immers niet. Ieder afzonderlijk stukje stelt niet eens zoveel voor, maar wanneer de puzzel bijna af is, wanneer er nog maar één stukje ontbreekt, merk je dat het wel degelijk verschil kan maken.



U zult merken wanneer u dit onderzoek leest, dat alles met elkaar te maken heeft, en dat binnen ieder deelonderwerp ‘samenhang’ een cruciaal begrip is. De deelonderwerpen binnen dit onderzoek zijn als individuele puzzelstukjes die pas betekenisvol zijn wanneer ze met elkaar verbonden worden. Ook het vergrootglas op het voorblad heeft meer betekenis dan je in eerste instantie zou denken. Enerzijds staat het symbool voor het begrip ‘onderzoekende cultuur’ wat in dit onderzoek centraal staat. Anderzijds vraagt het van ons de puzzelstukjes van dichterbij te bekijken. Wat betekenen ze precies, en hoe kunnen we ze aan elkaar verbinden? Wat vertelt het totaalplaatje ons? Wanneer u dit onderzoek gelezen heeft, zult u zien dat alles op z’n plek valt. Wat nu nog vaag beschreven lijkt, wordt u straks allemaal duidelijk. Wat nu nog niet eens op een puzzelstukje lijkt, wordt na het lezen van dit onderzoek een prachtig, complete puzzel.

‘Zo zijn onze manieren...’ heb ik om twee redenen als titel gekozen voor dit onderzoek. Allereerst staat deze zin centraal in het begrip cultuur. Of dat nu de cultuur van een land of school is, maakt geen verschil. De zin staat symbool voor hoe het er aan toe gaat in - binnen deze context - een school. Het vertelt ons wat ‘normaal’ is in organisaties; hoe je je hoort te gedragen. Dat geldt ook voor een onderzoekende schoolcultuur, het centrale thema van dit onderzoek. De tweede reden dat ik voor deze titel gekozen heb, is dat de schoolleider die ik gevolgd heb in zijn professionele ontwikkeling, deze uitspraak deed tijdens een van de interviews die ik met hem had. Voor mij was deze uitspraak tekenend voor dit onderzoek, vandaar deze keuze.

Maar deze puzzel zou niet compleet zijn geworden zonder een aantal belangrijke mensen die mij met dit onderzoek geholpen hebben. Allereerst wil ik D1 bedanken, omdat ik, zonder hem als object van onderzoek, nooit een schoolleider in zijn ontwikkeling had kunnen volgen. Hij heeft zich heel open opgesteld, en mij daarmee inzicht gegeven in zijn manier van leidinggeven. Daarnaast heb ik hem zelf mogen meemaken als schoolleider toen ik mijn LIO-stage op S1 liep. Ook wil ik Hans Bakker, mijn AO-begeleider, en tevens mentor bedanken voor de momenten waarop we samen konden sparren over de aanpak van het onderzoek. Wanneer ik vastliep, gaf Hans mij nieuwe inzichten, en kon ik weer verder. Ik kijk terug op een prettige samenwerking, waardoor ik dit onderzoek tot een goed einde heb weten te brengen. Natuurlijk wil ik ook mijn vriend bedanken, die mij wist te motiveren op momenten dat ik niet meer wist hoe ik verder moest.

Ik wens u veel plezier met het lezen van dit onderzoek, en ik hoop dat het tot nieuwe inzichten mag leiden.

Eline de Bruine

II. Inhoudsopgave

I. Voorwoord	3
II. Inhoudsopgave	4
1. Inleiding	6
1.1. Aanleiding en motivatie	6
1.2. Probleemstelling	6
1.3. Operationalisering van de probleemstelling	6
1.4. Uitleg van begrippen	7
1.5. Relevantie	8
1.6. Onderzoeksopzet	8
1.7. Afbakening	9
2. Theoretisch kader	10
2.1. Inleiding op het theoretisch kader	11
2.2. Leiderschapsrollen Quinn	12
2.2.1. Inleiding	12
2.2.2. Het concurrerende-waardenmodel	12
2.2.3. Acht leiderschapsrollen	14
2.2.4. Meesterschap in leidinggeven	22
2.2.5. Samenvatting	22
2.3. De onderzoekende school	24
2.3.1. Inleiding	24
2.3.2. Het wat en waarom	24
2.3.3. Data en Evidence Based werken	26
2.3.4. Opbrengst- en Handelingsgericht werken	27
2.3.5. Macro, meso en micro	28
2.3.6. Transformationeel en onderwijskundig leiderschap	31
2.3.7. Samenvatting	33
2.4. Verandermanagement	34
2.4.1. Inleiding	34
2.4.2. Leidinggeven aan verandering volgens Fullan	34
2.4.3. Intellectueel uitdagen	38
2.4.4. Samenvatting	40
2.5. Samenvatting van het theoretisch kader	41
3. Praktijkonderzoek	43
3.1. Inleiding op het praktijkonderzoek	44
3.2. Kennismaking met de school en de directeur	45
3.2.1. Inleiding	45
3.2.2. Basisschool S1	45
3.2.3. Directeur D1	45

3.3. De schoolleider in de rollen van Quinn	47
3.3.1. Inleiding	47
3.3.2. De samenwerkende schoolleider: HRM	47
3.3.3. De creërende schoolleider: OSM	48
3.3.4. De concurrerende schoolleider: RDM	49
3.3.5. De controlerende schoolleider: IPM	50
3.3.6. De schoolleider in zijn weg naar meesterschap	51
3.3.7. Conclusies	52
3.4. De schoolleider als leider van onderzoek	53
3.4.1. Inleiding	53
3.4.2. De schoolleider en zijn visie op onderzoeksmatig werken	53
3.4.3. De schoolleider als stimulator en coach	54
3.4.4. De schoolleider als bewaker van kwaliteit	56
3.4.5. De schoolleider als leraar van leraren	58
3.4.6. Conclusies	59
3.5. De schoolleider als transformationeel en onderwijskundig leider	60
3.5.1. Inleiding	60
3.5.2. De transformationele schoolleider	60
3.5.3. De onderwijskundige schoolleider	63
3.5.4. Conclusies	64
4. Conclusie	65
5. Discussie en aanbevelingen	66
5.1. Discussie	66
5.2. Aanbevelingen	66
6. Evaluatie	67
III. Literatuurlijst	68
<i>Bijlagen</i>	<i>71</i>
Bijlage 1: Ruwe uitwerking van diepte-interview 1	72
Bijlage 2: Ruwe uitwerking van diepte-interview 2	87
Bijlage 3: Leiderschapsprofiel van schoolleider D1	108
Bijlage 4: Effectieve leiderschapsprofielen Quinn	109
Bijlage 5: Ingevulde vragenlijst “Het creëren van een onderzoekende schoolcultuur”	110
Bijlage 6: Sturingsmodel van schoolleider D1	117
Bijlage 7: Profiel transformationeel leiderschap van schoolleider D1	118
Bijlage 8: Profiel taak- en relatiegerichtheid van schoolleider D1	119
Bijlage 9: Retrospectieve observaties van de student als onderzoeker	120
Bijlage 10: Human Dynamics: de mentaal-fysieke benadering	123

1. Inleiding

1.1. Aanleiding en motivatie

Scholen willen goed onderwijs bieden en zich onderscheiden van anderen, met als doel meer leerlingen te onderwijzen en hen klaar te stomen voor het leven in de maatschappij. “Maar hoe doen scholen dat dan precies?” vroeg ik mij af. “Hoe vergroot je de kwaliteit van het onderwijs dat je geeft?” Een college in het vorige studiejaar wekte mijn interesse. Ik kreeg te horen dat een onderzoekende schoolcultuur bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs. Hier wilde ik graag meer over weten, dus verdiepte ik mij tijdens de minor Jong Management - een minor over Onderwijskundig Leiderschap - in dit onderwerp. Ik merkte al gauw dat de schoolleider veel invloed heeft op de kwaliteit van het onderwijs dat in zijn school gegeven wordt. Daarom wilde ik naar de combinatie van deze twee zaken, de onderzoekende schoolcultuur en de invloed van de schoolleider op het onderwijs, graag onderzoek doen.

Toen kwam ik terecht op basisschool S1 in P1. Ik mocht daar mijn LIO-stage (Leraar In Opleiding) lopen. Het was ook de bedoeling dat ik op deze school het praktijkonderzoek voor mijn eindscriptie zou uitvoeren. Met de directeur, D1, besprak ik mijn wens om de eindscriptie over leiderschap te schrijven. Samen met Hans Bakker heb ik toen een afstudeervoorstel gemaakt en dat in een gesprek voorgelegd aan de directeur. Ik mocht hem gaan volgen in zijn ontwikkeling als schoolleider, en wilde onderzoeken met welke leiderschapsrollen hij een onderzoekende cultuur in zijn school zou kunnen creëren. Hierbij wilde ik uitgaan van de leiderschapsrollen van Quinn (uitleg zie 1.4. en 2.2.), omdat D1 in zijn opleiding tot schoolleider, en ik in de minor Jong Management in deze theorie gedoken zijn. Al met al was ik heel benieuwd hoe D1 als schoolleider zijn school zou sturen in ontwikkeling van de kwaliteit van het onderwijs.

1.2. Probleemstelling

Deze aanleiding brengt ons bij de volgende probleemstelling:

Hoe verbinden we het concurrerende-waardenmodel van Quinn met onderzoekend leiderschap, en op welke manier zetten we dat in binnen een veranderingsproces van basisschool S1 in P1, gericht op het creëren van een onderzoekende schoolcultuur?

1.3. Operationalisering van de probleemstelling

Theorie

1. Wat houdt het concurrerende-waardenmodel van Quinn met de bijhorende leiderschapsrollen en -vaardigheden in?
- 2.a. Wat is een onderzoekende schoolcultuur en wat betekent dat voor de schoolleider (macro), leerkrachten (meso) en kinderen (micro)?
- 2.b. Hoe verbinden we de onderzoekende cultuur met onderwijskundig leiderschap en transformationeel leiderschap?
3. Wat is voor een schoolleider belangrijk in het (bege)leiden van veranderingsprocessen?

Praktijk

4. Welke leiderschapsrollen van Quinn passen het beste bij de schoolleider van S1, en hoe zet deze ze in binnen zijn taak de school te sturen in ontwikkeling?

5. Hoe geeft de schoolleider van S1 concreet vorm aan onderzoekend leiderschap, zodat leerkrachten en kinderen een onderzoekende houding ontwikkelen?
- 6.a. In hoeverre is de schoolleider van S1 ontwikkeld in transformationeel en onderwijskundig leiderschap en verandermanagement?
- 6.b. Hoe pakt de schoolleider van S1 veranderingsprocessen aan?

1.4. Uitleg van begrippen

Er volgt nu een omschrijving van begrippen uit de probleemstelling en van begrippen uit het theoretisch kader die centraal staan in dit onderzoek.

7

Concurrerende -waardenmodel Quinn

Dit model geeft vier verschillende invalshoeken van organiseren weer: flexibiliteit, beheersing, intern en extern, waarbinnen leiders acht verschillende rollen vervullen die verbonden zijn met de volgende vier handelingsimperatieven: concurreren, samenwerken, controleren en creëren. Deze tegengestelden vullen elkaar stuk voor stuk aan, en het is aan de leider de rollen in de juiste situaties toe te passen. Het is een complex model, dus kijk voor meer informatie bij 2.2.

Data

Relevante gegevens die verzameld worden om antwoord te kunnen geven op vragen die gesteld worden bij het analyseren van een probleem.

Data Based werken

De organisatie in zijn geheel maakt gebruik van reeds beschikbare interne gegevens in het belang van kwaliteitsverbetering en (onderwijs)ontwikkeling.

D1

D1 staat voor directeur 1. Deze man staat centraal in het onderzoek en is werkzaam als schoolleider op S1.

Eigenaarschap

Professionele leerkrachten voelen zich (en zijn) verantwoordelijk voor, en eigenaar van het onderwijs dat zij aan kinderen geven.

Evidence Based werken

De organisatie gaat in zijn geheel op zoek naar externe onderzoeksresultaten die aangeven wat werkt en wat niet in (onderwijs) vernieuwingen.

Flow

Een ultiem geluksniveau. Een moment waarop je helemaal opgaat in wat je doet, waarin alles lukt en als vanzelf lijkt te gaan.

Handelingsgericht werken (HGW)

HGW beoogt de kwaliteit van onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren. HGW maakt adaptief onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding concreet, zodat een schoolteam effectief kan omgaan met verschillen tussen leerlingen.

Impliciete en expliciete kennis

Impliciete kennis is al aanwezige, maar stilzwijgende kennis. Het uit zich vaak in vaardigheden en is lastig te meten door anderen. Expliciete kennis staat voor kennis verworven uit onderzoek. In een samen-leren-cultuur moet impliciete kennis naar buiten gebracht worden en expliciete kennis gedeeld worden.

Mindshift

De omslag van onbewust impliciete kennis naar gedeelde expliciete kennis.

8

Opbrengstgericht werken (OGW)

OGW is planmatig en systematisch handelen. Het is ervoor bedoeld de onderwijskwaliteit te verbeteren en prestaties te maximaliseren.

Onderwijskundig leiderschap

Onderwijskundig leiderschap is gericht op het leren in de school en de opbrengsten van leren. Hierbij gaat het in de eerste plaats om het leren van de leerlingen, maar ook om het leren van leraren, schoolleiders en alle andere betrokkenen bij de school.

Onderzoekende schoolcultuur

Er vindt onderzoek plaats door groepen leraren, schoolleiding en leerlingen. Leraren begeleiden leerlingen in het doen van onderzoek, de schoolleiders motiveren leraren tot een onderzoekende houding, tot het verrichten van onderzoek en het gebruikmaken van onderzoeksgegevens bij het vernieuwen van hun onderwijs.

Professionele leergemeenschap

Een gemeenschap van professionals (schoolleiding en teamleden) die voortdurend de eigen praktijk onderzoekt om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren.

S1

S1 staat voor school 1. Dit is de school waar het onderzoek heeft plaatsgevonden.

Transformationeel leiderschap

Deze vorm van leiderschap gaat er vanuit dat leiders gericht moeten zijn op de betrokkenheid, motivatie en capaciteiten van mensen binnen de organisatie. Verder is het gericht op verandering en innovatie.

Verandermanagement

Een onderdeel van leiderschap dat gericht is op het organiseren van veranderingen binnen de structuur van de organisatie en daarmee de cultuur van de organisatie.

1.5. Relevantie

Dit onderzoek is om twee redenen relevant. Enerzijds, omdat het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs een eeuwig streven is. Leerkrachten, schoolleiders en andere betrokkenen zullen altijd hun onderwijs verder willen ontwikkelen, mede omdat de wereld zich blijft ontwikkelen. Onderzoekend handelen is een manier om de kwaliteit van het onderwijs dat gegeven wordt te verbeteren, maar er zijn nog maar weinig scholen waarbinnen de onderzoeksvaardigheden van leerkrachten volop ontwikkeld en of benut worden. Er is bovendien in onderwijsland nog niet veel over onderzoeksmatig handelen geschreven. Anderzijds is dit onderzoek relevant, omdat het ook voor (toekomstige) leerkrachten van belang is om te weten wat de invloed van de schoolleider op de kwaliteit van het

onderwijs binnen de school is. Deze neemt een aanzienlijk belangrijke plek in, omdat de leider de sturende factor van de organisatie is. Een leider moet niet alleen zijn mensen kennen, maar de mensen moeten ook hun leider kennen om wederzijds begrip te vergroten, en daarmee de samenwerking te bevorderen. Een leider staat namelijk niet alleen aan de top, hij heeft zijn mensen nodig om goed onderwijs aan kinderen te kunnen bieden. Zij moeten het uiteindelijk doen.

1.6. Onderzoeksopzet

Dit onderzoek bestaat uit twee belangrijke delen: het theoretisch kader en het praktijkonderzoek. In het theoretisch kader wil ik de leiderschapsrollen van Quinn (hoofdstuk 2.2.), de onderzoekende schoolcultuur (hoofdstuk 2.3.) - waarbinnen transformationeel en onderwijskundig leiderschap een grote rol spelen (hoofdstuk 2.3.6.) - en verandermanagement naar de theorie van Fullan (hoofdstuk 2.4.), aan elkaar verbinden. Waarom ik deze verbinding maak, leg ik in de inleiding op het theoretisch kader uit. In het praktijkonderzoek volg ik de schoolleider van S1 in zijn ontwikkeling als schoolleider, en worden de kijkpunten vanuit het theoretisch kader gelinkt aan de schoolleider in de praktijk. Allereerst maken we kennis met de school en de schoolleider (hoofdstuk 3.2.), en vervolgens analyseer ik de schoolleider vanuit drie verschillende invalshoeken. De schoolleider in de rollen van Quinn (hoofdstuk 3.3.), de schoolleider als leider van onderzoek (hoofdstuk 3.4.), en de schoolleider als transformationeel en onderwijskundig leider (hoofdstuk 3.5.), waarbinnen verandermanagement een belangrijke plek inneemt. Deze analyse mondt vervolgens uit in een conclusie en discussie (hoofdstuk 4). Daarnaast zal dit onderzoek leiden tot een aantal aanbevelingen voor schoolleiders, of voor verder onderzoek (hoofdstuk 5). In het laatste hoofdstuk evalueer ik op mijn werk (hoofdstuk 6).

1.7. Afbakening

Hoewel mijn onderzoek voornamelijk gericht is op de schoolleider, was ik ook van plan om onderzoek te doen als leerkracht in de onderwijspraktijk. Dit, omdat leiderschap niet op zichzelf staat, maar in dienst staat van goed onderwijs aan de kinderen. Daarom had ik in de derde versie van mijn afstudeervoorstel de volgende vraagstelling opgesteld: *“Hoe creëer je als leerkracht een onderzoekende houding bij kinderen in groep 8 met behulp van didactische werkvormen bij wereldoriënterende vakken?”* Ik heb dit praktijkonderzoek helaas niet kunnen uitvoeren, omdat ik mijn handen vol had aan het opbouwen van een relatie met de groep. Het was een kwestie van prioriteiten stellen, omdat ik anders halve kwaliteit zou leveren wat betreft het lesgeven, maar ook wat betreft het praktijkonderzoek. In het belang van de kinderen en mezelf, heb ik mij maximaal voor de stage ingezet. Dit resulteerde uiteindelijk in een goede band met de klas, en is het achteraf gezien een goede keus geweest. Dit betekent wel dat dit onderzoek wat eenzijdig op leiderschap gericht is, en wil ik er alles aan doen om de link te blijven leggen met de klassenpraktijk.

Ik wil het praktijkgedeelte afbakenen door in mijn analyses data te linken aan kijkpunten uit het theoretisch kader. Op die manier blijven we bij de kern van ieder afzonderlijk deelonderwerp, en kunnen we goed onderbouwde conclusies trekken.

2. THEORETISCH KADER

2.1. Inleiding op theoretisch kader

We leven in een wereld van verandering en ontwikkeling. Een wereld waarin we moeten presteren, en ons moeten onderscheiden van anderen. Dat geldt ook voor basisscholen. Ouders willen het beste voor hun kind, en zoeken daarom naar een school die bekend staat om de goede kwaliteit van het onderwijs dat er gegeven wordt. Ze zoeken naar een school die het beste uit hun kind naar boven haalt. Omdat er zoveel keus is voor ouders, zullen scholen zich moeten onderscheiden. Ze zullen beter onderwijs moeten bieden dan andere scholen, ze zullen hun onderwijs moeten verantwoorden aan de buitenwereld. Dit vraagt om een onderzoekende houding. Scholen moeten hun kwaliteit onder de loep moeten nemen door continu vragen te stellen bij wat ze doen: Wat zeggen de resultaten over de kwaliteit van ons onderwijs? Wat kunnen we doen om die kwaliteit te verbeteren?

Vragen stellen moet geen maniertje worden dat op zichzelf staat, maar het moet onderdeel van de schoolcultuur zijn, waarin een onderzoekende, kritische houding centraal staat. In 2.3. werken we de theorie van *‘de onderzoekende schoolcultuur’* uit, en wordt duidelijk wat het inhoudt, en wat het precies betekent voor alle lagen binnen de school. Leiderschap speelt een grote rol in het creëren van een bepaalde cultuur in een school. Sterker nog, het begint bij de leider. Daarom gaan we in 2.2. uit van *het concurrerende-waardenmodel van Quinn*, en de daarbij behorende vaardigheden. Het geeft overzichtelijk weer, welke vaardigheden een (school)leider moet beheersen, en vraagt van de leider deze effectief in te zetten. Na het lezen van dit theoriegedeelte, heeft u antwoord op de vraag hoe je meesterschap in leidinggeven kunt bereiken.

Aan de onderzoekende schoolcultuur en de leiderschapsrollen van Quinn, koppelen we in 2.4. het begrip *verandermanagement*. Een onderzoekende cultuur creëer je namelijk niet zomaar. Het vraagt om een diepgaande verandering die verder gaat dan het toepassen van nieuwe regels en afspraken. In dit gedeelte staat de theorie van Fullan centraal. Na het lezen van dit stuk weten we wat er allemaal voor nodig is om de cultuur van een organisatie te transformeren.

In 2.5. volgt een samenvatting van het theoretisch kader. Hierin worden de verschillende theorieën met elkaar verbonden, en wordt de samenhang ertussen duidelijk gemaakt. Zoals in het voorwoord al stond: dan vallen de puzzelstukjes op zijn plek, en krijgen we meer zicht op het geheel.

In het theoretisch kader staat leiderschap centraal, en schoolleiderschap in het bijzonder. Hoewel dit vak door zowel mannen als vrouwen uitgeoefend wordt, spreek ik van leiderschap in de mannelijke vorm: hij. Ik heb hiervoor gekozen omdat het woord ‘leider’ een mannelijk zelfstandig naamwoord is. Daarnaast volg ik in mijn praktijkonderzoek een mannelijke leider.

In dit gedeelte staan de volgende vragen centraal:

1. Wat houdt het concurrerende-waardenmodel van Quinn met de bijhorende leiderschapsrollen en -vaardigheden in?
- 2.a. Wat is een onderzoekende schoolcultuur en wat betekent dat voor de schoolleider (macro), leerkrachten (meso) en kinderen (micro)?
- 2.b. Hoe verbinden we de onderzoekende cultuur met onderwijskundig leiderschap en transformationeel leiderschap?
3. Wat is voor een schoolleider belangrijk in het (bege)leiden van veranderingsprocessen?

2.2. Leiderschapsrollen Quinn

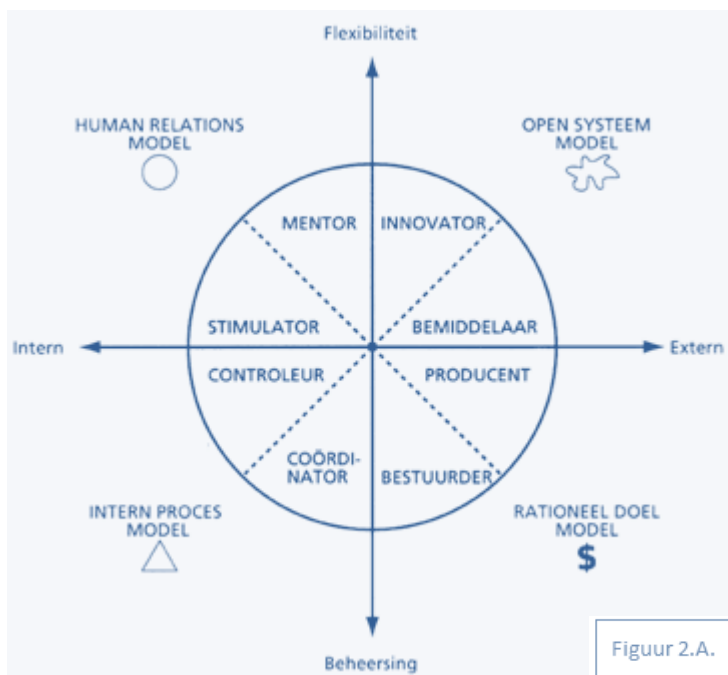
2.2.1. Inleiding

Hoewel Quinn spreekt van ‘management’ en ‘manager’ in zijn *‘Handboek managementvaardigheden’*, gebruiken we in dit hoofdstuk liever de termen ‘leiderschap’ en ‘leider’. Dit, omdat we de ‘baas’ in de context van een basisschool meestal *schoolleider* noemen, en zelden *schoolmanager*. Daarnaast spreken we liever van ‘leiderschap’ omdat dit meer gericht is op de cultuurkant (mensen en relaties) van de school als organisatie, terwijl management meer aan de structuurkant (taken en zaken) zit.

“De schoolleider is in de ontwikkeling van de professionele cultuur de verbindingsofficier tussen structuur en cultuur, die vooral luistert, en niets op eigen houtje doet, maar proactief is en gericht op de ander” (Bakker, 2010). Het is belangrijk om bewust te zijn van deze twee verschillende kanten van schoolleiderschap voordat we de rollen van Quinn nader gaan bekijken. De leider werkt enerzijds betrokken samen met zijn team, en anderzijds wacht hem de verantwoordelijkheid voor de zakelijke aspecten van zijn functie als procedures, taakbeleid e.d.

Dit hoofdstuk gaat over de acht verschillende leiderschapsrollen die Quinn heeft opgesteld. Vier ervan hebben te maken met de mensgerichte kant van leiderschap, en de andere vier vallen binnen de taakgerichte kant van leiderschap. Laten we alvast duidelijk stellen dat geen van de rollen een voorkeurspositie heeft. Ze zijn allemaal van belang, omdat ieder een afzonderlijk doel dient. Dit wordt vanzelf duidelijk in paragraaf 2.2.3. Maar eerst maakt paragraaf 2.2.2. duidelijk wat het concurrerende-waardenmodel van Quinn precies inhoudt. In 2.2.4. wordt duidelijk welk leiderschapsprofiel (aan de hand van de rollen van Quinn) het meest effectief is, en tot slot vat 2.2.5. het geheel samen.

2.2.2. Het concurrerende-waardenmodel



Figuur 2.A.

Quinn gaat uit van het concurrerende- waardenmodel dat in figuur 2.A. staat weergegeven. Dit model geeft vier verschillende invalshoeken van organiseren weer (flexibiliteit, beheersing, intern en extern), waarbinnen leiders acht verschillende rollen vervullen die verbonden zijn met de volgende vier handelingsimperatieven: concurreren, samenwerken, controleren en creëren (Quinn, Faerman, Thompson, McGrath & St. Clair, 2008).

Wanneer we dit model nader bekijken, zien we dat het bestaat uit allerlei tegengestelden, die elkaar

stuk voor stuk aanvullen. We kunnen het concurrerende-waardenmodel op verschillende manieren benaderen. Zo zien we bijvoorbeeld dat de leider in de bovenste helft de relatiegerichte taken vervult (flexibiliteit), en dat deze in de onderste helft heel taakgericht werkt (beheersing).

De linkerkant van het model staat voor de gerichtheid van de leider op dat wat er binnen de organisatie gebeurt (intern). De rechterkant laat zien dat de leider anderzijds op zijn omgeving gericht moet zijn (extern). Binnen het concurrerende-waardenmodel, worden vier modellen onderscheiden met ieder een eigen handelingsimperatief en twee verschillende leiderschapsrollen.

Human Relations Model (HRM)



Dit model is gericht op mensen, waarbij het handelingsimperatief van de leider samenwerken is. *“Het is de taak van de leidinggevende om iedereen te helpen bij het ontwikkelen van zijn capaciteiten en tegelijkertijd deze unieke personen bij*

elkaar te brengen om een team te vormen” (Reader HRM, 2009/2010, p. 1). De leider is binnen dit model een betrokken, alerte mentor en een bemoedigende stimulator. Inzet, samenhang en moreel staan centraal. De leider creëert een klimaat van saamhorigheid en teamgerichtheid waarbinnen betrokkenheid en participatie in besluitvorming leiden tot inzet. De leider als mentor en stimulator is intern gericht en flexibel. De cirkel staat symbool voor saamhorigheid en samenwerking (Quinn et al., 2008).

13

Open Systeem Model (OSM)



OSM is gericht op de noodzaak van voortdurende ontwikkeling van de organisatie, waarbij het handelingsimperatief van de leider creëren is. *“In dit kwadrant gaat het voornamelijk om het ontwikkelen van innovatieve benaderingen van de voortdurend veranderende omgeving. Dit model beschouwt verandering als een uitdaging voor positieve groei en ontwikkeling van zowel de organisatie als de werknemers”* (Reader OSM, 2009/2010, p. 1). De leider neemt binnen dit model de rollen van innovator en bemiddelaar op zich, waardoor deze een innovatief klimaat creëert. Aanpassingsvermogen en externe ondersteuning zijn essentiële waarden binnen dit model. De leider is flexibel en op de wereld buiten de organisatie gericht. De amoebe staat symbool voor het grote reactievermogen op de snel veranderende omgeving (Quinn et al., 2008).

Rationeel Doel Model (RDM)



Productiviteit, het behalen van doelen en winst: daar gaat het om in dit model. Het dollarteken staat hier symbool voor. Het handelingsimperatief van de leider is concurreren. RDM gaat er vanuit dat duidelijke leiding productieve resultaten oplevert. Daarom neemt de leider de rol van harde bestuurder en producent op zich. Het klimaat is vooral rationeel economisch; het gaat niet om de mensen die er werken, maar om de resultaten die ze boeken. De nadruk ligt voortdurend op het verhelderen van doelen, rationele analyse en handelend optreden. De leidinggevende is extern gericht en beheerst (Quinn et al., 2008).

Intern Proces Model (IPM)



Structuur kenmerkt dit model. Controleren is het handelingsimperatief van de leider. *“Dit model gaat uit van structuren zoals regels, beleid en procedures. Hierbij is het de taak van de leidinggevende om ervoor te zorgen dat alles in evenwicht blijft”* (Reader IPM, 2009/2010, p. 1). De essentiële waarden in dit model zijn stabiliteit en continuïteit, waar de piramide symbool voor staat. Er heerst een hiërarchisch klimaat waar routines leiden tot stabiliteit. De leidinggevende is hierin een gestructureerde controleur en coördinator. Kenmerkend is dat de leider gericht is op dat wat er binnen de organisatie gebeurt en beheerst is (Quinn et al., 2008).

2.2.3. Acht leiderschapsrollen

“Voor effectiviteit op lange termijn moeten we ons regelmatig met samenwerken, controleren, concurreren en creëren bezighouden” (Quinn et al., 2008, p. 14). Alle modellen en de daarbij passende rollen zijn van belang en dienen een bepaald doel. Het is aan de leider om te beslissen welke rol(len) hij in een bepaalde situatie op zich neemt. “Strategieën die effectief zijn in de ene situatie, zijn niet noodzakelijkerwijs effectief in een andere situatie. Erger nog, strategieën die gisteren effectief waren, hoeven in dezelfde situatie vandaag niet meer effectief te zijn” (Quinn et al., 2008, p. 15). Daarom is het van belang dat de leidinggevende inzicht heeft in verschillende leiderschapsrollen en vaardigheden die nodig zijn om er concreet mee aan de slag te kunnen gaan. Er volgt nu een uiteenzetting over de verschillende rollen en wat deze kunnen betekenen in de context van de school als organisatie.

1. Mentor



De leider als mentor is “behulpzaam, zorgzaam, gevoelig, benaderbaar, open en rechtvaardig” (Quinn et al., 2008, p. 39). Deze rol wordt ook wel de betrokken, menselijke rol genoemd. Een leider die zich openstelt voor zijn werknemers, wekt vertrouwen op (Donders, 2002). De mentorrol vraagt drie verschillende vaardigheden van de leidinggevende (figuur 2.B.).

1. Inzicht in uzelf en anderen: Quinn onderscheidt drie dimensies van zelfbewustzijn: emotioneel

bewustzijn (weten wat je raakt en wat het effect daarvan is), zelfinschatting (weten wat je sterke en zwakke kanten zijn en openstaan voor feedback), en zelfvertrouwen (eigenwaarde en mogelijkheden). Daarnaast is het van belang dat de leider weet waar zijn gedrag vandaan komt en welke invloed het heeft op zijn omgeving (Quinn et al., 2008). Om anderen te kunnen begrijpen is empathie een onmisbare eigenschap: “Empathie is uzelf werkelijk in de positie van anderen verplaatsen en oprecht proberen de wereld te zien zoals zij die zien” (Quinn et al., 2008, p. 48).

2. Effectief communiceren: De volgende regels kunnen de leider helpen effectief te communiceren: weet wie je voor je hebt, weet wat je wilt bereiken, analyseer het klimaat, denk na over je boodschap voordat je deze verzendt, communiceer in de taal van de ontvanger, verhelder wanneer nodig je boodschap en reageer niet defensief, maar stel vragen ter verduidelijking. Daarnaast is reflectief luisteren een belangrijke vaardigheid dat wederzijds begrip kan vergroten (Quinn et al., 2008).

3. Ontwikkeling van medewerkers: “Leidinggeven betekent dat ik mensen help hun taak te vervullen en daarin succesvol te zijn” (Donders, 2002, p. 11). De leider streeft naar de professionele ontwikkeling van de medewerkers als individu en daardoor ook naar die van de organisatie als geheel. Voor de school kan dat betekenen dat de schoolleider bepaalde taken uit handen geeft, of dat leerkrachten zich verder ontwikkelen doormiddel van een cursus/studie. We hebben het echter ook over feedbackgesprekken, collegiale consultatie, supervisie e.d. “Veel leerkrachten voelen zich door positieve versterking aangemoedigd, gewaardeerd en erkend” (Kooijman, Gelderblom & Vernooy, 2007, p. 19).

2. De stimulator

Deze rol heeft alles met relaties en groepen te maken. De rol van stimulator is dus heel nuttig als we deze betrekken in de context van de school, waarin een team leerkrachten werkzaam is. In figuur 2.B. zien we dat de volgende drie vaardigheden onderscheiden worden bij de leider als stimulator: teambuilding, participerende besluitvorming en het oplossen van conflicten.

1. Teambuilding: Een echt team voldoet aan de volgende voorwaarden: de groep zet zich in voor een gemeenschappelijk doel, de groepsleden hebben ieder een eigen rol en specifieke verantwoordelijkheden waardoor ze elkaar nodig hebben, er heerst een communicatiestructuur die samenwerking bevordert en tot slot moet de groep het gevoel hebben samen verantwoordelijk te zijn (Quinn et al., 2008). De leidinggevende stimuleert het team hierin door regelmatig met hen te evalueren. Dit kan bijvoorbeeld door middel van geplande activiteiten die gericht zijn op teambuilding (studiedag), een teamvergadering etc. Vragen als ‘wat gaat goed?’ en ‘wat kan beter?’ staan centraal. Uiteindelijk is vertrouwen de voorwaarde voor een hecht team.

2. Participerende besluitvorming: Werknemers moeten om twee redenen betrokken worden bij de besluitvorming. Enerzijds omdat zij precies weten hoe het er op de werkvloer aan toe gaat en nodige informatie voorhanden hebben, anderzijds omdat je als leider pas beslissingen kunt nemen die van belang zijn voor de gehele organisatie, wanneer dat met alle medewerkers gedeeld is (Quinn et al., 2008). In het onderwijs is dit heel belangrijk. Uiteindelijk gaat het om goed onderwijs voor het kind, waarvoor de juiste beslissingen genomen moeten worden.

3. Conflictmanagement: Omdat we allemaal uniek zijn, kunnen we elkaar nooit helemaal begrijpen. Dit kan tot onbegrip en spanningen leiden, wat heel natuurlijk is en betekent dat de relatie leeft (Donders, 2002). Nu kunnen we op verschillende manieren op conflicten reageren (figuur 2.C.):

De benaderingen die gericht zijn op samenwerking, schijnen het meest effectief te zijn. *“Samenwerkingsgerichte benaderingen voor conflictmanagement behoren tot de oplossingsgerichte strategieën. Dit duidt erop dat deze benaderingen partijen vragen samen te werken en een oplossing, of meerdere oplossingen, te vinden die tegemoetkomt aan de behoeften van beiden”* (Quinn et al., 2008, p. 121). De partijen moeten het conflict onder ogen zien en de daarbij behorende gevoelens en opvattingen uiten, behoeften formuleren, oplossingen aandragen, alternatief kiezen en tot slot compromis sluiten. Hiervan wordt een actieplan opgesteld (Quinn et al., 2008).

Dit onderdeel van de stimulatorrol ligt niet alleen in de handen van de leidinggevende. De teamleden moeten namelijk ook zelf bewust zijn van hun natuurlijke reactie op conflicten en leren effectief te handelen. De leidinggevende kan hen daarbij helpen.



Figuur 2.C.

3. De innovator



“De innovator schenkt aandacht aan de veranderende omgeving, herkent belangrijke trends, maakt zich een voorstelling van en anticipeert op veranderingen die nodig zijn, en tolereert onzekerheid en risico” (Quinn et al., 2008, p. 20). Deze rol is bij uitstek geschikt bij onderwijsvernieuwingen. De schoolleider moet zicht hebben op

16

de nieuwste ontwikkelingen die zich voordoen binnen het onderwijs, en keuzes maken in wat zinvol is voor de school. Visie en missie spelen hierin een belangrijke rol. Vervolgens is de schoolleider als innovator verantwoordelijk voor de invoering van het nieuwe concept, wat voor veel beroering kan zorgen. In figuur 2.D. staan de belangrijkste vaardigheden van de innovator die we kort bij langs gaan.

1. Leven met verandering: *“Mensen willen wel veranderen, maar niet veranderd worden,”* aldus Bakker in een van zijn colleges HRM, studiejaar 2010. Dit geldt voor de werknemers, maar soms ook voor de leidinggevende. *“In beide gevallen is een nieuwe houding ten opzichte van veranderingen en een welbewuste poging om psychische tegenstand uit te bannen vereist”* (Quinn et al., 2008, p. 305). Quinn voegt daar aan toe dat mensen niet bij een organisatie werken, maar leven! Dat maakt veranderen zo moeilijk, het raakt mensen persoonlijk. Daarom is het belangrijk dat mensen bewust zijn van het doel van de verandering. Daarna volgt de keuze om voor de verandering te gaan. Deze keuze moet diepgeworteld zijn, zodat deze kan dienen als fundament voor de stappen die de verandering vraagt (Quinn et al., 2008).

2. Creatief denken: *“Creativiteit is een manier van denken waarbij nieuwe ideeën en oplossingen gegenereerd worden; het is het proces van het associëren van bekende zaken of ideeën zodat er nieuwe combinaties en verbanden ontstaan”* (Quinn et al., 2008, p. 314). Hierbij is het wel van belang dat er ook kritisch nagedacht wordt om het nut van creatieve ideeën te kunnen analyseren. Creatief denken binnen in een organisatie vergroot het probleemoplossend vermogen en de motivatie van de werknemers. Bovendien voelen mensen zich meer gewaardeerd wanneer ze echt iets voor de organisatie kunnen betekenen (Quinn et al., 2008). Binnen de school denken schoolleider en team samen creatief na over het verbeteren van hun onderwijs dat gericht is op het leren van leerlingen. *“Genoemde schoolcultuur is gebaseerd op een schoolethos dat zich enerzijds kenmerkt door innovatie, dialoog en het zoeken naar nieuwe oplossingen en anderzijds doordat teamleden elkaar ondersteunen, vertrouwen in elkaar hebben en onderling goede relaties hebben. Een dergelijke door de schoolleiding uitgedragen cultuur heeft een geweldige invloed op de leerling-resultaten”* (Kooijman et al., 2007, p. 24).

3. Management van veranderingen: Deze vaardigheid heeft vooral te maken met hoe de leidinggevende de verandering organiseert op teamniveau en hoe deze inspeelt op weerstand van medewerkers. Er zijn vier benaderingen te noemen (Quinn et al., 2008):

- Medewerkers *vertellen* om te veranderen, met als doel ze op één lijn te brengen door vastgestelde feiten te benoemen.

- ✚ Medewerkers *dwingen* om te veranderen, met als doel ze op één lijn te brengen door middel van een vastgestelde autoriteit.
- ✚ Medewerkers *overhalen* zich een voorstelling te maken van de verandering, met als doel ze op één lijn te brengen door ze te overtuigen met wat ze er mee winnen.
- ✚ Als leider laten zien wat er voor medewerkers gaat veranderen: de *hervormende* strategie.

4. De bemiddelaar

“Van managers met de rol van bemiddelaar wordt verwacht dat zij politiek geslepen zijn en overredingskracht, invloed en macht hebben” (Quinn et al., 2008, p. 21). De bemiddelaar gaat concreet aan de slag met de innovatieve ideeën van de innovator door ze te presenteren om anderen te overtuigen. De drie vaardigheden die in figuur 2.D. genoemd worden staan centraal.

1. Een machtsbasis opbouwen en handhaven: Macht is “het vermogen om te produceren; de capaciteit om mensen en middelen te mobiliseren om de dingen voor elkaar te krijgen,” aldus Vinke in een van haar colleges OSM, studiejaar 2010. Een leider kan op organisatie-, team- of persoonlijk niveau macht uitoefenen. “Macht is nodig bij het gebruik van middelen om een doel te bereiken en om dingen gedaan te krijgen. Het niet gebruiken van macht als dat wel nodig is, is net zo erg als machtsmisbruik” (Quinn et al., 2008, pp. 346-347). Netwerken is een essentieel onderdeel van het opbouwen en handhaven van een machtsbasis, net als het kennen en toepassen van interne en externe beïnvloedingsstrategieën (Quinn et al., 2008).

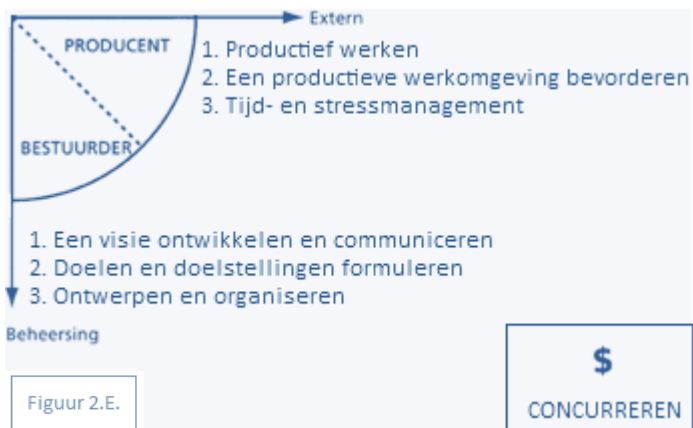
2. Onderhandelen over inzet en overeenstemming: Bij onderhandelen gaat het om de juist voeren van de dialoog. Hiervoor zijn drie voorwaarden: het hebben van een gemeenschappelijk doel, respect hebben voor elkaar en wederzijds begrip. Quinn noemt daarnaast vier richtlijnen om ‘ja’ te krijgen bij een onderhandeling (Quinn et al., 2008):

- ✚ Maak het niet persoonlijk door mensen te scheiden van het probleem.
- ✚ Concentreer je op belangen in plaats van functies.
- ✚ Voordat er besluiten genomen worden, is het goed verschillende mogelijkheden voor te stellen.
- ✚ Het resultaat van de onderhandeling moet gebaseerd zijn op een objectief standpunt.

3. Ideeën presenteren: Bij deze derde vaardigheid denkt de leider na over het doel dat hij heeft, het publiek dat hij voor zich heeft en de benodigde hulpmiddelen (tijd, geld, energie en informatie). Quinn noemt verder het SSSAP model voor het neerzetten van een goede presentatie (Quinn et al., 2008): set (sfeer en setting), support (onderbouwende argumenten), sequence (de lijn in het verhaal), access (toegankelijkheid door begrijpelijke, overzichtelijke vormgeving), en polish (extra aandacht voor details).

5. De bestuurder

“De leider als bestuurder moet verwachtingen duidelijk maken via processen als planning en het stellen van doelen, een gedecideerd initiator zijn die problemen definieert, alternatieven selecteert, aangeeft wat moet worden nagestreefd, rollen en taken definieert, regels en beleid opstelt, en instructies geeft” (Quinn et al., 2008, p. 17). Aan de bestuurder is heel duidelijk te zien dat hij de leiding heeft. Dit is de leiderschapsrol die we het meest associëren met een leidinggevende. Figuur 2.E. geeft weer welke vaardigheden een goed bestuurder beheerst.



1. Een visie ontwikkelen en communiceren: “Om een effectieve school te zijn, is het zaak dat er een gemeenschappelijk visie is op onderwijs en dat er een gevoel van gezamenlijkheid is” (Kooijman et al., 2007, p. 35). Een leider met visie is voor een organisatie belangrijk, omdat deze op die manier een duidelijke richting aangeeft en werknemers een doel hebben om voor te gaan. Leaders moeten op de volgende

manier visie ontwikkelen en communiceren (Quinn et al., 2008, pp. 225-226):

- ✚ “een visie ontdekken, inkaderen en ontwikkelen die een beroep doet op een gemeenschappelijk doel dat alle volgelingen aanspreekt;
- ✚ die visie op een strategische, tactische en persoonlijke manier communiceren en daarbij de visie tot leven brengen zodat mensen zichzelf daarin kunnen terugvinden;
- ✚ de visie persoonlijk erkennen en erin geloven zodat ze op een authentieke manier kunnen tonen dat hun woorden overeenkomen met hun persoonlijke overtuiging.”

2. Doelen en doelstellingen formuleren: Een visie is een ideaal denkbeeld, waar doelen uit voortvloeien om de visie te kunnen realiseren. Bij het stellen van doelen is het belangrijk dat:

- ✚ deze specifiek en uitdagend geformuleerd zijn (SMART-geformuleerd);
- ✚ er feedback gegeven wordt over de vorderingen;
- ✚ wanneer er meerdere doelen zijn, het duidelijk is wat de volgorde van belangrijkheid is;
- ✚ er informele competitie tussen werknemers ontstaat;
- ✚ realisering van doelen en prestaties beloond worden;
- ✚ het duidelijk inzicht geeft in prestaties van werknemers;
- ✚ er individuele actieplannen met duidelijk omschreven taken ontwikkeld worden;
- ✚ deze aansluiten bij het algemeen beleid;
- ✚ leiders werknemers helpen succesvol te zijn;
- ✚ verwachtingen duidelijk zijn om onnodige stress te voorkomen (Quinn et al., 2008).

“Het is ook noodzakelijk om regelmatig objectief vast te stellen of doelen ook gehaald worden” (Kooijman et al., 2007, p. 54).

3. Ontwerpen en organiseren: “Hoe complexer en turbulenter de omgeving, hoe groter de behoefte aan een meer organische structuur en ontwerp” (Quinn et al., 2008, p. 244). De volgende vijf categorieën moeten daarin meegenomen worden: strategie (de formule waarmee organisaties kunnen winnen), *structuur* (de plaatsing van macht in autoriteit binnen een organisatie), *processen* (informatie en besluitvormingsprocessen), *beloningen* (beloning op een lijn krijgen met doelen van organisatie) en *mensen* (personeelsbeleid) (Quinn et al., 2008, pp. 245-246). Bij ontwerpen en organiseren moet men uitgaan van de organisatiecultuur. Helemaal als het gaat om veranderingen, speelt cultuur een grote rol. Bij cultuur hebben we het over waarden, hiërarchie, rationele cultuur en adhocratie (Quinn et al., 2008).

6. De producent

“Van producenten wordt verwacht dat zij taakgeoriënteerd zijn (...), dat zij beschikken over grote betrokkenheid, motivatie, energie en persoonlijke inzet. Zij worden geacht verantwoordelijkheid te accepteren, opdrachten tot een goed einde te brengen en voortdurend een hoge productiviteit aan de dag te leggen” (Quinn et al., 2008, p. 18). In figuur 2.E. worden drie vaardigheden onderscheiden: productief werken, een productieve werkomgeving bevorderen, tijd- en stressmanagement.

1. Productief werken: Dit staat of valt met de intrinsieke motivatie, wat bestaat uit vier psychologische toestanden: *betekenis* (de waarde die je aan een taak verleent), *competentie* (zelfvertrouwen over je vaardigheden), *zelfbeschikking* (verantwoordelijkheid) en *impact* (de mate van de beïnvloeding van resultaten). Intrinsieke motivatie kan bevorderd worden door middel van zelfmanagement op individueel niveau (Quinn et al., 2008, p. 267):

- ✚ *“betrokkenheid bij een doel van een hoger niveau (visie/missie);*
- ✚ *kiezen wat er gedaan moet worden om dit doel te bereiken (initiatieven/activiteiten);*
- ✚ *de activiteiten uitvoeren;*
- ✚ *en controleren in welke mate we het doel bereiken (vaardigheid/kwaliteit).”*

Daarnaast helpen de volgende vier activiteiten optimale prestaties te bereiken (Quinn et al., 2008):

- ✚ het stellen van persoonlijke doelen die richting aangeven;
- ✚ volledige bezigheid met en verdieping in de activiteit;
- ✚ intense betrokkenheid bij, bewustwording van en concentratie op de activiteit;
- ✚ genieten van de persoonlijke controle op de activiteit.

2. Een productieve werkomgeving bevorderen: Hierbij is de leidinggevende de motivator en beloner om productiviteit te verhogen. De leider heeft positieve verwachtingen. Deze verwachtingen bepalen namelijk voor een groot deel de prestaties en vorderingen van de werknemers. Daarnaast mag waarde van intrinsieke motivatie niet onderschat worden. Belonen moet in het openbaar gebeuren, vooral niet te vaak vanwege de uniciteit, door gewaardeerde, geloofwaardige personen binnen de organisatie. De beloningen zelf, zijn gekoppeld aan de ontvangers en worden als bijzonder zinvol beschouwd (Quinn et al., 2008). *“Uw manier van leidinggeven zal op een hoger plan komen... alleen al door mensen te belonen, door de waardering die daaruit blijkt. U zegt daarmee dat de medewerkers belangrijk voor u zijn en dat u graag in hen investeert. Daardoor motiveert u hen om hun werk met overgave te doen”* (Donders, 2002, p. 168).

3. Tijd- en stressmanagement: Hoe stressvol iemand is, hangt af van verschillende factoren: de levenssituatie en de persoonlijkheidskenmerken. De een reageert anders dan de ander op bepaalde stressvolle situaties omdat zij nou eenmaal verschillend in elkaar zitten. De leider moet zijn werknemers dus goed kennen. Wat voor de ene leerkracht stressvol is, hoeft dat voor een ander niet te zijn. Er worden in het handboek verschillende strategieën voor het beheersen van stress genoemd:

- ✚ Verhelder je waarden: wat vind je belangrijk in het leven?
- ✚ Houd je gezondheid in de gaten: gezonde voeding, voldoende beweging en rust.
- ✚ Ontspanningstechnieken uitproberen: meditatie, spierontspanning, visualisatie.
- ✚ Zorg voor sociale ondersteuning. Bij stress kunnen goede relaties hulpvol zijn.
- ✚ Neem pauzes om de energievoorraad aan te vullen (Quinn et al., 2008).

Voor tijdmanagement heeft Quinn het volgende lijstje opgesteld (Quinn et al., 2008):

- + Verhelder je waarden. Deel taken in op belangrijkheid en urgentie.
- + Plan regelmatig en stel prioriteiten.
- + Beoordeel je tijdmanagement regelmatig.

7. De controleur



“De rol van controleur duidt op zorg voor details, controle en analyse” (Quinn et al., 2008, p. 19). Kritisch denken, informatiebeheer en procesanalyse behoren tot de vaardigheden van de leider (Figuur 2.F.).

1. Informatie beheren door kritisch denken: We controleren van alles, maar controleren we wel dat wat van belang is voor voortgang en prestaties? Metingen

moeten in ieder geval aan de volgende punten voldoen: objectiviteit, volledigheid en responsiviteit. En de metingen moeten passen bij de visie en missie van de organisatie (Quinn et al., 2008).

2. Omgaan met een overvloed aan informatie: Lang niet alles wat wij als informatie beschouwen, is daadwerkelijk bruikbaar. Uitstekende leiders leren zichzelf de gewoonte aan om informatie te beheren door systemen te gebruiken die hen dwingen iets te doen met ieder stukje papier en elk beetje informatie. Zo kan men het TRAF-systeem inzetten, dat de leider vier mogelijkheden biedt (Quinn et al., 2008):

- + **Toss** (weggooien): gooi alles weg wat niet direct van waarde is (dit geldt ook voor mail).
- + **Refer** (overdragen): draag informatie over aan andere mensen.
- + **Act** (tot actie overgaan): stop alle ‘hot items’ in een actiemap en zet ze op je takenlijst.
- + **File** (opbergen): berg belangrijke, niet urgente informatie systematisch op.

3. Kernprocessen beheren: Het gaat hier om de verbinding tussen wat de leider doet en wat hij wil bereiken. Leiders en werknemers zouden zichzelf voortdurend de volgende vraag moeten stellen: “*In welk opzicht voegt deze activiteit waarde toe aan de door ons beoogde resultaten?*” (Quinn et al., 2008, p. 142). We zijn vaak te gericht op de activiteit, terwijl we ons meer op het proces zouden moeten richten. Leiders moeten bij het observeren van processen, gebieden proberen te vinden waarin het systeem zwak is. Dat kan problemen in een later stadium voorkomen. Daarbij is het natuurlijk belangrijk dat de leider kennis heeft van alle stappen die doorlopen worden binnen een proces (Quinn et al., 2008).

8. De coördinator

Van de leider die deze rol op zich neemt wordt verwacht dat hij het werk van meerdere (groepen) werknemers die in hun werk afhankelijk van elkaar zijn, coördineert. “*De persoon in deze rol moet betrouwbaar zijn en men moet op hem of haar kunnen bouwen*” (Quinn et al., 2008, p. 19). 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. Kortom: mensen moeten hun werk kunnen doen. De drie vaardigheden: projectmanagement, taken ontwerpen en crossfunctioneel management, staan centraal binnen de coördinatorrol (figuur 2.F.).

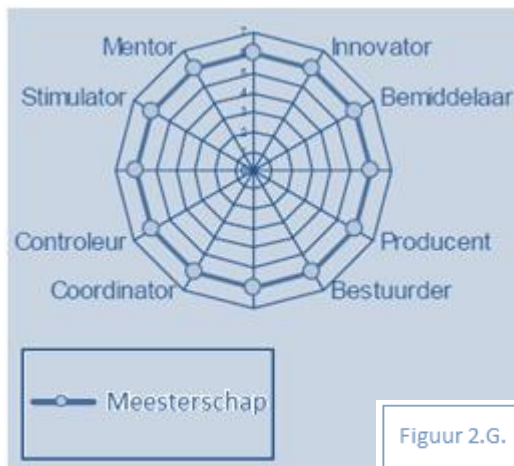
1. Projectmanagement: Dit kun je als leider toepassen bij complexe veranderingen binnen de organisatie. Projecten kunnen het beste door projectteams opgezet en uitgevoerd worden om sneller te kunnen reageren op de veranderende omgeving. Projectteams zijn namelijk taakgericht en flexibel (Quinn et al., 2008). Binnen de school als organisatie wordt dit lastiger. Leerkrachten kunnen zich niet volledig aan een project wijden, om het simpele feit dat ze hun klas draaiende moeten houden. Veranderingen binnen het onderwijs komen dus in de eerste plaats op de schoolleiding neer. Projectplanning en projectcontrole zijn belangrijk. *“De planning verduidelijkt het werk dat gedaan moet worden en geeft prioriteiten aan voor het voltooien van de taak”* (Quinn et al., 2008, p. 171). Het maken van schema's en het toewijzen van middelen zijn er onderdelen van. Bij planning is het belangrijk dat er op details gelet wordt. *“Projectcontrole houdt de voortgang bij om te zien of het project zich volgens plan ontwikkelt”* (Quinn et al., 2008, p. 171). Voor een goede planning en controle van het project kunnen leiders allerlei hulpmiddelen gebruiken.

2. Taken ontwerpen: De wereld wordt met de jaren steeds complexer, waardoor organisaties dat ook worden. Het is lang niet altijd duidelijk wat precies bij je functie hoort. Vroeger gaf een onderwijzer alleen les, maar dat kun je je in deze tijd niet meer voorstellen. De scholen hebben zich aangepast aan de complexe omgeving, waardoor de leerkrachten steeds meer taken vervullen. Voor de werknemer is het belangrijk dat deze het gevoel heeft dat het werk zinvol is, dat hij zelf verantwoordelijk is voor de resultaten van het werk en dat hij ziet wat het effect is van zijn eigen handelen op de resultaten (Quinn et al., 2008). Het is de taak van de schoolleider om leerkrachten te motiveren door hen meer zeggenschap te geven over het onderwijs dat zij geven. Specifiek op de leerkracht afgestemde taken kunnen daar een bijdrage aan leveren.

3. Crossfunctioneel management: *“Crossfunctionele teams bestaan uit specialisten uit diverse functiegebieden, veelal bijeengebracht op ad hoc basis om een bepaalde taak effectiever en tijdiger te vervullen”* (Quinn et al., 2008, p. 205). Binnen de school heb je hierin weinig mogelijkheden. Je hebt de schoolleiding, de leerkrachten en enkele specialisten als IB'er en RT'er. Deze zouden samen kunnen werken aan een bepaald project als crossfunctioneel team, meer mogelijkheden zijn er echter niet. Er worden acht richtlijnen onderscheiden voor crossfunctioneel management (Quinn et al., 2008):

- ✚ de doelen en opdrachten moeten duidelijk zijn en geaccepteerd worden door het team;
- ✚ er moeten voldoende mensen met leiderschapskwaliteiten in het team zitten;
- ✚ het team moet aansprakelijk zijn voor het functioneren;
- ✚ het team moet zo klein mogelijk zijn, maar voldoende vertegenwoordigd;
- ✚ het team moet voortdurend over relevante en actuele informatie beschikken;
- ✚ de teamleden moeten getraind worden in samenwerken en procesmanagement;
- ✚ de verwachtingen binnen het team moeten duidelijk zijn;
- ✚ de teamleden moeten bereid zijn om uit hun rol te stappen.

2.2.4. Meesterschap in leidinggeven



Een leider die alle leiderschapsrollen beheerst en deze op de juiste manier, in de juiste situatie kan toepassen, kunnen we ‘Meester in leidinggeven’ noemen. In figuur 2.G. ziet u het profiel van deze expert. Maar dit word je natuurlijk niet zomaar. “De weg naar meesterschap van een activiteit is een leerproces dat zich in de loop van de tijd voltrekt” (Quinn et al., 2008, p. 393). Het vereist meer dan het ontwikkelen van vaardigheden. De leider zal een situatie vanuit tegengestelde perspectieven moeten bekijken en vaardigheden moeten inzetten die elkaar in eerste instantie tegen te lijken spreken.

Er zijn vijf fasen te doorlopen om meesterschap te bereiken (Quinn et al., 2008):

- ✚ **Beginnersfase:** De leider leert de feiten en regels van het vak.
- ✚ **Gevorderde-beginnersfase:** De leider begint patronen te ontdekken door ervaring.
- ✚ **Competentiefase:** De leider ontwikkelt zijn vaardigheden door regels als hulpmiddel te zien. De leider ontwikkelt voortdurend door vallen en opstaan.
- ✚ **Vakkundigheidsfase:** De leider speelt intuïtief in op situaties door signalen waar te nemen.
- ✚ **Expertfase:** leidinggeven is een tweede natuur geworden. De ervaring verlicht de leider.

Om meesterschap te bereiken is voortdurende ontwikkeling een pre. Zelfkennis, een voor de leider werkende manier om te veranderen en strategie helpen hierbij.

2.2.5. Samenvatting

Quinn e.a. gaan in het “Handboek managementvaardigheden” uit van het concurrerende waardenmodel (zie figuur 2.A., p. 12). Dit model bekijkt leiderschap vanuit vier verschillende invalshoeken. De volgende tabel geeft een overzicht van wat daarin centraal staat:

	HRM	OSM	RDM	IPM
Symbol	○	✱	\$	△
Effectiviteit	Inzet, samenhang en moreel	Aanpassingsvermogen, externe ondersteuning	Productiviteit en winst	Stabiliteit en continuïteit
Doel-middelen-theorie	Betrokkenheid leidt tot inzet	Continue aanpassing en innovatie leiden tot het verwerven en onderhouden van externe middelen	Duidelijke richting leidt tot productieve resultaten	Routines leiden tot stabiliteit
Nadruk	Participatie, oplossen van conflicten, consensus bereiken	Aanpassing aan omgeving, creatieve probleemoplossing, innovatie, management van verandering	Verduidelijking van doelen, rationele analyse, en handelend optreden	Verantwoordelijkheden vastleggen, metingen, documentatie
Klimaat	Teamgericht	Innovatief, flexibel	Rationele economie	Hiërarchisch
Leiderschapsrollen	Mentor en stimulator	Innovator en bemiddelaar	Bestuurder en producent	Controleur en coördinator

Binnen de vier invalshoeken concurreren, samenwerken, controleren en creëren, bestaan er acht leiderschapsrollen met ieder drie belangrijke vaardigheden. In figuur 2.H. staan deze overzichtelijk weergegeven.



De leider die al deze tegengestelde vaardigheden beheerst, en zo weet in te zetten dat ze passend zijn in de situatie, mag zich een meester in leiderschap noemen.

2.3. De onderzoekende school

2.3.1. Inleiding

De maatschappij verandert voortdurend en kennis blijft zich ontwikkelen. Scholen moeten daarin meegaan om die ontwikkelingen bij te kunnen houden. *Veranderen is een continue proces geworden*, aldus Krüger (2010a, p. 17). Prestaties van scholen zijn openbaar geworden, waardoor vergelijking mogelijk is en verwachtingen steeds hoger worden. Dit vraagt om effectief schoolleiderschap. We hebben behoefte aan leiders die visie en missie communiceren en een stimulerende omgeving ontwikkelen waarin mensen gemotiveerd raken hun werk goed te doen. *“Effectieve leiders zullen hun leiderschap altijd uitoefenen samen met anderen in de school en zullen verantwoordelijkheid van de leraren juist versterken in plaats van deze in te perken, zij zullen het leiderschap spreiden in de school. Zij zullen het eigenaarschap van leraren koesteren”* (Krüger, 2010a, p. 19). Eén onderzoekende schoolleider maakt natuurlijk nog geen onderzoekende schoolcultuur. Wat er allemaal voor nodig is om zo’n cultuur te creëren in de school willen we in dit hoofdstuk gaan bekijken.

Wat verwachten we van onderwijsprofessionals binnen de basisschool op het gebied van onderzoek? En waarom moeten basisscholen eigenlijk onderzoekend zijn? Dat komt aan de orde in paragraaf 2.3.2. Vervolgens gaat paragraaf 2.3.3. in op Data en Evidence Based werken, wat noodzakelijk is voor het doen van onderzoek. Aan deze termen koppelt 2.3.4. Opbrengstgericht werken en Handelingsgericht werken. Paragraaf 2.3.5. werkt de onderzoekende cultuur uit op macro-, meso- en microniveau, en de op een na laatste paragraaf, 2.3.6., koppelt twee soorten leiderschap aan onderzoekend leiderschap: transformationeel leiderschap en onderwijskundig leiderschap. Tot slot vat paragraaf 2.3.7. het geheel samen.

2.3.2. Het wat en waarom

“In een onderzoekende school staat de onderzoekende houding van schoolleiding, leraren en leerlingen hoog in het vaandel. Schoolleiding en leraren zoeken naar door onderzoek geleverd bewijs voor het nemen van beslissingen, terwijl onderzoek plaatsvindt door groepen leraren, door schoolleiding en door leerlingen. Leraren hebben de deskundigheid om leerlingen te begeleiden in het doen van onderzoek en de schoolleiders zijn in staat om leraren te motiveren tot een onderzoekende houding, tot het verrichten van onderzoek en tot het gebruikmaken van onderzoeksgegevens bij het vernieuwen van hun onderwijs” (Krüger, 2010a, p. 33).

Uit deze definitie blijkt wel dat alles met elkaar samenhangt. Het begint met de schoolleider die het nut van een onderzoekende houding inziet, dat duidelijk maakt aan de professionals binnen zijn organisatie en hen daarin stimuleert. Daar is een zogenaamde ‘mindshift’ voor nodig (Krüger, 2009). Leiders hoeven zelf geen onderzoekers te worden, maar moeten wel in staat zijn data te kunnen lezen, begrijpen en interpreteren. Ook moeten zij de opdrachtgever zijn van onderzoek en dit kunnen leiden, zodat ze samen met de onderwijsprofessionals binnen de organisatie, betekenis kunnen geven aan data (Krüger, 2010a). Er is meestal al veel kennis aanwezig binnen een organisatie. Daarom moet men leren om de onbewuste impliciete kennis om te zetten naar expliciete kennis die te verantwoorden is (Earl & Katz, 2006). Het uiteindelijke doel is schoolvernieuwing en onderwijsontwikkeling.

Onderwijsprofessionals mogen hierbij nooit vergeten waar ze het allemaal voor doen: het kind. Ze kunnen nog zoveel onderzoek doen, kennis delen en werken aan de ontwikkeling van het onderwijs, maar als ze dat niet in eerste plaats in het belang van het kind doen, dan slaan ze de plank volledig mis. De kinderen maken ook onderdeel uit van de onderzoekende cultuur binnen een school. Daarover meer in paragraaf 2.3.4.

Leren staat in de onderzoekende school centraal. En dan niet alleen door de leerlingen, maar in het bijzonder ook door leraren en schoolleiders. Scholen moeten zich daarom ontwikkelen naar professionele leergemeenschappen waarin schoolleiders en leerkrachten samen werken aan schoolontwikkeling en verbetering van het onderwijs. Er worden dialogen gevoerd op basis van data. De kloof tussen schoolleiding en leerkrachten wordt hierdoor verkleind en eigenaarschap van leerkrachten wordt vergroot. Het hogere orde denken van de professionals wordt bevorderd.

Krüger onderscheidt vier soorten van onderzoek in de school (Krüger, 2010a):

-  Het gebruik maken van beschikbare data in de school.
-  Het verrichten van onderzoek in de school door leerkrachten zelf.
-  Het verrichten van onderzoek door externe onderzoekers.
-  Het raadplegen en gebruiken van onderzoeksliteratuur: Evidence Based werken.

Volgens Krüger zijn er vier redenen waarom scholen onderzoekend moeten zijn. De eerste reden heeft te maken met het feit dat de samenleving *continu verandert* waardoor scholen zich moeten blijven ontwikkelen. De kinderen veranderen natuurlijk mee, en leren het beste op een manier die bij deze tijd past: *‘het nieuwe leren’* (Krüger, 2010b). Scholen willen zich van elkaar onderscheiden om op die manier leerlingen te werven. De veranderingen moeten worden ondersteund door data, zowel kwantitatief (leerling-resultaten, kwaliteitskaarten etc.) als kwalitatief (bijvoorbeeld interviews). *“Veranderen op basis van data vraagt om een onderzoekende houding en om onderzoeksvaardigheden”*, aldus Krüger (2010a, p. 30).

De tweede reden heeft te maken met de *kennismaatschappij* waarin wij leven. De beschikbare informatie in de maatschappij neemt in razend tempo toe en wordt gedigitaliseerd. Zo is deze voor iedereen beschikbaar. Lang niet alle informatie die op internet te vinden is, kun je kennis noemen. Kennis kunnen onderscheiden van andere informatie vraagt om een onderzoekende houding. In de huidige samenleving kun je informatie niet zomaar voor waar aannemen. We moeten kritisch zijn. Scholen zijn verantwoordelijk geworden voor de kwaliteit van het onderwijs dat zij te bieden hebben.

Zo komen we bij de derde reden waarom een onderzoekende houding noodzakelijk is: *verantwoordingsplicht*. Scholen moeten zowel aan de ouders als de inspectie verantwoording afleggen over de behaalde resultaten: *‘accountability’* (Krüger, 2007). Dit betekent dat scholen efficiënt data moeten vastleggen om hun kwaliteit aan te kunnen tonen. Daarnaast moeten deze ingezet worden voor schoolontwikkeling.

De vierde reden heeft te maken met *eigenaarschap* van leerkrachten over de onderwijskwaliteit. De leerkracht moet meer bewegingsvrijheid krijgen en zich verantwoordelijk voelen om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen en zich in te zetten voor onderwijsvernieuwingen. Leerkrachten binnen professionele leergemeenschappen kunnen feedback geven en ontvangen, en kijken kritisch naar de kwaliteit en effectiviteit van het handelen. Scholen ontwikkelen zich hierdoor tot lerende organisaties waar continu leren centraal staat. Ze werken vanuit geëxpliciteerde kennis, wat

betekent dat ze open staan voor veranderingen en het leren van nieuwe dingen. Hiervoor is een onderzoekende houding noodzakelijk.

2.3.3. Data en Evidence Based werken

Scholen die op deze manier werken, werken ‘Evidence Based’: de organisatie in zijn geheel gaat op zoek naar externe onderzoeksresultaten die aangeven wat werkt en wat niet in onderwijsvernieuwing (Krüger, 2010b). Daarnaast wordt er ook gebruik gemaakt van interne onderzoeksgegevens. Krüger noemt dit in haar Eindrapport Kenniskring Leren en Innoveren, ‘Data Driven Teaching’. In een ander onderzoeksrapport noemen de onderzoekers dit in Nederlandse termen ‘meetgestuurd onderwijs’. Dat wil zeggen: *onderwijs waarbij betrokkenen (scholen, leraren, leerlingen) zich in hun taakuitvoering laten sturen door uitkomsten van metingen* (Ledoux, Blok, Boogaard & Krüger, 2009, p. 1). In het onderzoek wordt de ‘Evaluatieve cyclus’ genoemd (figuur 2.1.), die laat zien volgens welke vijf stappen meetgestuurd onderwijs verloopt:



Deze cyclus kan formatief en summatief gebruikt worden. Formatief houdt in dat de resultaten gebruikt worden om halverwege het leerproces het onderwijs bij te sturen. Uit onderzoek is gebleken dat dit bijdraagt aan de leerresultaten van kinderen. Dat betekent wel dat leerlingen inhoudelijke en taakgerichte feedback moeten krijgen (Ledoux et al., 2009). Men kan ook achteraf vaststellen wat de opbrengsten zijn (summatief), maar het effect hiervan is niet altijd duidelijk te meten.

Het spreekt voor zich dat meetgestuurd onderwijs de professionaliteit van leraren vergroot, omdat beschikbare data niet in de kast staat te verstoffen, maar eerst grondig geanalyseerd wordt. De leerkracht trekt vervolgens conclusies uit de gegevens en onderneemt vervolgstappen voor het verbeteren van zijn/haar onderwijs. Toch is er een probleem dat mooi verwoord wordt door Earl en Katz (2006, p. 3): “*They mistrust data, they fear data, and many do not have the skills to use data wisely and effectively.*” Leerkrachten weten vaak niet goed wat ze met beschikbare data kunnen, waardoor ze het ook niet gebruiken voor hun onderwijsontwikkeling. Krüger (2010b, p. 7) noemt de noodzaak tot ‘capacity building’: “*het ontwikkelen van het vermogen in scholen om te leren van data over de eigen school teneinde de data te benutten voor het interne veranderingsproces.*”

Van Petegem en Vanhoof noemen een aantal punten die aan ‘het ontwikkelen van het vermogen om te leren van data’ kunnen bijdragen (Van Petegem & Vanhoof, 2009):

- ✚ informatie als relevant ontvangen;
- ✚ informatie correct kunnen interpreteren;
- ✚ de manier van vergelijken onderschrijven;
- ✚ knowhow hebben om informatie te gebruiken;
- ✚ in een niet bedreigende context werk kunnen maken van schoolontwikkeling;
- ✚ dataverzameling leent zich voor het geven van feedback.

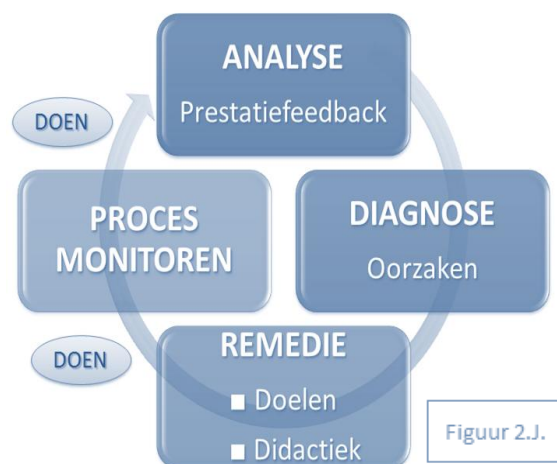
Daarnaast noemt Krüger een aantal punten die nodig zijn om het werken met data in gang te zetten (Andersen & Krüger, 2011):

- ✚ vertrouwen opbouwen;
- ✚ een gezamenlijke focus, dus samen op zoek naar relevantie van data;
- ✚ leiderschap in de school versterken en spreiden;
- ✚ eigenaarschap creëren;
- ✚ en een gezamenlijke focus op wat onderzocht moet worden.

Evidence Based werken heeft alles te maken met data, maar wat houdt data precies in? We hebben het dan over zowel kwantitatieve data: de harde cijfers als het leerlingvolgsysteem en inspectierapporten, als kwalitatieve data zoals bijvoorbeeld observaties en interviews (Krüger, 2010b). Earl en Katz hebben in hun boek *“Leading Schools in a Data-Rich World”* een uitgebreide ‘datalijst’ staan waar we bij deze naar verwijzen (2006, pp. 53-54). Het is voor dit onderzoek niet relevant om hier verder over uit te wijden. Wat in ieder geval van belang is, is dat het dus niet alleen om data gaat van opbrengsten, maar juist ook van processen.

2.3.4. Opbrengst- en Handelingsgericht werken

De term ‘Opbrengstgericht werken’ (OGW) is passend bij Evidence Based werken. Sleegers legt deze term kort en krachtig uit met de woorden *“OGW is planmatig en systematisch handelen”*.¹ Het is ervoor bedoeld de onderwijskwaliteit te verbeteren en prestaties te maximaliseren. OGW gaat uit van bestaande data binnen de school, haalbare doelen en van een cyclus (figuur 2.J.) dat sterk lijkt op het bekende PDCA-cyclus (plan, do, check, act). Het verschil zit in de analyse van de beginsituatie en het proces. De eerder genoemde evaluatieve cyclus komt overeen.



Bij OGW speelt de leerkracht een enorm belangrijke rol. Deze heeft realistische, maar hoge verwachtingen van de kinderen. Er worden smartdoelen gesteld, waarin bij leerkrachten procesdenken en de evaluatie centraal staan. Het kind wordt eigenaar van het eigen leerproces, doordat de leerkrachten de doelen samen met de leerlingen bepalen en evalueren. Ook geven de leerkrachten kinderen goede feedback. OGW staat of valt met de leerkrachtvaardigheden (didactisch handelen, heldere instructie, differentiatie, data-analyse etc.). Leerkrachten werken daarnaast veel samen. Ze analyseren samen toetsresultaten, kijken bij elkaar in de klas en geven elkaar veel opbouwende feedback. Leerkrachten die met OGW zijn gaan werken, vinden dat er een enorme *cultuuromslag* heeft plaatsgevonden.²

Basisschool S1 in P1 werkt met ‘Handelingsgericht werken’(HGW). Pameijer, Van Beukering en De Lange leggen dit begrip als volgt uit: *“HGW beoogt de kwaliteit van onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren. HGW maakt adaptief onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding concreet, zodat een schoolteam effectief kan omgaan met verschillen tussen leerlingen”* (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009, p. 7). HGW gaat uit van zeven punten. Zo staan de

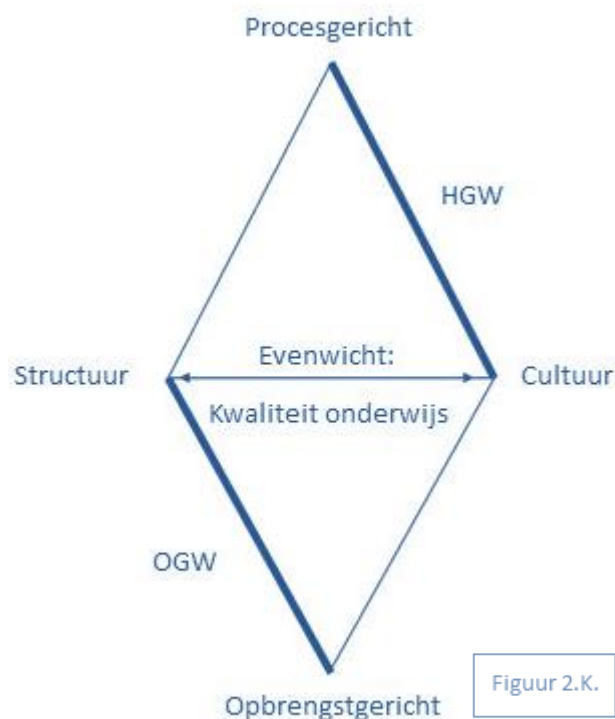
¹ <http://www.leraar24.nl/video/1735>

² <http://schoolaanzet.nl/opbrengstgerichtwerken/praktijkvoorbeelden/kijkennaaropbrengsten>

onderwijsbehoeften van de leerlingen centraal, zijn afstemming en wisselwerking belangrijk, doet de leerkracht ertoe en zijn positieve aspecten van groot belang. HGW vraagt om een constructieve samenwerking en doelgericht handelen. Tot slot vindt de werkwijze in stappen plaats (cyclus) en is transparant (Pameijer et al., 2009).

OGW en HGW gaan hand in hand, ze sluiten perfect op elkaar aan. OGW is meer gericht op resultaten die kinderen boeken (structuur), en HGW kijkt voornamelijk naar dat wat een kind nodig heeft (cultuur). Je ziet vaak dat scholen aan de slag gaan met een van deze twee werkvormen en dan doorschieten naar de structuur of cultuurkant. Deze twee aspecten samen, kunnen balans brengen om de kwaliteit van onderwijs aanzienlijk verbeteren.

De figuur hiernaast (figuur 2.K.) geeft een eigen bewerking weer van het Wybertje van Van Emst (Bakker, 2010), dat helder laat zien dat balans tussen de structuur en cultuur van het onderwijs, gevolgen heeft voor de kwaliteit ervan. Duidelijk moet zijn dat zowel structuur als cultuur, proces- en opbrengstgericht zijn. Dit model is heel zwart-wit opgezet om te laten zien wat evenwicht in OGW en HGW kan betekenen voor de kwaliteit van het onderwijs.



Figuur 2.K.

2.3.5. Macro, meso en micro

Er heerst pas een onderzoekende cultuur in de school, wanneer deze in alle lagen doordringt: schoolleiders (macro), leerkrachten (meso) en de kinderen in de klas (micro). Hieronder staat uitgewerkt wat dit voor ieder afzonderlijke laag betekent.

Macro

Krüger (2010b, pp. 9-10) verwijst naar Earl en Katz die drie competenties onderscheiden voor onderzoekende schoolleiders. Zij moeten namelijk een onderzoekende houding hebben (*inquiry habit of mind*), data onderlegd zijn (*data literate*) en een onderzoekende cultuur kunnen creëren (*a culture of inquiry in the school*). Het is echter lastig om deze competenties te ontwikkelen, waardoor ook hier een 'mindshift' nodig is. In 'De schoolleider als leerling' vertelt Krüger (2010a, p. 37) over het belang van een schoolleider die visie kan formuleren, initiëren, uitdragen en implementeren. Schoolleiders die dit kunnen, zijn het meest effectief. "Dat vereist abstract denken en hogere orde denken in die zin, dat schoolleiders in staat moeten zijn om verbanden en samenhangen te zien; kortom het vereist een onderzoekende houding" (Krüger, 2010a, p. 37).

Schoolleiders hoeven zelf geen onderzoekers te worden, maar hoe krijgen zij hun team met professionele leerkrachten zover, om onderzoekend aan de slag te gaan met data? Het antwoord op deze vraag is helder: de schoolleider richt zich op het leren van leraren. Deze ziet de school als 'learning community,' in het Nederlands een 'professionele leergemeenschap' genoemd (Krüger,

2007). De schoolleider neemt verschillende rollen op zich om zo'n gemeenschap te kunnen creëren. Zo is de leider een *'cultuurbouwer'* die visie en enthousiasme voor schoolontwikkeling uitdraagt, *'de leraar van leraren'* die leerkrachten begeleidt als een *critical friend*, en tot slot *'de architect'* die structuur biedt en mogelijkheden tot leren (Verbiest, 2003).

Uit onderzoek blijkt dat schoolleiders een heel belangrijke rol spelen in het leren van leraren. *“Als de schoolleiding een visie formuleert over waar het heen moet met het onderwijs, ondersteuning geeft aan individuele leraren en intellectuele uitdagingen neerlegt bij leraren, blijken leraren meer bereidheid te hebben tot leren en tot het vernieuwen van hun eigen onderwijs”* (Krüger, 2010a, p. 38). Dat geldt natuurlijk ook voor het creëren van een onderzoekende cultuur. Wanneer de schoolleider een duidelijke visie communiceert op het doen van onderzoek, en de daarbij passende houding en vaardigheden stimuleert, gaan leraren samenwerken en participeren in onderzoek. Tenminste, als leerkrachten het doen van onderzoek zich eigen maken (*egobinding*), en ze vertrouwen hebben in hun eigen kunnen: *'self-efficacy'* (Krüger, 2010a). Met de motivatie van de leerkrachten staat of valt de onderzoekende cultuur binnen een school.

De gezamenlijke dialoog op basis van data speelt ook een belangrijke rol in de onderzoekende, lerende school. *“Alleen dan kunnen data gaan dienen als basis voor analyse, inzicht, nieuw leren, en praktijkverandering”* (Krüger, 2007, p. 98).

Krüger legt in hetzelfde stuk uit dat schoolleiders deze dialoog kunnen aansturen door:

- ✚ het team te betrekken bij interpreteren van en het werken met data;
- ✚ intern besef van urgentie te stimuleren;
- ✚ tijd vrij te maken om samen te kunnen werken met data;
- ✚ te werken met *'critical friends'*.

Binnen de onderzoekende school werken leidinggevenden en leraren samen aan de interpretatie en het benutten van data voor de schoolontwikkeling. Dit verkleint de kloof tussen schoolleiders en leraren en vergroot eigenaarschap van leraren (Krüger, 2010).

Meso

Leerkrachten kunnen op verschillende manieren aan de slag gaan met onderzoek. Ze kunnen zelf een onderzoek opzetten en uitvoeren, of maken gebruik van bestaande data en kunnen dat inzetten voor de verbetering van de kwaliteit van hun onderwijs. Dit laatste wordt ook wel *'evidence-informed decision making'* genoemd (Imants, Van Veen, Pelzer, Nijveldt & Van der Steen, 2010). Om echte onderzoekers te worden, is het van belang dat leraren *“de neiging hebben om te willen begrijpen, te willen bereiken, kennis te willen delen, kritisch te willen zijn, vernieuwend te willen zijn en te willen weten”* (Imants et al., 2010, pp. 273-274). Leerkrachten die hierin gestimuleerd worden, vergroten hun professionaliteit en voelen zich meer verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs dat zij geven.

Zoals al eerder genoemd, staat het leren van leraren binnen de onderzoekende cultuur centraal. Niet alleen, maar samen als team (leerkrachten en schoolleiding) gaan voor verbetering van de onderwijskwaliteit. Ze kijken samen kritisch naar behaalde resultaten en analyseren deze. Ook staan ze open voor elkaar, en geven ze elkaar feedback. De professionals gaan de dialoog met elkaar aan, waardoor er voortdurend van en met elkaar geleerd wordt.

Reflecteren is voor een onderzoekende leerkracht zeer belangrijk. Daarbij stelt deze zichzelf voortdurend de vraag: *Hoe kan ik mijn onderwijs verbeteren?* Het mag niet blijven bij een reflectie op ervaringen, emoties en persoonlijke referentiekaders, maar moet de professional proberen om (theoretische) bronnen aan de reflectie te linken. Het doel hiervan is de ‘*horizon of observation*’ (leeromgeving van leraren) te verbreden (Imants et al., 2010). De leraar reflecteert niet langer op praktisch en persoonlijk niveau, maar gebruikt externe bronnen (vakdidactiek, onderwijskundige theorie, onderzoeksgegevens, gesprekken met andere professionals e.d.) om de eigen lespraktijk beter te kunnen begrijpen en te verbeteren.

De leerkracht kan concreet zijn onderwijs verbeteren met behulp van de eerder genoemde evaluatieve cyclus/PDCA-cyclus.

Micro

Om de onderzoekende cultuur compleet te maken, leren de leerkrachten de kinderen een onderzoekende houding aan. De onderzoekende cultuur op microniveau is behoorlijk praktisch. Kuiper noemt een aantal belangrijke kenmerken van het doen van onderzoek met de klas:

- ✚ Onderzoek doe je *samen*. De leerlingen en leerkrachten vormen samen een leergemeenschap, waarbij de leerkracht uitgaat van al bestaande kennis en ervaringen.
- ✚ Het thema staat dicht bij de *leefwereld* van de kinderen en is gerelateerd aan de inhoud die verbonden zijn met de kerndoelen.
- ✚ De leerlingen worden vanaf de start *actief betrokken* bij het thema.
- ✚ Er is een gezamenlijk, betekenisvol *doel*.
- ✚ De leerkracht speelt een belangrijke rol: enerzijds sturend, anderzijds begeleidend (Kuiper, 2008, pp. 150-151).

Hoewel deze kenmerken voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs (een onderwijsvorm die aansluit bij de naaste ontwikkeling van het kind) gelden, kun je ze ook in de reguliere onderwijsvorm toepassen. Bij leren in een leergemeenschap, ligt de nadruk op voortdurend van en met elkaar leren. Het gaat niet om het (eind)product, maar om het proces dat gericht is op de optimale aansluiting op de ontwikkeling van kinderen. “*Onderzoek doen betekent: vragen stellen bij de werkelijkheid,*” aldus Kuiper (2008, p. 155). Het stellen van vragen is bij een onderzoekende leergemeenschap vanzelfsprekend. De leerkrachten leggen niet alleen nadruk op het leren vinden van antwoorden op onderzoeksvragen, maar leren de kinderen ook vragen te stellen naar aanleiding van gevonden antwoorden. Hieruit blijkt wel dat leren een continu proces is en geen product.

Je kunt onderzoeksactiviteiten op de volgende manier structureren: introductie van een thema of vraagstuk, startactiviteiten als introductie op onderzoeksvragen, het maken van een onderzoeksplan, informatiebronnen gebruiken, informatie vervolgens verwerken en tot slot de verslaglegging of presentatie (Kuiper, 2008).

Van Rijk vertelt over de rollen die de leerkracht op zich kan nemen in het begeleiden van onderzoekende kinderen. Zo kan de leerkracht *trainer* of *coach* zijn, die niet deelneemt aan de activiteiten die de kinderen ondernemen. De leerkracht als trainer is sturend en staat als expert boven de leerlingen. De leerkracht als coach is gericht op het proces, neemt het initiatief, staat boven de kinderen, maar neemt ze heel serieus. De andere twee rollen die leerkrachten op zich kunnen nemen, zijn die van *aanvoerder/spelverdeler* en *medespeler*. Deze nemen wel actief deel aan de activiteiten van de kinderen. De leerkracht als aanvoerder neemt het voortouw, en nodigt kinderen

belangstellend uit tot actie. De leerkracht als medespeler gaat uit van de initiatieven van kinderen en sluit daar op gelijkwaardige manier bij aan (Rijk, 2008, pp. 172). De ene rol is niet per definitie beter dan de ander. De leerkracht kiest zelf welke rol passend is in verschillende praktijksituaties.

Nu is de cirkel rond. Als er op alle niveaus binnen de school een onderzoekende houding wordt gestimuleerd en er daadwerkelijk met onderzoek gewerkt wordt, heerst er een onderzoekende cultuur.

2.3.6. Transformationeel en onderwijskundig leiderschap

Krüger verwijst in verschillende stukken over de onderzoekende cultuur, naar transformationeel leiderschap. Dat doet zij in het kader van schoolverbetering, en de invloed van die vorm van leiderschap op het leren van leraren. Ook noemt zij onderwijskundig leiderschap, dat als bevorderend wordt gezien voor de kwaliteit van het onderwijs (Krüger, 2010a & 2010b). De volgende uitspraak van Krüger laat zien dat beide soorten leiderschap veel kunnen betekenen in veranderingsprocessen: *“Een aantal jaren leek het erop dat transformationeel leiderschap het effectieve leiderschap van deze tijd zou zijn, omdat het hoort bij vernieuwing en verandering, waar scholen middenin zitten. Uit een vrij recente review van de literatuur over onderzoek naar de effectiviteit van verschillende leiderschapstypen blijkt echter, dat onderwijskundig leiderschap toch nog steeds het meest effectief is: het leiderschap dat is gericht op de primaire processen in de school”* (2010a, pp. 41-42). Hier volgt een korte uiteenzetting met de belangrijkste kenmerken van deze soorten leiderschap, dat laat zien dat beide nuttig zijn voor de ontwikkeling van een onderzoekende schoolcultuur.

Transformationeel leiderschap

Sleegers legt dit begrip als volgt uit: *“Deze visie op leiderschap gaat er vanuit dat leiders gericht moeten zijn op de betrokkenheid, motivatie en capaciteiten van actoren binnen de organisatie. Transformatief leiderschap is gericht op het vergroten van het vermogen van de schoolorganisatie om te veranderen en te innoveren”* (Sleegers, 1999, p. 9). Hacker en Roberts brengen transformationeel leiderschap overzichtelijk in beeld (figuur 2.L.), en onderscheiden drie perspectieven: de leider als persoon, de onderlinge relaties en de organisatie als geheel (Hacker & Roberts, 2006, p. 22):



Een diepgaande verandering moet doordringen in ieder perspectief. De leider als persoon staat aan de basis en leidt de verandering. Transformatieve schoolleiders streven volgens Leithwood de volgende drie doelen na (Sleegers, 1999, p. 9):

- + *het samen met docenten ontwikkelen en bewaken van een professionele samenwerkingscultuur;*
- + *het ondersteunen en stimuleren van de professionele ontwikkeling van docenten;*
- + *en het ondersteunen van docenten bij het zo effectief mogelijk oplossen van door hen ondervonden problemen.*

Daarnaast onderscheidt Leithwood acht dimensies van transformationeel leiderschap, waarvan de onderstreepte het meest effectief zijn op het gebied van doelmatigheid, op het gedrag en de psychologische gesteldheid van docenten, hun persoonlijke en professionele ontwikkeling, op de schoolcultuur, op het leren van de organisatie en in geringe mate op leerlingen (Sleegers, 1999, pp. 9-10):

- + *Charisma, inspiratie en visie;*
- + *het ontwikkelen en formuleren van doelen;*
- + *het zorg dragen voor intellectuele stimulansen;*
- + *het hebben van aandacht, respect en zorg voor docenten;*
- + *het fungeren als model;*
- + *het hebben van hoge prestatieverwachtingen;*
- + *het creëren van een productieve schoolcultuur;*
- + *het ontwikkelen van structuren waarmee participatie in besluitvormingsprocessen op schoolniveau wordt bevorderd.*

Uit de drie meest effectieve dimensies blijkt wel dat transformationeel leiderschap heel mens- en relatiegericht is. De leidinggevende staat hierbij niet alleen, maar maakt gebruik van talenten van anderen: *gedeeld leiderschap* (Krüger, 2007, p. 99).

Onderwijskundig leiderschap

“Leiderschap in en rond de school wordt onderwijskundig leiderschap wanneer het leiderschap gericht is op het optimaliseren van het onderwijsleerproces in de school, en wanneer daartoe invloed wordt uitgeoefend op de interactie tussen het onderwijzen door de leraar en het leren van de leerling. Onderwijskundig leiderschap is gericht op het leren in de school en de opbrengsten van leren. Hierbij gaat het in de eerste plaats om het leren van de leerlingen. In het verlengde daarvan gaat het evenzeer om het leren van leraren, schoolleiders en alle andere betrokkenen bij de school” (Imants, 2010, p. 10).

De schoolleiders ondernemen concreet de volgende activiteiten (Imants, 2010):

- + *het benadrukken van leerling-prestaties en het stellen van hoge verwachtingen van kinderen;*
- + *nadruk leggen op het belang van basisvaardigheden;*
- + *participeren in besluitvorming omtrent onderwijsmethoden;*
- + *het aansturen van onderwijsprogramma's (de doorgaande lijn in het curriculum);*
- + *samen met leerkrachten regelmatig de voortgang van de kinderen evalueren;*
- + *ondersteuning en begeleiding bieden aan leraren (klassenbezoek, coaching e.d.);*
- + *het creëren van een klimaat dat op leren gericht is (orde, effectieve leertijd).*

Vernooy voegt daar nog de volgende punten aan toe die belangrijk zijn voor een onderwijskundig schoolleider: deze moet namelijk weten wat Evidence Based onderwijs is en hoe je doelgericht een verbeteringstraject (op het gebied van lesgeven en leren) kan aanpakken. Daarnaast moet deze weten hoe je gebruik kunt maken van bestaande data (analyse en monitoring), hoe verbeteringen in de school gewaarborgd kunnen worden, en dat een cultuur van continue leren bijdraagt aan professionalisering van leerkrachten (Vernooy, 2008). Hieruit blijkt dat onderwijskundig leiderschap passend is bij Opbrengstgericht werken en de onderzoekende cultuur binnen de school. Deze vorm van leiderschap is zeer taak- en opbrengstgericht in vergelijking met transformatieel leiderschap.

Sleegers zet in zijn stuk beide soorten leiderschap, transformatieel en onderwijskundig, tegenover elkaar in de volgende concluderende zin: *“In onderzoek waar onderwijskundig leiderschap centraal staat, worden doelen vooral gezien als een instrument dat door onderwijskundige leiders ingezet wordt om de aandacht van ouders, leerlingen en docenten te richten op een beperkt aantal inhoudelijke activiteiten. Transformatieve schoolleiders daarentegen proberen mensen te stimuleren om nieuwe en hogere doelen te bereiken voor hun persoonlijke en professionele ontwikkeling”* (Sleegers, 1999, pp. 11-12). Deze twee vormen van leiderschap samen, vormen als het ware de balans in de relatiegerichte en taakgerichte kant van het schoolleiderschap.

2.3.7. Samenvatting

Binnen de onderzoekende schoolcultuur, dringt het hebben van een onderzoekende houding door in alle lagen van de school: schoolleiding (macro), leerkrachten (meso) en kinderen (micro). De schoolleiding is hierin de stimulerende, motiverende factor die de leerkrachten aanzet tot het doen van onderzoek. Dat betekent dat leerkrachten gebruik maken van interne en externe data, met als doel: onderwijsontwikkeling en schoolvernieuwing. Scholen die op deze manier werken, werken Evidence Based. Er zijn vier redenen te noemen waarom scholen zo zouden moeten werken: de continu veranderende samenleving, de kennismaatschappij waarin wij leven, de verantwoordingsplicht van scholen naar externen en de verantwoordelijkheid van de leerkracht over het onderwijs dat gegeven wordt. Voor de schoolleider betekent een onderzoekende houding dat deze weet hoe je met data werkt, hoe een onderzoekende cultuur gecreëerd kan worden, en kan deze het belang van een onderzoekende houding duidelijk maken aan het team. De nadruk ligt op het (samen) leren van leraren (lerende organisatie), waarbij een reflecterend vermogen en de drang naar onderwijsverbetering van cruciaal belang zijn. Vervolgens kan de leerkracht kinderen uitdagen tot het doen van onderzoek.

Opbrengstgericht werken (OGW) heeft alles te maken met de onderzoekende school en Evidence Based werken. Deze vorm van onderwijs gaat uit van bestaande data en streeft naar maximale leeropbrengsten door hoge verwachtingen van kinderen te hebben, doelen te stellen en deze te evalueren. OGW staat of valt met leerkrachtvaardigheden. De samenwerking met teamleden neemt een belangrijke plek in. Handelingsgericht werken (HGW) streeft ook naar de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, maar richt zich in de eerste plaats op dat wat een kind nodig heeft. De opbrengstgerichte kant van OGW en de kindgerichte kant van HGW samen, zorgen voor een goede balans in het streven naar onderwijskwaliteit.

In veranderingsprocessen is de manier van leidinggeven cruciaal. Enerzijds de waarborging van de kwaliteit van het onderwijs (onderwijskundig leiderschap), en anderzijds het welzijn van het team en de capaciteit om veranderingen door te voeren (transformatieel leiderschap).

2.4. Verandermanagement

2.4.1. Inleiding

“All school reformers are trying to get to better schooling, but we are a huge body, and it is not clear that we are marching to the same drum” (Tharp, Estrada, Dalton & Yamauchi, 2000, p. 2). Deze zin geeft tegelijkertijd het nut en de moeilijkheid van schoolvernieuwingen aan. Het gaat om verbetering van het onderwijs, maar om daartoe te komen, moet de leider de betrokkenen op één lijn en achter zich krijgen. Dit is geen gemakkelijke taak. Veranderingen hebben twee kanten: *“Aan de ene kant staan angst, onzekerheid, verlies, gevaar, en paniek, aan de andere kant stimulerend, het nemen van risico’s, opwindend, verbetering, dynamiek”* (Fullan, 2007, p. 9). Hierin is leiderschap de sleutel. In dit theoriegedeelte komt verandermanagement aan de orde. Om een onderzoekende cultuur te creëren in een school, is namelijk een diepgaande verandering noodzakelijk. De vraag hoe de schoolleider veranderingen het beste kan (bege)leiden staat in dit gedeelte centraal. Er is enorm veel geschreven over verandermanagement, waardoor we keuzes moeten maken. Daarom gaan we uit van de verandertheorie van Fullan, - een expert in onderwijsvernieuwingen - welke in paragraaf 2.4.2. uiteengezet wordt. Aan deze theorie willen we in 2.4.3. een belangrijke dimensie van transformationeel leiderschap koppelen, namelijk: intellectueel uitdagen. De laatste paragraaf, 2.4.4., bevat een samenvatting van dit hoofdstuk.

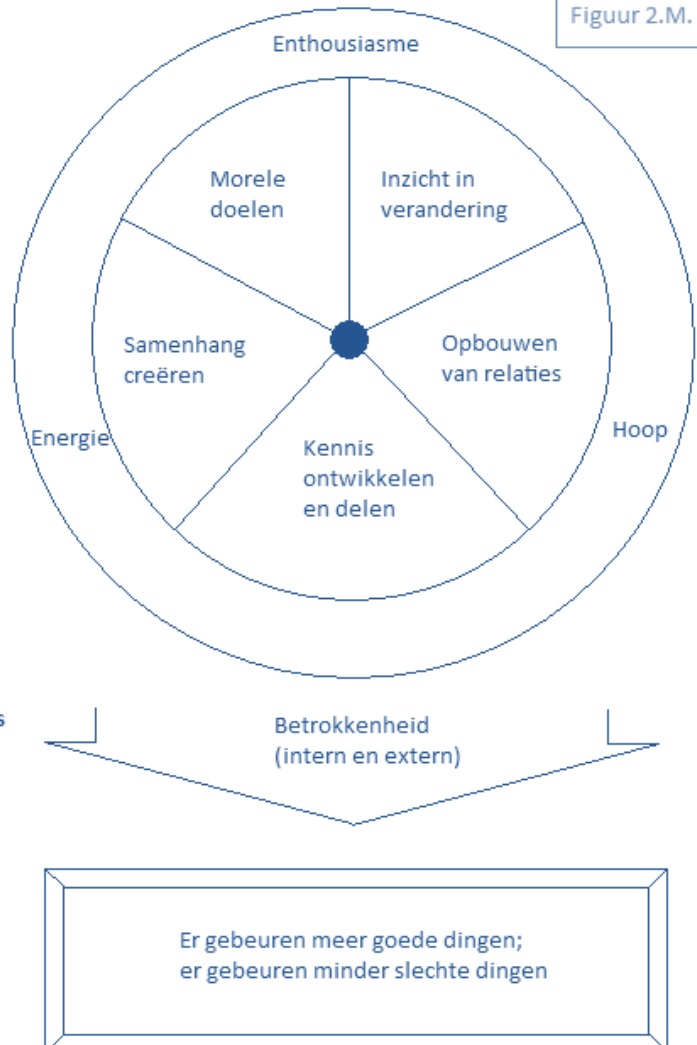
2.4.2. Leidinggeven aan verandering volgens Fullan

Hoewel Fullan na het model - dat in figuur 2.M. wordt weergegeven - andere modellen heeft ontwikkeld, gaan we uit van de deze eerste. Dit doen we, omdat al zijn andere modellen hierop gebaseerd zijn. In dit model onderscheidt Fullan vijf leiderschapscapaciteiten bij verandering: morele doelen, inzicht in verandering, opbouwen van relaties, kennis ontwikkelen en delen, en samenhang creëren. Deze capaciteiten werken als middelen om het evenwicht te bewaren. Naast deze capaciteiten beschikken effectieve leiders over de volgende persoonlijke eigenschappen: energie, enthousiasme en hoop. Deze capaciteiten en eigenschappen hangen met elkaar samen, en bevorderen de betrokkenheid van medewerkers, waardoor resultaten verbeteren (Fullan, 2007).

Leiders

Medewerkers

Resultaten



Ook voor dit model geldt dat het één niet zonder het ander kan. Het is een model van samenhang waarbinnen alle capaciteiten een belangrijke plek innemen in veranderingsprocessen. *“Het creëren van samenhang blijft het eeuwig streven,”* aldus Fullan (2007, p. 13). Hier volgt een uiteenzetting over de vijf capaciteiten van de leider in relatie tot het leiden van veranderingen binnen de school als organisatie. Hieraan koppelen we wat Fullan (en anderen) verder geschreven heeft over dit onderwerp.

1. Morele doelen

Hiermee bedoelt Fullan *“handelen met de bedoeling een positieve invloed te hebben op de levens van werknemers, klanten en de maatschappij als geheel”* (Fullan, 2007, p. 11). In een handboek, dat speciaal gericht is op het onderwijs, noemen de schrijvers dit *“het verlangen naar verbetering van de samenleving door middel van het verbeteren van onderwijs, en daarmee het leren van alle burgers”* (Fullan & Germain, 2008, p. 32). We kunnen ook wel zeggen dat morele doelen als rode draad door de visie en missie van de schoolleider lopen. Wat lastig is binnen deze capaciteit, is dat morele doelen vaak persoonlijk van aard zijn en niet bij iedereen binnen de organisatie hetzelfde zijn. Het is aan de leider een klimaat te creëren van passie en doelbewustheid waarbinnen morele doelen met elkaar samenhangen en van betekenis zijn voor de gehele organisatie. Concluderend noemt Fullan dat morele doelen én het succes van de organisatie van elkaar afhankelijk zijn (Fullan, 2007).

2. Inzicht in verandering

Fullan geeft zes richtlijnen om veranderingsprocessen beter te kunnen begrijpen. De eerste is dat de leider niet als doel moet hebben om maar zo veel mogelijk te vernieuwen. In het onderwijs worden scholen die dit wel doen met een mooie term *‘kerstboomscholen’* genoemd (Fullan, 2007). Van een afstand zien alle vernieuwingen er geweldig uit, maar van dichtbij zie je dat het slordig is gedaan: er zit geen samenhang en diepgang in. Het sleutelwoord is relatie: *“Om verandering goed te laten werken heb je de energie, ideeën, inzet, en een gevoel van ‘eigenaarschap’ nodig van iedereen die betrokken is bij de implementatie van verbeteringen”* (Fullan et al., 2008, p. 34).

De tweede richtlijn is dat het niet voldoende is om de beste ideeën te hebben. Het is van groot belang dat de leider visie heeft en deze kan uitdragen naar het team, dat de leider ideeën heeft over de toekomst van de organisatie, en de werknemers weet te enthousiasmeren. Maar dat is niet genoeg. De leider moet interne betrokkenheid in zijn organisatie creëren. Mensen moeten gemotiveerd zijn, en zichzelf willen inzetten voor verandering. *Van bovenaf opgelegde veranderingen hebben weinig kans van slagen, omdat mensen in verzet komen als leiders proberen de druk op te voeren”* (Fullan, 2010, p. 45).

‘Heb waardering voor de implementatiedip’ is de derde richtlijn. Een implementatiedip is *“een terugval in prestatie en vertrouwen, wanneer men geconfronteerd wordt met een innovatie waarvoor nieuwe vaardigheden en nieuwe inzichten vereist zijn”* (Fullan, 2007, p. 35). Angst voor veranderingen en onzekerheid over de eigen kennis en vaardigheden spelen hierbij een aanzienlijk grote rol. Leiders moeten hierop voorbereid zijn, en hebben de taak de werknemers door de dip heen te helpen. Aan de ene kant tonen zij empathie, aan de andere kant blijven ze zich vastbijten in de kerndoelen. ‘Pressure and support,’ noemen Fullan en Germain (2008) het. Leiders moeten zich ervan bewust zijn dat verandering een proces is, en geen gebeurtenis (Fullan, 2010).

Richtlijn nummer vier vraagt leiders weerstand op een andere manier te bekijken. *“Vaak hebben degenen die weerstand bieden ons iets belangrijks te vertellen. We kunnen door hen worden*

beïnvloed. (...) Het kan zijn dat zij alternatieven zien waar wij nooit van ons leven aan gedacht hebben” (Fullan, 2007, pp. 36-37). In plaats van weerstand uit de weg te ruimen, kun je het volgens Fullan maar beter respecteren, omdat andersdenkenden nieuwe inzichten kunnen bieden en belangrijk zijn voor het implementatiebeleid (Fullan, 2007). Daarnaast speelt relatie een belangrijke rol. Er moet vertrouwen zijn in de leider, en de verandering moet effectief zijn om verzet zoveel mogelijk in te perken (Fullan, 2010).

Richtlijn nummer vijf. *“De cultuur transformeren - de manier waarop we hier gewend zijn dingen te doen - is de kern”* (Fullan, 2007, p. 38). Je kunt nog zoveel veranderen in de structuur, maar dat zal niet leidend zijn in het bereiken van succes. De mensen moeten immers mee, en denkwijzen moeten veranderen. *Reculturing*, zoals Fullan het noemt, betekent dat de morele doelen geactiveerd en verdiept moeten worden in een cultuur waar samenwerking, het respecteren van verschillen, continue kennisverwerving en toetsing centraal staan. Reculturing is een proces dat nooit af is, het blijft zich met de organisatie mee ontwikkelen (Fullan, 2007).

De laatste richtlijn maakt duidelijk dat veranderingen complex zijn, en niet simpelweg met een checklist af te werken. *“Levende systemen kunnen niet geleid worden via een rechte weg”* (Fullan, 2007, p. 39). Maar om complexe veranderingen toch enigszins te begrijpen, is het van belang te handelen vanuit de kern. Daardoor maak je veranderingen minder ingewikkeld en bereik je uiteindelijk meer. *Simplexiteit* noemt Fullan het. *“Ik geef geen cent om simpliciteit aan deze kant van de complexiteit, maar ik geef mijn leven voor simpliciteit aan de andere kant van de complexiteit”* (Quote in Fullan, 2010, p. 23). Wat vroeger ingewikkeld was, is nu dus eenvoudig geworden. Focus op de kern en doorzettingsvermogen zijn bepalend voor een effectieve verandering (Fullan, 2010).

3. Opbouwen van relaties

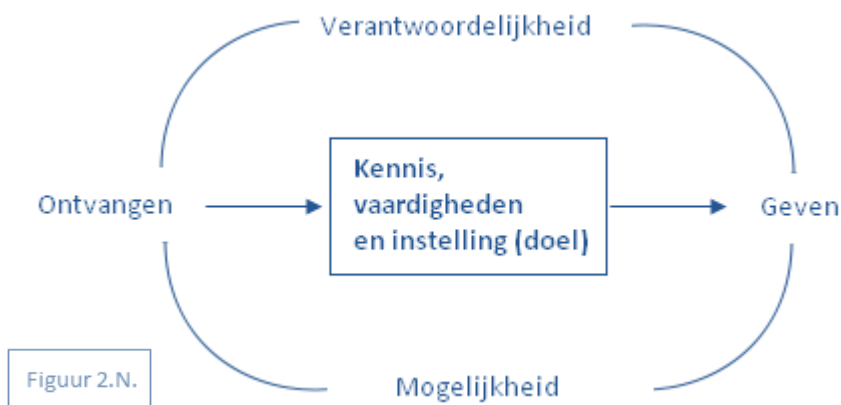
‘Leidinggeven heeft een ziel’, aldus Grün (2003). Effectieve leiders geven *écht* om de mensen aan wie zij leidinggeven. Dat onderscheidt hen van niet-effectieve leiders (Fullan, 2007). Natuurlijk is het belangrijk dat de leider grip heeft op de structuurkant van de organisatie, maar het zijn de mensen die de organisatie maken tot wat deze is. Een mooie quote, gericht op het onderwijs, zegt er het volgende over: *“De kwaliteit van een onderwijssysteem is nooit hoger dan de kwaliteit van de leraren die daarin werkzaam zijn”* (Fullan, 2009). Fullan beweert dat niet ‘de mensen,’ maar vooral ‘de relaties’ het verschil maken (Fullan, 2007). Het is de taak van de schoolleider daarin te investeren: *“De schoolleiding moet een teamklimaat weten te stimuleren waarin collegialiteit centraal staat”* (Kooijman et al., 2007, p. 29). De kwaliteit van communicatie, de mate van openheid, kwetsbaarheid, zelfreflectie en hulpvaardigheid zijn hierin van grote betekenis (Jutten, 2007).

Enerzijds investeert de leider in de leerkracht als persoon en anderzijds in de leerkracht als professional. Alleen begaan zijn met je mensen is niet genoeg. Een leider heeft namelijk het succes van zijn medewerkers voor ogen, en daarmee het succes van de organisatie. *“Je moet je medewerkers ook helpen om de meerwaarde van hun werk in te zien, meer vaardigheden te ontwikkelen en voldoening uit hun werk te halen door hen op zo’n manier te laten bijdragen dat ze hun eigen doelen en de doelen van de organisatie (...) vervullen”* (Fullan, 2009, p. 30). In veranderingsprocessen kan een sterk team en een betrokken leider enorm verschil maken.

4. Kennis ontwikkelen en delen

Informatie is nog geen kennis. *“Als u één ding over informatie moet onthouden, is het dat informatie alleen waardevol wordt in een sociale context”* (Fullan, 2007, p. 62). In het model dat we nu

behandelen spreekt Fullan van ‘kennis opbouwen’. Later noemt hij dit ‘capaciteit opbouwen’ waarbij het niet alleen gaat om kennis: *“Capaciteit opbouwen heeft betrekking op de kennis, vaardigheden en instelling van individuele medewerkers, maar nog meer op de kennis, vaardigheden en instelling van de gezamenlijke medewerkers”* (Fullan, 2010, p. 55). Want een groep mensen met een gezamenlijk doel en gedeelde vaardigheden krijgt dingen voor elkaar. Wat meteen duidelijk wordt, is dat relaties hierbij een belangrijke plek innemen: goede relaties leiden namelijk tot effectieve kenniscreatie (Fullan, 2007). Figuur 2.N. toont een eigen bewerking van de *“Paradigma van kennisoverdracht”* (Fullan, 2007, p. 67). Deze noemen we *“Paradigma van het samen bouwen aan capaciteit”*:



Er wordt aan capaciteit gebouwd doordat kennis, vaardigheden en instelling continue ontvangen en doorgegeven worden, binnen de mogelijkheden die daarvoor gecreëerd worden door de organisatie, en de waardering die medewerkers voor hun inzet ontvangen. *“Leiders in een cultuur van verandering zien in dat toegang tot stilzwijgende (impliciete) kennis cruciaal is en dat deze toegankelijkheid niet kan worden opgelegd”* (Fullan, 2007, p. 67). Daarom moeten zij voorwaarden scheppen voor een samen-leren-cultuur, zodat impliciete kennis naar buiten komt en expliciete kennis gedeeld wordt, wat de professionaliteit van de leerkrachten vergroot.

5. Samenhang creëren

Zoals al eerder gesteld, blijft het creëren van samenhang het eeuwig streven. Ook in veranderingsprocessen. Veranderingen zijn complex en de leider moet in die verandering de teugels tegelijkertijd laten vieren en aanhalen: de leider moet samenhang creëren (Fullan, 2007). De eerder genoemde capaciteiten moeten in balans zijn, met elkaar samenhangen. Fullan ziet een organisatie als een *‘levend systeem’* dat niet in evenwicht moet zijn, maar beter op de rand van de chaos kan verkeren, omdat dit vernieuwende ideeën en mogelijkheden tot gevolg kan hebben. Levende systemen moeten in beroering gebracht worden (Fullan, 2007). Jutten noemt de term *‘systeemdenken’*, waarbij we ons richten op de organisatie als geheel (Jutten, 2007). *“Kijken, denken en werken in samenhangen vormen de essenties van systeemdenken (...) We begrijpen hoe het ene element het andere beïnvloedt”* (Jutten, 2007, p. 195). Fullan wil het niet bij systeemdenken houden, hij legt nadruk op systeemhandelen en systeemleren. De leider praat en handelt alsof deze alles onder controle heeft, straalt vertrouwen uit, geeft vaak complimenten en soms kritiek, houdt het doel voor ogen en maakt steeds weer duidelijk wat er echt toe doet (Fullan, 2009). In het onderwijs is dat: het geven van goed onderwijs aan kinderen. De verandering moet altijd in dienst zijn van het onderwijs aan de kinderen. Uiteindelijk zijn zij het waarvoor we goed onderwijs willen maken.

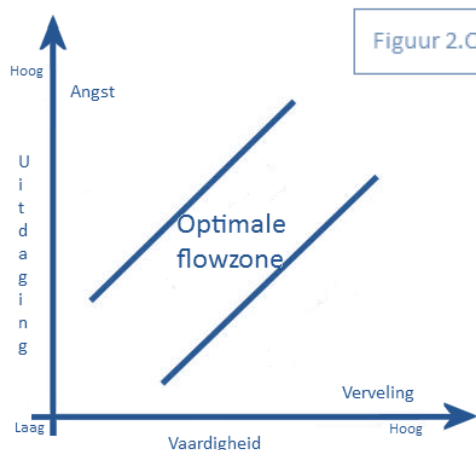
2.4.3. Intellectueel uitdagen

Energie, enthousiasme en hoop: de eigenschappen die effectieve leiders horen te bezitten, niet alleen bij verandermanagement. Deze staan in de buitencirkel van het verandermodel van Fullan (zie figuur 2.M., p. 34). Met deze eigenschappen geven leiders hun mensen het gevoel dat ze zich samen op een goede manier door alle problemen heen kunnen slaan. Leiders zijn hoopvol, optimistisch, en hebben het streven hun hogere doel te bereiken. Deze eigenschappen werken aanstekelijk en zijn daardoor, in combinatie met de vijf capaciteiten, zeer effectief: ze zorgen voor betrokkenheid van mensen (Fullan, 2007).

Leithwood noemt acht dimensies van transformationeel leiderschap (zie p. 32), waarvan de derde zeer belangrijk is bij het vergroten van die betrokkenheid van mensen binnen de organisatie. Namelijk, *“het zorg dragen voor intellectuele stimulansen”* (Sleegers, 1999, p. 9). Daarmee bedoelt hij: het stimuleren van leerkrachten hun werk te evalueren en te verbeteren, hen nieuwe werkwijzen uit te laten proberen, en ze uit te nodigen hun expertise te delen met collega’s (Sleegers, 1999). Leiders moeten hun mensen intellectueel uitdagen, zodat ze hun talenten volop kunnen ontwikkelen en in kunnen zetten voor de organisatie.

Waarom is het zo belangrijk voor mensen om uitgedaagd te worden, en daarmee het maximale uit zichzelf te halen? Csikszentmihalyi noemt het woord *‘zelfverwerkelijking’*: het hoogste niveau van geluk. *“Dit mechanisme verzekert dat we, ook nadat al onze andere behoeften vervuld zijn, ernaar streven al onze talenten te gebruiken om het zo mogelijk te maken; niet alleen de status quo te handhaven maar ook te vernieuwen en te groeien”* (Csikszentmihalyi, 2003, p. 30). Dat betekent dat we als mens een enorm verlangen hebben naar groei en ontwikkeling als persoon en als professional. Wanneer we uitgedaagd worden onze kwaliteiten optimaal te benutten, voelen we ons gewaardeerd en misschien zelfs voldaan, omdat er tegemoet gekomen is aan ons hoogste niveau van geluk. Daarom moet de leider van een organisatie begrijpen wat mensen gelukkig maakt, en daar vervolgens naar handelen (Csikszentmihalyi, 2003).

Hoewel het woord *‘flow’* door Csikszentmihalyi bedacht is, geven Evelein & Korthagen een mooie beschrijving van wat het inhoudt: *“Momenten waarop je helemaal opgaat in wat je doet, waarin alles lukt en als vanzelf lijkt te gaan, worden ‘flowervaringen’ genoemd”* (Evelein & Korthagen, 2011, p. 105). Flow is een energiestroom die mensen moeiteloos meevoert in de staat van opperste vreugde (Csikszentmihalyi, 2003). *“Flow is kenmerkend voor leren dat van binnenuit plaatsvindt, dat wil zeggen: vanuit echte betrokkenheid”* (Korthagen & Lagerwerf, 2008, p. 77). Mensen moeten hiertoe



geïnspireerd en uitgedaagd worden, zodat ze vanuit betrokken raken en hun kernkwaliteiten volop in kunnen zetten. Van belang is wel dat de uitdaging en vaardigheden in balans zijn om tot flow te kunnen komen. Een te grote uitdaging waar je de vaardigheden niet voor hebt, heeft angst tot gevolg. Een te kleine uitdaging, in verhouding tot de vaardigheden die je bezit, leidt tot verveling. Het flowmodel in figuur 2.O. maakt dit duidelijk (Evelein et al., 2011, p. 107). Flow is echt, het is een natuurlijke staat die je laat zijn wie je bent (Korthagen et al., 2008).

Kenmerkend voor flow, is dat denken, voelen en willen in balans zijn. Je moet afwisselend gericht zijn op alle drie. Dat betekent dat je je bewust moet zijn van wat je denkt, wat je voelt en wat je wilt: zelfinzicht. We spreken over de lift: het schakelen tussen de drie niveaus (Korthagen et al., 2008, p. 79).



Figuur 2.P.

Dat intellectuele uitdaging een behoorlijke invloed heeft op de betrokkenheid van mensen, mag duidelijk zijn. Maar de weg naar betrokkenheid is niet eenvoudig. Het ui-model van Korthagen (figuur 2.P.) geeft inzicht in de complexiteit van het stimuleren van de betrokkenheid van mensen (Evelein et al., 2011, p. 130). Want hoe krijg je mensen zover, dat zij handelen vanuit hun kern? Dat zij floreren in flow?

Evelein en Korthagen geven hier een duidelijk antwoord op: “*Als de lagen in harmonie zijn met elkaar, ervaar je flow vanuit je kern*” (Evelein et al., 2011, p. 133). De witte stip in het ui-model is deze kern, ook wel ‘*de diamant van binnen*’: de kernkwaliteiten van de mens. De flow stroomt vanuit deze kern door in alle lagen, zodat het zelfs door de buitenwereld opgemerkt wordt. Leaders moeten op de kernkwaliteiten van mensen sturen, en deze optimaal helpen ontwikkelen en benutten zodat mensen in de ‘flow’ komen en zich ten diepste gewaardeerd voelen, omdat zij betekenisvol worden gemaakt voor de organisatie. De leider versterkt het succes van de medewerker, wat het zelfvertrouwen vergroot: self-efficacy. Dat is de kern van betrokken medewerkers.

In de context van de school zijn leerkrachten dan niet langer *zelfbetrokken*: kan ik wel goed lesgeven?, of *taakbetrokken*: hoe ga ik deze lastige les geven?, maar *anderbetrokken*: welke invloed heeft mijn handelen op de kinderen in mijn klas? En: hoe pakken mijn collega’s dat probleem aan? (Van de Berg & Vandenberghe, 1995).

Innoveren is investeren in mensen (Van de Berg & Vandenberghe, 1999). Transformationeel leiderschap is in dat proces *de* vorm van leiderschap. Want transformationele schoolleiders hebben invloed op de bereidheid van docenten om te veranderen en zich professioneel te ontwikkelen. En daarnaast ook op het vermogen van de leerkrachten om als organisatie te leren. Transformationeel leiderschap bevordert de individuele en collectieve leerprocessen in de school. Leaders die deze vorm van leiderschap toepassen, proberen mensen te stimuleren om nieuwe en hogere doelen te bereiken voor hun persoonlijke en professionele ontwikkeling. Dit vergroot het vermogen van organisaties om te veranderen en te innoveren (Slegers, 1999). ‘Leidinggeven aan een cultuur van verandering’, om met de woorden van Fullan te spreken, is de taak van de leidinggevende. Investeren in mensen (want dat is cultuur) is de kern.

2.4.4. Samenvatting

Leiders spelen in veranderingsprocessen een cruciale rol. Aan hun de taak om de verandering zo te (bege)leiden, dat hun mensen het nut van de verandering begrijpen, de tijd hebben om oude ideeën los te laten, en zich verantwoordelijk voelen voor de ontwikkeling van de organisatie, zodat zij zich daarvoor in gaan zetten. Fullan noemt vijf capaciteiten die een leider in moet zetten bij het leiden van een cultuur van verandering. Fullan legt nadruk op cultuur, omdat hij gelooft dat het de relaties binnen de organisatie zijn die werkelijk verschil maken. Daarom moet een leider handelen vanuit *morele doelen* die aangeven waar hij voor staat, en waar hij heen wil met de organisatie. Ook heeft de leider *inzicht in veranderingsprocessen*. Dat houdt in dat de leider en zijn organisatie niet als doel moeten hebben zoveel mogelijk te vernieuwen, en dat het niet voldoende is om de beste ideeën te hebben. De leider moet de implementatiedip waarderen en weerstand op een andere manier bekijken. Veranderingen kunnen niet via een rechte weg verlopen, ze zijn complex, omdat het de cultuur is die veranderd moet worden. Dat betekent dat de leider investeert in het *opbouwen van relaties* en zijn mensen stimuleert in *kennisontwikkeling en -deling*, zodat medewerkers zich betekenisvol voelen voor de organisatie, en zich betrokken voelen in de verandering. Tot slot is het de taak van de leider om *samenhang* te *creëren*, zodat hun mensen zien waar ze het allemaal voor doen en welke betekenis het heeft voor de ontwikkeling van de organisatie. Leiders dienen naast deze capaciteiten enthousiast, energiek en hoopvol te zijn, waarmee ze hun mensen weten aan te steken. Al deze punten samen, leiden tot betrokkenheid van mensen bij de verandering, waardoor er meer goede dingen gaan gebeuren.

Transformationeel leiderschap is *de* vorm van leiderschap bij veranderingsprocessen. Eén van de belangrijkste kenmerken is het stimuleren van de intellectuele ontwikkeling van medewerkers. Daarmee bevordert de leider hun betrokkenheid bij de organisatie. Wanneer de leidinggevende de kwaliteiten van mensen volop tot ontwikkeling helpt komen, en deze inzet voor de organisatie voelen mensen zich ten diepste gewaardeerd, en komen ze vanuit hun kern tot *flow*, het ultieme niveau van geluk. Investeren in mensen is de kern van veranderingsmanagement.

2.5. Samenvatting van het theoretisch kader

Goed onderwijs begint bij goed schoolleiderschap. Daarom moet de schoolleider weten welke vaardigheden hij nodig heeft, en hoe hij deze kan inzetten om de school in ontwikkeling te sturen. Quinn onderscheidt in zijn concurrerende-waardenmodel acht verschillende leiderschapsrollen die verbonden zijn met vier handelingsimperatieven. De leider creëert als innovator en bemiddelaar, waarbij hij rekening houdt met mensen en gericht is op de wereld buiten de organisatie. De leider gaat de concurrentie aan met de buitenwereld in de rol van producent en bestuurder en houdt de touwtjes stevig in handen. De leider heeft zicht op de kwaliteit van de organisatie, en bewaakt deze als controleur en coördinator. Tot slot werkt de leider samen met zijn team als stimulator en mentor, waarbij hij zijn mensen belangrijk acht voor de ontwikkeling van de organisatie. Daarnaast is de leider zorgzaam door oog te hebben voor het welzijn van zijn mensen. De leider kiest passende rollen, en zet deze in verschillende situaties in, om zo op ontwikkeling te sturen. De leider is zich bewust van zijn sterke en zwakke kanten, en blijft zichzelf ontwikkelen. Uiteindelijk bereikt de leider de fase van meesterschap in zijn vak, en kan deze een situatie vanuit tegengestelde perspectieven bekijken, en vaardigheden inzetten die elkaar in eerste instantie tegen te lijken spreken.

De theorie van Quinn helpt leiders inzicht te krijgen in de complexiteit van hun vak. De ene rol staat niet los van de ander, het is een model van samenhang. Quinn is een mooi uitgangspunt bij het creëren van een onderzoekende schoolcultuur, dat bij de schoolleider begint. Binnen dit veranderingsproces neemt hij namelijk verschillende rollen op zich. Zo is de leider een bestuurder die visie heeft, en doelen stelt die richting aangeven. Hij maakt het nut van de onderzoeksmatig handelen duidelijk aan de leerkrachten in de rol van innovator en bemiddelaar. Hij is als een mentor die oog heeft voor de onzekerheid van mensen over de verandering, en als een stimulator die mensen helpt in hun professionele ontwikkeling. De leider leidt de verandering als coördinator en geeft zijn mensen verantwoordelijkheid en eigenaarschap. Als producent biedt de leider zijn mensen de mogelijkheden de verandering zich eigen te maken. En als controleur waarborgt hij de voortgang van de verandering naar een onderzoekende schoolcultuur. De leider kiest iedere keer de juiste rol(len) in het proces, waaruit blijkt dat samenhang en complexiteit de sleutelwoorden zijn.

Maar wat is een onderzoekende schoolcultuur precies? Het is een cultuur waarbinnen leerkrachten voortdurend de kwaliteit van hun onderwijs onder de loep nemen en willen vergroten op basis van interne en externe onderzoeksgegevens. Opbrengstgericht werken (OGW) en Handelingsgericht werken (HGW) geven hiertoe praktische handvatten, en liggen in elkaars verlengde. OGW legt meer de nadruk op de leerling-prestaties (taakgericht), terwijl HGW zich op de onderwijsbehoeften van leerlingen focust (kindgericht). Deze twee benaderingen samen zorgen voor evenwicht en verhogen de kwaliteit van het onderwijs. De leerkrachten werken nauw samen aan kwaliteitsverbetering door kennisdeling, en vormen een samen een professionele leergemeenschap. Om een cultuur te creëren, gaat onderzoeksmatig handelen echter verder. Het dringt zelfs door tot in de klassenpraktijk, waar de leerkracht de kinderen stimuleert tot onderzoeksmatig handelen. Ook de leider is een belangrijk onderdeel in deze cultuur: hij waarborgt de kwaliteit en stuurt de leerkrachten aan tot het doen van onderzoek. Hierin is de leider zowel onderwijskundig leider die op kwaliteit stuurt (structuur), en transformationeel leider die zijn mensen in beweging krijgt door in hen te investeren (cultuur). We kunnen de onderzoekende cultuur pas cultuur noemen, wanneer kritisch denken en

onderzoeksmatig handelen doordringen in alle lagen van de school: macro (schoolleider), meso (leerkrachten) en micro (kinderen). *“Zo zijn onze manieren...”*

Het creëren van een onderzoekende cultuur vraagt om een diepgaande verandering. Het vraagt om een andere manier van denken, een mindshift. De schoolleider speelt een cruciale rol in veranderingsprocessen. Dat maakte Quinn al duidelijk in zijn complexe concurrerende-waardenkader, Krüger in haar theorie over het creëren van een onderzoekende schoolcultuur, maar Fullan in zijn theorie over verandermanagement doet dat des te meer. Hij legt de nadruk op het investeren in relaties (mensen), omdat deze werkelijk verschil maken. Leaders moeten de volgende vijf capaciteiten beheersen in het leiden van een cultuur van verandering: het hebben van morele doelen, inzicht hebben in veranderingsprocessen, relaties opbouwen, kennisontwikkeling en -deling in het team stimuleren, en samenhang creëren. Daarnaast dienen leiders enthousiast, energiek en hoopvol te zijn. Al deze punten samen, leiden tot betrokkenheid van de mensen, waardoor er draagvlak voor de verandering ontstaat, en de verandering steeds meer in de cultuur geïmplementeerd wordt.

Samenhang en complexiteit zijn *de* kernwoorden binnen het theoretisch kader. Zo mogen we de leiderschapsrollen binnen het concurrerende-waardenmodel van Quinn niet los van elkaar zien. Het is een complex model, waarbinnen de invalshoeken en rollen elkaar tegen lijken te spreken, maar wat niet zo is, omdat de leider aan ieder een eigen betekenis verleent. De rollen zijn als puzzelstukjes die samen een compleet beeld vormen van de vaardigheden die een leider moet beheersen, ontwikkelen en inzetten voor schoolontwikkeling. Hetzelfde geldt voor de onderzoekende schoolcultuur. We kunnen het pas een cultuur noemen, wanneer er in alle lagen met onderzoek gewerkt wordt, dan wordt het pas een geheel. Verandermanagement moeten we ook altijd in zijn complexiteit zien. Veranderingen verlopen niet via een rechte weg, de leider moet inspelen op de situatie zoals die is, en tegelijkertijd het hogere doel voor ogen houden, samenhang creëren. De schoolleider moet binnen alle genoemde theorieën oog hebben voor zijn mensen: de cultuurkant, en daarnaast de school sturen in onderwijsontwikkeling: de structuurkant. Samenvattend kunnen we zeggen dat een schoolleider een onderzoekende schoolcultuur creëert door een diepgaande verandering te (bege)leiden, waarin hij op structuur (als onderwijskundig leider) maar vooral op cultuur (als transformationeel leider) stuurt, en leiderschapsrollen zo inzet, dat medewerkers betrokken raken. Zo ontstaat er draagvlak voor de verandering, en wordt onderzoeksmatig handelen stap voor stap onderdeel van de schoolcultuur.

3. PRAKTIJKONDERZOEK

3.1. Inleiding op het praktijkonderzoek

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag van dit onderzoek, volgde ik tijdens mijn LIO-stage de leiderschapsontwikkeling van de directeur van mijn stageschool. In dit praktijkgedeelte komt het theoretisch kader tot leven. Er zijn intussen heel wat puzzelstukjes op zijn plek gevallen, maar dit praktijkonderzoek maakt de puzzel compleet. Allereerst maken we in 3.2. kennis met de school waar ik mijn onderzoek uitgevoerd heb, en met de directeur die ik mocht volgen in zijn ontwikkeling als schoolleider. Daarna volgt het praktijkgedeelte dat ontstaan is vanuit de opbouw van het theoretisch kader. Ieder deelonderwerp benaderen we vanuit leiderschap, en de invloed daarvan op de school als geheel. In 3.3. koppelen we de theorie over de leiderschapsrollen van Quinn, aan wat ik in de praktijk van D1 gezien heb. Hetzelfde doen we in 3.4., maar dan gericht op de onderzoekende schoolcultuur. Het laatste deelonderwerp in 3.5., richt zich op de schoolleider van S1 als onderwijskundig en transformationeel leider, waarin verandermanagement een belangrijke plek inneemt. We gaan bij ieder deelonderwerp uit van kijkpunten uit de theorie, en koppelen daar relevante onderzoeksgegevens aan in de vorm van een grondige analyse. In de inleiding van ieder deelonderwerp verwijzen we naar deze onderzoeksgegevens die in de bijlage te vinden zijn.

In het praktijkonderzoek heb ik op verschillende manieren data verzameld over D1 als leidinggevende van S1. Zo heb ik twee diepte-interviews met D1 gehad, waarin alle onderwerpen uitgebreid aan bod zijn gekomen: de onderzoekende cultuur, transformationeel en onderwijskundig leiderschap, de leiderschapsrollen van Quinn en verandermanagement. Ook heb ik diverse testen in laten vullen door de schoolleider. Eén over het creëren van een onderzoekende schoolcultuur, een leiderschapstest over de rollen van Quinn, een over transformationeel leiderschap, en een test over de taakgerichtheid en de relatiegerichtheid van D1. Ook heb ik geprobeerd te observeren op studiedagen en vergaderingen, maar dat is om diverse redenen niet gelukt en heb daarom retrospectieve observaties/evaluaties in de bijlagen opgenomen. Naast deze data heb ik gebruik gemaakt van bestaande documenten, die door D1 zelf geschreven zijn. Deze vind ik echter te persoonlijk voor in de bijlage. Het gaat om de volgende documenten:

- ✚ *Samenhang tussen mijn leiderschapsontwikkeling en de schoolontwikkeling.* Het document bevat een persoonlijke reflectie van D1 op zijn professionele ontwikkeling als schoolleider, waarbij hij uitgaat van de rollen van Quinn. Verwijzing: Reflectie D1 (D1 = Directeur 1)
- ✚ *Toelichting bij het sturingsmodel.* In dit document geeft D1 een toelichting bij het sturingsmodel dat hij ontwikkeld heeft (zie bijlage 6). Verwijzing: Toelichting D1.
- ✚ *De schoolgids van S1.* Verwijzing: Schoolgids S1 (S1 = School 1).

De volgende vragen staan in het praktijkgedeelte centraal:

4. Welke leiderschapsrollen van Quinn passen het beste bij de schoolleider van S1, en hoe zet deze ze in binnen zijn taak de school te sturen in ontwikkeling?
5. Hoe geeft de schoolleider van S1 concreet vorm aan onderzoekend leiderschap, zodat leerkrachten en kinderen een onderzoekende houding ontwikkelen?
- 6.a. In hoeverre is de schoolleider van S1 ontwikkeld in transformationeel en onderwijskundig leiderschap?
- 6.b. Hoe pakt de schoolleider van S1 veranderingsprocessen aan?

3.2. Kennismaking met de school en de directeur

3.2.1. Inleiding

In mijn praktijkonderzoek volgen we een schoolleider in zijn ontwikkeling, maar voor we dat gaan doen wil ik hem eerst in beeld brengen. Dat doe ik enerzijds aan de hand van wat ik van hem heb gezien tijdens mijn stageperiode, en anderzijds aan de hand van de Human Dynamics theorie. D1 vertelde mij namelijk in het tweede interview dat hij mentaal-fysiek ingesteld is. De kenmerken van deze benaderingen wil ik koppelen aan wat ik van hem weet en hoe hij op mij overkomt als persoon en als leider. Het is een subjectieve weergave van hoe ik D1 heb leren kennen. Maar eerst maken we kennis met de school, eigenlijk het team van de school, waarin D1 werkzaam is als schoolleider. In deze inleiding wordt verwezen naar de volgende onderzoeksgegevens:

-  **Bijlage 2:** Ruwe uitwerking van diepte-interview 2 (B.2)
-  **Bijlage 9:** Retrospectief oordeel van de student als onderzoeker (B.9)
-  **Bijlage 10:** Human Dynamics: de mentaal-fysieke benadering (B.10)
-  De schoolgids van S1 (Schoolgids S1)

3.2.2. Basisschool S1

S1 heeft een missie die goed past bij de naam van de school: ‘*Samen groeien*’ (Schoolgids S1). Geloof, veiligheid, professionaliteit, betrokkenheid en ontplooiing staan hierin centraal. Het christelijk geloof neemt een belangrijke plek in, binnen de organisatie. Zowel in de klas, als binnen het team. Naast de ‘gewoontes’ als weekopeningen, bidden, zingen en Bijbelverhalen vertellen, wordt er door leerkrachten ook tijdens pauzes over gesproken, en zie je het zelfs in mailcontact voorbij komen. Dat de leerkrachten dezelfde christelijke identiteit hebben, zorgt voor eensgezindheid in het team wat betreft de geloofsopvoeding aan de kinderen. Professionaliteit staat op S1 hoog in het vaandel. Dat ze openstaan voor het verbeteren van hun onderwijs zie je terug in een heel aantal aspecten, zoals leerteams en werkgroepen, leerkrachten die een opleiding of cursus volgen, data-feedbackgesprekken, studiedagen. Aan de betrokkenheid van ouders bij de organisatie wordt heel veel waarde gehecht. “Zij zijn het eerste team,” zei D1 tegen mij. De school staat om die reden altijd open voor ouders. Het team van S1 is heel divers. Dit zien we terug in het leeftijdsverschil tussen de leerkrachten, en in hun manier van werken. De een is heel actiegericht, de ander denkt liever wat langer na. De een werkt beter in een gestructureerde omgeving, de ander is wat chaotischer. Hoe verschillend de leerkrachten ook zijn, ik heb wel gemerkt dat ze een hecht team vormen. Ze zoeken elkaar vaak op, zowel in de pauzes als voor en na schooltijd. Ook wordt er veel gelachen met elkaar. In ieder team gaat natuurlijk niet alles goed. Zo ook in het team van S1. Maar ze werken er hard aan om elkaar steeds beter te leren kennen, elkaar opbouwende feedback te geven, en elkaars kwaliteiten te benutten. En als er moeite is, dan zijn ze er voor elkaar. Ze werken als team samen voor goed onderwijs.

3.2.3. Schoolleider D1

D1 heb ik leren kennen in groep 7 van de basisschool. Hij was mijn tweede meester, en wij waren zijn eerste klas. Hoe hij precies was als meester, kan ik me niet meer herinneren. Wat ik nog wel weet, is dat hij van bankjesvoetbal hield, vaak met ons naar buiten ging, dat hij humor had, en dat hij een betrokken meester was. Dit laatste heeft grote indruk op mij gemaakt. Het was een meester met oog voor zijn leerlingen. Heel persoonlijk kon je hem niet noemen, maar hij leek je toch op een of andere

manier echt te kennen. Toen ik zelf Pabo ging doen wilde ik wel een keer bij hem stagelopen. Hij werkte inmiddels niet meer als meester, maar als schoolleider op een andere school. En toen kwam ik als LIO-stagiair op zijn school terecht. Hij was niet eens zo veranderd, maar de verhoudingen lagen nu wel anders. Hij was nu geen meester, maar schoolleider. Ik was geen schoolgaand kind van elf, maar een studente die haar afrondende stage kwam lopen en een onderzoek over leiderschap wilde uitvoeren. Dat was wel even wennen, maar ik heb hem in die korte tijd goed mogen leren kennen. In het tweede interview dat ik met D1 had, noemde hij dat hij zichzelf herkent in de mentaal-fysieke benadering van Human Dynamics. De meeste kenmerken binnen deze benaderingen, herken ik inderdaad bij D1. Hij komt kalm en duidelijk over, is in grote mate zelfbewust, kiest zijn woorden zorgvuldig, analyseert in een objectieve houding wat hij ziet gebeuren, houdt van logisch denken, komt heel rationeel over, geeft graag richting aan, biedt structuur, is praktisch en concreet ingesteld, gaat voor kwaliteit op langere termijn, en is doelgericht. D1 is een doener, actiegericht, maar er moet wel eerst goed over nagedacht zijn. Betrokken is D1 nog altijd, maar hij bewaart wel een zekere afstand. Hij kan zorgzaam zijn, maar wel op zijn eigen manier. Toch weet je wat je aan hem hebt, want D1 is betrouwbaar: hij doet wat hij belooft. (B.9 en B.10). Ook heb ik D1 als ‘open’ ervaren. Hij was eerlijk in de gesprekken die ik met hem had. Hij stond open voor observaties en diepte-interviews, wat mij tot nieuwe inzichten gebracht heeft.

In een interview vroeg ik D1 hoe hij als schoolleider op het team denkt over te komen. Hij gaf hierop het volgende antwoord: *“Ik denk dat ik op mijn team overkom als iemand die wel weet wat ie wil. Betrokken op de organisatie, op het team en op de kinderen. Op de school als geheel, zeg maar, op de ouders ook. Dus iemand met hart voor deze lokale school. En iemand die niet snel gek is te krijgen. Ik blijf rustig. Als er van alles op ons afkomt aan bezuinigingen en wat ook echt wel consequenties heeft, dat ik daarin redelijk rustig blijf, en het ook wel goed kan uitleggen, wat er dan gebeurt. Daar hebben ze vertrouwen in dat dat ook goed komt. Dat spreken ze dan ook wel uit”* (B.2).

In de volgende hoofdstukken zullen we al deze genoemde persoonskenmerken gaan herkennen wanneer we D1 volgen in zijn ontwikkeling als leidinggevende van S1.

3.3. De schoolleider in de rollen van Quinn

3.3.1. Inleiding

Een goede leider bezit een groot aantal leiderschapsvaardigheden, en neemt verschillende rollen op zich die passend zijn in bepaalde situaties. In dit gedeelte bekijken we het concurrerende-waardenmodel vanuit de schoolleider van S1. Hoe competent is hij in de verschillende leiderschapsrollen? Welke passen goed bij D1 als schoolleider, en met welke heeft hij weinig tot niets? Wil hij meesterschap bereiken? In de analyse bekijken we D1 in de rollen van Quinn, en proberen we antwoorden te vinden op bovenstaande vragen. We gaan in iedere paragraaf uit van een andere invalshoek. In 3.3.2. behandelen we de rollen mentor en stimulator, 3.3.3. gaat in op D1 als innovator en bemiddelaar, de bestuurder en producent komen aan de orde in 3.3.4. en de laatste twee rollen, die van controleur en coördinator werken we uit in 3.3.5. We gaan waar mogelijk uit van quotes uit het theoretisch kader. Paragraaf 3.3.6. bevat een analyse van D1 in zijn weg naar meesterschap. Tot slot staan er in 3.3.7. een aantal samenvattende conclusies.

In deze analyse wordt verwezen naar de volgende onderzoeksgegevens:

- ✚ **Bijlage 1:** Ruwe uitwerking van diepte-interview 1 (B.1)
- ✚ **Bijlage 2:** Ruwe uitwerking van diepte-interview 2 (B.2)
- ✚ **Bijlage 3:** Leiderschapsprofiel van schoolleider D1 (B.3)
- ✚ **Bijlage 4:** Effectieve leiderschapsprofielen Quinn (B.4)
- ✚ **Bijlage 9:** Retrospectieve observaties van de student als onderzoeker (B.9)
- ✚ **Samenhang tussen mijn leiderschapsontwikkeling en de schoolontwikkeling.** (Reflectie D1)

3.3.2. De samenwerkende schoolleider: HRM

De schoolleider als mentor

“De leider als mentor is behulpzaam, zorgzaam, gevoelig, benaderbaar, open en rechtvaardig” (Quinn et al., 2008, p. 39).

In een interview zegt D1 hierover: *“Ik kom aan de ene kant over als een*

peoplemanager, met hart voor de mensen. Dat heb ik ook, maar ik heb vooral hart voor ze omdat ik het belangrijk vind voor de school. Dus niet voor de persoon zelf, dat klinkt een beetje hard, maar dat weet ik van mezelf...” (B.1). In een volgend interview gaf D1 het volgende antwoord op de vraag welke rol hij niet verder zou willen ontwikkelen: *“Mentor wordt al te eh... teveel gericht op van: “Hé, hoe gaat het met je,” enne... dus”* (B.2). D1 gaf al eerder aan geen Moeder Theresa te willen zijn: *“Zo zit ik niet in elkaar”* (B.1).

“Leidinggeven betekent dat ik mensen help hun taak te vervullen en daarin succesvol te zijn” (Donders, 2002, p. 11).

De ontwikkeling van zijn werknemers is voor D1 belangrijk (Reflectie D1).

Op de vraag hoe D1 bijdraagt aan de ontwikkeling van zijn leerkrachten, antwoordt hij: *“Ik probeer waar mogelijk, ze zoveel mogelijk, zelf de verantwoordelijkheid te geven”* (B.2). In een ander interview zegt hij: *“Dat leren van leerkrachten, dat staat echt wel voorop”* (B.1) Zijn eigen rol daarin omschrijft hij als volgt: *“Dus dat is dan mijn rol, dat ik er voor zorg dat wat ze doen, dat dat ook gezien wordt, en dat de waarde die dat heeft, niet alleen maar door hun zelf moet ontdekt worden of zo, maar dat ik ook laat merken dat ik het heel belangrijk vind wat ze dan doen*

met hun leerteam” (B.1). In het leiderschapsprofiel van D1 staat weergegeven dat hij op een schaal van 1 tot 7 een 5,2 scoort op de mentorrol (B.3). Deze score ligt 0,3 punten boven zijn gemiddelde score van 4,9.

De schoolleider als stimulator

Teambuilding, participerende besluitvorming en het oplossen van conflicten staan centraal binnen de rol als stimulator (p. 15).

“Ik heb het team moeten verplichten om op tweedaagse te gaan: Wij

gaan dat gewoon doen,” (B.2) zegt iets over de waarde die D1 hecht aan het ontwikkelen van een sterk team. Over participatie in de besluitvorming zegt D1 het volgende: *“Doordat ik heb gestuurd op het instellen van leerteams en werkgroepen zijn collega’s meer eigenaar van de processen binnen de organisatie. Ze maken beleid in werkgroepen en ondersteunen elkaar in hun professionele ontwikkeling via de leerteams”* (Reflectie D1). Daarnaast maakt hij de rake opmerking: *“En dan merk je dat het steeds meer iets wordt van het team zelf. En dat ik moet nadenken van: ja, wat is dan mijn rol nog?”* (B.2)

D1 over conflictmanagement: *“De stimulatorrol wil ik ook nog wel, die zou ik wel verder willen ontwikkelen. (...) Op het moment dat hier namelijk een conflict plaatsvindt, denk ik dat ik daar zelf ook meer in kan doen, dan alleen maar zeggen: ‘Oh, nu gaan we een teamstudiedag conflicthantering doen’ of zo”* (B.2). In het leiderschapsprofiel van D1 staat weergegeven dat hij op een schaal van 1 tot 7 een 4,4 scoort op de stimulatorrol (B.3). Deze score ligt 0,5 lager dan zijn gemiddelde van 4,9.

3.3.3. De creërende schoolleider: OSM

De schoolleider als innovator

“Mensen willen wel veranderen, maar niet veranderd worden” (p. 16).

D1 noemt de term ‘draagvlak’: *“Ik kan wel heel perse iets willen,*

maar als er absoluut geen draagvlak is, is het gedoemd te mislukken, dus ik wil dat ook weten” (B.2).

En over eigenaarschap van leerkrachten zegt hij: *“Door op andere vlakken ook steeds meer verantwoordelijkheden bij de leerkrachten neer te leggen, krijg ik steeds meer sturingsmogelijkheden om verandering in de mate van eigenaarschap bij leerkrachten tot stand te brengen”* (Reflectie D1).

Creatief denken binnen in een organisatie vergroot het probleemoplossend vermogen en de motivatie van de werknemers (p. 16).

D1 zegt in zijn reflectie innovaties een kans te willen geven door de

leerkrachten te laten experimenteren: *“Daarnaast stuur ik op personeel om mee te doen in veranderingen en dat niet als een opgelegd format, maar vooral dat je eerst moet experimenteren voordat je een oordeel kan geven”* (Reflectie D1). Ook zegt hij zelf creatief te zijn: *“Ik ben wel vindingrijk, ja. Ja. Ik vind het ook leuk om creatieve oplossingen te verzinnen voor een probleem of zo, of hoe we het ook anders zouden kunnen doen”* (B.2). In studiedagen zag je zijn creativiteit ook terug in de analyses die hij deed, de presentaties die hij gaf, en de eigen draai die hij aan zo’n dag gaf (B.9).

D1 zegt op het moment niet veel met de innovatorrol bezig te zijn. Toch wil hij op dat gebied geprikkeld blijven worden: *“Ik kom nu wat minder toe aan de innovatorrol hier op school, nou hoe kan ik dan zorgen dat ik wel energie kan krijgen op dat gebied? Door weer een opleiding te gaan doen of zo. Dan krijg je er ook weer voeding voor. En dan kan ik dat tegelijkertijd ook wel weer in mijn*

school kwijt, dingen die ik daar hoor... of lees” (B.2). In het leiderschapsprofiel van D1 staat weergegeven dat hij op een schaal van 1 tot 7 een 5,5 scoort op de innovatorrol (B.3). Het is zijn een na hoogste score, en ligt 0,6 punten hoger dan zijn gemiddelde score van 4,9.

De schoolleider als bemiddelaar

“Van managers met de rol van bemiddelaar wordt verwacht dat zij politiek geslepen zijn en overredingskracht, invloed en macht hebben” (Quinn et al., 2008, p. 21).

Dat deze rol goed bij D1 past, zien we terug in een heel aantal dingen. Bijvoorbeeld uit de

invloed die hij heeft op het team: *“En dat je uiteindelijk een soort cultuur krijgt van dat het team ook vindt: wij doen het zelf, hè, samen met D1. En hij draagt de dingen aan waar we mee bezig kunnen, maar we voeren het zelf uit. We ontwikkelen zelf beleid, we gaan zelf rapport ontwikkelen, ik noem maar even een voorbeeldje. Maar dat wordt wel gevoed door wat D1 af en toe eens laat vallen, of eens meeneemt aan een voorbeeld of eh... en dat gewoon eens even in je handen drukt. Ik merk daarin wel dat ze wel gevoelig zijn voor wat ik vind” (B.2).* Op de vraag of D1 altijd bewust is geweest van zijn invloed als leider op het team, antwoordt hij: *“In het begin niet direct, maar je merkt wel snel genoeg dat ze open staan voor mijn mening, als ik maar goed onderbouw. Dat doe je de eerste paar keer onbewust, en dan word je je daar bewust van en dan ga je het gebruiken” (B.1).*

Over de vaardigheid onderhandelen zegt D1: *“Maar ik ben niet iemand van consensus (...) Ik hou helemaal niet van ergens in het midden te gaan zitten. Dus het is of wel, of niet” (B.2).*

Ook buiten de organisatie heeft D1 invloed: *“Ik gebruik die bemiddelaarsrol ook wel in de... klinkt heel plat, maar gewoon zorgen dat je genoeg subsidies binnensleept, en kansen zien vanuit de buitenkant, om binnen te gebruiken. Ik ben de school in Veluwe Plus die het meest subsidies binnensleept. Ik maar daar gebruik van. Ik weet dat dat kan” (B.2).* Ondanks dat gebruikt hij deze rol vooral binnen de organisatie om draagvlak te creëren (B.2).

Presenteren kan D1 ook, maar zet hij alleen in waar nodig: *“Als zij heel graag een presentatie zouden willen, als ze zouden zeggen: “Ja, D1, dat zeg je nou wel elke keer, maar kom nou eens met bewijs” of “waar baseer je dat op?” Dan kan ik ook prima zo’n presentatie wel geven. Maar ik doe het niet, omdat ik wel altijd zeg: “Ik we moeten niet de dingen doen die ik perse wil.” Dus ik noem wel allerlei dingen, maar ik, jullie maken de keuze” (B.2).* In het leiderschapsprofiel van D1 staat weergegeven dat hij op een schaal van 1 tot 7 een 6,2 scoort op de bemiddelaarsrol (B.3). Het is zijn hoogste score. Het verschilt 1,3 punten met zijn gemiddelde van 4,9.

3.3.4. De concurrerende schoolleider: RDM

De schoolleider als bestuurder

“Om een effectieve school te zijn, is het zaak dat er een gemeenschappelijk visie is op onderwijs en dat er een gevoel van gezamenlijkheid is” (Kooijman et al., 2007, p. 35).

Over visie zegt D1 het volgende: *“Visie moet wel iets zijn wat overal in terug te zien is. Ik ben wel iemand die houdt*

van ‘zo concreet mogelijk’. (...) Ik heb de bestaande visiebeschrijving omgezet naar een aantal ankerwoorden die daarin een paar keer terug kwamen onderstreept, en gezegd: “Oké, beste collega’s, zijn dit nou de ankerwoorden waar het op vastzit voor jullie? Want jullie hebben samen die visie gemaakt. Ik wil me graag committeren aan wat het team wil, daar kan ik ook achter staan als ik dat lees, maar zijn dit dan de ankerwoorden?” En dat was oké, dus daar gingen ze mee akkoord. En

dan is het heel makkelijk om, bij alle keuzes die je maakt, ook in je jaarplan te zeggen: “Bij welk ankerwoord hoort dit deel?” En kunnen we dat nergens aan linken, dan is het maar de vraag of we dat moeten doen” (B.1). D1 vindt het belangrijk om altijd het complete plaatje voor ogen te houden: “Het groter geheel zien is een essentieel onderdeel van het samen delen van de visie” (Reflectie D1). In een interview maakt hij een vergelijkbare opmerking: “Dus ik probeer ook naar het team toe zoveel mogelijk, alles wat we doen, in samenhang te zien” (B.1).

Tijdens studiedagen sprak D1 zijn visie op bepaalde onderwerpen amper uit, maar door wat hij het team aanbood, liet hij nauwelijks merkbaar zijn visie doorschemeren (B.9). Hij zegt hierover in een interview: “Dus ik ben wel vrij sturend, maar meer geniepig” (B.2). Op de vraag of leerkrachten dat ook doorhebben antwoordt D1: “Ik krijg ook wel terug hoor, dat ze wel merken aan mij dat ik wel duidelijk weet wat ik wil, dat wel. Dus het is in die zin wel heel duidelijk. Maar toch hebben ze het gevoel dat ze heel veel zelf mogen bepalen. En dat is ook zo. (...) Ik kan ze goed beïnvloeden” (B.2).

Over de bestuurdersrol zegt D1 dat het hem geen energie oplevert, maar dat hij er wel goed in is (B.2). In het leiderschapsprofiel van D1 staat weergegeven dat hij op een schaal van 1 tot 7 een 5,0 scoort op de bestuurdersrol (B.3). Deze ligt net boven zijn gemiddelde score van 4,9.

De schoolleider als producent

“Van producenten wordt verwacht dat zij taakgeoriënteerd zijn (...), dat zij beschikken over grote betrokkenheid, motivatie, energie en persoonlijke inzet. Zij worden geacht verantwoordelijkheid te accepteren, opdrachten tot een goed einde te brengen en voortdurend een hoge productiviteit aan de dag te leggen” (Quinn et al., 2008, p. 18).

“Ik heb in de afgelopen twee jaar gemerkt dat ik veel kan bereiken voor de organisatie door me positief op te stellen. Ik ga bijna altijd met plezier naar mijn werk en vertel dat ook. Ik ben er van overtuigd dat we samen als team tot grote hoogte kunnen komen,” aldus D1 (Reflectie D1). D1 noemt dat hij hoge verwachtingen heeft van zijn team, maar hij stemt deze wel af op de teamleden als individuen, omdat de een meer kan hebben dan de ander (Reflectie D1). Ook beloont hij het team voor hun prestaties. Zo kregen we toen ik stage liep op S1 een cadeautje van D1. Over deze rol hebben we niet expliciet gesproken tijdens de interviews. Wat namelijk iedere keer naar voren kwam, is dat D1 het team in veel dingen los kan laten, omdat ze zich steeds meer verantwoordelijk voelen. D1 zegt hierover: “Ik kan heel veel uit handen geven en aan de ene kant geniet ik daarvan, en aan de andere kant heb ik soms wel eens heimwee naar het harde sturen. Het wordt soms ook wel eens gezapig” (B.2). De leerkrachten hebben veel gepresteerd en geproduceerd. Hij voegt hieraan toe: “Dat was zonder mijn inbreng niet automatisch gegaan” (B.2). In het leiderschapsprofiel van D1 staat weergegeven dat hij op een schaal van 1 tot 7 een 5,2 scoort op de producentenrol (B.3). Deze verschilt 0,3 punten met zijn gemiddelde score van 4,9.

3.3.5. De controlerende schoolleider: IPM

De schoolleider als controleur

“De rol van controleur duidt op zorg voor details, controle en analyse” (Quinn et al., 2008, p. 19).

Over deze rol is D1 heel duidelijk in een interview: “Daar ben ik heel

allergisch voor. (...) Ik kan er niet tegen om gecontroleerd te worden. (...) En tegelijkertijd moet ik het af en toe wel eens toepassen. (...) Maar het is absoluut niet mijn hobby” (B.2). Hij wil het alleen

toepassen waar nodig. Toch noemt hij ook een positieve kant van de rol: *“En dan vind ik dat ook leuk hoor, dat ook wat dat betreft, we de zaak goed op orde hebben op deze school. We waren de enige met ook weer een overschot op formatie, en de financiële kant goed voor mekaar. Ook dat vind ik belangrijk, want ik kan er voor mezelf ook wel weer mee scoren”* (B.2). D1 is ook degene controleert of gemaakte afspraken worden nagekomen. Bijvoorbeeld dat leerkrachten hun verslagen van leerteams op tijd maken en inleveren. Hij zegt hierover: *“Dus ik ben daarin wel een bewaker van dat het ook blijft doorlopen”* (B.1).

“In welk opzicht voegt deze activiteit waarde toe aan de door ons beoogde resultaten?” (Quinn et al., 2008, p. 142).

Wat bij visie al aan de orde kwam, is dat D1 het uiteindelijke doel voor ogen wil houden. Iedere keer stelt

hij de volgende vraag centraal: *“Hoe past dat nou in waar we allemaal mee bezig zijn? En waarom is het dan een goed doel?”* (B.2). In het leiderschapsprofiel van D1 staat weergegeven dat hij op een schaal van 1 tot 7 een 3,0 scoort op de controleurrol (B.3). Deze ligt 1,9 punten lager dan het gemiddelde van 4,9. Het is zijn laagste score in het profiel.

De schoolleider als coördinator

“De persoon in deze rol moet betrouwbaar zijn en men moet op hem of haar kunnen bouwen” (Quinn et al., 2008, p. 19).

D1 in de rol van coördinator heb ik vooral gezien op

studiedagen en tijdens vergaderingen. Hij zorgde in de meeste gevallen voor de mogelijkheden en benodigde middelen. Op de eerste studiedag verzorgde hij een presentatie en had hij voor iedereen de benodigde middelen klaarliggen, op de tweede studiedag zorgde hij voor een locatie en coaches (B.9). Ook is D1 coördinator als we het hebben over de leerteams en werkgroepen: *“Maar ik zorg wel dat er eerst een bouwwerk staat. Dus dat er een mogelijkheid is als leerteam om bij elkaar te komen, dus ik plan in het jaar een aantal weken waarin geen vergadering is, maar alleen staat: deze week leerteam”* (B.1). Over de rol van coördinator in zijn geheel, zegt hij: *“De verantwoordelijkheid voor mij in de rol van coördinator is om deze structuren te coördineren en er op toe te zien dat de juiste mensen, op de juiste tijd, op de juiste plaats, de juiste taak verrichten”* (Reflectie D1), hierbij verwijst hij naar Quinn, 2008.

In het leiderschapsprofiel van D1 staat weergegeven dat hij op een schaal van 1 tot 7 een 4,6 scoort op de coördinatorrol (B.3). Deze score ligt 0,3 punten lager dan zijn gemiddelde score van 4,9.

3.3.6. De schoolleider in zijn weg naar meesterschap

“De weg naar meesterschap van een activiteit is een leerproces dat zich in de loop van de tijd voltrekt” (Quinn et al., 2008, p. 393).

Quinn onderscheidt vier effectieve leiderschapsprofielen (B.4).

Als we het profiel van D1 (B.3.) ermee vergelijken, zien we overeenkomsten met het profiel C: vindingrijk en productief. Dat is voor D1 geen grote verrassing, omdat hij de resultaten van zijn manier van leidinggeven gezien heeft. De leerkrachten hebben gepresteerd, en dat zou zonder zijn sturing niet gelukt zijn, aldus D1 (B.2). In de weg naar meesterschap zegt D1 tussen de competentiefase en vakkundigheidsfase in te zitten: *“Dat je dan op gevoel en zo de goede beslissingen neemt, of zo. Dat is nog niet altijd zo. Ik bedoel, ik ga ook af en toe ook echt wel op mijn bek, maar het is niet een voortdurend vallen en opstaan. Dus het zit daar een beetje tussenin”* (B.2).

Op de vraag hoe D1 de expertfase hoopt te bereiken, antwoordt hij: *“Het gaat vanzelf”* (B.2). Wil D1 überhaupt elke rol tot een maximaal niveau ontwikkelen? Het antwoord daarop is: *“Nou, A, denk ik dat dat heel lastig is, omdat iedereen zijn sterke en zwakke punten heeft. En het is maar net wat dan je sterk of zwak wil noemen, je hebt je voorkeur. Ja, misschien ben ik op een gegeven moment echt een expert, dat zou kunnen. Ik vind het belangrijk om me daarin steeds verder te bekwamen, maar niet specifiek gericht op de controleurrol. De ervaring maakt mij gewoon heel erg. En het nadenken over wat ik dan precies doe, zorgt ervoor dat ik het bewuster word”* (B.2).

D1 sluit het onderwerp mooi af met de volgende zin: *“Op een gegeven moment wordt het natuurlijk onbewust bekwaam, dus de ultieme fase, dat je dan gewoon de goede dingen doet”* (B.2).

3.3.7. Conclusies

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat D1 zowel taakgericht als relatiegericht is, en dat hij bijna alle rollen goed ontwikkeld heeft. Hieruit kunnen we concluderen dat D1 een effectieve leider is, wat overigens voor hem geen verrassing is, omdat hij de resultaten ervan gezien heeft. D1 voelt zich in de rol van bemiddelaar het meeste thuis, en heeft een behoorlijke allergie voor de controleurrol, die hij om die reden zo min mogelijk toepast in de praktijk. Wat ook blijkt, is dat D1 zich bewust is van zijn sterke en zwakke kanten als leidinggevende. Hij weet ook heel goed wat hij daarin wel of niet zou willen ontwikkelen. D1 is een doener, en maakt dingen voor zichzelf en anderen het liefst zo concreet mogelijk. Zijn mensen geeft hij de verantwoordelijkheid over het onderwijs, maar stuurt hen aan waar nodig. D1 is hard op weg om meesterschap in leidinggeven te bereiken, en ziet dat vooral als een proces dat vanzelf gaat. Hij wordt steeds bewuster van wat werkt en wat niet als schoolleider van S1.

3.4. De schoolleider als leider van onderzoek

3.4.1. Inleiding

Iedere school wil zich blijven ontwikkelen en verbeteren, en streeft naar optimale leerresultaten van kinderen. Een onderzoekende houding is daarvoor noodzakelijk. In dit gedeelte bekijken we in hoeverre S1 zich ontwikkeld heeft tot een onderzoekende school. We benaderen dit thema vanuit de schoolleider, D1. Wat is zijn visie op onderzoeksmatig handelen binnen de school? Hoe staat het ervoor met de onderzoekende houding en vaardigheden van de leerkrachten? Hoe stimuleert D1 hen in de ontwikkeling ervan? Hoe bewaakt hij de kwaliteit van het onderwijs dat op S1 gegeven wordt? Welke plek neemt het leren van leraren in op de school? Op deze vragen hopen we antwoorden te vinden in dit hoofdstuk. We gaan hierbij uit van de theorie over de onderzoekende schoolcultuur, en koppelen er relevante data aan. Allereerst bekijken we in 3.4.2. de visie van D1 op onderzoeksmatig werken, in 3.4.3. bekijken we in hoeverre de schoolleider stimuleert in een onderzoekende houding en de daarbij behorende vaardigheden. We kijken ook naar D1 als coach, die leerkrachten ondersteunt. In 3.4.4. hopen we antwoord te vinden op de vraag in hoeverre er op S1 gewerkt wordt op basis van data. Paragraaf 3.4.5. geeft weer hoe D1 een samen-leren-cultuur creëert. Tot slot bevat 3.4.6. de samenvattende conclusies. Ook in dit hoofdstuk gaan we uit van quotes vanuit de theorie, en koppelen we daar gegevens van het praktijkonderzoek aan.

In deze analyse wordt verwezen naar de volgende onderzoeksgegevens:

✚ **Bijlage 1:** Ruwe uitwerking van diepte-interview 1 (B.1)

✚ **Bijlage 5:** Inge vulde vragenlijst “Het creëren van een onderzoekende cultuur” (B.5)

3.4.2. De schoolleider en zijn visie op onderzoeksmatig werken

“Uit de onderzoeksliteratuur komt steeds opnieuw naar voren dat het formuleren en uitdragen van een visie het allerbelangrijkste is voor effectief leiderschap” (Krüger, 2010a, p. 9).

D1 heeft een visie op onderzoeksmatig werken, en omschrijft deze als volgt: “Als ik heel

concreet bedenkt wat ik dan wil zien, is dat leerkrachten, en gewoon als team, dat je eigenlijk bij alles wat je doet, vraagt: hoezo?” (B.1). Hij voegt hieraan toe dat dit heel goed bij hem past: “En ik heb dat op zich van nature al wel in me. Ik merk ook nu ik bezig ben met onderzoeksmatig leidinggeven, dat het ook wel aansluit bij hoe ik zelf directeur wil zijn. Zonder dat ik mezelf daarin verdiept had van tevoren, vraag ik mezelf altijd af waarom we bepaalde dingen doen of we bepaalde keuzes maken. En ik wil eigenlijk ook dat het hele team dat doet” (B.1). D1 noemt een praktijkvoorbeeld waarin hij de leerkrachten aanspoorde tot een onderzoekende houding. “Dus ik zie het wel graag zo praktisch mogelijk” (B.1). Visie moet voor D1 overal in doordringen, het moet te zien zijn.

Op de vraag hoe D1 deze visie uitdraagt naar het team antwoordt hij: “Ook daar geldt voor mij zo praktisch mogelijk. Dus als we het hebben over de Cito-toetsen, dan heb ik een gesprek met de leerkrachten over de resultaten” (B.1). En ook hier volgt een concreet voorbeeld uit de praktijk. Vervolgens zegt hij: “Nou ja, je hebt dus die datagesprekken met leerkrachten, dat is één, en twee is, bij alles wat we doen, nadenken over waarom we de dingen doen. Dus niet zomaar overal achteraan rennen. Je kunt iets horen waarvan je denkt: ja dat is gaaf, dat gaan we doen! Maar het moet wel onderbouwd zijn... dat het ook nut heeft” (B.1). Op de vraag of D1 wil dat zijn team van leerkrachten daadwerkelijk onderzoek gaat doen, antwoordt hij: “Ik laat nog geen onderzoek door leerkrachten

doen. (...) Het is voor mij wel belangrijk om daarin verder te gaan. Het was al belangrijk, maar je ontwikkelt jezelf nu daarin als leidinggevende, en kan je er nog meer gebruik van maken met wat je al belangrijk vond” (B.1.). D1 is op het moment bezig met zijn master, en doet daarvoor onderzoek in zijn eigen school naar het handelen van de leerkracht in het groepsproces en het reflecteren daarop.

- ✚ D1 scoort drie keer “redelijk van toepassing” en één keer “een beetje van toepassing” op de vragen binnen het onderdeel visie op onderzoeksmatig handelen (B.5).
- ✚ Gemiddeld scoort hij een 2,75 op dit onderdeel, waarbij één de laagst mogelijke score is: “niet van toepassing”, en vier de hoogste: “helemaal van toepassing” (B.5).
- ✚ Zijn gemiddelde score ligt tussen “een beetje van toepassing” en “redelijk van toepassing” (B.5).

3.4.3. De schoolleider als stimulator en coach

“Als de schoolleiding een visie formuleert over waar het heen moet met het onderwijs, ondersteuning geeft aan individuele leraren en intellectuele uitdagingen neerlegt bij leraren, blijken leraren meer bereidheid te hebben tot leren en tot het vernieuwen van hun eigen onderwijs” (Krüger, 2010a, p. 38).

De onderzoekende houding van de leerkrachten

Op de vraag hoe het team op het moment staat tegenover het doen van onderzoek, antwoordt D1: *“Ik denk dat mijn team voor het grootste gedeelte bestaat uit mensen die graag planmatig werken, dus die staan ook heel erg open voor bewijs verkregen uit onderzoek. Ze laten zich alleen maar overtuigen van iets op basis van feiten.(...) Je hebt wel een aantal mensen die ook heel erg op emoties drijven, dus die balans is er op zich wel in het team, maar de grootste groep is wel, die zich laten drijven door wat de feiten zeggen, en zich dus niet zomaar laten overtuigen omdat ik enthousiast ergens over ben of zo. De waaromvraag moet wel beantwoord worden” (B.1).*

- ✚ De leerkrachten scoren volgens D1 twee keer “helemaal niet van toepassing” en drie keer “een beetje van toepassing” op de vragen over de onderzoekende houding (B.5).
- ✚ Gemiddeld scoren zij een 1,6 op dit onderdeel, waarbij één de laagst mogelijke score is: “niet van toepassing”, en vier de hoogste: “helemaal van toepassing” (B.5).
- ✚ De gemiddelde score ligt tussen “helemaal niet van toepassing” en “een beetje van toepassing” (B.5).

D1 stimuleert zijn team in de ontwikkeling van hun onderzoekende houding voornamelijk in het doen: *“Aan de ene kant elke keer de vraag om je resultaten te bekijken die je boekt met je groep. Dus je stelt doelen, en je evalueert voor jezelf of je de doelen gehaald hebt, en we bespreken ze in het team. En we zijn dit jaar dus ook begonnen met de gesprekken met mij over de resultaten, en met de intern begeleider er ook bij. Daarnaast werken we ook met werkgroepen voor beleidsontwikkeling, waarin de leerkrachten zelf plannen moeten maken om beleid te maken. Dus daarin zit ook een stuk onderzoeksmatig werken, zo concreet mogelijk ook” (B.1).*

Maar waarom zou het team daarin mee gaan? *“Omdat ik het belangrijk vind. Ik heb vanaf het begin geroepen dat ik niet degene ben die bepaalt wat we doen, terwijl ik het voor een deel natuurlijk wel bepaal. Maar ze moeten het zelf doen. (...) Als ik daar met een goed verhaal kom, en laat zien waarom het dan belangrijk zou kunnen zijn, merk ik snel genoeg of ze daar ook in meegaan, dat*

omarmen, en zeggen: “Ja dat willen we ook, daar willen we dan ook zelf de verantwoordelijkheid voor nemen om dat uit te gaan voeren” (B.1).

- ✚ D1 scoort twee keer “een beetje van toepassing”, drie keer “redelijk van toepassing” en één keer “helemaal van toepassing” op de vragen over het stimuleren van een onderzoekende houding van de leerkrachten (B.5).
- ✚ Gemiddeld scoort hij een 2,8 op dit onderdeel, waarbij één de laagst mogelijke score is: “niet van toepassing”, en vier de hoogste: “helemaal van toepassing” (B.5).
- ✚ Zijn gemiddelde score ligt tussen “een beetje van toepassing” en “redelijk van toepassing” (B.5).

De onderzoekende vaardigheden van de leerkrachten

Hoe staat het op dit moment met de onderzoeksvaardigheden van de leerkrachten? D1 antwoordt hierop als volgt: *“Waar ik nu achter kom als ik zelf onderzoek moet gaan opzetten, is dat de vraagstelling moeilijk is om goed te formuleren. En dat zie je vooral terug in enquêtes. (...) Dus dat zou ik wel heel erg graag willen dat ze daar verder in komen, en dat ze ook gebruik maken van onderzoek wat er al ligt. (...) Aan de ene kant wat hier in school aanwezig is aan gegevens, maar dan moet je zelf daar nog onderzoek naar doen. Maar ik zou het ook heel goed vinden als ze, willen we met iets aan de slag, dat ze dan zeggen: “Oké, wat is daar al over bekend? Is daar al onderzoek naar gedaan?”* (B.1).

- ✚ De leerkrachten scoren volgens D1 één keer “helemaal niet van toepassing” en drie keer “redelijk van toepassing” op de vragen over het vaardig zijn in het werken met onderzoeksgegevens (B.5).
- ✚ Gemiddeld scoren zij een 1,8 op dit onderdeel, waarbij één de laagst mogelijke score is: “niet van toepassing”, en vier de hoogste: “helemaal van toepassing” (B.5).
- ✚ De gemiddelde score ligt tussen “helemaal niet van toepassing” en “een beetje van toepassing” (B.5).

D1 heeft nog geen concreet beeld van hoe hij zijn team in hun onderzoekende vaardigheden wil stimuleren. Hij wil het team sturen, maar ze daarin tegelijkertijd zelf verantwoordelijk laten zijn: *“Nou, moet jij eens even dit onderzoek gaan lezen, want dat is precies waar jij mee bezig bent in je groep.” Dat moet nog vorm krijgen. Ik weet nog niet precies hoe ik dat ga doen*” (B.1).

D1 heeft er het volgende idee bij: *“Maar dat is nog niet direct dat ik dat ook ga uitdelen van: “Afen toe vertel ik gewoon waar ik mee bezig ben, over mijn opleiding. We hebben daar de afspraak over als je op opleiding bent geweest, dat je dat presenteert in het team, dus aan elkaar vertelt, kennisdelen.” (...) “En dan laten zien wat voor effect het kan hebben als je onderzoek, wat er al is, gebruikt om je vraag, je sturingsvraag, helder te krijgen, en je onderzoeksvraag helder te krijgen. (...) “Meer op die manier, dat het voor mij dus werkt, dus dat ze ook voor zichzelf er van overtuigd zouden kunnen raken dat het voor hen ook zou kunnen helpen. Het is meer modeling dan, wat je doet”* (B.1).

- ✚ D1 scoort twee keer “helemaal niet van toepassing” en drie keer “een beetje van toepassing” op de vragen over het stimuleren van de vaardigheden van de leerkrachten (B.5).
- ✚ Gemiddeld scoort hij een 1,6 op dit onderdeel, waarbij één de laagst mogelijke score is: “niet van toepassing”, en vier de hoogste: “helemaal van toepassing” (B.5).
- ✚ Zijn gemiddelde score ligt tussen “helemaal niet van toepassing” en “een beetje van toepassing” (B.5).

Zelfvertrouwen van de leerkrachten

Op de vraag hoe D1 bijdraagt aan het zelfvertrouwen en de motivatie van de leerkrachten in het algemeen en om onderzoekend aan de slag te gaan, antwoordt hij: *“Aan de ene kant ben ik altijd heel trots op het team, hoe we het met elkaar echt een mooie school aan het bouwen zijn, en dat ontstaat nu echt. (...) De resultaten zijn omhoog gegaan; we zitten echt in de lift, dus daar ben ik trots op. En dat spreek ik ook veel uit. Ik heb daar veel waardering voor”* (B.5). Dat D1 zorgzaam is tot op zekere hoogte, lazten we al bij de mentorrol. In het eerste interview zei hij: *“Ik zorg voor mijn leerkrachten omdat dat belangrijk is voor het onderwijs aan de kinderen.”* (...) Dus als trajecten meer zorg vragen, ook bij leerkrachten, ik kan het heel goed signaleren als het met een leerkracht minder gaat, als ze hulp nodig hebben, maar die hulp zal ik zelf nooit bieden. Als het meer zorg vraagt, dan zal ik altijd doorverwijzen naar coaching” (B.5).

In hoeverre het team gelooft in eigen kunnen, komt naar voren in de uitslag van de test:

- ✚ De leerkrachten scoren volgens D1 één keer “helemaal mee oneens”, twee keer “enigszins mee oneens” en één keer “enigszins mee eens” op de vragen over geloof in eigen kunnen met betrekking tot onderzoeksmatig handelen (B.5).
- ✚ Gemiddeld scoren zij een 2,0 op dit onderdeel, waarbij één de laagst mogelijke score is: “helemaal mee oneens”, en vier de hoogste: “helemaal mee eens” (B.5).
- ✚ De gemiddelde score komt precies uit op “enigszins mee eens”.

3.4.4. De schoolleider als bewaker van kwaliteit

Meetgestuurd onderwijs: onderwijs waarbij betrokkenen (scholen, leraren, leerlingen) zich in hun taakuitvoering laten sturen door uitkomsten van metingen (Ledoux, Blok, Boogaard & Krüger, 2009, p.1)

Evidence Based werken

Op de vraag in hoeverre de leerkrachten op S1 werken op basis van externe onderzoeksresultaten, antwoordt D1: *“Nou, niet bewust...”* (...) Tot nu toe hebben we nog wel gebruik gemaakt van Marzano en Fullan. (...) Ze doen het niet vanuit zichzelf. Ik koop het boek, en geef dat, dus “Wat werkt in de klas”, dat geef ik ter informatie. En ik vertel ook waarom ik denk dat het goed is, belangrijk is (B.5). D1 zou Evidence Based werken nog wel verder willen ontwikkelen binnen de school: *“Aan de ene kant denk ik van: ik zou het heel tof vinden als de leerkrachten zelf heel erg onderzoeksmatig handelen, en op zoek gaan van: wat is er al bekend, wat werkt, waar is bewijs voor? Tegelijkertijd moet je ook niet alleen maar blijven hangen in waar bewijs voor is, want dan ontwikkelt je onderwijs voor geen meter meer. Dan ben je op basis van onderzoek uit het verleden, dan loop je eigenlijk achter het verleden aan, dus je kan wel kijken van wat heeft er in het verleden goed gewerkt, en uittesten of dat nu nog steeds werkt. Dat is niet de garantie voor succes, maar dat zou ik wel goed vinden dat ze dat ook meer vanuit zichzelf doen. Zelf meer naar literatuur op zoek gaan...”* (B.5). Hoe leerkrachten zelf onderzoek doen, moet nog vorm krijgen. Hij omschrijft mooi wat hij van zijn mensen verwacht als het om onderzoek gaat: *“Ik zou het werk wat ze nu al doen willen optimaliseren”* (B.5).

Data Based werken

Interne data worden ook gebruikt binnen S1: *“Waar ze nu het meest mee doen, zijn de resultaten, dus de standaard toetsen. In de onderbouw maken ze ook veel gebruik van echt bewuste observaties.*

In de bovenbouw wordt wel leerlingvolgsysteem gebruikt, (...) wat steeds meer komt zijn de inzichten van ouders, (...) en er wordt ook nog gebruik gemaakt van kennis van leerkrachten. (...) Dan houdt het zo ongeveer op, denk ik... ja... Tenminste, wat ik weet. Er is ongetwijfeld meer over te zeggen” (B.5).

D1 zou er graag meer willen halen uit het werken met data, met name als het gaat om optimale leerling-resultaten te bereiken: *“Dat ze daar ook zelf naar kijken van: ‘oké, ze hebben wel een B gescoord, maar is er nog meer te halen?’ Ga je dan automatisch je doel nog weer hoger stellen? Of heb je dan alles er al uitgeperst? Wat heb je dan gedaan om dat te bereiken? En wat zou je dan de volgende periode nog kunnen doen?” (B.1).*

In hoeverre de persoonlijke intentie hebben om onderzoeksmatig te werken, komt naar voren in de test over de onderzoekende schoolcultuur:

-  De leerkrachten scoren volgens D1 drie keer “enigszins mee oneens” en één keer “enigszins mee eens” op de vragen binnen over de persoonlijke intentie om onderzoeksmatig te werken in de school (B.5).
-  Gemiddeld scoren zij een 2,3 op dit onderdeel, waarbij één de laagst mogelijke score is: “helemaal mee oneens”, en vier de hoogste: “helemaal mee eens” (B.5).
-  De gemiddelde score ligt tussen “enigszins mee oneens” en “enigszins mee eens” (B.5).

De rol van de schoolleider

D1 omschrijft zijn huidige rol binnen Evidence Based en Data Based werken als volgt: *“Op dit moment zie ik me nog wel als de initiatiefnemer... omdat ik het belangrijk vind. En ik stimuleer dat, dus de stimulatorrol als je met Quinn spreekt, dan zet ik die daarin ook wel in. Dat doe ik omdat het anders niet zou gebeuren. Dus het is nog niet zo dat leerkrachten het uit zichzelf al doen. Het is geen cultuur” (B.1).* Maar D1 zou meer en meer een andere rol op zich willen nemen: *“Ja, ik zou willen luisteren. Wat voor rol is dat? Ja... (...) Het liefst heb ik dat ik merk na de Cito-ronde, de leerkrachten in de bouwvergadering of in hun leerteam hun resultaten bekijken en daar conclusies aan verbinden. En dat aan mij zouden komen melden, zo van: ‘oké’. Dat ik daar niet meer heel veel initiatief in hoeft te nemen. Dat dat een vanzelfsprekendheid is; wij doen dat zo op school. Zo zijn onze manieren... (...) Dat is belangrijk voor ons onderwijs aan de kinderen. Wij willen weten of dat wat we doen, of dat ook het resultaat heeft wat we graag willen zien. En daar zijn we zelf heel erg nieuwsgierig naar, en niet omdat D1 wil dat we daar nieuwsgierig naar zijn” (B.1).*

Opbrengstgericht werken en Handelingsgericht werken

Voor D1 is Opbrengstgericht werken een onderdeel van Handelingsgericht werken. *“Je vraagt je altijd af: “Wat hebben mijn leerlingen in deze context nodig om zo optimaal mogelijk te presteren?” (B.1).* D1 ziet OGW en HGW niet los van elkaar: *“Sowieso hang ik niet graag alles op aan één begrip. Dus ik probeer ook naar het team toe zoveel mogelijk, alles wat we doen, in samenhang te zien. (...) Dat het allemaal met elkaar te maken heeft, namelijk: hoe geven wij zo goed mogelijk onderwijs aan deze kinderen? Wat hebben zij nodig? En wat kunnen we daarvoor gebruiken? Want het doel is het doorgeven van kennis en vaardigheden aan de nieuwe generatie. En wat hebben zij nodig, nu, maar ook voor de toekomst. Om daar mee bezig te zijn” (B.1).*

3.4.5. De schoolleider als leraar van leraren

De gezamenlijke dialoog op basis van data speelt ook een belangrijke rol in de onderzoekende, lerende school. *“Alleen dan kunnen data gaan dienen als basis voor analyse, inzicht, nieuw leren, en praktijkverandering”* (Krüger, 2007, p. 98).

In het interview met D1 spreken we over de plek die leren inneemt binnen de onderzoekende cultuur. Hij antwoordt het volgende op de vraag hoe hij leraren stimuleert tot leren: *“Mijn instelling als leidinggevende is dat ik altijd zeg dat de leerkrachten bepalen wat de school doet. Dus ik word hier directeur, niet omdat ik een bepaalde missie heb met de school, of dat ik denk: we gaan daar naartoe, maar dat ik eerst wil weten: wat zijn de ideeën die leven bij leerkrachten over onderwijs? Hoe staan ze daarin en pas ik daarbij als leidinggevende? Voor mij staat leerkrachtgedrag, de rol van de leerkracht altijd voorop, ook de rol van de leerkracht in het team. Zij maken het onderwijs, dat is sowieso, de leerkracht maakt goed onderwijs, dat is mijn hoger doel. (...) Voor mij is dan de vraag: wat hebben zij nodig om dan zo goed mogelijk leraar te worden of te zijn, of te houden wat ze hebben? Dus op zoek te gaan naar: wie ben je nou al leerkracht? Hoe zit je in elkaar als persoon? En weten we dat van elkaar ook, dus kunnen we ook dan gebruik maken van ieders kwaliteiten?”* (B.1).

Het teamleren zien we concreet in Leren in Beeld, de leerteams en werkgroepen terugkomen. Daarin zegt D1 de leerkrachten ook eigenaarschap te geven voor het onderwijs dat zij geven (B.1).

- ✚ De leerkrachten scoren volgens D1 één keer “een beetje van toepassing”, drie keer “redelijk van toepassing” en één keer “helemaal van toepassing” op de vragen over participatie in besluitvorming (B.5).
- ✚ Gemiddeld scoren zij een 3,0 op dit onderdeel, waarbij één de laagst mogelijke score is: “helemaal niet van toepassing”, en vier de hoogste: “helemaal van toepassing” (B.5).
- ✚ De gemiddelde score komt precies uit op “redelijk van toepassing op onze school” (B.5).

Over de gezamenlijke dialoog zegt D1: *“We doen het ook teambreed, maar nog niet met maatjes of duocollega’s. (...) Teambreed wordt er op dit moment nog vooral gesproken over van: “Oh, gelukkig, ik heb allemaal B’s of ik heb gemiddeld een B,” want dat is dan het doel, maar er wordt nog niet gekeken van: oké, maar wat voor leerlingen heb ik dan in de klas? Is gemiddeld een B eigenlijk wel een goed resultaat? Of zijn we dan tevreden, en we kunnen gewoon zonder dat we daar gevolgen aan geven door naar de volgende toetsronde, en dan kijken of we weer gemiddeld een B scoren”* (B.1)?

- ✚ De leerkrachten scoren volgens D1 twee keer “helemaal niet van toepassing” en drie keer “een beetje van toepassing” op de vragen over samenwerken in onderzoek (B.5).
- ✚ Gemiddeld scoren zij een 1,6 op dit onderdeel, waarbij één de laagst mogelijke score is: “helemaal niet van toepassing”, en vier de hoogste: “helemaal van toepassing” (B.5).
- ✚ De gemiddelde score ligt tussen “helemaal niet van toepassing” en “een beetje van toepassing” (B.5).

D1 noemt zich in het leren van leraren voornamelijk de architect die mogelijkheden biedt tot leren. Daarnaast stimuleert hij leerkrachten tot leren in de rol van cultuurbouwer (B.1)

3.4.6. Conclusies

We kunnen concluderen dat D1 zich op het gebied van onderzoeksmatig handelen verder ontwikkeld heeft dan zijn team. Dit komt enerzijds door zijn opleiding waarvoor hij zelf een onderzoek moet opzetten en uitvoeren in de praktijk. Anderzijds is D1 heel nieuwsgierig aangelegd en voortdurend op zoek naar manieren om het onderwijs dat op S1 gegeven wordt te verbeteren. D1 is de voortrekker van onderzoeksmatig handelen binnen de school. Hij heeft visie, heeft in grote lijnen zicht op hoe hij onderzoeksmatig handelen concreet wil zien in de school en vindt zichzelf vaardig in het doen van onderzoek. De leerkrachten kunnen volgens D1 op het gebied van onderzoek nog veel ontwikkelen. Hoe D1 hen daarin concreet wil stimuleren, weet hij niet goed. Hij weet wel dat leerkrachten het niet snel uit zichzelf zouden doen, daarom ziet hij zijn rol nu vooral als sturend. Daarbij is hij voortdurend op zoek naar de balans in modeling en zelfsturing. Hij wil zijn mensen eigenaarschap geven, zodat zij zich zelf verantwoordelijk voelen voor de onderwijskwaliteit. Ook hierin is hij de sturende factor die leerkrachten stimuleert voor het werken in leerteams, werkgroepen en Leren in Beeld. De leerkrachten hebben aardig wat zelfvertrouwen met betrekking tot onderzoeksmatig handelen. D1 draagt daaraan bij door zijn waardering te laten blijken. Op S1 maken leerkrachten vooral gebruik van interne onderzoeksgegevens voor het verbeteren van hun onderwijs. D1 zou graag willen dat ze dit meer zouden linken aan externe data. Er wordt nog weinig samengewerkt binnen S1 op het gebied van onderzoeksmatig handelen.

3.5. De schoolleider als transformationeel en onderwijskundig leider

3.5.1. Inleiding

Zoals we in het theoretisch kader hebben kunnen lezen, moet een schoolleider zowel zakelijk als menselijk leidinggeven. Deze moet oog hebben voor de kwaliteit van het onderwijs, maar ook voor het welzijn van zijn mensen. De leider moet zowel transformationeel als onderwijskundig leiderschap toepassen in de school als organisatie. We staan in dit gedeelte stil bij de vraag in hoeverre de schoolleider van S1 ontwikkeld is in beide vormen van leiderschap. Waar voelt hij zich het meest in thuis? Hoe ziet hij zichzelf als schoolleider van S1? In 3.5.2. nemen we D1 als transformationeel schoolleider onder de loep. Hoe hij veranderingen leidt binnen de organisatie, neemt hierin een belangrijke plek in. In de volgende paragraaf, 3.5.3., zullen we erachter komen hoe onderwijskundig D1 is ingesteld. In 3.5.4., de laatste paragraaf, volgen enkele conclusies op dit onderdeel.

In deze analyse wordt verwezen naar de volgende onderzoeksgegevens:

- ✚ **Bijlage 1:** Ruwe uitwerking van diepte-interview 1 (B.1)
- ✚ **Bijlage 2:** Ruwe uitwerking van diepte-interview 2 (B.2)
- ✚ **Bijlage 6:** Sturingsmodel van schoolleider D1 (B.6)
- ✚ **Bijlage 7:** Profiel transformationeel leiderschap van schoolleider D1 (B.7)
- ✚ **Bijlage 8:** Profiel taak- en relatiegerichtheid van schoolleider D1 (B.8)
- ✚ **Bijlage 9:** Retrospectieve observaties van de student als onderzoeker (B.9)
- ✚ **Bijlage 10:** Human Dynamics: de mentaal-fysieke benadering (B.10)
- ✚ *Toelichting bij het sturingsmodel.* (Toelichting D1)

3.5.2. De transformationele schoolleider

“Deze visie op leiderschap gaat er vanuit dat leiders gericht moeten zijn op de betrokkenheid, motivatie en capaciteiten van actoren binnen de organisatie. Transformatief leiderschap is gericht op het vergroten van het vermogen van de schoolorganisatie om te veranderen en te innoveren” (Sleegers, 1999, p. 9).

Dimensie 1: Charisma, inspiratie en visie

“Ik word een beetje geremd door het woord charisma. Dat is aan een ander om te bepalen. Ik hou er wel van om toekomstbeelden te schetsen, en bezig te zijn met waar het echt om gaat,” aldus D1 over de eerste dimensie van transformationeel leiderschap (B.2). Hij probeert zijn mensen te inspireren door optimistisch en enthousiast te zijn: *“Ik ben er echt van overtuigd dat ik en mijn team toppresteerders kunnen zijn”* (Toelichting D1). Op dit onderdeel scoort D1 een ruime 4 op een schaal van 1 tot 6 in de test transformationeel leiderschap. Dat betekent dat dit onderdeel voor hem meer wel dan niet van toepassing is in zijn manier van leidinggeven (B.7).

Dimensie 2: Het ontwikkelen en formuleren van doelen

D1 formuleert in zijn sturingsmodel zijn hoger doel: *“De leerkracht maakt goed onderwijs”* en daaraan gekoppeld een nabij doel wat hij in een meerjaren plan probeert te behalen: *“De leerkrachten hebben instructievaardigheden”* (B.6). *“In de tijd dat ik nu locatiedirecteur ben en me steeds meer heb verdiept in de rol van leerkrachten in de school, raak ik er steeds meer en meer van overtuigd dat de leerkracht degene is die er voor kan zorgen dat er goed onderwijs wordt gegeven.*

(...) *Het is dus zaak om samen met mijn team te gaan voor goed onderwijs aan kinderen en daarbij de leerkrachtrol centraal te zetten*” (Toelichting D1). Zijn hoger doel noemde hij ook een aantal keer in de interviews. Ook stelt D1 zichzelf steeds weer de vraag: *“Wat levert het op?”* (B.9). We zien ook dat het hebben van visie en het stellen van doelen zeer passend is bij een persoon met een mentaal-fysieke dynamiek (B.10). Op dit onderdeel scoort D1 net een 5 op een schaal van 1 tot 6 in de test transformationeel leiderschap. Dat betekent dat dit onderdeel voor hem in hoge mate van toepassing is in zijn manier van leidinggeven (B.7).

Dimensie 3: Het zorg dragen voor intellectuele stimulansen

D1 stimuleert zijn teamleden vooral in het nemen van hun verantwoordelijkheid om eigenaarschap over het onderwijs dat zij geven te vergroten (B.2). Een concreet voorbeeld in verkorte vorm: twee leerkrachten willen zich graag verder ontwikkelen. De een is bouwcoördinator, maar merkt dat het niet helemaal bij hem past, en wil liever iets met ICT doen. De ander is op zoek naar een nieuwe uitdaging, en zou omdat ze heel gestructureerd is prima functioneren als bouwcoördinator. D1 heeft deze twee met elkaar laten praten, zodat degene die uitdaging zocht het bouwcoördinatorschap overnam. Daardoor kreeg de ander de mogelijkheid om bovenschoolse ICT-werkzaamheden te gaan doen. D1 was hierin de sturende factor, maar heeft de leerkrachten het zelf laten regelen (B.2). Op dit onderdeel scoort D1 een ruime 4 op een schaal van 1 tot 6 in de test transformationeel leiderschap. Dat betekent dat dit onderdeel voor hem meer wel dan niet van toepassing is in zijn manier van leidinggeven (B.7).

Dimensie 4: Het hebben van aandacht, respect en zorg voor docenten

D1 noemt dat hij deze dimensie belangrijk vindt om goed onderwijs aan de kinderen te waarborgen (B.1). *“Het hebben van aandacht, respect en zorg voor docenten, is voor mij ook een belangrijke, maar dat heeft ook weer te maken met de laatste, omdat een productieve schoolcultuur alleen maar kan bestaan als mensen zich prettig voelen, en lekker in hun vel zitten, en het gevoel hebben dat ze gezien worden door mij als leidinggevende. Dus die zorg voor docenten is heel belangrijk om als voorwaarde te dienen voor die productieve schoolcultuur. En de docenten ook belangrijk te maken daarin”* (B.2).

Op de vraag welke dimensie D1 niet verder zou willen ontwikkelen, antwoordt hij: *“Nou, misschien het hebben van aandacht, respect en zorg voor docenten... Ik weet van mezelf hoe ik daarin sta, dat het me gaat om de ontwikkeling van school, en dat daarom goede zorg voor docenten belangrijk is. Maar het heeft voor mij geen nut om een coachingsopleiding te gaan doen, want dat gaat geen zoden aan de dijk zetten. Want dat past niet bij mijn persoon. Ja, misschien de technieken die je daar leert, wat ik nog verrijnder dat kan doen, maar op dit moment gaat dat gewoon goed om trajecten die meer zorg nodig hebben, om dat weg te zetten, en dat wel op een goede manier te doen. Begeleiden naar goeie hulp... Maar ik moet daar niet mezelf verder in willen ontwikkelen, want dat gaat me energie kosten. Tenminste, energieverlies zeg maar”* (B.2). Hij voegt eraan toe dat hij het niet nodig vindt dat het iets van zijn persoon hoeft te worden: *“Ik ben tevreden met wie ik ben.”* Op dat punt in ieder geval. *Ik weet het van mezelf, en dat vind ik goed”* (B.2).

Op de vraag of je hem dan wel een transformationeel leider kunt noemen, zegt D1 het volgende: *“Het is wel belang wat ik heb daarbij. En niet alleen maar voor de school, ook voor de docenten zelf. Tuurlijk, het is niet zo dat het mij helemaal koud laat. Als het met de school maar goed gaat”* (B.2). D1 legt uit dat het een soort zelfbescherming is. Hij zorgt voor zijn docenten, maar tot op bepaalde hoogte. Hij wil niet emotioneel betrokken raken. Dat betekent echter niet dat de zorg die hij geeft

niet uit zichzelf komt: *“Leerkrachten ervaren dat ook wel zo. Dat ze het wel fijn vinden dat ik oog voor ze heb, en vraag hoe het gaat. Dat ze ook wel weten dat ik dat ook wel oprecht vraag. Het is niet alleen maar dat ik dat vraag omdat het op een lijstje zou staan of zo. Want ik leg geen lijstjes aan van: vandaag moet ik eens vragen aan leerkracht 1 hoe het met haar gaat of zo. Dat is wel een natuurlijk proces, dat loopt”* (B.2).

Op dit onderdeel scoort D1 een 5 op een schaal van 1 tot 6 in de test transformationeel leiderschap. Dat betekent dat dit onderdeel voor hem in hoge mate van toepassing is in zijn manier van leidinggeven (B.7).

Dimensie 5: Het fungeren als model

D1 legt in een interview de link met de dimensie over visie, en deze dimensie over modeling: *“Te zeggen wat ik zelf belangrijk vind, en daar past dan ook wel weer het fungeren als model bij, dat ik ook vaak spiegel aan hoe ik zelf heb lesgegeven, of nog steeds denk over lesgeven, hoe ik zou vinden hoe je het zou moeten doen”* (B.2). In zijn sturingsmodel zegt D1: *“Mijn eigen opstelling is van grote invloed op het team”* (B.6). D1 fungeert ook als model als het gaat om de onderzoekende cultuur. In het eerste interview vertelt hij dat hij laat merken wat hij belangrijk vindt voor het onderwijs, hij verdiept zichzelf in de literatuur, schaft dat ook aan voor de school, geeft presentaties over zijn opleiding etc. Hij gaat de leerkrachten daarin voor om hen daarmee te overtuigen: *“Het is meer modeling dan, wat je doet”* (B.1). Op dit onderdeel scoort D1 ruime 4 op een schaal van 1 tot 6 in de test transformationeel leiderschap. Dat betekent dat dit onderdeel voor hem meer wel dan niet van toepassing is in zijn manier van leidinggeven (B.7).

Dimensie 6: Het hebben van hoge prestatieverwachtingen

Het hoger doel van D1 (de leerkracht maakt goed onderwijs) vraagt om prestatieverwachtingen van leerkrachten: *“En ik blijf daar wel de nadruk op leggen, dat het gaat om die prestaties en hoge verwachtingen hebben van leerlingen* (B.2). Hij ziet hierin zijn eigen taak als transformationeel leider: *“Maar om ervoor te zorgen dat leerkrachten dit kunnen uitvoeren, als het gaat om de leerling-prestaties, om het creëren van een klimaat dat gericht is op leren, heb ik nodig dat ik bezig ben met intellectuele stimulansen, met inspireren en visie, hebben van hoge prestatieverwachtingen van de leerkrachten, omdat ze dat ook van de leerling moeten hebben”* (B.2). Op dit onderdeel scoort D1 net een 5 op een schaal van 1 tot 6 in de test transformationeel leiderschap. Dat betekent dat dit onderdeel voor hem in hoge mate van toepassing is in zijn manier van leidinggeven (B.7).

Dimensie 7: Het creëren van een productieve schoolcultuur

In paragrafen 3.3.2. en 3.4.5. is al een stuk opgenomen over een schoolcultuur waarin het leren van leraren centraal staat. Op dit onderdeel scoort D1 een 4 op een schaal van 1 tot 6 in de test transformationeel leiderschap. Dat betekent dat dit onderdeel voor hem meer wel dan niet van toepassing is in zijn manier van leidinggeven (B.7).

Dimensie 8: Het ontwikkelen van structuren waarmee participatie in besluitvormingsprocessen op schoolniveau wordt bevorderd.

Toen D1 de dimensies van transformationeel leiderschap bekeek, herkende hij zichzelf het meest in deze dimensie: *“Het ontwikkelen van een structuur die participatie en betrokkenheid stimuleert, daar ben ik het meest mee bezig. Met z’n allen de school maken”* (B.2). D1 realiseert zich dat leerkrachten de sleutelpositie innemen als het gaat om de kwaliteit van het onderwijs: *“Op dit moment ben ik me ervan bewust dat de leerkrachten zichzelf ook eigenaar maken van het proces, en dat ik mij anders*

moet opstellen. *Mijn sturingsacties richten zich meer en meer op het faciliteren van leerkrachten. Ik krijg dus meer een begeleidende rol*” (Toelichting D1). Het gaat hem om *capacity building*. D1 omschrijft de cultuur die je dan krijgt als volgt: *“En dat je uiteindelijk een soort cultuur krijgt van dat het team ook vindt: wij doen het zelf, hè, samen met D1. En hij draagt de dingen aan waar we mee bezig kunnen, maar we voeren het zelf uit”* (B.2). Op dit onderdeel scoort D1 net een ruime 5 op een schaal van 1 tot 6 in de test transformationeel leiderschap. Dat betekent dat dit onderdeel voor hem in hoge mate van toepassing is in zijn manier van leidinggeven (B.7).

De gemiddelde score van D1 op de transformationele leiderschapstest is: 4,5 (B.7). Op de leiderschapstest over de relatiegerichtheid en de taakgerichtheid van de leider, scoort D1 hoog op de relatiegerichte kant (score van 54).

Transformationeel leiderschap en verandermanagement

D1 noemt wat voor hem vaak de eerste stap is in het leiden van veranderingen: *“Ik begin eigenlijk altijd met samenhang creëren. Dus waar zijn we nou eigenlijk mee bezig? Wat willen we? En hoe hangt alles wat we doen, en waar we mee bezig zijn met elkaar samen? En dan komt het altijd weer terug bij mijn hoger doel”* (B.2). Hij creëert samenhang door de verandering te koppelen met de morele doelen die ze als organisatie hebben. Voor hem is het ook belangrijk dat leerkrachten de verandering begrijpen: *“Ik probeer altijd zoveel mogelijk inzicht te geven in waarom we dingen moeten veranderen, of wat er dan gebeurt”* (B.2). S1 kunnen we geen kerstboomschool noemen: *“Het doel is ook nooit hier om zoveel mogelijk te vernieuwen, en dat waarderen we ook van onze school, van onze organisatie, dat we zeggen: “Wij hoeven niet voorop te lopen. (...) En doen we het in kleine stappen, maar dan staat er wel iets. En dat is een kwaliteit”* (B.2). D1 maakt gebruik van de kwaliteiten van mensen in veranderingsprocessen: *“En dat we ook van mekaar weten wat we aan elkaar hebben. Dus we hebben mensen die heel goed zijn in allerlei mooie ideeën genereren, en tegelijkertijd hebben we ook mensen die heel goed zijn om planmatig het werk uit te voeren”* (B.2). D1 herkent ook de complexiteit en samenhang binnen veranderingsprocessen, en daar krijgt hij energie van (B.2). Over het veranderen van de cultuur zegt Hamen: *“Ik blijf er wel bij dat ik niet kan sturen op cultuur zelf, maar een verandering moet eerst cultuur zijn, voordat het blijvend is”* (B.2).

3.5.3. De onderwijskundige schoolleider

“Leiderschap in en rond de school wordt onderwijskundig leiderschap wanneer het leiderschap gericht is op het optimaliseren van het onderwijsleerproces in de school, en wanneer daartoe invloed wordt uitgeoefend op de interactie tussen het onderwijzen door de leraar en het leren van de leerling. Onderwijskundig leiderschap is gericht op het leren in de school en de opbrengsten van leren. Hierbij gaat het in de eerste plaats om het leren van de leerlingen. In het verlengde daarvan gaat het evenzeer om het leren van leraren, schoolleiders en alle andere betrokkenen bij de school” (Imants, 2010, p. 10).

Over deze vorm van leiderschap is D1 heel duidelijk: *“Ja, ik vind mijzelf onderwijskundig leider. Ik vind ook dat dat de, voor een groot deel, de rol van een schoolleider. Daar gaat het om, daar zijn we school voor. Het gaat mij om de leerling, om de prestatie van de*

leerling” (B.2). D1 noemt dat het noodzakelijk is dat de leerkrachten weten hoe de leerlijnen lopen, en dat zij in hun lesgeven eigen keuzes moeten maken in plaats van methodevolgend te zijn. Leerkrachten moeten zich aanpassen aan waar de leerlingen behoefte aan hebben. Het onderwijs staat of valt met de basisvaardigheden van de leerkrachten: *“Dat is wat mij betreft stap één in*

schoolontwikkeling die we hier zijn in gestart. Eerst maar eens dat ochtendprogramma goed op de rit hebben, en dat staat of valt bij professionaliteit van de leerkrachten, directe instructiemodel, didactische aanpak, pedagogische aanpak, hoe sta je als leerkracht voor de groep? En wat doe je met rekenen, taal, spelling?” (B.2.) Daarnaast is talentontwikkeling (het middagprogramma) voor D1 van belang. Ondersteuning aan leerkrachten biedt D1 door de invoering van het traject ‘Leren in Beeld’: *“Omdat dat zich richt op de ontwikkeling van leerkrachten op onderwijskundig gebied”* (B.2).

Hierbinnen vallen klassenbezoeken, coachingsgesprekken etc. D1 geeft aan de vaardigheden die binnen onderwijskundig leiderschap passen, grotendeels te beheersen. *“Ik zou nog graag meer kennis hebben van de onderwijsprogramma’s die we hier op school hebben. Niet om het allemaal te onthouden, maar er iets dieper in te duiken. Nou, voor de rest... lezen, lezen, lezen. Ik wil gewoon veel lezen, veel literatuur, zodat ik het kan spiegelen aan hoe ik het hier zie gebeuren”* (B.2). Het leren van leerkrachten en daarmee de ontwikkeling van de school is belangrijk voor D1: *“Maar, dat is nog wel een punt wat ik, waar ik nog meer mee zou willen doen, als het gaat om het groter maken van de kennis van de leerkrachten zelf. We zitten heel snel in de dagelijkse beslommeringen, en ik heb gemerkt, ook door mijn opleidingen, en door nu mijn rol als directeur, omdat ik ook vaker een dag een studiedag heb, of een dag met directeuren bezig ben, dat het zo belangrijk is om er even uit te zijn, en met collega’s of... dat je afstand kan nemen, en van een afstand naar je school kan kijken”* (B.2).

Op de leiderschapstest over de relatiegerichtheid en de taakgerichtheid van de leider, scoort D1 hoog op de taakgerichte kant (score van 53).

3.5.4. Conclusies

We kunnen concluderen dat D1 behoorlijk ontwikkeld is in zowel transformationeel leiderschap als onderwijskundig leiderschap. Alle dimensies in de test *Transformatief leiderschap* zijn bij hem meer wel dan niet van toepassing of in hoge mate van toepassing. D1 is relatiegericht en zorgt voor zijn mensen, maar wel tot op bepaalde hoogte. Uiteindelijk gaat het hem om het onderwijs dat aan de kinderen gegeven wordt. D1 is bewust van zijn sterke en zwakke kanten met betrekking tot transformationeel en onderwijskundig leiderschap, en weet wat hij wel en niet verder zou willen ontwikkelen als schoolleider van S1. D1 is geen preker, maar laat vaak door modeling zien wat hij belangrijk vindt als het gaat om kwalitatief goed onderwijs. Hij is doelgericht ingesteld. Wat er gedaan wordt, brengt hij altijd in relatie met de doelen die ze als organisatie nastreven. Hij houdt ervan om samenhang te creëren, helemaal in veranderingsprocessen. Wat we ook kunnen concluderen is dat D1 zich het meest thuis voelt in de rol van onderwijskundig leider, waarin hij de leerkrachten structuur biedt voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit. D1 ziet zichzelf liever niet in een bepaalde rol. Hij ziet zichzelf zoals hij is als persoon en als school leider.

Transformationeel leiderschap en onderwijskundig leiderschap ziet hij vooral als middelen om zijn manier van leidinggeven verder te ontwikkelen.

4. Conclusie

In dit hoofdstuk willen we antwoord geven op de hoofdvraag die we aan het begin van dit onderzoek gesteld hebben: *Hoe verbinden we het concurrerende-waardenmodel van Quinn met onderzoekend leiderschap, en op welke manier zetten we dat in binnen een veranderingsproces van basisschool S1 in P1, gericht op het creëren van een onderzoekende schoolcultuur?*

Zoals we in het theoretisch kader hebben kunnen lezen, begint een onderzoekende cultuur bij de schoolleider. De schoolleider van S1 is al enigszins op weg, en zou heel geschikt zijn als leider van onderzoek. Hij is zich bewust van de waarde van onderzoeksmatig handelen, heeft visie die hij in de vorm van modeling uitdraagt naar het team, en is zelf behoorlijk ontwikkeld in het doen van onderzoek, mede door de master die hij volgt. De volgende stap vindt hij echter moeilijk. Hij wil namelijk sturen in onderzoeksmatig handelen, maar het team tegelijkertijd zelf de verantwoordelijkheid geven. Hij zit nog in de zoektocht naar de juiste balans hierin. Samen leren neemt een steeds belangrijkere plek in binnen S1. Dit zien we aan de leerteams, de werkgroepen, Leren in Beeld en de vele studiedagen die plaatsvinden. Ook stellen de leerkrachten zich heel nieuwsgierig en lerend op, en willen ze zich inzetten voor het verbeteren van het onderwijs dat zij aan de kinderen geven. Voor D1 een ideaal startpunt bij het creëren van een onderzoekende schoolcultuur. De leerkrachten hebben echter nog geen onderzoekende houding, en hun vaardigheden zijn amper ontwikkeld. Daarin ligt nog wel een behoorlijke taak voor D1.

Als leider is D1 zeer effectief. Hij is zich bewust van zijn sterke en zwakke kanten, en weet ook precies wat hij daarin wel of juist niet verder zou willen ontwikkelen. Om een onderzoekende cultuur in de school te creëren, is het van belang dat de schoolleider zowel transformationeel als onderwijskundig leidinggeeft. Dus enerzijds gericht zijn op mensen, en anderzijds gericht zijn op taken. D1 blijkt beide kanten goed te beheersen. Hierin stelt hij zijn hoger doel centraal: de leerkracht geeft goed onderwijs. Onderwijskundig leiderschap noemt D1 *de* vorm van leiderschap als het gaat om het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Dat hij zich hierin het meest thuis voelt, mag duidelijk zijn. Transformationeel leiderschap past in mindere mate bij hem, maar hij past het wel toe, omdat hij weet dat het goed is voor het onderwijs. Hij zorgt voor zijn team, maar wil niet te persoonlijk betrokken raken. Of hij transformationeel leider vanuit zijn hart is, is moeilijk te zeggen. Wat we wel weten, is dat D1 trots is op zijn team en hen dat ook laat weten. Wat hij doet voor zijn mensen komt uit hem zelf, en doet hij vooral in het belang van het onderwijs aan de kinderen.

Het profiel van D1 dat uit de test over de leiderschapsrollen van Quinn gekomen is, past goed bij het creëren van een onderzoekende schoolcultuur. D1 wordt als leider namelijk productief en vindingrijk genoemd. Creëren past uitstekend bij D1, en dit zou hij heel goed kunnen inzetten bij het veranderingsproces naar het creëren van een onderzoekende schoolcultuur. De bemiddelaarsrol en innovatorrol zijn helemaal zijn ding. Hij stuurt op zo'n manier dat de leerkrachten het gevoel hebben dat ze het zelf doen, en dat doen ze ook, maar D1 geeft richting aan. Hij creëert samenhang en wijst de leerkrachten steeds weer op waar ze het allemaal voor doen. Hij gaat ze voor in de vorm van modeling en wijst ze daarmee op de gezamenlijke visie. Ook spreekt hij zijn trots uit over het onderwijs dat ze met z'n allen maken. Zo zien we dat alle ingrediënten voor D1 als schoolleider aanwezig zijn om een onderzoekende cultuur in zijn school te creëren.

5. Discussie en aanbevelingen

5.1. Discussie

Net toen ik klaar was met dit onderzoek, kreeg ik een artikel in handen gedrukt over Nieuw onderwijskundig leiderschap. Een vorm van leiderschap waarin onderwijskundig leiderschap, transformationeel leiderschap en gedeeld leiderschap samengevoegd zijn. Deze literatuur zou ik heel goed kunnen koppelen aan het gedeelte over de onderzoekende cultuur, waarin ik noemde dat ik ervan overtuigd ben dat transformationeel leiderschap en onderwijskundig leiderschap samen belangrijk zijn voor de kwaliteit van het onderwijs. De conclusie op dit onderzoek vind ik enerzijds wat saai omdat de schoolleider heel effectief blijkt te zijn, en de ontwikkelpunten die hij noemt niet altijd verder wil ontwikkelen. Hij is bewust van zijn eigen handelen en ziet zijn leren vooral als een proces dat vanzelf loopt. Anderzijds is deze conclusie ook heel mooi. S1 heeft een effectieve schoolleider, en dat heeft zeker een goede invloed op het onderwijs dat er gegeven wordt. We kunnen mijn positieve benadering van de directeur ook ter discussie stellen. Ik had namelijk ook zijn zwakke kanten kunnen uitvergrooten in de conclusie. Dit heb ik bewust niet gedaan, omdat ik weet dat je vooral de sterke kanten moet benutten. Daarmee kun je verschil maken. Bovendien is D1 zich bewust van zijn zwakke kanten, en weet hij voor zichzelf al wat hij daarin wel en niet verder wil ontwikkelen.

5.2. Aanbevelingen

Aan de ene kant heb ik aanbevelingen voor D1 als schoolleider van S1 en aan de andere kant heb ik aanbevelingen voor verder onderzoek. D1 zou ik willen aanbevelen om zijn visie op onderzoeksmatig handelen nog concreter te maken, zodat hij meer zicht krijgt op wat hij precies van zijn mensen verwacht en op welke manier hij hen daarin kan sturen en begeleiden. Ook wil ik hem aanbevelen om met het team in gesprek te gaan over hun onderzoekende houding en vaardigheden, zodat ze samen kunnen bespreken of ze en hoe ze daar concreet mee aan de slag gaan. Eventueel zou D1 dit over kunnen dragen aan een werkgroep binnen het team die beleid gaat schrijven dat betrekking heeft op het creëren van een onderzoekende cultuur in de school. Voor de rest heeft D1 behoorlijk veel zicht op zichzelf als schoolleider. Toch zou ik hem willen aanbevelen om zijn eigen handelen onder de loep te blijven nemen, en zichzelf af te vragen welke dingen hij doet voor zijn hoger doel, en wat uit hem zelf komt als persoon.

Als ik dit onderzoek nogmaals zou doen, dan zou ik naast de data die ik nu verzameld heb veel objectieve observaties willen toevoegen, zodat wat er uit een test komt en wat er gezegd is, gekoppeld wordt aan wat er concreet in de praktijk gebeurd is. Dit zou het onderzoek nog veel betrouwbaarder maken. Om dit onderzoek relevant te laten zijn voor het onderwijs in het algemeen, zou ik willen aanbevelen om het op grotere schaal uit te voeren. Op die manier kun je de mate van effectiviteit van de schoolleider en de kwaliteit van het onderwijs van verschillende scholen met elkaar vergelijken.

6. Evaluatie

Het was vaak flink puzzelen om in dit onderzoek tot een goed einde te brengen. Als ik heel eerlijk ben, ben ik ontzettend blij dat het nu afgerond is. Hoeveel werk ik me op de hals gehaald heb, heb ik echt onderschat. Ik wilde graag een bijzonder onderwerp. Een onderwerp waar andere studenten niet snel mee zouden komen. Dat het iets met schoolleiderschap moest zijn, stond voor mij al vast na de minor Jong Management die ik vorig jaar volgde. Dit betekende echter wel dat ik er voor mezelf alles uit moest halen, omdat ik wat betreft leiderschap beperkte aanwezige kennis had. Dit onderzoek heeft me daardoor zeker veel nieuwe kennis opgebracht. Wat ik vorig jaar leerde vanuit de theorie over de leiderschap, heb ik nu in praktijk gezien. De gesprekken met de D1 waren voor mij heel interessant en leerzaam. Wat is het belangrijk om zelfinzicht te hebben en bewust te handelen als schoolleider, maar ook als leerkracht. Juist omdat je met mensen werkt!

Het onderzoek heeft mij wel de nodige stress opgeleverd. De LIO-stage liep moeizamer dan verwacht, waardoor ik keuzes moest maken. Vol voor de klas gaan, of naast het opbouwen van een relatie met de klas ook mijn praktijkonderzoek uitvoeren. Voor mij was het duidelijk dat ik maar een ding tegelijk tot een goed einde zou kunnen brengen. Daarom heb ik voor de klas gekozen en het praktijkdeel uitgesteld tot na de stage. Dit betekende echter wel dat ik minder tijd zou hebben voor het onderzoek. Maar goed, ik kan nu wel zeggen dat beide dingen me gelukt zijn. Ik heb een band met de klas gekregen, en ik heb het afstudeeronderzoek op tijd af kunnen ronden, weliswaar in een andere vorm. Ik liep ook tegen een ander probleem aan: het observeren van D1. Om diverse redenen is dat me niet gelukt. De vergaderingen vielen bijna altijd buiten mijn stagedagen, en bovendien nam D1 daarin niet altijd de leidende rol op zich. Ook op studiedagen is het me niet gelukt. De eerste keer heb ik het niet gedaan omdat toen het praktijkplan nog geen concrete vorm had gekregen. De tweede studiedag was geen optie omdat de leerkrachten zich onveilig voelden wanneer ik daar zou observeren. En de laatste studiedag werd georganiseerd voor alle scholen binnen de overkoepelende organisatie, en had D1 pas aan het eind van de dag de leiding. Mocht ik nog een keer zo'n onderzoek doen, dan zouden goede observaties niet mogen ontbreken. Ook zou ik dan graag meerdere schoolleiders volgen om verschillen te kunnen meten in effectiviteit.

Verder verliep het onderzoek prima. De samenwerking met D1 was goed. We spraken elkaar regelmatig, afspraken werden nagekomen en de interviews verliepen soepel. Ook verliep de samenwerking met mijn AO-begeleider goed. Hij heeft me veel geholpen met de opzet van het onderzoek, en las mee met mijn verhaal. We spraken regelmatig af om te bespreken of ik me nog op het juiste spoor bevond. Hij gaf mij vaak nieuwe inzichten, en ik hield hem op de hoogte van allerlei interessante ontdekkingen die ik had gedaan vanuit de theorie en de praktijk. De begeleiding heb ik als zeer goed ervaren. Zoals altijd had ik wat opstartproblemen. Met het allereerste begin heb ik altijd grote moeite. Van het moment van niets, naar het creëren van iets. Als ik vastliep in een bepaald onderwerp concentreerde ik me even op iets gemakkelijks dat ook gedaan moest worden: de lay-out, de literatuurlijst, de inhoudsopgave, bijlagen in scannen etc. Ondertussen deed ik dan nieuwe ideeën op voor het vervolg van het onderzoek. Ook liet ik geregeld iemand meelesen om te kijken of het begrijpelijk was. Dit heeft me geholpen om het verhaal begrijpelijker te maken. Al met al ben ik trots op het werk dat ik verzet heb, en dat dit daar het eindresultaat van mag zijn. Ik hoop van harte dat al mijn gepuzzel tot gevolg heeft gehad dat alle stukjes voor anderen op hun plek gevallen zijn, en de puzzel compleet geworden is!

III. Literatuurlijst

Boeken

Berg, R., van den, & Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties: investeren in mensen*. Alphen aan den Rijn: Samsom/HD Tjeenk Willink.

Berg, R., van den, & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.

Earl, L.M., & Katz, S. (2006). *Leading Schools in a Data-Rich World. Harnessing Data for School Improvement*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Evelein, F., & Korthagen, F. (2011). *Werken vanuit je kern. Professionele ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Amsterdam: Uitgeverij Nelissen.

Csikszentmihalyi, M. (2003). *Flow in zaken. Over leiderschap en betekenisgeving*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Donders, P. C. (2002). *De leider als coach. Medewerkers uitdagen en stimuleren*. Hoornaar: Gideon.

Fullan, M. (2009). *De Zes Geheimen van Verandering. Wat de beste leiders doen om tegenslag te keren en hun organisatie te laten floreren*. Vlissingen: Bazalt.

Fullan, M. (2007). *Leiderschap in een cultuur van verandering*. 's-Gravenhage: Reed Business bv.

Fullan, M. (2010). *Motion Leadership: hoe leiders de boel in beweging krijgen. Word een kei in veranderingsmanagement*. Vlissingen: Bazalt.

Fullan, M., & Germain, C. St. (2008). *Passie en kracht in schoolontwikkeling. Handboek voor het creëren van een verbetercultuur*. Vlissingen: Bazalt.

Grün, A. (2003). *Bezielend leidinggeven*. Baarn: Uitgeverij Ten Have.

Hacker, S., & Roberts, T. (2006). *Transformationeel leiderschap. Hoe je als leider een zinvolle organisatie van betekenis creëert*. Eemnes: Uitgeverij Nieuwe Dimensies.

Jutten, J. *De systeemdenker in actie. Leiding geven in een lerende school*. (2007). Echt: Natuurlijk leren.

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

Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

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

Kuiper, E. (2008). Een onderzoeksgericht curriculum in de midden- en bovenbouw. In D. de Haan, en E. Kuiper, *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (pp. 150-158). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2009). *Wat werkt: Leiderschap op school. Van research naar resultaat*. Vissingen: Bazalt.

Pameijer, N., Beukering, T. van, & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Quinn, R.E., Faerman, S.R., Thompson, M.P., McGrath, M.R., & Clair, L. St. (2008). *Handboek managementvaardigheden*. Den Haag: SDU Uitgevers bv.

Rijk, Y. van. (2008). Leerlingen doen onderzoek; wat doet de leerkracht? In D. de Haan, en E. Kuiper, *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (pp. 168- 175). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Seagel, S., & Horne, D. (2008). *Human Dynamics: Samen leven, samen werken*. Schiedam: Scriptum Management.

Tharp, R.G., Estrada, P., Dalton, S.S., & Yamauchi, L.A. (2000). *Teaching Transformed. Achieving Excellence, Fairness, Inclusion, and Harmony*. Colorado: Westview Press.

Verbiest, E. (2003). De rol van de schoolleider in een professionele leergemeenschap. In J. Heijmans, B. Redder (red.), *De schoolleider 'meesterlijk beschreven'. Deskundigen aan het woord over de schoolleider*. NSA-themareeks, Leiding geven aan het primair onderwijs, nr. 1, (pp. 64-68). Utrecht: NSA.

Artikelen

Imants, J., Veen, K. van, Pelzer, B., Nijveldt, M., & J. van der Steen (2010). Onderzoeksgelateerde activiteiten in het dagelijks werk van leraren. *Pedagogische studiën*, 87 (4), 272-288.

Petegem, P. van, & Vanhoof, J. (2004). Feedback over schoolprestatie-indicatoren als strategisch instrument voor schoolontwikkeling? *Pedagogische studiën*, 81 (5), 338-353.

Vernooy, K. (2008). Schoolleiding en het verbeteren van het lesgeven en leren bij basisvaardigheden. *Basisschoolmanagement*, 22 (7), 14-18.

Publicaties

Imants, J. (2010). *Beter leren door leiderschap: naar een doorstart voor onderwijskundig leiderschap*. Lectorale intreerede bij de installatie als lector 'Onderwijskundig Leiderschap'. Hengelo: Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente en Expertis Onderwijsadviseurs.

Krüger, M.L. (2010a). *De schoolleider als leerling. Op weg naar onderzoekende scholen en onderzoeksmatig leiderschap*. Naar de lectorale rede van Krüger. Utrecht: Penta Nova.

Krüger, M.L. (2010b). *De invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leraren in veranderingsprocessen*. Eindrapport Kenniskring Leren en Innoveren. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

Ledoux, G., Blok, H., & Boogaard, M., m.m.v. M.L. Krüger (2009). *Opbrengstgericht werken; over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Samenvatting van SCO-rapport 812. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Sleegers, P.J.C. (1999). *Leidinggeven aan leren*. Naar de rede van Sleegers. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Interviews

Krüger, M. L. (2009). *Onderzoeksmatig leiderschap: 'je kunt er niet meer om heen'*. (interviewer onbekend)

Filmmateriaal

<http://schoolaanzet.nl/opbrengstgerichtwerken/praktijkvoorbeelden/kijkenaaropbrengsten>

Geraadpleegd op 15-04-2011.

<http://www.leraar24.nl/video/1735> Geraadpleegd op 15-04-2011.

Overige

Andersen, I., & Krüger, M.L. (2011). *Opbrengstgericht werken en een onderzoeksgerichte cultuur*. Presentatie aan de Masterclass Besturen en PO Raad.

Bakker, J.J. (2010). *De lerende organisatie*. College HRM (Human Relations Model) binnen de minor Jong Management. Ede: Christelijke Hogeschool Ede.

Reader HRM (2009/2010). Minor Jong Management. Ede: Christelijke Hogeschool Ede.

Reader IPM (2009/2010). Minor Jong Management. Ede: Christelijke Hogeschool Ede.

Reader OSM (2009/2010). Minor Jong Management. Ede: Christelijke Hogeschool Ede.

Bijlage 1: Ruwe uitwerking van diepte-interview 1

Over de onderzoekende schoolcultuur en de rol die leiderschap daarin speelt

Dit eerste interview met de directeur van basisschool S1, D1, vond plaats op woensdag 27 april 2011 van 9:30 uur tot 10:30 uur in P1. In dit interview hebben we het over de onderzoekende schoolcultuur, gericht op de professionals die werkzaam op S1 en de rol die D1 daarin vervult. In deze uitwerking noem ik mezelf E (Eline), en D1 kort ik af met D. Na een kort gesprekje begonnen we met het interview.

Visie, houding en vaardigheden m.b.t. onderzoeksmatig handelen

E: Nou, we beginnen eerst met de visie, houding en vaardigheden van jou en de leerkrachten. Wat is jouw visie op onderzoeksmatig handelen binnen de school?

D: Ik las gisteren de vraag al ja. Toen dacht ik: wat is dat een ontzettend brede... brede vraag.

E: Ja, dat is waar.

D: Mijn visie op onderzoeksmatig handelen... Ehm, als ik heel concreet bedenk wat ik dan wil zien, is dat leerkrachten, en gewoon als team, dat je eigenlijk bij alles wat je doet, vraagt: *hoezo?* Dus eigenlijk de hoezo-vraag. Die klinkt heel simpel, is ook heel fout te beantwoorden, maar onderzoeksmatig handelen vind ik dat wel een kern die ik graag wil zien. En ik heb dat op zich van nature al wel in me. Ik merk ook nu ik bezig ben met onderzoeksmatig leidinggeven, dat het ook wel aansluit bij hoe ik zelf directeur wil zijn. Zonder dat ik mezelf daarin verdiept had van tevoren, vraag ik mezelf altijd af waarom we bepaalde dingen doen of we bepaalde keuzes maken. En ik wil eigenlijk ook dat het hele team dat doet. Zodat je niet zegt, om maar even een voorbeeld te noemen, na acht jaar mogen we een nieuwe rekenmethode aanschaffen, omdat die is afgeschreven. Dan kan je zeggen: ‘We moeten nu een nieuwe rekenmethode’, maar je kunt je ook afvragen: ‘Is dat nodig, hoezo moeten wij een nieuwe rekenmethode aanschaffen?’ Ga nu eerst eens even kijken: wat levert het ons op? Wat zijn de sterke en zwakke punten van deze methode? Of wat is er nodig voor de kinderen? En als die methode dan nog steeds voldoet, dan is het prima. Dus ik zie het wel graag zo praktisch mogelijk. Op dit moment is het nog niet zo dat ik een visie heb dat ik allerlei onderzoeken wil hebben lopen op school. Zo ver zijn we nog lang niet.

E: Nee, maar je zegt wel onderzoeksmatig handelen al toe te passen als directeur. Hoe doe je dat concreet? Is dat alleen die hoezo-vraag of gaat het om meer dingen?

D: Nee, het is niet alleen de hoezo-vraag, je gaat ook kijken naar: wat voor gegevens zijn er beschikbaar op school qua resultaten? Wat weet ik over wat er werkt op school? Als je Marzano leest, en je kijkt naar de succesfactoren, dan ga je ook kijken: hoe zit dat bij mij op school? We hebben in eerste instantie een hele slag moeten slaan om de ouders weer voor de school te winnen bijvoorbeeld. En omdat je weet dat dat ook een van de succesfactoren is, doe je daar ook meer aan, dan dat je denkt: we moeten het met ouders weer goed hebben, want dat is fijn, dan krijg je wat minder klachten. Je weet dat het ook gewoon goed is voor het onderwijs aan de kinderen, om goed contact met ouders te hebben.

E: Hoe draag je de visie die je hebt, nou ja je hebt nog geen concrete visie, maar hoe draag je over op het team dat je dit belangrijk vindt, onderzoeksmatig handelen?

D: Ook daar geldt voor mij zo praktisch mogelijk. Dus als we het hebben over de Cito-toetsen, dan heb ik een gesprek met de leerkrachten over de resultaten. We hebben doelen gesteld naar aanleiding van onze scholengroep, scholengroep 1, waar we dan zeggen: ‘Je moet minimaal, gemiddeld met onze leerling-populatie, een B-score kunnen halen op groepsniveau.’ Dus daar heb je

dan een gesprek over: ‘Oké, wat voor scores heb je? Wat is je gemiddelde score? Wat zijn opvallende zaken? Wat heb je daaraan gedaan als leerkracht om dat te bereiken? En wat zou je de volgende periode dan kunnen doen om de scores nog verder te verhogen?’ Nou ja, je hebt dus die datagesprekken met leerkrachten, dat is één, en twee is, bij alles wat we doen, nadenken over waarom we de dingen doen. Dus niet zomaar overal achteraan rennen. Je kunt iets horen waarvan je denkt: ja dat is gaaf, dat gaan we doen! Maar het moet wel onderbouwd zijn... dat het ook nut heeft. Het is niet zo dat ik nu al allerlei onderzoeken uit de kast trek om te zeggen: ‘Kijk, dit is al onderzocht, en dit zijn de resultaten. Dat is eigenlijk de fase waar ikzelf nu in zit, omdat ik zelf die opleiding doe.

E: Maar dat laat je nog niet door de leerkrachten doen.

D: Ik laat nog geen onderzoek door leerkrachten doen. Nee, ik laat ze nu gewoon nog op hun eigen manier enquêtes afnemen, terwijl ik nu al wel zie van: oké, er is nog een hele slag te slaan als het gaat om wat voor soort vragen stel je dan.

E: Maar voor jou is het dus wel heel belangrijk, hoor ik.

D: Het is voor mij wel belangrijk om daarin verder te gaan. Het was al belangrijk, maar je ontwikkelt jezelf nu daarin als leidinggevende, en kan je er nog meer gebruik van maken met wat je al belangrijk vond.

E: Ja... oké. Hoe staat het team op dit moment tegenover het doen van onderzoek?

D: Ik denk dat mijn team voor het grootste gedeelte bestaat uit mensen die graag planmatig werken, dus die staan ook heel erg open voor bewijs verkregen uit onderzoek. Ze laten zich alleen maar overtuigen van iets op basis van feiten. Dat is de grootste groep. Je hebt wel een aantal mensen die ook heel erg op emoties drijven, dus die balans is er op zich wel in het team, maar de grootste groep is wel, die zich laten drijven door wat de feiten zeggen, en zich dus niet zomaar laten overtuigen omdat ik enthousiast ergens over ben of zo. De waaromvraag moet wel beantwoord worden.

E: Die stellen ze jou zelf ook?

D: Jawel, we werkten met niveaugroepen voor rekenen, het blokgroepensysteem, en de resultaten van rekenen waren gewoon dramatisch op de eindtoets. In eerste instantie zeggen ze van: ‘Ja we hebben daar met hart en ziel voor gekozen om dat in te voeren, tien jaar geleden of zo, negen jaar geleden. Dat was een goede keus vonden wij toen, op basis van wat we toen wisten, dus waarom zou het nu slecht zijn? Dan ligt het aan de eindtoets, dus we gaan een andere eindtoets afnemen.’ Dat was de eerste reactie. De vorige directeur heeft ook geprobeerd het af te schaffen (het blokgroepensysteem), maar dat is niet gelukt, omdat het team gewoon tegen was en heel erg in de tegenhouding zat, ook omdat ze die keus voor die manier van werken hadden gemaakt. Totdat je de gegevens erbij pakt van de afgelopen jaren, waarin je elke keer ziet dat rekenonderwijs, de resultaten, achterblijven bij de rest van de scores. En dat je laat zien dat tweederde van de leerlingen eind groep acht stof niet krijgt aangeboden. Dus als je met harde gegevens komt, zonder dat je alleen maar kijkt ‘oh we hebben slecht gescoord, dan doen we een andere eindtoets ook al scoren we weer slecht, nou ja...’, als je het echt op een rijtje zet, dan zijn ze wel goed te overtuigen, en willen ze ook heel graag iets anders doen. En schrijven ze ook binnen een paar weken een plan om zo’n systeem in een half jaar uit te faseren. Daar zijn ze dan ook heel goed in, dus ze kunnen ook heel goed plannen maken. Heel stapsgewijs iets doorvoeren. Daar maak ik ook dankbaar gebruik van, het is niet mijn ding.

E: Dus je geeft ze wat dat betreft wel eigenaarschap over hun eigen onderwijs?

D: Ja... zoveel mogelijk.

E: Ik had hier nog de vraag ‘stimuleer je de leerkrachten een onderzoekende houding te ontwikkelen?’ Dat doe jij dus, maar op welke manier doe jij dat concreet?

D: Nou, aan de ene kant elke keer de vraag om je resultaten te bekijken die je boekt met je groep. Dus je stelt doelen, en je evalueert voor jezelf of je de doelen gehaald hebt, en we bespreken ze in het team. En we zijn dit jaar dus ook begonnen met de gesprekken met mij...

E: Over de resultaten?

D: Over de resultaten... en met de intern begeleider er ook bij. Daarnaast werken we ook met werkgroepen voor beleidsontwikkeling, waarin de leerkrachten zelf plannen moeten maken om beleid te maken. Dus daarin zit ook een stuk onderzoeksmatig werken, zo concreet mogelijk ook: Oké dit is de doelstelling, hoe gaan we dat doen?, gaan ze altijd eerst terug kijken. Dus enquêtes houden, die verwerken, voorstellen doen in het team. Dus ook wel kijken van wat is er nou echt nodig om dat beleid te veranderen. Dus dat kan zijn: een nieuwe methode, maar dat kan ook zijn: Handelingsgericht werken.

E: Maar hoe heb je dat dan voor elkaar gekregen? Ik bedoel, dit is heel praktisch, maar wat gaat daaraan vooraf?

D: Ehm... omdat ik het belangrijk vind. Ik heb vanaf het begin geroepen dat ik niet degene ben die bepaalt wat we doen, terwijl ik het voor een deel natuurlijk wel bepaal. Maar ze moeten het zelf doen.

E: Je kan het zo sturen dat ze...

D: Nou ja, ik kan alleen maar dingen doen die ze zelf ook belangrijk vinden, maar ik kan wel door in de wandelgangen of op studiedagen bepaalde inhoud aan te dragen hun wil voor een deel beïnvloeden.

E: Jij laat zien wat jij belangrijk vindt en daar hebben ze dan een keuze in...

D: Ja, en als ik daar met een goed verhaal kom, en laat zien waarom het dan belangrijk zou kunnen zijn, merk ik snel genoeg of ze daar ook in meegaan, dat omarmen, en zeggen: “Ja dat willen we ook, daar willen we dan ook zelf de verantwoordelijkheid voor nemen om dat uit te gaan voeren”. Dus we hebben nu voor het schoolplan die studiedag gehad, waarin ze duidelijk hebben aangegeven wat ze graag zelf willen doen. Vanaf nu ga ik me daar ook niet inhoudelijk heel erg mee bemoeien; nu worden het werkgroepen, dus we hebben nu al vastgesteld welke werkgroepen de komende vier jaar aan de slag gaan. En dan is dat hun doelstelling, en die hebben ze ook zelf gekozen. Maar ik heb de inhoud van die studiedag bepaald.

E: Je stuurt het als het ware, maar zij maken de keuze.

D: Zij maken de keuze: wil ik dat ook? Dus ja, wel een boeiend proces...

E: Ben je daar ook van bewust geweest trouwens, dat je zoveel invloed hebt op wat mensen denken of vinden?

D: In het begin niet direct, maar je merkt wel snel genoeg dat ze open staan voor mijn mening, als ik maar goed onderbouw. Dat doe je de eerste paar keer onbewust, en dan word je je daar bewust van en dan ga je het gebruiken.

E: Dus je deed het al, maar nu weet je eigenlijk...

D: Ik weet het omdat ik wist dat in het verleden mensen al van alles hebben geprobeerd om hier wat te veranderen, en dat het ze niet gelukt was. Dus ik ging vragen aan de teamleden waar ze dan zo’n stekelig gevoel van kregen, en dat was voornamelijk van alleen maar roepen: “Ja, we moeten dat anders doen, we moeten het zo gaan doen, want dat is leuk!”

E: Ja, en jij ging het dus onderbouwen, waardoor zij overtuigd werden van het nut...

D: Ja.

E: Hoe staat het op dit moment met de onderzoeksvaardigheden van de leerkrachten? Wat kunnen ze al goed en wat zou je graag willen ontwikkelen bij hen?

D: Nou, waar ik nu achter kom als ik zelf onderzoek moet gaan opzetten, is dat de vraagstelling moeilijk is om goed te formuleren. En dat zie je vooral terug in enquêtes. Als je bijvoorbeeld bezig bent met of wel of geen nieuwe methode, dan worden er allerlei vragen gesteld als ‘wat vind je leuk aan deze methode?’, en ‘voldoet die voor jou aan de doelen?’, en dan denk ik: ja...

E: Dat zijn meningvragen,

D: ja, dat zijn meningvragen,

E: in plaats van vragen die je kunt onderbouwen met feiten.

D: Dus dat zou ik wel heel erg graag willen dat ze daar verder in komen, en dat ze ook gebruik maken van onderzoek wat er al ligt. Ik merk nu hoeveel er al is onderzocht...

E: Externe onderzoeksgegevens of wat hier in school aanwezig is?

D: Aan de ene kant wat hier in school aanwezig is aan gegevens, maar dan moet je zelf daar nog onderzoek naar doen. Maar ik zou het ook heel goed vinden als ze, willen we met iets aan de slag, dat ze dan zeggen: “Oké, wat is daar al over bekend? Is daar al onderzoek naar gedaan” bijvoorbeeld.

E: Dus weer kritisch vragen eigenlijk...

D: Ja. Als je aanloopt tegen ordeproblemen in je klas, of dat je zegt: “Deze groep is zo lastig,” dan kan je daarin blijven hangen; je kan ook zeggen: “Oké, daar moeten we wat mee, wat is daar al over geschreven?” Je hebt boeken, maar er zijn ook onderzoeken gedaan naar ‘wat is de invloed van jou als leerkracht op de groep?’ Dat zou ik ook wel graag willen zien.

E: Je doet dat zelf al wel? Gebruik maken van onderzoek?

D: Nu? Ja, sinds twee maanden. Dus dat is dan meer gericht op mijn eigen onderzoek. Maar...

E: Dat is dan meer gericht op schoolontwikkeling dan op...

D: Nou, terwijl je aan het zoeken bent naar bruikbare literatuur of publicaties voor mijn eigen onderzoek, kom je ook wel dingen tegen die ik even moet opslaan, want is iets wat ook op school speelt, ik noem maar iets. Maar dat is nog niet direct dat ik dat ook ga uitdelen van: “Nou, moet jij eens even dit onderzoek gaan lezen, want dat is precies waar jij mee bezig bent in je groep.” Dat moet nog vorm krijgen. Ik weet nog niet precies hoe ik dat ga doen, want ik wil ook niet...

E: Je wilt ze geen dingen door hun strot douwen, zeg maar...

D: Nee, dat past ook niet echt bij me, om te zeggen van: “Nou, moet je dit maar eens lezen, want dan word je wel overtuigd van dat je het anders moet gaan doen” of zo. Zo ben ik niet, ik denk dat dat ook niet werkt.

E: Je wilt ze eerder intrinsiek motiveren...?

D: Ja, dat ze zelf op zoek gaan.

E: Enig idee hoe je dat kan doen? Of ga je daar nog naar op zoek?

D: Nee, ik heb wel een idee daarbij. Ik denk dat het met name, als ik nu met mijn eigen onderzoek bezig ben, is ook een praktijkvraag die wat breed leeft op school: hoe dat nou komt dat sommige groepen als lastig worden ervaren en andere als fijn, dat ze daar zelf ook geen goed antwoord op weten. Die vraag heb ik wel een aantal keer gesteld ook. En ik denk dat als ik, af en toe vertel ik gewoon waar ik mee bezig ben, over mijn opleiding. We hebben daar de afspraak over als je op opleiding bent geweest, dat je dat presenteert in het team, dus aan elkaar vertelt, kennisdelen. Dus ik doe dat zelf ook. Dat moet ik doen en dat vind ik ook leuk om te doen. En dan laten zien wat voor effect het kan hebben als je onderzoek, wat er al is, gebruikt om je vraag, je sturingsvraag, helder te krijgen, en je onderzoeksvraag helder te krijgen. Dus dat het wel heel veel effect kan hebben. Meer

op die manier, dat het voor mij dus werkt, dus dat ze ook voor zichzelf er van overtuigd zouden kunnen raken dat het voor hen ook zou kunnen helpen. Het is meer modeling dan, wat je doet.

E: Hebben ze jou daarin ook al geholpen, zeg maar met jouw onderzoek, in bepaalde opzichten?

D: Nee, nee. Ik praat er wel over, maar net zo goed als het voor mij nog steeds een vraag is hoe dat precies kan, is het voor hun ook gewoon een grote vraag. Dus het is wel iets wat ik ook wel kies om daar de school ook mee te dienen. Ook omdat, het is niet alleen een vraag van mij, specifiek.

E: Nee, je doet het inderdaad voor de leerkrachten die hier werken, voor het onderwijs en de kinderen...

D: Ik doe het, het moet iets zijn wat ook de school wat oplevert. Ik zou het zonde van mijn tijd vinden als ik iets ga onderzoeken waar ik misschien iets wijzer van wordt, maar wat geen opbrengst heeft voor je school. Ik weet ook niet of dat kan. Volgens mij heeft het altijd wel opbrengsten. Dit is wel iets wat ook gewoon leeft.

E: Het is opbrengst voor jezelf en voor de school denk ik. Je wordt er allebei wijzer van.

Data en Evidence Based werken

E: Oké, ben je bekend met de termen Data en Evidence Based werken?

D: Yes...

E: Dan hoeft ik ze niet uit te leggen.

D: Doe nog es?

E: Moet ik hem uitleggen? Ja, ik wil hem best uitleggen voor je hoor... Evidence Based werken houdt in dat de organisatie in zijn geheel op zoek gaat naar externe onderzoeksresultaten die aangeven wat werkt en wat niet werkt.

D: Hm hm..

E: En mijn vraag aan jou is: in hoeverre werkt het team van S1 al Evidence Based? Extern hè, extern alleen.

D: Nou, niet bewust...

E: Ze doen dus wel iets...

D: Nou ja, we maken gewoon gebruik van, tot nu toe hebben we nog wel gebruik gemaakt van Marzano en Fullan. Aan de ene kant doe ik dat, vind ik het leuke aan Fullan is 'houd van je medewerkers'. Daar probeer ik wel echt aandacht aan te geven. En bij Marzano, 'voor een goed en gedegen programma zorgen,' dat sluit ook heel erg aan bij wat ze zelf fijn vinden om te doen. Daar maken we ook gebruik van. Ik benoem het ook, dat dat werkt op school...

E: Maar is dat iets wat jij doet, of wat de leerkrachten ook doen?

D: Ze doen het niet vanuit zichzelf. Ik koop het boek, en geef dat, dus *“Wat werkt in de klas”*, dat geef ik ter informatie. En ik vertel ook waarom ik denk dat het goed is, belangrijk is.

E: Dus je stuurt nog...

D: Ik stuur daar nog in, ja.

E: Dan is de volgende vraag wel toepasselijk: wat je nog zou willen ontwikkelen hierin?

D: Ik twijfel een beetje. Aan de ene kant denk ik van: ik zou het heel tof vinden als de leerkrachten zelf heel erg onderzoeksmatig handelen, en op zoek gaan van wat is er al bekend?, wat werkt?, waar is bewijs voor? Tegelijkertijd moet je ook niet alleen maar blijven hangen in waar bewijs voor is, want dan ontwikkelt je onderwijs voor geen meter meer. Dan ben je op basis van onderzoek uit het verleden, dan loop je eigenlijk achter het verleden aan, dus je kan wel kijken van wat heeft er in het verleden goed gewerkt?, en uittesten of dat nu nog steeds werkt. Dat is niet de garantie voor succes,

maar dat zou ik wel goed vinden dat ze dat ook meer vanuit zichzelf doen. Zelf meer naar literatuur op zoek gaan...

E: Dus oude gegevens koppelen aan nieuw onderzoek?

D: Ja...

E: Eigen onderzoek...

D: Bijvoorbeeld... En tegelijkertijd zit mijn twijfel daarin dat ik denk: een leerkracht heeft het zo druk met het lesgeven, goed voorbereiden van lessen, werken in vergaderingen, in werkgroepen waarin je wel wat meer onderzoek zou kunnen betrekken... Maar echt zelfstandig onderzoek doen, ja dat moet ik nog zien hoe dat vorm zou kunnen krijgen.

E: De leerkrachten kunnen niet volledig bezig zijn met onderzoek natuurlijk...

D: Nee, nee...

E: Dat is echt iets wat daarnaast komt, en wat ze eigenlijk buiten hun lessen voorbereiden en lessen geven moeten doen.

D: Daar zit voor mij wel een spanningsveld.

E: Dus dan is het een beetje de vraag: wat kun je verwachten van ze?

D: Ja. Dus het zal altijd, tenminste voor een groot deel zal het klein blijven, en zal dat aansluiten bij wat ze nu al aan het doen zijn in werkgroepen. Dat ze gegevens verzamelen, maar dat ze dan wat meer onderbouwd doen.

E: Je zou eigenlijk een beetje het klein willen houden voor ze?

D: Nou, ik zou het werk wat ze nu al doen willen optimaliseren. Daar komt het eigenlijk op neer. Ze zitten al in leerteams bij elkaar, en daar komen al vragen langs van hoe het gaat in de groep en wat ze met hun pop doen. Maar daar zouden ze ook hun resultaten goed kunnen bespreken, en daar zou meer inhoud aan gegeven kunnen worden. Dus meer vaardigheden van hoe kijk je daar nou op een manier naar, waarbij je onderzoek daarbij betreft of kijkt wat werkt.

E: Ja, en wat doen de leerkrachten met de interne data die beschikbaar is? Ik heb hier voorbeelden, misschien dat je daar wat uit kunt halen (D1 krijgt een lijst met verschillende mogelijkheden van interne data te zien).

D: Nou, waar ze nu het meest mee doen, zijn de resultaten, dus de standaard toetsen. In de onderbouw maken ze ook veel gebruik van observaties, echt bewuste observaties. In de bovenbouw wordt wel het leerlingvolgsysteem gebruikt, bijvoorbeeld voor sociaal-emotionele ontwikkeling, maar dat wordt altijd achteraf ingevuld. Dus dat is niet een moment van: ik ga nu observeren op de punten die in de vragenlijst naar voren komen, maar dat is: ik ga nu de vragenlijst invullen, en dan denken ‘oh, is deze leerling betrokken bij de les’ of zo, en dan invullen. Dus dan ga je op herinnering, of de manier waarop je het kind ziet observeren, dus dat is...

E: ...dat is niet op feiten gebaseerd.

D: Dat is niet op feiten gebaseerd, nee. En dat is bij de kleuters, ja vooral bij de kleuters, wel zo. Wat steeds meer komt zijn de inzichten van ouders. We hebben al, even kijken, nu in ieder geval drie jaar, dat we beginnen aan het begin van het schooljaar met een spreekavond, waarin we de rollen omdraaien, dus dat ouders mogen vertellen over hun kind met gerichte vragen vanuit de leerkracht,

E: Zo, dat is wel een goeie...

D: waarbij we op zoek zijn naar hoe de ouders het kind zien en wat het kind nodig heeft. In het kader van Handelingsgericht werken past dat ook heel goed. Dus de ouders een nadrukkelijke plek geven, en ze uitnodigen om te vertellen wat hun kind volgens hen nodig heeft. En dat weer te gebruiken in je klas, en dat wordt ook met handelingsplannen en met andere spreekavonden wel gevraagd: oké,

wat werkt er thuis? Dus we lopen op school bijvoorbeeld tegen een bepaald probleem aan, herkennen jullie dat als ouders? Wat doen jullie daar thuis aan en werkt dat? Kunnen we dat op school ook gebruiken? Dus we proberen ouders ook zo vroeg mogelijk te betrekken in het proces als er opvallende dingen gebeuren zoals een kind iets nodig heeft wat voor een leerkracht een puzzel is.

E: Wat zijn daar de opbrengsten van geweest?

D: In ieder geval dat de ouderbetrokkenheid is verhoogd en dat er soms inzichten komen voor leerkrachten waar ze anders niet op waren gekomen. Het zijn vaak hele praktische tips die ouders kunnen geven. Dus ouders worden ook betrokken, even kijken...

E: Achterop staan er ook nog een paar.

D: En er wordt ook nog gebruik gemaakt van kennis van leerkrachten. We hebben een dyslexie-expert op school, dus dat is ook iets waar je dan gebruik van maakt. En dat is ook wel een vraag van leerkrachten om dat nog meer uit te bouwen.

E: Dat ze zelf, zeg maar, een cursus gaan doen of een opleiding om in een specifiek onderwerp...

D: Ja, dat ze nog meer van elkaar op de hoogte zijn van wat voor kennis is er al beschikbaar bij collega's. Dus waar kan ik wat halen. Ik loop tegen een bepaald probleem aan voor mezelf...

E: Dat hoeft je zelf niet uit te vinden, maar je kunt bij iemand anders die het al weet, terecht.

D: Ja, heb je dan zicht op de kennis van collega's die daar al een keer eerder mee te maken hebben gehad, of daar een opleiding of een cursus in hebben gevolgd. Om daar iets te halen. Dan houdt het zo ongeveer op, denk ik... ja... Tenminste, wat ik weet. Er is ongetwijfeld meer over te zeggen (D1 over de datalijst).

E: Jawel, maar sommige punten zijn wel lastig om daar iets, kijk, je kunt hier (ik wijs het kopje 'demografie van de leerlingen' aan) wel gebruik van maken, maar het is wel lastiger om dat nou nu concreet te zeggen wat je daarmee doet. Dat is misschien alleen handig in bepaalde onderzoeken, of in bepaalde...

D: Nou, we maken er wel gebruik van in die zin, dat we bij de opbrengstenkatern die we gebruiken wel de demografie beschrijven. Dus de kenmerken van de leerling-populatie brengen we wel in kaart.

E: Maar er wordt verder nog niet specifiek iets mee gedaan..?

D: Dat levert voor ons geen directe aanknopingspunten op, tenminste, in die zin dat het er wel voor zorgt dat we hogere doelstellingen hanteren. Dus waar je zegt van, in zijn algemeenheid zou je kunnen zeggen: “Een hoge C is voldoende,” zeggen wij op basis van onze leerling-populatie, vinden wij dat je echt minimaal een B moet scoren gemiddeld in je groep.

E: Dat baseer je natuurlijk wel op de demografie...

D: Dat baseer je wel op de demografie, dus dat baseer je wel op de sociaaleconomische status, op de etniciteit. We zijn gewoon een honderd procent witte school, met ouders die over het algemeen redelijk opgeleid zijn.

E: Daar stem je je onderwijs natuurlijk wel op af.

D: Daar stem je je onderwijs en je doelstellingen gewoon wel op af. Dat werd in het verleden niet gedaan.

E: Welke plaats neemt de gezamenlijke dialoog in, met betrekking tot data? Jij voert gesprekken met ze, maar doen ze dat ook onderling, of...

D: Nou, we doen het ook teambreed, maar nog niet met maatjes of duocollega's. Duocollega's hebben het natuurlijk wel over de resultaten, maar zullen eerder zeggen van: “Oké, gelukkig, we hebben maar één D,” of zo.

E: Maar hoe wordt er teambreed over gesproken? Op welke manier?

D: Teambreed wordt er op dit moment nog vooral gesproken over van: “Oh, gelukkig, ik heb allemaal B’s of ik heb gemiddeld een B,” want dat is dan het doel, maar er wordt nog niet gekeken van: oké, maar wat voor leerlingen heb ik dan in de klas? Is gemiddeld een B eigenlijk wel een goed resultaat? Of zijn we dan tevreden, en we kunnen gewoon zonder dat we daar gevolgen aan geven door naar de volgende toetsronde, en dan kijken of we weer gemiddeld een B scoren. Dus...

E: Terwijl er uit sommige klassen meer te halen valt dan een B...

D: Ja! Soms is het goede, dat is wel een mooie uitdrukking die ik pas las, het goede kan dan een vijand zijn van het uitmuntende. Dan ben je tevreden met een goed resultaat, terwijl er dan ongetwijfeld kinderen zijn die nog veel meer kunnen scoren. Maar je focust je heel erg op degene die uitvallen, dus de D’s en de E-scores, of de kinderen die A+ scoren, maar als iemand een B heeft, dan ‘oké je hebt een B’.

E: Prima!

D: Prima! Terwijl ze misschien ook een A+ zou kunnen scoren.

E: Dus daar wil je heen?

D: Ja, dat ze daar ook zelf naar kijken. Van ‘oké, ze hebben wel een B gescoord, maar is er nog meer te halen?’ Ga je dan automatisch je doel nog weer hoger stellen? Of heb je dan alles er al uitgeperst? Wat heb je dan gedaan om dat te bereiken? En wat zou je dan de volgende periode nog kunnen doen?

E: Onderwijskundig leiderschap...

D: Onderwijskundig leiderschap.

E: Welke rol neem jij als schoolleider op je binnen Data en Evidence Based werken?

D: Waarom deze rol?

E: Welke rol...

D: Oh, welke...

E: Welke... En waarom deze rol?

D: Op dit moment zie ik me nog wel als de initiatiefnemer... omdat ik het belangrijk vind, en ehm, nee goed, die rol neem ik in. En ik stimuleer dat, dus de stimulatorrol als je met Quinn spreekt, dan zet ik die daarin ook wel in.

E: En dat doe je omdat..?

D: Dat doe ik omdat het anders niet zou gebeuren. Dus het is nog niet zo dat leerkrachten het uit zichzelf al doen. Het is geen cultuur.

E: Uiteindelijk, welke rol zou je op je willen nemen dan? Waar wil je naar toe, zelf?

D: ... ja, ik zou willen luisteren. Wat voor rol is dat? Ja... misschien wel lastig, het liefst...

E: Nou ja, op zich geen rol, maar houding...

D: Het liefst heb ik dat ik het alleen maar op de... dat ik merk dat ik na de Cito-ronde, dat de leerkrachten in de bouwvergadering of in hun leerteam hun resultaten bekijken en daar conclusies aan verbinden. En dat aan mij zouden komen melden, zo van ‘oké’. Dat ik daar niet meer heel veel initiatief in hoeft te nemen.

E: De leerkrachten worden initiatiefnemers...

D: Ja. Ja, dat dat een vanzelfsprekendheid is; wij doen dat zo op school. Zo zijn onze manieren...

E: ...manieren.

D: Ja, dat vinden wij belangrijk. Dat is belangrijk voor ons onderwijs aan de kinderen. Wij willen weten of dat wat we doen, of dat ook het resultaat heeft wat we graag willen zien. En daar zijn we zelf heel erg nieuwsgierig naar, en niet omdat D1 wil dat we daar nieuwsgierig naar zijn.

E: En dat is nu nog wel zo?

D: Nee, ze zijn zelf wel nieuwsgierig naar wat de resultaten zijn en hoe anderen dat doen, en wat je daar over kan zeggen, maar ze zijn er nog niet ervaren in. En het is voor leerkrachten ook heel moeilijk om los te komen van de waan van de dag van: ‘oké, je hebt de Cito-ronde gehad,’ het is nu nog heel makkelijk om te zeggen, of makkelijk, het is logisch dat ze graag heel oplossingsgericht bezig zijn. Dus ze kijken: welke kinderen zijn uitgevallen, wat ga ik daarmee doen? Welke kinderen steken er bovenuit, wat ga ik daarmee doen? Dus het is gelijk in de oplossing. En de stap om het goed te bekijken, dus te reflecteren op wat de resultaten zijn, wordt eigenlijk overgeslagen. Dus het is een plan-do-check-act-model dat je volgt, wat eigenlijk heel erg actiegericht is.

OGW en HGW

E: Ja... Dat brengt ons mooi bij Opbrengstgericht werken.

D: Ja..!

E: Ik ben wel benieuwd hoe jij daar over denkt. Maar ik heb het gekoppeld aan de onderzoekende school, omdat dat heel vaak wordt genoemd in de literatuur. En ehm, ben je een beetje bekend ermee, of niet?

D: De onderzoekende school?

E: Nee, met Opbrengstgericht werken?

D: Ja, het zit in het Handelingsgericht werken ook wat eh...

E: Ja, het hoort eigenlijk bij elkaar, een beetje. Het sluit op elkaar aan. Wat vind je van deze manier van werken? Als je alleen even Opbrengstgericht werken apart neemt.

D: Alleen Opbrengstgericht werken..? Vind ik een hele goeie ontwikkeling, die zich aftekent. Want je doet het namelijk ergens voor: je wil opbrengsten. Het klinkt heel fabriekachtig, maar je wil dat je onderwijs wat oplevert. Waar ik wel moeite mee heb, is dat het zich nogal eenzijdig focust op de cursorische vakken. Dus op taal en rekenen, begrijpend lezen, technisch lezen, omdat dat ook heel makkelijk te meten is. Maar ehm...

E: Hoe kun je dit toepassen in andere vakken...

D: Ja, dat, ik zou graag willen dat je ook kijkt naar: wat zijn je opbrengsten op andere vakgebieden omdat kinderen veel meer talenten hebben dan alleen maar gericht op taal en rekenen.

E: In hoeverre wordt hier al gewerkt volgens dit concept? Iedere school is er natuurlijk wel deels mee bezig, maar...

D: Nou, we werken al wel drie jaar met de opbrengstenkatern, dus brengen wel echt de opbrengsten ieder jaar in kaart, en verbinden daar ook conclusies aan. We stellen doelen op voor het volgende cursusjaar, we stellen tussentijds bij, dus het heeft bij ons al wel een plek in de organisatie, ja.

E: Ik heb hier dus: S1 gebruikt het onderwijsconcept Handelingsgericht werken, en hoe zou Handelingsgericht werken volgens jou een rol kunnen spelen binnen de onderzoekende schoolcultuur? De link naar OGW is duidelijker dan HGW, dus hoe zou jij HGW kunnen inzetten voor een onderzoekende cultuur in de school?

D: Nou, ik vind op zich de link van Handelingsgericht werken met de onderzoekende cultuur wel heel groot aanwezig. Het heeft namelijk te maken met het afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Dat is eigenlijk het grootste doel van Handelingsgericht werken. Wat heeft deze leerling nodig? Dat is eigenlijk heel onderzoeksmatig kijken naar de leerling. Dus je gaat alles in kaart brengen, dus je betreft daarin de leerling, je betreft daarin de ouders, je betreft daarin de collega's. Wat weet je van deze leerling? En je gaat niet alleen maar op zoek naar problemen, hiaten, uitval, maar je gaat juist ook heel erg op zoek naar: wat helpt deze leerling? Wat zijn de stimulerende

factoren voor deze leerling? En dat is de stimulerende factoren van de klas, bij zichzelf, van de leerkracht, dus je gaat ook bij jezelf kijken als leerkracht: wie ben ik als leerkracht? Wat zijn mijn vaardigheden, mijn sterke kanten? Wat kan helpen bij deze leerling? Of wat helpt deze leerling juist niet wat ik doe, mijn manier van werken kan belemmerend zijn voor deze leerling. Dus ik vind het juist heel onderzoeksmatig opgezet. Dus je wordt gedwongen om naar al die aspecten te kijken...

E: Ja, dus je bent hierin onderzoeksmatig bezig door te kijken naar wat de kinderen nodig hebben, en bij OGW juist onderzoeksmatig bezig door te kijken naar hoe je maximale resultaten kunt behalen.

D: Ja. Wat zijn de opbrengsten. Het zijn eigenlijk maar, eigenlijk vind ik Opbrengstgericht werken een onderdeel van Handelingsgericht werken. Je vraagt je altijd af: ‘Wat hebben mijn leerlingen in deze context nodig om zo optimaal mogelijk te presteren?’

E: Wat vind jij dan van OGW op zich? Want je ziet, sommige scholen zijn echt met OGW bezig op zich.

D: Ik zou me daar zelf niet heel gemakkelijk aan verbinden, alleen aan Opbrengstgericht werken, omdat je dan toch blijft steken in alleen, voor mijn gevoel, alleen maar de meetbare, wat je echt kan meten. Terwijl als je het onderdeel laat zijn van een onderzoeksmatige cultuur, handelingsgericht, dus echt op zoek zijn naar: wat werkt voor deze leerling? Maar wat werkt ook voor mij als leerkracht in deze groep? Met alle gegevens die je hebt, dus en van je collega's, en uit je klas, uit de subgroepen in je klas; als je dat goed in kaart hebt, dat het veel breder is dan alleen maar die cursorische vakken. Wat het je ook op kan leveren voor andere vakgebieden. Dus het is onderdeel van, voor mij, niet eh...

E: Nou dat vind ik wel opvallend, want in de literatuur staat inderdaad altijd OGW gelinkt aan onderzoeksmatig handelen; HGW wordt niet eens genoemd. Dus het is wel interessant om dat van deze kant te bekijken.

D: Nou, er wordt van alles door elkaar heen gehaald, dat is nog wel eens lastig. En zeker in onderwijsland dat elke keer weer opnieuw gelabeld wordt, want Adaptief onderwijs is alweer helemaal uit, terwijl dat eigenlijk hetzelfde beoogt. Het is altijd op zoek...

E: Het sluit ook aan op de behoefte van kinderen, ja.

D: Ja, precies. En dan noem je dat nu Handelingsgericht werken, maar je kan het ook Adaptief onderwijs noemen of Passend onderwijs. Al die termen worden natuurlijk ingezet voor al die consultants om hun werk te kunnen blijven doen, dat ze weer opnieuw worden ingehuurd. Want we hebben eerst Adaptief onderwijs gedaan, en nu doen we Handelingsgericht werken, en dan huren we dezelfde organisatie weer in. Maar die doen even wat andere trucjes enne... ja.

E: Nou ja, ik had ook... dat ik hier had staan... ook in mijn theoriedeel, dat ik vind dat beide inderdaad zorgen voor de kwaliteit van het onderwijs, maar zo te horen vind jij dat dus ook wel. Dat je dus niet alleen uit kan gaan van het één, en niet alleen van het ander.

D: Nee, en sowieso moet je het... hang ik niet graag alles op aan één begrip. Dus ik probeer ook naar het team toe zoveel mogelijk, alles wat we doen, in samenhang te zien. Dus dat geldt zowel voor de kwaliteitskaarten als het gaat om het meten wat je aan het doen bent, je kwaliteit, als Handelingsgericht werken, als het traject Leren in Beeld waar we mee bezig zijn; dat het allemaal met elkaar te maken heeft, namelijk: hoe geven wij zo goed mogelijk onderwijs aan deze kinderen? Wat hebben zij nodig? En wat kunnen we daarvoor gebruiken? Want het doel is het doorgeven van kennis en vaardigheden aan de nieuwe generatie. En wat hebben zij nodig, nu, maar ook voor de toekomst. Om daar mee bezig te zijn.

De schoolleider

E: Oké... Ik heb nou een aantal vragen die vooral gericht zijn op de schoolleider zelf. De schoolleider moet zich volgens de literatuur richten op het leren van leraren binnen de onderzoekende cultuur. In

hoeverre is S1 al een Lerende Organisatie, of een Professionele Leergemeenschap, hoe je het ook wilt noemen. Hoe stimuleer jij het...

D: Wacht even hoor, de schoolleider moet zich vooral...

E: ...richten op het leren van leraren binnen de onderzoekende cultuur...

D: Ja.

E: ...dus, in hoeverre is S1 een Lerende Organisatie en hoe stimuleer jij dat leren van leraren? Het is best een grote vraag hè..?

D: Ehm... Nou mijn instelling als leidinggevende is sowieso altijd al geweest dat ik altijd zeg dat de leerkrachten bepalen wat de school doet. Dus ik word hier directeur, niet omdat ik een bepaalde missie heb met de school, of dat ik denk: we gaan daar naartoe, maar dat ik eerst wil weten: wat zijn de ideeën die leven bij leerkrachten over onderwijs? Hoe staan ze daarin en pas ik daarbij als leidinggevende? Voor mij staat leerkrachtgedrag, de rol van de leerkracht altijd voorop, ook de rol van de leerkracht in het team. Zij maken het onderwijs, dat is sowieso, de leerkracht maakt goed onderwijs, dat is mijn hoger doel.

E: Je bent eigenlijk een heel dienend leider wat dat betreft..?

D: Nou, ik zal niet bekend staan als dienend leider, denk ik, omdat ik wel, ook wel stuur, maar ik ga wel altijd op zoek naar wat leerkrachten vanuit zichzelf graag zouden willen. En ik ben er ook van overtuigd, dat zij degenen zijn die het moeten doen. Voor mij is dan de vraag: wat hebben zij nodig om dan zo goed mogelijk leraar te worden of te zijn, of te houden wat ze hebben? Dus op zoek te gaan naar: wie ben je nou al leerkracht? Hoe zit je in elkaar als persoon? En weten we dat van elkaar ook, dus kunnen we ook dan gebruik maken van ieders kwaliteiten? Weten we ook de valkuilen van de ander, zodat we het kunnen plaatsen als er iets is wat ons frustreert bij een ander? Weet je ook hoe dat dan komt? En niet om dan maar te zeggen: “Oké, ja, zo is hij of zij nou eenmaal,” maar om toch ook te kunnen duiden, dus aangeven: “Oké, ik merk dat ik hier nu last van heb, en dat is daar en daarom.

E: Maar dit is heel persoonsgericht, en als je nou meer kijkt naar de leerkracht als professional, hoe ze dan, hoe je daar in stimuleert te leren, of te ontwikkelen? Of samen...?

D: We zijn natuurlijk bewust, hebben we gekozen voor Leren in Beeld omdat het heel erg uitgaat van leerkrachtgedrag. Dus ook Leren in Beeld sluit heel erg aan bij hun eigen visie: dat de leerkracht ertoe doet. En dat het team er van overtuigd was dat zij de sleutelpositie hadden. En niet alleen naar de kinderen toe, maar ook naar de ouders toe. Dus wat leerkrachten geven aan de ouders, dat krijgen ze ook terug. Als leerkrachten niet openstaan voor ouders omdat ze bang zijn voor kritiek, krijgen ze ook kritiek, omdat ze dus geen open houding hebben. Dus als ze zich veel meer openstellen, en ouders welkom heten op school, dan zullen ze dat ook terug krijgen. Dat leren van leerkrachten, dat staat echt wel voorop. Ze hebben hun eigen bekwaamheidsdossier wat ze bij moeten houden, en dat ook doen, en daarin komen de verslagen van de leerteams, van de functioneringsgesprekken...

E: En er worden ook gesprekken inderdaad over gevoerd, of..?

D: Ik heb daar gesprekken over, dus die leveren ze dan ook van tevoren leveren ze het bekwaamheidsdossiers in, zodat ik me even kan inlezen in wat ze erin hebben zitten. En dat is ook wel belangrijk hoor, dat het terugkomt. Dus dat is dan mijn rol, dat ik er voor zorg dat wat ze doen, dat dat ook gezien wordt, en dat de waarde die dat heeft, niet alleen maar door hun zelf moet ontdekt worden of zo, maar dat ik ook laat merken dat ik het heel belangrijk vind wat ze dan doen met hun leerteam. En dat ik daarin ook de verslagen graag wil zien, dus dat ik ook vragen kan stellen over: “Oké, ik zie in je verslag terug dat jullie het vooral hebben gehad over wat er in de klas zich

afspeelt, kun je me vertellen waarom je dat zo hebt besproken? Je bent niet toegekomen aan het bespreken van jullie POP, leg eens uit...

E: Want er worden ook altijd verslagen gemaakt van die gesprekken?

D: Ja.

E: Zodat je een compleet beeld hebt..?

D: Dat is voor hun zelf, om zelf hun ontwikkeling bij te houden, en ook voor mij als bewaking. Dus ik ben daarin wel een bewaker van dat het ook blijft doorlopen. Ook daarin is de waan van de dag, ligt altijd op de loer dat je snel afdwaalt van het onderwerp, of van wat je eigenlijk in je leerteam zou moeten doen, omdat je dan een actueel, iets urgents pakt wat minder belangrijk is misschien, maar op dat moment als heel belangrijk en urgent wordt ervaren.

E: Hm... En reflecteren ze ook zelf nog? Of is het voornamelijk een beschrijving en...

D: Het is voornamelijk een beschrijving. Het is niet zozeer reflecteren wat ze doen, nee.

E: Oké. Vind je dat wel belangrijk? Of heb je zoiets: het is nu goed zoals het nu is.

D: Op dit moment vind ik dat voldoende. Ik vraag nog niet om die... tenminste, ik vraag wel naar reflectie op het moment dat ik met ze in gesprek ben, maar niet omdat ze zelf een reflectieverslag moeten maken of zo.

E: Oké, dit wordt een interessante vraag, moet je even goed luisteren. Verbiest die noemt namelijk een aantal rollen die een schoolleider op zich neemt om een leergemeenschap te creëren.

D: Ja...

E: Zo is de leider een ‘cultuurbouwer’ die visie en enthousiasme voor schoolontwikkeling uitdraagt, hij is ‘de leraar van leraren’ die leerkrachten begeleidt als een *critical friend*, en tot slot een ‘architect’ die structuur biedt en mogelijkheden tot leren. Waarin herken jij jezelf het meest en waarom? Misschien doe je het allemaal, maar heb iets specifiek waar je je op richt..?

D: Nou, ehm, ik ben denk ik in eerste instantie een architect, tenminste, dat bleef het meest bij mij hangen. Maar wat ik daarin mis is het stimuleren van, dus dat is de cultuurbouwer dan. Daar maak ik wel gebruik van. Maar ik zorg wel dat er eerst een bouwwerk staat. Dus dat er een mogelijkheid is als leerteam om bij elkaar te komen, dus ik plan in het jaar een aantal weken waarin geen vergadering is, maar alleen staat: deze week leerteam. Dus je zet een, ik beschrijf wat ik dan verwacht van een leerteam, en dat bespreek ik met het team.

E: Dus je biedt eerst die structuur...

D: Eerst structuur. Bekwaamheidsdossier wordt gevuld, met inhoudsopgave, die hebben we op regionaal niveau gemaakt met de werkgroep personeel, en daarin kwam ook het leerteam terug. Zo hebben we eerst het bouwwerk gemaakt, en dat in de school gebracht. Maar dat is niet alleen maar neerzetten en zeggen: “Succes!” of zo. Het is ook, vooral in de eerste fase, heel erg meedenken van: wat doe je dan precies? Want het staat wel op papier, maar na de eerste ronde leerteams, een verslag, daar wel gelijk bovenop terugkoppelen: “Oké jullie hebben dit besproken, waarom? Wat zou anders kunnen in mijn optiek?”

E: Dus eigenlijk herken je jezelf wel in alle drie? Want je bent ook de begeleider daarin, leraar van leraren...

D: Ehm...

E: Als ik jou hoor in gesprekken die je met ze voert, dan ben je wel de critical friend,

D: Ja.

E: die de vragen stelt waarom ze bepaalde handelingen hebben gedaan.

D: Ja. En ik denk dat de cultuurbouwer, dat is iets, ja, cultuur kan je niet direct insturen. Je bent niet direct met cultuur van een school bezig of zo, van schoolontwikkeling.

E: Cultuur, die creëer je, dat is een proces of zo...

D: Ja, cultuur zit overal doorheen. Dus je zorgt èn voor een goede structuur, een architecthouding, dat het mogelijk is, en daarna stel je je op als critical friend of motivator. Dan gaan mensen daarmee aan de slag, en op een gegeven moment kan je zeggen: “Nu hoort het bij de cultuur van de school.” Dat is voor mij, wat ik vind, wat onder cultuur hoort. Dus cultuur ontstaat, en daar gebruik je andere methoden voor. Ik ben niet bewust bezig met: ‘oh, nu ga ik eens even op cultuur sturen’ of zo.

E: Je bent niet een bewuste cultuurbouwer...

D: Nee, omdat ik het domein cultuur iets vind wat allesomvattend is, dat heeft met alles te maken. En je kan niet zeggen: “Ik kom een school binnen en daar hebben ze een slechte cultuur, dan ga ik daar op de cultuur sturen.” Je gaat altijd op andere gebieden sturen, waardoor een cultuur verandert.

E: Hoe zit dat dan met visie? Want dat is wel een onderdeel van de cultuurbouwer, daar begint het eigenlijk wèl mee. Of is dat, visie, ook wel iets dat bij jou overal in doordringt?

D: Visie moet wel iets zijn wat overal in terug te zien is, en ik wil dat ook, ik ben wel iemand die houdt van ‘zo concreet mogelijk’. En dat mogen wel kapstokwoorden zijn, maar de visie die hier was, die was op zich vrij mooi beschreven, maar heel wollig, dus heel uitgebreid. En ik kan daar voor mezelf niks mee, want daar kan ik niks aan linken. Als ik bezig ben met een bepaald onderwerp op school, probeer ik dat wel te linken aan de visie.

E: Iets wat je ook echt kunt doen.

D: Iets wat je kunt doen. Dus, ehm, ik heb de bestaande visiebeschrijving omgezet naar een aantal subthema’s, ankerwoorden die daarin een paar keer terug kwamen onderstreept, en gezegd: “Oké, beste collega’s, zijn dit nou de ankerwoorden waar het op vastzit voor jullie? Want jullie hebben samen die visie gemaakt. Ik wil me graag committeren aan wat het team wil, daar kan ik ook achter staan als ik dat lees, maar zijn dit dan de ankerwoorden?” En dat was oké, dus daar gingen ze mee akkoord. En dan is het heel makkelijk om, bij alle keuzes die je maakt, ook in je jaarplan te zeggen: “Bij welk ankerwoord hoort dit deel?” En kunnen we dat nergens aan linken, dan is het maar de vraag of we dat moeten doen.

E: Ja, dus bij jou is het gewoon het beste als het zo concreet mogelijk is, dat je er echt wat mee kunt doen..?

D: Ja.

E: Hoe draag jij als schoolleider bij aan het zelfvertrouwen en motivatie van leerkrachten om met onderzoek aan de slag te gaan, maar ook gewoon om... het is natuurlijk wel een onderdeel van wat een leider moet doen..?

D: Nou, ik ben aan de ene kant ben ik altijd heel trots op het team, hoe we het met elkaar echt een mooie school aan het bouwen zijn, en dat ontstaat nu echt. Je merkt ook dat ouders tevreden zijn over de school, dat kinderen met plezier naar school gaan, dat er weinig problemen zijn zeg maar. Dus je kan ook trots zijn op wat je doet. De resultaten zijn omhoog gegaan; we zitten echt in de lift, dus daar ben ik trots op. En dat spreek ik ook veel uit. Ik heb daar veel waardering voor. Dat is aan de ene kant, aan de andere kant weet ik van mezelf ook dat ik niet... ik kom aan de ene kant over als een peoplemanager, met hart voor de mensen. Dat heb ik ook, maar ik heb vooral hart voor ze omdat ik het belangrijk vind voor de school. Dus niet voor de persoon zelf, dat klinkt een beetje hard, maar dat weet ik van mezelf...

E: Uiteindelijk gaat het jou om schoolontwikkeling of zo..?

D: Ik zorg voor mijn leerkrachten omdat dat belangrijk is voor het onderwijs aan de kinderen. En ik doe dat niet vanuit een soort Moeder-Theresa-gevoel van: ‘voor mij is ieder mens zo waardevol dat ik er alles aan doe...’ Zo zit ik niet in elkaar. Dus als trajecten meer zorg vragen, ook bij leerkrachten, ik kan het heel goed signaleren als het met een leerkracht minder gaat, als ze hulp nodig hebben, maar die hulp zal ik zelf nooit bieden. Als het meer zorg vraagt, dan zal ik altijd doorverwijzen naar coaching. Maar daar ben ik wel heel makkelijk in, in de zin van...

E: Dus jij bent niet degene die die rol op je neemt, maar je geeft ze een andere mogelijkheid..?

D: Ik stuur wel, dus ik ga wel in eerste instantie in gesprek om te kijken: ‘waar ligt nou de kern van het probleem? Of wat heb je nodig?’ En als het niet helder is, dan kan je ook een coach inschakelen om het, wat nodig is, helder te krijgen, maar ik doe dat dan niet zelf. Maar ik ben daar niet terughoudend in, dus ik vind dat iedere leerkracht recht heeft op coaching als het nodig is. Omdat ik weet...

E: Maar dat doe je dus niet zelf, zeg je..?

D: Voor het grootste gedeelte niet. Kijk, natuurlijk ben je zelf ook, heb je zelf wel eens de coachende rol als ik merk: dit is... dit gaat teveel... het wordt te persoonlijk of zo, of: hier zit meer aan vast dan alleen maar wat praktische tips of...

E: Dus je wil je werk eigenlijk wel je werk houden.

D: Ja, ik ben geen maatschappelijk werker, maar dat past ook niet bij mijn rol en bij mijn persoon. Dus ik ben wel zorgzaam, maar tot op een zekere hoogte. Dus als ik thuis ben, dan denk ik minimaal aan mijn collega's. Dat is gewoon een gegeven.

E: Dat is op zich ook wel weer goed, anders neem je alles mee.

D: Voor mij is dat prettig, maar dan is het wel belangrijk dat je dat van jezelf weet, en dat je daar dan ook gebruik van maakt in de zin dat je dan een extra coach inschakelt.

E: Maar hoe komt dat op leerkrachten over? Want die weten dat waarschijnlijk wel..?

D: Ik benoem dat, in die zin, dat ik zeg: “Oké, ik kan je daarin niet zelf helpen, maar het is wel een vraag die bij jou leeft, hoe zou je het vinden om dat eens te bespreken met een coach?” En zo langzamerhand is het halve team al wel eens geweest, en zijn daar enthousiast over en komen ze nu ook zelf wel eens met een vraag van: “Zou ik een keer een gesprek met een coach kunnen hebben?” En dat vind ik ook wel tof om te zien.

E: Want jij bent eigenlijk meer zorgzaam in de begeleiding naar goeie hulp..?

D: Ja... En ik vind het belangrijk om daarin te investeren. Ik hoor ook verhalen van collega's die dat niet doen, want ze zeggen: “Ja, dat is hartstikke duur!” Een coachingsgesprek met een coach die ik graag gebruik, dat is een dagdeel, en dan ben je driehonderdvijfenzeventig euro verder. Ja, dat hakt wel in, in je nascholingsbudget, of je hoe heet dat, IPB-budget. Maar ik weet wat het oplevert, dus het levert mij veel meer op dan dat het me kost. Uiteindelijk... Daar ben ik van overtuigd.

E: Ja. Je investeert in je leerkrachten.

D: Ja.

Omdat D1 snel weg moest i.v.m. een afspraak om 11:00 uur, hebben we het gesprek stopgezet, en afgesproken dat D1 de laatste vragen per mail zou beantwoorden. Hier volgen de laatste vragen en antwoorden van dit diepte-interview.

E: Op welke manier vergroot je de eigenaarschap van leerkrachten? (gedeeld leiderschap)

D: Eigenaarschap voor hun activiteiten door middel van leerteam, werkgroepen. Ze zijn zelf beleidsvormend.

E: Reflectie op eigen handelen speelt een belangrijke rol in het leren van leraren. Hoe stimuleer jij het team in hun reflecterend vermogen?

D: Bijhouden bekwaamheidsdossier, verslagen van leerteams lezen en feedback op geven. Studiedag oefenen van en afspraken maken over feedback. Veel en vaak vragen waarom ze de dingen doen zoals ze die doen.

E: Een school is pas onderzoekend wanneer er in alle lagen met onderzoek gewerkt wordt. Wat is jouw visie op het onderzoek doen met kinderen in de klas?

D: In het klein is het evalueren van de doelen van de les, samen met de kinderen, ook al een kort onderzoek. Van mij hoeven leerkrachten niet het gevoel te hebben dat ze echt onderzoek aan het doen zijn. Maar de vragende en lerende houding is wel van belang.

E: Uiteindelijk willen we ons onderwijs verbeteren in het belang van het kind. In hoeverre vind je dat de onderzoekende cultuur binnen de school daaraan bijdraagt?

D: Zie hierboven.

Bijlage 2: Ruwe uitwerking van diepte-interview 2

Over onderwijskundig en transformationeel leiderschap, de leiderschapsrollen van Quinn, en verandermanagement.

Dit tweede interview met de directeur van basisschool S1, D1, vond plaats op woensdag 11 mei 2011 van 11:00 uur tot 12:30 uur in P1. In dit interview hebben we het over D1 in zijn rol als schoolleider. Transformationeel en onderwijskundig leiderschap, de leiderschapsrollen van Quinn en verandermanagement passeren de revue. In deze uitwerking noem ik mezelf E (Eline) en D1 kort ik af met D.

Transformationeel en onderwijskundig leiderschap:

E: We gaan het hebben over onderwijskundig, transformationeel leiderschap en de leiderschapsrollen van Quinn. En tot slot ook over verandermanagement. Eerst wil ik beginnen bij transformationeel en onderwijskundig leiderschap. En dan wil ik je vragen om deze dimensies te bekijken (ik wijs hierbij naar een document waar de acht dimensies van transformationeel leiderschap beschreven staan) en mij te vertellen welke goed passen bij jou en welke niet.

D: Oké.

E: En die onderstreepte zijn de belangrijkste...

D: Maar die heb ik allemaal niet... (grapje)

E: Die heb je allemaal niet? Aah, jammer...

D: Ehm... Ik vind het wel lastig om daar een keuze of zo in te maken. Ik denk dat je op verschillende momenten verschillende dingen inzet. Ehm... wat het beste bij me past, is het creëren van een productieve schoolcultuur en het ontwikkelen van structuren waarmee participatie in besluitvormingsprocessen op schoolniveau wordt bevorderd (dimensie 7). Tenminste, als ik die lijst lees, dan denk ik van: dat doe ik sowieso. Dus dat is ehm...

E: Maar als je die lijst ziet, dan denk jij sowieso van: allemaal doe ik wel eens... pas ik wel eens toe...

D: Ja, ik word een beetje geremd door het woord charisma, dat gaat om die eerste (charisma, inspiratie en visie). Dat is aan een ander om dat te bepalen. Ik hou er wel van om toekomstbeelden te schetsen, en bezig te zijn met waar het echt om gaat. Dus: “Waar zijn we nou echt mee bezig?” om dat ook echt te vertellen, te zeggen wat ik zelf belangrijk vind, en daar past dan ook wel weer het fungeren als model bij (dimensie 5): dat ik ook vaak spiegel aan hoe ik zelf heb lesgegeven, of nog steeds denk over lesgeven, hoe ik zou vinden hoe je het zou moeten doen. Dus daar zie ik ook wel een link tussen. En ik vind zelf, als ik het zo lees, dan... het hebben van aandacht, respect en zorg voor docenten (dimensie 4), is voor mij ook een belangrijke, maar dat komt ook weer, het heeft ook weer te maken met de laatste, omdat een productieve schoolcultuur alleen maar kan bestaan als mensen zich prettig voelen, en lekker in hun vel zitten, en het gevoel hebben dat ze gezien worden door mij als leidinggevende. Dus die zorg voor docenten is heel belangrijk om als voorwaarde te dienen voor die productieve schoolcultuur. En de docenten ook belangrijk te maken daarin.

E: Nou, de vorige keer zei je ook dat dat iets is wat hoort bij jouw taak, en niet iets wat uit je... niet per definitie uit jezelf komt...

D: Nee, nee... ik zet het in vanuit mijn taak als eh...

E: Ja, dan vind ik lastig om te zeggen: “Is dat dan transformationeel leiderschap?” als het een manier is. Een manier van leiderschap in plaats van dat het misschien uit je, uit jezelf komt. Wat vind jij daarvan?

D: Ja, nou daarom zeg ik ook: “Het meest past de laatste bij mij.”

E: Ja...

D: En ik gebruik de andere dingen om dat te bereiken.

E: Ja. Het dient als doel... eh... of als middel om dat laatste te bereiken.

D: Ja.

E: Want hier heb ik ook jouw uitslag (ik geef D1 zijn uitslag van de Transformatief Leiderschap test), die heb je ooit een keer ingevuld voor mij. En wat ik ook wel opvallend vond, omdat we het in het vorige gesprek ook over visie hadden, is dat je visie... je natuurlijk eh... daar je stuur je niet heel erg op. Dat is iets wat jij overal doorheen laat komen, dus dat vind ik wel een opvallende... Wat vind jij? Wat kun jij zelf nog over deze uitslag zeggen? Dit is zeg maar dat je het heel veel toepast, en dit heel weinig (ik wijs hierbij naar de nummers onder de uitslag waarbij 1 staat voor ‘helemaal niet van toepassing’ en 5 voor ‘volledig van toepassing’. Voor de uitslag, zie bijlage ...).

D: Dit is dan bij die laatste, bij die laatste... Het ontwikkelen van een structuur die participatie en betrokkenheid stimuleert, daar gaat, daar ben ik het meest mee bezig. Met z’n allen de school maken.

E: Dus dit komt je ook wel, deze komt je ook wel bekend voor dat die het minst is, of die... een beetje... (ik wijs hierbij naar de zesde en achtste competentie op de uitslag van de test).

D: (Nadenkend) Ja...

E: Terwijl je dit wel net noemde inderdaad, dat je dit wel doet juist...

D: Even kijken hoor... Ja...

E: Het is niet dat je het niet doet hè?

D: Nee. Nee, ik herken, ik herken met name die (D1 wijst naar competentie 7), dat vind ik het belangrijkste. Dus ik ben niet zelf de koploper, ook al zet ik het wel eens in om iets vlot te trekken. Dus je stuurt, ik stuur wel heel erg op de inhoud als het gaat om bepaalde inhoud van vergaderingen, of inhoud van een studiedag die weer richting geeft voor de volgende vier jaar. Daar zit gewoon heel veel van mezelf in, maar ik hou geen betoog over hoe ik vind dat we het in de toekomst zouden moeten doen.

E: Nee, jij wil aansluiten, zoals je de vorige keer ook zei, bij wat de docenten willen.

D: Ja. Dus het is meer wandelgangenpolitiek zeg maar, dat ik af en toe eens wat laat vallen van wat ik heb gelezen, maar ik ?? meer. Dus dan deel ik vooral dingen die ik zelf belangrijk vind. En niet om ze dom te houden of zo, maar omdat ik daarmee weet dat ik daarmee kan beïnvloeden. En dat je uiteindelijk een soort cultuur krijgt van dat het team ook vindt: wij doen het zelf, hè, samen met D1. En hij draagt de dingen aan waar we mee bezig kunnen, maar we voeren het zelf uit. We ontwikkelen zelf beleid, we gaan zelf rapport ontwikkelen, ik noem maar even een voorbeeldje. Maar dat wordt wel gevoed door wat D1 af en toe eens laat vallen, of eens meeneemt aan een voorbeeld of eh... en dat gewoon eens even in je handen drukt. Ik merk daarin wel dat ze wel gevoelig zijn voor wat ik vind. Maar ik...

E: Maar dat heb je inmiddels ook bewezen, want dat zei je de vorige keer dat je...

D: Je hebt het vertrouwen wel moeten verdienen, ja.

E: ... omdat jij dingen onderbouwt, toch?

D: Als ze willen weten waarom ik dan iets belangrijk vind. Want ik ga niet altijd direct al onderbouwen. Dat, hè, dat sluit ook wel weer aan bij... als het gaat over visie of zo, dat ik niet op een vergadering ga staan en daar een heel presentatie neerzet van hoe... waarvan ik denk van: nou, zo ziet het onderwijs er over tien jaar uit of eh... dat zit niet in me. Maar ik kan wel onderbouwen waarom ik iets belangrijk vind.

E: Als zij dat heel graag willen weten...

D: Als zij heel graag een presentatie zouden willen, als ze zouden zeggen: “Ja, D1, dat zeg je nou wel elke keer, maar kom nou eens met bewijs” of “Waar baseer je dat op?” Dan kan ik ook prima zo’n presentatie wel geven. Maar ik doe het niet, omdat ik wel altijd zeg: “Ik ga niet, we moeten niet de dingen doen die ik perse wil.” Dus ik noem wel allerlei dingen, maar ik, jullie maken de keuze. Je kan ook zeggen: “Nee!”. Dan vraag ik wel waarom niet, en wat zou je dan gaan doen? Dus ik ben wel vrij sturend, maar meer geniepig.

E: Zonder dat ze het echt eh... hebben ze dat door trouwens? Inmiddels? Dat jij op die manier stuurt? Of...

D: Ehm... Niet altijd bewust. Het wordt bewust op het moment, aan het eind van zo’n studiedag, dat een collega zegt van: “Nou ja, wat vind jij eigenlijk?”

E: Ja, dat jij toen zei: “Nou, dit vind ik, wat ik nou hier heb neergezet.”

D: Precies. Dan maak ik het, dan maak ik het voor ze bewust op dat moment. En ja, ik krijg ook wel terug hoor, dat ze wel merken aan mij dat ik wel duidelijk weet wat ik wil, dat wel. Dus het is ook wel, in die zin wel heel duidelijk. Maar toch hebben ze wel het gevoel dat ze heel veel zelf mogen bepalen. En dat is ook zo. Het is niet zo dat ik perse wil dat ze...

E: Maar je kunt ze dus wel beïnvloeden?

D: Ik kan ze goed beïnvloeden.

E: Ja. Oké. Even terug naar transformationeel leiderschap. Ehm... welke dimensies zou je niet verder willen ontwikkelen, of juist wel verder ontwikkelen..? En om welke reden?

D: Ehm... Nee, ik kan niet echt zeggen dat ik bij een bepaald punt denk van: daar zou ik me niet verder in willen ontwikkelen. Nou, misschien dat: het hebben van aandacht, respect en zorg voor docenten... Ik weet van mezelf hoe ik daarin sta, dat het me gaat om de ontwikkeling van school, en dat daarom goede zorg voor docenten belangrijk is. Maar het heeft voor mij geen nut om een coachingsopleiding te gaan doen, want dat gaat geen zoden aan de dijk zetten. Want dat past niet bij mijn persoon. Ja, misschien de technieken die je daar leert, wat ik nog verfijnder dat kan doen, maar op dit moment gaat dat gewoon goed om trajecten die meer zorg nodig hebben, om dat weg te zetten, en dat wel op een goede manier te doen. Begeleiden naar goeie hulp... Maar ik weet dat ik me daar, ik moet daar niet mezelf verder in willen ontwikkelen, want dat gaat me energie kosten. Tenminste, energieverlies zeg maar. Dat zit niet in mijn persoon en dat vind ik ook prima.

E: Maar je wil ook niet dat het iets van je persoon gaat worden?

D: Nee!

E: (lachend) Nou, dat zeg je heel duidelijk!

D: Ja. Nee, maar ik heb daar ook vrede me, want zo ben ik. En ik ben, nou ja, ijdel genoeg om te zeggen: “Ik ben tevreden met wie ik ben.” Op dat punt in ieder geval. Ik weet het van mezelf, en dat vind ik goed.

E: Maar komt dat op de leerkrachten ook over van: het is een manier die hij toepast of zo? Of hij doet het omdat het bij zijn taak hoort? Komt dat ook zo over?

D: Nee kijk, zo droog kan je dat ook niet zeggen, denk ik. Dat het alleen maar een maniertje is. Ik vind het ook wel oprecht belangrijk dat het goed gaat met de mensen om me heen, en het doet mij heel veel als het niet goed met ze gaat. Maar het is niet zo dat ik daar wakker van lig. Dus ik kan ook als ik de school uitloop, kan ik het wel weer loslaten, en dat weet ik van mezelf. En eigenlijk vind ik dat ook wel prettig, omdat ik dat meer... het is ook... ja, weet ik veel... een soort zelfbescherming misschien, dat ik denk van: ik moet ook niet eh...

E: Te emotioneel betrokken raken...

D: ... te emotioneel betrokken raken. **A:** past dat niet zo heel goed bij mijn persoon, en vind ik het ook niet altijd nuttig. Ik hecht ook wel veel aan een gezonde afstand.

E: Maar zou je dan wel kunnen zeggen dat ‘aandacht en respect en zorg’ wel echt uit jezelf komt?

D: Ja. Leerkrachten ervaren dat ook wel zo. Dat ze het wel fijn vinden dat ik oog voor ze heb, en vraag hoe het gaat... Dat ze ook wel het ge.. eh.. weten dat ik dat ook wel oprecht vraag. Het is niet alleen maar dat ik dat vraag omdat het op een lijstje zou staan of zo. Want ik leg geen lijstjes aan van: vandaag moet ik eens vragen aan leerkracht 1 hoe het met haar gaat of zo. Dat is wel een natuurlijk proces, dat dat loopt.

E: Maar in wat voor dingen ben jij dan, heb jij dan die aandacht, respect en zorg? Door te vragen hoe het gaat en..?

D: Gewoon, algemeenheid. Ook wel over thuissituaties, of eh, als het in de klas niet lekker loopt...

E: Dus je gaat het niet uit de weg?

D: Ik ga het niet uit de weg, nee.

E: Want dat vond ik de vorige, in het vorige gesprek wel lijken. Zo van: “Oké, er is een probleem, ik ga erover in gesprek, maar daarna geef ik het meteen uit handen.”

D: Nee, het is niet zo dat ik het dan helemaal loslaat of zo, dat ik zeg: “Nou je redt je er maar mee.” Dus je blijft erbij betrokken. Maar ik weet van mezelf dat als het echt extra zorg nodig heeft, dus meer dan normale... ik ben niet een coach.

E: Nee...

D: Wel als het gaat om onderwijskundige dingen. Dan kan ik prima achter in de klas zitten, en heleboel goede gesprekken hebben. Maar ja, op het emotionele vlak voel... eh... ik weet gewoon dat ik, ja... het is niet mijn sterkst ontwikkelde eh, ontwikkelde kant. En dat heeft op bepaalde momenten zijn voordelen, en op bepaalde momenten moet je daar gewoon bewust van zijn, en tegen jezelf zeggen: “Oké, goed in de gaten houden dat je daarin niet doorschiet,” want het zit wel in mijn persoon om aardig gevonden te worden. Dus de verleiding is ook wel om het zelf te begeleiden en met als doel dat ze zeggen: “Oh, D1, wat heb je dat fijn gedaan,” of “wat zijn we blij daarmee”. Terwijl ik ook daarin kan vastlopen. En daar ben ik gewoon waakzaam voor. Dus daarom zeg ik dat dan ook zo hard. Het is niet heel zwart-wit dat ik in gesprek ben met een leerkracht en zeg: “Oké, nu stop. Dit wordt voor mij, dit is te emotioneel of zo. Nu moet ik je even wat bekennen, want eigenlijk doet het mij geen donder, enne we gaan nu even iemand bellen.”

E: (lachend) Nee. Nou, dat scheelt dan weer! Nee, maar inderdaad, vanuit het vorige gesprek dacht ik: hoe transformationeel is D1 dan?

D: Ja.

E: Terwijl je hier wel hoog scoort, op zich. Je past het wel allemaal...

D: Ik pas het wel...

E: ... je doet het wel allemaal. Het is niet dat die zorg bijvoorbeeld op één (score) staat of zo.

D: Nee.

E: Nee.

D: Nee, omdat ik het wel belang... het is wel belang wat ik heb daarbij. En niet alleen maar voor de school, ook voor de docenten zelf. Tuurlijk, het is niet zo dat het mij helemaal koud laat. Als het met de school maar goed gaat.

E: Ja. Het uiteindelijke doel van jou is gewoon de ontwikkeling van de school..?

D: Ja.

E: Daar hou je je dan wel aan vast.

D: Ja.

E: Oké. Ehm... Hoe haal jij het beste uit leerkrachten die werkzaam zijn op S1? Zowel hun professionele ontwikkeling als hun persoonlijke ontwikkeling misschien wel...

D: Ik probeer waar mogelijk, ze zoveel mogelijk, zelf de verantwoordelijkheid te geven. Eigenlijk wat je met kinderen ook wil doen: zelfstandigheid, zelf verantwoordelijk voor hun werk, dat ze ook zelf nakijken en dat soort dingen... Eigenlijk dat principe ook toepassen op je leerkrachten, dus wat je van de kinderen vraagt, zo vraag ik dat ook van mijn team. Ze zijn zelf ook...

E: En als je ziet dat iemand ergens heel goed in is? Ga je dat dan ook benutten, of..?

D: Ja, ja.

E: Een voorbeeld?

D: Even een concreet voorbeeld... Twee jaar geleden was leerkracht 2 bovenbouwcoördinator, en was ook heel erg op zoek naar: wat wil ik eigenlijk echt? Wil ik directeur worden, of wil ik het onderwijs uit? Wil ik iets met muziek gaan doen of met ICT, of..? Nou ja, het is ook wel kenmerkend voor iemand in z'n twintiger jaren, dat ie heel erg op zoek is naar: wat wil ik nou echt, hè, is dit het nu? Een paar jaar gewerkt en dan komt altijd die vraag naar boven. En tegelijkertijd, in het bouwcoördinatorschap zichzelf ook wel weer tegenkwam, omdat hij wat chaotisch is. Enne, nou ja, agenda's niet op tijd klaar voor de vergadering, en, ja, hapsnap dingen doen. Dat ik in gesprek met hem zei van: "Joh, is dat een handige plek?" Omdat ik in mijn achterhoofd al wist, leerkracht 3 ontwikkelt zich behoorlijk stormachtig en wil ook graag wat meer uitdaging hebben, en die is wel heel gestructureerd, en kan heel goed vergaderingen leiden en overzicht houden over waar we mee bezig zijn. Dus, maar dan vraag ik aan leerkracht 2: "Wil je dan eens met leerkracht 3 gaan praten, om eventueel het bouwcoördinatorschap over te dragen aan leerkracht 3?" En, dus ik ga het ook niet zelf regelen dan. Dan laat ik ze zelf in gesprek gaan. Ik denk dat dat het belangrijkste is op zo'n moment.

E: En je sluit aan bij leerkracht 3, met ze allebei eigenlijk...

D: En je sluit aan bij beide. Dus je gaat kijken van: "Oké, leerkracht 2, er ligt nog een andere vraag, die van bovenschools ICT'er, waarin je ook wel een aansturende rol hebt, maar wel op een vlak wat gewoon ook heel erg bij jou ligt." Want onderwijskundig, en als het gaat om procedures die gemonitord moeten worden in school, dus een bouwcoördinator moet ook opletten van: vult iedereen zijn sociaal-emotionele vragenlijsten voor de kinderen in? En dat soort dingen. Is dat gebeurd binnen de bouw? Waar lopen mensen tegenaan? Maar leerkracht 2 is niet van de procedures en formulieren en dat soort dingen. (...) Maar dan is ICT iets wat hem veel meer doet. Waar hij wel zijn kwaliteiten in kwijt kan en wat hem ook het gevoel geeft van: ik ben meer dan alleen maar een leerkracht, want ik wil wel graag iets. Hij zoekt wel die uitdaging, dus ik merkte dat ik aan mezelf, toen ook wel een moment van ehm... Oké, ik moet ook uitkijken dat ik leerkracht 2 niet weer terug in zijn hok donder, en dat ik zijn eigen ontwikkeling een, nou ja, een knal geef. Om zo maar te zeggen van: "Nou, je bent geen goede bouwcoördinator, ga maar weer gewoon voor de klas, en doe maar verder even niets of zo." Dat wilde ik ook niet, want hij had wel capaciteiten zat, en je wil wel blijven stimuleren om te ontwikkelen. Dat was mooi dat die kans kwam en daar heb ik me ook wel hard voor gemaakt dat dat kon, dus ook hier in de formatie dat geregeld. En dat doet hij nou met veel plezier. En daarin zie ik ook wel een mooie ontwikkeling als het gaat om aansturen van mensen. En ik ben heel erg blij met leerkracht 3, die eh, wat dat betreft de inhoud van het beleid in de bouwen, gewoon echt ook wel beter doet. En dat ziet leerkracht 2 dan ook, en daar is hij dan, dat vindt hij ook prima.

E: Omdat ze nou iets doen wat bij hun past, allebei.

D: Ja, ja... Dus dat is wel een mooi voorbeeld.

E: Maar dit was professioneel vlak... Nog andere dingen waarin jij het beste uit leerkrachten probeert te halen? Misschien juist om ze... eh, ja...

D: Ehm, nou een ander voorbeeld... Dit ging over professionaliteit hè?

E: Ja.

D: Ja, ik richt me toch met name op professionaliteit, merk ik als ik daar over nadenk. Ehm... Ja, je houdt ook wel rekening met kwaliteiten gewoon in persoonlijkheidskenmerken...

E: Nou ja, als ik een voorbeeld noem, die dag over feedback. Dat is aan de ene kant professionele ontwikkeling, en aan de andere kant ook wel een stuk persoonlijke ontwikkeling. En dat besteed je dan wel weer uit aan die coaches, maar je hebt het wel gestuurd, neem ik aan dat jij dat eh...

D: Ja. Ja, ik heb daarop gestuurd. Omdat ik wist dat we bepaalde onderdelen uit het plan van drie jaar geleden nog niet hadden gedaan. Breng dat plan op de vergadering: “Oké, we hebben dit nu twee jaar geleden in gang gezet, wat zijn de onderdelen die we al hebben bereikt hé, waar ben je trots op? Waar zie je ontwikkeling in?” Dus aan de ene kant vierden wat je al hebt gedaan, en aan de andere kant wist ik ook dat het punt ‘feedback geven en ontvangen’ - wat ook wel eens wordt genoemd door leerkrachten, dat ze dat lastig vinden - dat dat ook een aanbeveling was in dat rapport (*‘Zicht op wat er leeft’* een organisatieanalyse door een extern bureau). Ik wist al van tevoren dat de conclusie zou komen van: ja, daar moeten we wat mee. Dat is niet mijn conclusie, die ik presenteer zo van: “Jongens, we lezen het rapport en, nou, daar moeten we toch echt wat mee, met dat punt, want daar hebben we nog niks mee gedaan.” Nee...

E: Kwamen ze er zelf mee?

D: “Lees het... dit was het rapport, waar ben je trots op? Wat zijn nog onderdelen die we zouden moeten doen volgens jullie?” En dan weet je van tevoren dat dat antwoord gaat komen. Of, in het slechte geval, - maar goed, ik weet dat mijn team niet meer zo in elkaar zit - zouden ze het ontwijken. Als de sfeer niet goed is op school, en als je niet ontwikkelingsgericht bezig bent in het team, dan zou je zeggen: “Nou ja, prima, alles goed.” En dan zou ik, dan had ik de wedervraag gesteld van: “Nou, hoe zit het dan met feedback?” Maar ik wist van tevoren dat dat niet nodig zou zijn.

E: Ja. Er is een wisselwerking, merk ik, in heel veel dingen die je zegt, tussen jou en het team. Jij stuurt, maar zij gaan zelf ook steeds meer sturen.

D: Ja. Ja, en dat is wel... ik merk dat dat voor mezelf ook nog wel eens een spanningsveld is in je eigen rolname. In het begin heb ik heel erg gestuurd, en het sturen wordt minder, omdat ze ook zelf verantwoordelijkheid nemen, en krijgen...

E: Waarom heb je daar voor gekozen? Eerst heel veel te sturen?

D: Omdat mensen ook geen verantwoordelijkheid namen. Het was... ja... toen had ik nog niet gestudeerd, dus dan kom je in een organisatie waarbij iedereen teruggetrokken in hun klas werkt, en ja, probeert te overleven. En dan ga je eens rustig aan kijken van: wat eh... wat moeten we gaan doen? En dan laat je zo’n rapport maken, en dan komen als eerste natuurlijk de teamdingen naar boven die er moeten gebeuren, hè, zicht krijgen op elkaar: wie zijn we nou eigenlijk? Hoe zitten we in elkaar? En hoe gaan we nu bezig met de schoolontwikkeling? En daar heb ik wel... ik heb gewoon het team moeten verplichten om op tweedaagse te gaan: “Wij gaan dat gewoon doen”. En dan moet je echt overtuigen... en dat hoeft nu niet meer. Dus dan moest ik... toen moest ik echt verhalen houden van, waarom ik vond...

E: Je moest jezelf ook neerzetten, natuurlijk.

D: Je moet jezelf neerzetten, maar je, en je merkt ook dat ze dat ook wel van je vragen van: “Nou vertel, laat maar zien wat je in je mars hebt. En ja, de vorige directeur heeft ook elke keer geroepen

dat we het blokroepensysteem moeten afschaffen, jij begint nu ook al... Ja, het is hem ook niet gelukt en hij is uiteindelijk weggestuurd, dus...” Nou ja, dit is even kort door de bocht hoor...

E: Ja.

D: ...wat er dan gebeurt. Dus dan moet je sturen, en ook op inhoud overtuigen. En dat is me goed gelukt. En dan zie je dat je op een gegeven moment, mensen ook merken: hé, maar we kunnen ook zelf heleboel dingen doen. En het wordt ook gefaciliteerd, dus we krijgen ook weken waarin geen vergadering is, waarin we met een werkgroep aan de slag kunnen gaan. We kunnen zelf bepalen hoe ons tijdspad eruit ziet. En dat rapporteren naar de rest van het team; de rest van het team kan daar vragen over stellen. Nou, als er dan niet voldoende vragen komen dan doet ik het, maar meestal ga ik achterover zitten en kijk eerst wat er gebeurt. En als dan niet de goede vragen worden gesteld aan een werkgroep over bepaalde beleidsontwikkeling, dan stel ik de vragen. Maar dat is niet altijd nodig. En dan merk je dat het steeds meer iets wordt van het team zelf. En dat ik moet nadenken van: ja, wat is dan mijn rol nog?

E: Je kunt heel veel uit handen geven.

D: Ik kan heel veel uit handen geven en aan de ene kant geniet ik daarvan, en aan de andere kant heb ik soms wel eens heimwee naar het eh... naar het veel, eh, harde sturen. Het wordt soms ook wel eens gezapig.

E: Hoe zie jij je rol nu dan?

D: Ehm...

E: Hoef je niet met rollen van Quinn, dat kan maar zo, maar... hoe... hoe geef je nu leiding?

D: (Na een lange stilte) Is een goeie vraag... Ik eh... ik laat heel veel eh... gebeuren, want het loopt. Dat is het gevoel wat bij mij opkomt, zeg maar. Dingen lopen. En op het moment dat iets gebeurt waar we geen rekening mee hebben gehouden, dan moet ik er staan. Dan moet ik er zijn. Dus als afgelopen week ehm... leerkracht 4 een herseninfarct krijgt, ja, ik merk dat dat mij aan de ene kant eh... is dat schrikken, aan de andere kant eh... is het ook weer een moment waarop je er kan staan, zeg maar. En daar hou ik ook wel van: om de leider te zijn van de school.

E: Ja. Dan ben jij weer degene die er staat.

D: Ja, ik moet zorgen dat het dan eh... dat het gaat lopen. Dat de berichtgeving goed gaat, dat we afspreken wanneer we bij mekaar komen, hoe laat, enne, nou ja.

E: En dan zijn dingen als het organiseren van een studiedag, bijvoorbeeld ook wel iets voor jou.

D: Ja. Daar kan je dan...

E: Die dingen waar jij heel erg je...

D: ... je invloed op kan uitoefenen. Maar gewoon de dagelijkse gang van zaken, ehm... ja alles loopt, dus we zijn aan het eind van de schoolplanperiode; we hebben eigenlijk heel veel dingen gedaan. De werkgroepen opereren voor een groot deel zelfstandig, dus ik moet, mijn rol is dan controleren zeg maar, van oké eh, leveren ze de verslagen in van de leerteams? Lopen de werkgroepen zo'n beetje op schema? Doen we de dingen die we moeten doen volgens het jaarplan?

E: Hoe vind je dat?

D: Ehm...

E: Want dat vind ik leuk, want dan kunnen we eigenlijk een beetje wel de link leggen met Quinn al.

D: Hoe ik dat.. ik vind dat niet het leukste werk. (Ondertussen leg ik D1 zijn uitslag van de leiderschapsrollentest van Quinn voor). Ik vind dat niet het leukste. Ehm... ik vind het... wat het voor mij leuk maakt is dat ik eh... zie dat het iets oplevert voor de school. Dus, ik kan trots zijn op een team waarin binnen leerteams goed geoefend wordt met feedback, waarbij werkgroepen komen tot beleidsvoorstellen in het team. Daar geniet ik van, maar niet zozeer van controleren zelf.

E: Maar wel het resultaat ervan...

D: Maar het resultaat ervan. Dus ik hou wel van het resultaat. Maar tegelijkertijd, eh, denk ik ook van: nou, ik zou voor mezelf... zoek ik meer uitdaging. En dan ga ik dus een opleiding doen. En daar heb ik dan ook de ruimte voor. En dan zit ik nu een dag in de week in Barneveld, waar het echt chaos is, maar daar geniet ik van, vind ik leuk.

E: Omdat je dan weer kan sturen.

D: Omdat je dan weer kan sturen, ja. Ja.

E: En het is wel een fijn idee lijkt mij, om eh... dat je nou dit kan loslaten ook.

D: Ja.

E: Want je kan deze school loslaten om ergens anders wat te gaan doen.

D: Ja, maar ik wil... daar ben ik...

E: Het lijkt me logisch dat je...

D: ... ik ben er wel van overtuigd, dat is dan de andere kant, dat ik hier op deze school ook echt, eh... twee of drie dagen moet zijn om te weten wat er speelt. En om collega's te zien, eh... uit hun ogen te zien kijken van hé: eh, we zijn nog met de goede dingen bezig, en eh... zeker in dit soort weken, waarbij er van alles speelt. Dan moet ik hier gewoon zijn, van mezelf.

E: Jawel, ik bedoelde meer te zeggen dat je deze school met een gerust hart kan laten eh... functioneren zeg maar.

D: Ja. Ik kan op vakantie gaan.

E: Ja. Oké. Ik wil graag naar eh, onderwijskundig leiderschap. Nu heb je de punten die Imants heeft genoemd, en Vernooy heeft daar deze punten aan gekoppeld (D1 bekijkt de vaardigheden van onderwijskundig leiderschap waar ik hem op wees). Ehm... in hoeverre kun jij jezelf onderwijskundig leider noemen als je kijkt naar deze vaardigheden die je moet hebben als onderwijskundig leider? Sommige hebben we vorige keer al behandeld, die Data, Evidence Based enzovoort...

D: Ja, ik vind mijzelf onderwijskundig leider. Ik vind ook dat dat de, voor een groot deel, de rol van een schoolleider. Daar gaat het om, daar zijn we school voor. Het gaat mij om de leerling, om de prestatie van de leerling. En wat is daarvoor nodig? Dat is omdat je goed weet, eh... hoe de leerlijnen lopen. Dat moet je als leerkracht weten. Je moet niet de methode volgen, maar je moet gewoon weten: wat moet er in dit jaar gebeuren? Dus dat je ook makkelijker kan schakelen, dat je denkt van: oké, ik moet dit goed onder de pet krijgen dit jaar, dat lukt nu even niet, eh ik hoef... volgens de methode moet ik nu de toets afnemen, maar ik weet al dat ze het niet goed gaan doen, want ze hebben extra instructie nodig. Dan moet je eerst extra instructie gaan geven, en niet de toets, en zeggen: “Ja, maar ik wist al dat ze onvoldoende zouden scoren, want ze vinden het nog heel moeilijk.” Ja, waarom ga je dan toetsen als je dat toch al weet? Je bent slim genoeg als leerkracht. Alleen je hebt soms het gevoel dat je geleefd wordt door de methodes, omdat dat hoort, of moet. En ik... dat vind ik wel...

E: En daarin stimuleer jij, dat ze daar zelf keuzes in maken..?

D: Dat is wel mijn taak. Dat je zelf keuzes maakt, en dat dat belangrijk is. Hè, het gaat hier om eh... de toekomst van de kinderen. En dat ze hier dat leren wat belangrijk daarvoor is. En dat is voor een groot deel de basisvaardigheden, dus de cursorische vakken op de ochtend. Dat is wat mij betreft stap één in schoolontwikkeling die we hier zijn in gestart. Eerst maar eens dat ochtendprogramma goed op de rit hebben, en dat staat of valt bij professionaliteit van de leerkrachten, ehm, directe instructiemodel, eh, didactische aanpak, pedagogische aanpak, hoe sta je als leerkracht voor de groep? En wat doe je met rekenen, taal, spelling? Maar de volgende stap is wel, eh... het

middagprogramma, want het is niet alleen maar de basisvaardigheden. Het is veel breder: ook talentontwikkeling bij kinderen. Hoe kom je daaraan tegemoet? Dus aan vaardigheden, zelfstandig werken; wat ook een belangrijk deel van de ochtend is, maar...

E: Oké, nu noem jij wat jij belangrijk vindt, maar hoe stuur jij dat dan als je misschien deze vaardigheden, eh... wat doe jij daarin? Misschien kan ik zelfs de vraag ook stellen wat jij al goed ontwikkeld hebt en wat je nog graag zou willen ontwikkelen.

D: Nou, daarin sturen is dan bijvoorbeeld de keuze voor, eh, wat voor begeleidingstraject gaan we doen? Dus ik heb heel erg gestuurd op Leren in Beeld, om dat te gaan doen. Omdat dat zich richt op de ontwikkeling van leerkrachten op onderwijskundig gebied. En het heeft te maken met begeleiding aan klassenbezoeken, dus ik kan ook op klassenbezoek gaan, met de afspraken die we hebben gemaakt bij Leren in Beeld. Ik noem maar iets. Ehm... creëren van een klimaat dat gericht is op leren, ben ik vooral de eerste jaren erg mee bezig geweest, en dat is ook iets dat bij Leren in Beeld heel erg aan de orde komt. Hè, hoe structureer je je lessen? Hoe maak je effectief gebruik van je tijd? Hè, door die verlengde instructie, en gebruik maken van de instructietafel, en het maken van goeie afspraken over hulprondes, over gebruik van stoplicht, dus... weektaken, ehm... dat er geen tijd verloren gaat. Toen ik hier begon lazen kinderen Duckies, toen ze, als ze klaar waren met hun rekenwerk. Dan konden ze rustig een kwartier Duckjes zitten lezen, want je kon niet iets anders gaan doen, want je moest wachten tot je weer terug kon naar je klas. Omdat je in een andere niveaugroep rekende. En met spelling was het net zo. Als je je spellingswerk af had, dan had je gewoon soms een hele les spelling, een half uur, niks te doen als kind. Ik vind het echt een doodsteek. Dus daar, daar ben ik eh... ja daar ben ik eigenlijk heel erg mee bezig geweest en dat is... dat, dit loopt nu ook. En ik eh... ik blijf daar wel de nadruk op leggen, dat het gaat om die prestaties en hoge verwachtingen hebben van leerlingen. Ja.

E: Toen ik je die vraag stelde over onderwijskundig leiderschap, dan, toen zei je inderdaad dat je het ‘de rol’ vindt.

D: Ja.

E: Betekent dat ook dat als je hier uit zou moeten kiezen wat je aan vaardigheden hebt, dat je eigenlijk zegt: “Ja, het hangt allemaal met elkaar samen, ik eh... ik ben hier zelf behoorlijk in ontwikkeld”?

D: Ja.

E: Ik herken zelf veel dingen hoor, die je doet. En als je dan zou zeggen: “Onderwijskundig leiderschap of transformationeel?” Wat past het beste bij jou? Of zeg je: “Nou, daar kun je eigenlijk geen onderscheid... dat kun je niet los van elkaar zien?”

D: Nou ga je me woorden in de mond leggen hè?

E: Hmhm...

D: Ja, ik heb altijd de neiging om te zeggen: “Ik ben wie ik ben.” Dus ik kan niet kiezen van: ik eh... waar ik me meer op focus of zo, of... Kijk, het gaat bij mij om dat onderwijskundige leiderschap, dat is wat je bent als school. En daarom is het voor mij van belang om onderwijskundig leider te zijn. Ik geef leiding aan deze school, eh... en hier gaat het om. Maar om ervoor te zorgen dat leerkrachten ook dit kunnen uitvoeren, als het gaat om eh... hè de leerling-prestaties, om het creëren van een klimaat dat gericht is op leren, heb ik nodig dat ik ga, bezig ben met eh... intellectuele stimulansen, met eh... inspireren en visie, eh... hebben van hoge prestatieverwachtingen van de leerkrachten, omdat ze dat ook van de leerling moeten hebben.

E: Zou je dan kunnen zeggen dat transformationeel leiderschap voor jou een middel is? Om onderwijskundig leiderschap te...

D: Ja, het is bij mij allemaal een middel.

E: Om dat uiteindelijk hogere doel te bereiken?

D: Ik ben, ik ben niet eh... ik ben zelf niet eh... het onderwijskundig doel of zo. Dus ik...

E: Dus dit zijn middelen voor jou om jouw hogere doel te bereiken...

D: Mijn hoger doel is dat de leerkracht goed onderwijs maakt.

E: Ja.

D: Punt.

E: Ja, dus dat wil je doen, bereiken door dit toe te passen..? (Met ‘dit’ bedoel ik transformationeel leiderschap en onderwijskundig leiderschap als middelen.)

D: Ja... ja.

E: Maar dan nog heb ik de vraag: in hoeverre ben jij dan daarin ontwikkeld, of wil je daarin verder? Ik bedoel, ik heb al wel veel dingen gezien, je noemt veel dingen, maar wat zou je graag nog willen? Willen kunnen? Of beter willen doen?

D: Ik zou nog graag meer kennis hebben van de onderwijsprogramma's die we hier op school hebben. Niet om het allemaal te onthouden, maar er iets dieper in te duiken. Nou, voor de rest... lezen, lezen, lezen. Ik wil gewoon veel lezen, veel literatuur, zodat ik het kan spiegelen aan hoe ik het hier zie gebeuren. Ja...

E: Hoe heb je dit dan geleerd? Deze vaardigheden? (Ik wijs hierbij naar de rest van de onderwijskundige vaardigheden op het papier.)

D: Door me eigen... door de eh, door allemaal opleidingen. Ja. Want ik, ik was hier totaal niet mee bezig toen ik voor de klas stond. Toen was ik bezig met gewoon een eh, op zich wilde ik een goede meester zijn en best wel hoge resultaten bereiken, maar ik had echt, ik baalde ervan als ik D's en E's zag en dat ik dan een handelingsplan moest gaan schrijven...

E: Je zag het niet helemaal in de context van de school, of zo ook. Of dat wel?

D: Ja... Nee ik was, ik was...

E: Want dat heb je als directeur natuurlijk wel...

D: Ik had geen helicopterview. Ik was gewoon in die werkelijkheid bezig. Dat was mijn klas, mijn gebeuren, en ik probeerde zoveel mogelijk te doen voor iedere leerling die ik voor mijn neus had. En ehm... ja, om ze zo ver mogelijk te brengen. Maar tegelijkertijd had ik ook geen overzicht, of eh, kennis van... echte kennis van hoogbegaafdheid, of... ik wist wel dat kinderen meer uitdaging nodig hadden, dan probeerde je daar wat aan te doen, maar het was ook een beetje aanmodderen zeg maar, je...

E: Je las toen nog niet eh...

D: Ik las absoluut geen literatuur, nee.

E: Vind je dat leerkrachten dat wel meer moeten doen?

D: Ja. Ja, het zit bij... ik zit nu ook in het eh... in het taakbeleid zit gewoon vakliteratuur lezen. En ik probeer ook eh... te kijken van: wat is van belang? Dus af en toe schaf ik boeken aan en deel ik uit, omdat we het erover hebben gehad, of eh... dat ik zeg: “Dat is belangrijk,” of als er een leerkracht komt met een artikel, dat wordt dan ook gedeeld met elkaar. Maar, dat is nog wel een punt wat ik, waar ik nog meer mee zou willen doen.

E: Ja...

D: Als het gaat om het groter maken van de kennis van de leerkrachten zelf. We zitten heel snel in de dagelijkse beslommeringen, en het is... ik heb gemerkt, ook door mijn opleidingen, en door nu mijn

rol als directeur, omdat ik ook vaker een dag een studiedag heb, of een dag met directeuren bezig ben, dat het zo belangrijk is om er even uit te zijn, en met collega's of... dat je afstand kan nemen, en van een afstand naar je school kan kijken. En ik, ik vind het jammer dat eh... dat teamleden daarin tekort komen. Dat vind ik ook echt.

E: Ja. Ja, maar het is ook weer voor leerkrachten misschien wel lastig om dat allemaal nog naast hun onderwijs weer te gaan doen.

D: Nee, dat moet, dat moet in plaats van een lesgevende dag zijn, dus ik ben ook heel erg voor studiedagen inplannen. Liefst zoveel mogelijk zeg maar. Dus niet...

E: Want deze school heeft er toch al behoorlijk veel...

D: Ja, maar we gaan, we zijn expres afgestapt van zoveel mogelijk vakantie...

E: Ja.

D: ... eh... achter mekaar plannen, zodat je als leerkracht ook vakantie hebt. Hè, dat heeft ook daarmee te maken. Omdat ik het belangrijk vind dat je daar de tijd voor hebt, en ook het gevoel hebt van: hé, ik heb een dag geen klas, maar ik kan mijn werk gewoon doen, we zijn met elkaar erover bezig, en je merkt gewoon hoeveel dingen dat oplevert. En dat krijg je ook wel terug van, van leerkrachten.

E: Ja, ja. Hoe denk jij als leider over te komen op je team? Ik zou ze het natuurlijk zelf het beste kunnen vragen, maar wat denk jij?

D: Ik denk dat ik op mijn team overkom als iemand die eh... wel weet wat ie wil. Eh... betrokken op de organisatie, op de... op het team en op de kinderen, op de school als geheel, zeg maar, op de ouders ook. Dus eh... iemand met hart voor deze school, zeg maar, deze lokale school. Ehm... ja... En iemand die niet snel eh... gek is te krijgen. Ik blijf rustig. Als er van alles eh... op ons afkomt aan... ja... aan bezuinigingen of eh... en wat ook echt wel consequenties heeft, dat ik daarin redelijk rustig blijf, en het ook wel goed kan uitleggen, wat er dan gebeurt of...

E: En ze ook daarin wel weer kan steunen ook.

D: Ja, daar hebben ze vertrouwen in dat dat ook, dat het zeg maar, goed komt. Dat spreken ze dan ook wel uit. Ik denk dat ze dat zeggen. Tenminste, dat krijg ik wel eens terug op een functioneringsgesprek.

E: Ja. Hebben zij dat met jou dan? Functioneringsgesprekken? Gewoon de leerkrachten met jou, of zit er dan nog een hogere..?

D: Nee, ik heb.. ik heb een functioneringsgesprek met de leerkracht, maar het functioneringsgesprek is altijd gelijkwaardig, dus het gaat om het functioneren van de leerkracht, maar ook om mijn functioneren.

E: Oké...

D: En het is een gelijkwaardig gesprek zonder juridische gevolgen. Dus je maakt wel een verslag, maar dat is met name gericht op de afspraken die je maakt, dus het gaat... het functioneringsgesprek is gericht op het bevorderen van eh... van het welbevinden en van het presteren van de leerkracht, en eh mijn... mijn presteren. En de onderlinge samenwerking daarbij. Dus ze kunnen...

E: Is dat iets hoe jullie het hebben vormgegeven, of hoort dat officieel..?

D: Nee, zo hoort dat gewoon officieel zo, alleen in de praktijk...

E: Ik herken het inderdaad niet, dat het zo gaat...

D: ... is het... is het, kijk, het wordt ook wel zo snel ervaren als: oké, je komt bij de directeur in zijn hok, en die gaat vertellen hoe jij het doet. Hoe die vindt dat jij bezig bent, en dat... Dus dat is ook wel iets dat ik heb moeten leren, want dat was ook niet mijn ervaring met mijn vorige... met mijn eigen

directeuren zeg maar, dan was het gewoon van: nou, ging die mij vertellen hoe die vond dat ik het deed, en ik deed het toch wel goed. Dat wist ik ook wel van tevoren. Maar je bent toch wel enigszins gespannen van: nou, wat...

E: ... wat gaat hij zeggen, ja. (Ondertussen gaat de telefoon van de school over.)

D: En dat blijft natuurlijk wel zo. Ik blijf natuurlijk de leidinggevende, dus je hebt wel, je hebt een ongelijke positie, maar dat gesprek is gelijkwaardig. En dat benadruk ik wel. Ik zal even de telefoon opnemen. (Er volgt een kort telefoongesprek tussen D1 en de beller).

Leiderschapsrollen van Quinn

E: We gaan even naar Quinn, want we zijn alweer vijftig minuten bijna onderweg.

D: Ja.

E: Welke rollen van Quinn passen het beste bij jou? Het is natuurlijk een model van samenhang, maar goed... toch eh... misschien kun je hier even naar kijken, als je dat handig vindt..? (Ik wijs D1 op zijn leiderschapsrol binnen de theorie van Quinn en op het concurrerende-waardenmodel dat op papier uitgewerkt staat.)

D: Nee, ik wist al dat ik een bemiddelaar ben. En dat past ook gewoon ehm... dat past heel goed bij mij.

E: En waar uit zich dat in?

D: Ehm... nou ik, ik ben altijd op zoek naar ehm... eh... wat anderen daarin vinden, zeg maar. (Ondertussen gaat de telefoon nogmaals over.) Ik zoek heel snel de eh... de bemiddelkant. Dus aan de ene kant ehm... ben ik wel iemand die de... die het voortouw kan nemen, hè, innovatorrol of stimulator, eh... we gaan die kant op, maar ik stuur heel erg, of eh... ik steun heel erg voor mezelf op de bemiddelaarkant. Dus ik kijk ook van: is daar draagvlak voor in het team. Als ik iets wil, ik kan wel heel perse iets willen, maar als er absoluut geen draagvlak is, is het gedoemd te mislukken, dus ik wil, ik wil dat ook weten. (De telefoon stopt met rinkelen.)

E: Ja.

D: Dus voordat ik hier directeur wordt... werd, wilde ik ook weten van: zijn de plannen die ze hebben gemaakt, eh... zijn dat ook plannen waar ik, waarin ik mij kan vinden? Als dat niet zo is, dan ga ik hier geen directeur worden, want dan ga ik mezelf tegenwerken. Dus in die zin eh... daar staat - kan misschien een beetje negatief klinken - een machtsbasis opbouwen en handhaven, maar daar heeft het wel mee te maken.

E: Ja.

D: Ja, maar ik ben niet iemand van consensus. Dus dat past dan weer niet helemaal daarbij. Dus het onderhandelen over inzet en overeenstemming. Het is niet eh... ik hou helemaal niet van eh... van ergens in het midden te gaan zitten. Dus het is of wel, of niet.

E: Oh ja. Een beetje zwart-wit..?

D: Ja... consensus eh, maar dat is mijn persoonlijke beleving daarbij, daar heeft niemand wat aan. Dan ben je allebei eigenlijk niet helemaal tevreden. “Ja, doe het dan gewoon niet”, zeg ik dan. Dus, hè, of we gaan met z’n allen ervoor, ja of je... of niet, maar als de meerderheid ervoor wil gaan, dan heeft dat consequenties voor de minderheid. Die moeten zich daaraan conformeren.

E: Maar hoe kan je dan wel zo hoog scoren? Want je zit echt gewoon eh... ver eh...

D: Ja, nee, maar ik ben ook wel bemiddelaar...

E: Maar meer op die... op punt één (een machtsbasis opbouwen en handhaven) en punt...

D: ... drie (ideeën presenteren).

E: Drie.

D: Ja. En ik onderhandel wel, dus ik ga wel in gesprek over: waarom wel waarom niet, maar uiteindelijk gaan we niet dan ergens in het...

E: ... wordt het wel of niet.

D: Ja.

E: Oké.

D: Maar dan is het op basis van argumenten, of eh...

E: Ja. Deze is ook extern gericht hè? (Ik bedoel hiermee de bemiddelaarsrol.) Dus ook wel een beetje naar de buitenwereld, buiten de school. Zet je die dan ook in? Dus ik weet niet, met eh... ja... externe betrokkenen bij de school?

D: Ehm... na...

E: Of zet jij hem toch meer in in de school zelf?

D: Ik zet hem meer in in de school zelf, ja... ik gebruik die bemiddelaarsrol ook wel al in de... ja, eh... heel... ja, klinkt heel plat, maar gewoon zorgen dat je genoeg subsidies binnensleept, en kansen zien vanuit de buitenkant, om binnen te gebruiken. Hè, ik ben de school in Veluwe Plus die het meest subsidies binnensleept. Ik maar daar gebruik van. Ik weet dat dat kan. Dus daar ben ik ook, ja...

E: Daar ben je ook bemiddelaar in.

D: Ja.

E: En welke vind je nog meer goed bij je passen?

D: Ehm... Ja, ik kan heel, ik kan best goed de bestuurdersrol pakken, maar ik eh... heb daar niet heel veel lol in. Dus ik kan hem wel pakken...

E: Hmhm...

D: ...maar ik word er niet heel eh... (Ik bekijk ondertussen het leiderschapsprofiel van D1.) Ja, dit is die vijf, die (D1 wijst mij zijn score op de bestuurdersrol aan). Dus deze kant zeg maar, die eh... ik weet van mezelf dat ik dat kan, en dat gebruik ik ook wel om eh... de dingen goed te doen, maar dat levert mij geen energie op. Dit levert mij energie op, dit, dit stuk (D1 wijst naar de OSM kant: creëren).

E: En de HRM-kant? De mentor-, stimulatorkant?

D: Ja... Daar ben ik wel...

E: Want je bent er wel veel mee bezig...

D: Ik ben er wel veel mee bezig...

E: Ja natuurlijk...

D: ...omdat ik weet... (De schooltelefoon gaat voor de derde maal over.)

E: ...het is echt de mensenkant.

D: ...omdat ik weet dat het van belang is, dus het past ook wel weer bij mijn bemiddelaarkant, dat ik weet: dat levert op. En dat geeft me in die zin voldoening, op het moment dat het wat oplevert.

E: Ja. Dus het moet wel wat opleveren, wat je...

D: Nou, ik geniet er ook van hoor, ik vind het hartstikke leuk om op teambuilding te gaan. Het is niet zo dat ik denk van: nou, we gaan teambuilding doen, maar ik doe het met tegenzin, omdat het... maar ik weet dat het me straks plezier oplevert of zo. Nee, ik heb, ik vind het heel erg leuk om met mensen om te gaan. Met mensen te werken, en met kinderen te kletsen in de gang, en in de klaslokalen binnenlopen, en leuke dingen doen. (D1 neemt de telefoon op, maar is net te laat.) Nee, dus dat... ik vind het zeker leuk.

E: Ja.

D: Maar... ja.

E: En deze kant? (Ik wijs naar IPM, met de rollen controleur en coördinator, maar D1 praat intussen nog door over de mentorrol.)

D: Vind ik ook leuk om te hebben: inzicht in uzelf en de anderen (vaardigheid 1 van de mentor).

E: Oh, ja.

D: Vind ik ook leuk. Ik vind het belangrijk om mezelf goed te leren kennen. En daar helpen allerlei teambuildingsdingen voor, en daar helpen boeken voor zoals Quinn, of eh... dat je daar over nadenkt. Je denkt na over je eigen handelen, en dan herken je bepaalde patronen en het... ik hou er niet van om je daarop vast te pinnen en te zeggen: “Ja, maar volgens Quinn ben ik bemiddelaar of zo, dat is... daar hou ik niet van.

E: Nee.

D: Maar je had de volgende vraag gesteld.

E: Ja, deze, die controleurkant.

D: Daar ben ik heel allergisch voor. In ieder geval...

E: Want...

D: Want het heeft ook te maken met het verleden van mezelf. Ehm... ik kan er niet tegen om gecontroleerd te worden.

E: Hmhm...

D: Ik hou niet van piketpaaltjes, zeg maar, enne, daar hou ik gewoon niet van. Goed om daarin wat vrijheid te hebben, en tegelijkertijd moet ik het af en toe wel eens toepassen.

E: Ja, je moet zelf wel eens de controleur zijn...

D: Ja.

E: ...zoals je net ook zei.

D: Ja.

E: Je wordt er niet vrolijk van, maar als het wat oplevert, dan eh...

D: Ja. Dan doe ik dat. Maar het is absoluut niet mijn hobby.

E: Nee.

D: Nee, dus wat dat betreft past dat ook eh... past dat ook niet.

E: En het coördineren wel weer meer, toch?

D: Dat is leuker. Ja, nee... dat echte, het echte controleren van dingen, daar hou ik niet van.

E: Hm...

D: Ja, en dan staan hier nog eh... wel positieve dingen bij, maar ehm... (Bij de controleurrol.)

E: (Lachend) Maar het woord zelf al, ben je al allergisch voor.

D: (Lachend) Nou, daar hou ik niet van!

E: Ja.

D: Nee. Ik heb één, ik heb een directeur gehad waarbij ik toestemming aan moest vragen om watervaste stiften te pakken, en, nou ja, dat is echt eh...

E: Ja, overal toestemming voor vragen...

D: Ja.

E: Ja, oh ja. Dus dat probeer jij zelf zo min mogelijk te doen.

D: Ja.

E: Alleen bij wat moet.

D: Ja, zoals nu, dan weet je met de bezuinigingen, dan moet... dan moet het gewoon. Dan moet je controleren wat iedereen bestelt, of wat niet.

E: Ja, ja.

D: Enne, dan doe ik dat ook. En dan vind ik dat ook leuk hoor, dat ook wat dat betreft, we de zaak goed op orde hebben, eh, op deze school. We waren de enige met ook weer een overschot op formatie, of eh... en de financiële kant goed voor mekaar. Ook dat vind ik belangrijk, want ik kan er

mee, ik kan er voor mezelf ook wel weer mee scoren. Daar heeft het team verder geen bal aan in eerste instantie, of om dat te weten of we binnen ons budgetten zijn gebleven. Maar ik weet dat het voor volgend jaar weer wat meer lucht geeft, dat we niet tekort komen of zo.

E: Hm.

D: Dat we bepaalde minbedrag beginnen met de formatie of eh...

E: Ja. Dus die controleurrol zou jij trouwens ook niet verder willen ontwikkelen, zeg maar... Dat doe je echt gewoon waar nodig..?

D: Ik doe waar nodig, ja.

E: Ja. En verder nog rollen die je, zoiets hebt: nou, ik doe het goed, of eh... ik hoef dat niet meer verder te...

D: Nou, ik zou de... de stimulatorrol wil ik ook nog wel, die zou ik wel verder willen ontwikkelen. Dat vind ik een mooie, vind ik wel een mooie rol.

E: Om de reden..?

D: Ehm... Nou, omdat het... dat is de kant, zeg maar, van de HRM-kant, die... die dan nog het meest eh... bij me past. Mentor wordt al te eh... teveel gericht op van: “Hé, hoe gaat het met je,” enne... dus. (D1 lacht omdat het zeer passend is bij wat hij al eerder zei over dit punt.)

E: (Lachend) Ja. En stimulator, dat is dus weer...

D: Nee, conflictmanagement vind ik ook, dat is iets... dat is een punt waarvan ik denk: ja, daar... daar kan ik nog veel plezier aan beleven als ik daar eh...

E: Maar je investeert er al wel in, als je kijkt naar teambuilding en...

D: Ik heb... daar investeer ik wel in, maar ik zou het ook zelf... dat stukje zou ik zelf ook kunnen doen, denk ik.

E: Oké, dat wil je zelf gaan ontwikkelen, dan..?

D: Ja.

E: Ja.

D: Ja, want je kan niet altijd, dat is namelijk het punt, je kan niet altijd eh... externe eh... daar iemand voor inschakelen, zomaar even. Op het moment dat hier namelijk een conflict plaatsvindt, denk ik dat ik daar zelf ook meer in kan doen, dan alleen maar zeggen: “Oh, nu gaan we een teamstudiedag conflicthantering doen” of zo.

E: Ja, ja. Het is wel een interessante.

D: Ja, zeker.

E: Hoe zet jij deze rollen in, want je hebt er zelf natuurlijk ook wat mee gedaan in je opleiding. Zet je ze nog in, of doe je er...

D: Nee, niet bewust, nee.

E: Nee...

D: Nee.

E: En toen je...

D: Nou...

E: ... toen je ermee aan het leren was? Was je er toen heel bewust eh... mee bezig?

D: Ja, je bent er, in zoverre dan bewust mee bezig, dat je heel veel dingen herkent. Hè, dus je... het is niet zo dat je, dat ik op slag daardoor verander of zo. Dat ik zeg van: “Oh, help ik zit...”

E: “Nu ben ik de bemiddelaar”

D: “Nu ben ik de bemiddelaar,” maar je gaat dingen herkennen bij jezelf. Dus je krijgt steeds meer inzicht in hoe je de dingen doet. En waarom je ergens tegenop ziet, of waarom je bepaalde dingen

dus heel makkelijk af gaan. Ehm... waarbij je steeds bewuster ook dat soort momenten wel kan opzoeken, of zeggen van: “Oké, nu moet ik ook,” eh... nou, om maar weer bij dat standaard cliché te komen: “Nu moet ik coaching inschakelen voor deze persoon,” of eh...

E: Dus dit model heft je meer bewust gemaakt...

D: Ja... Het leren, het studeren (ondertussen gaat de schooltelefoon weer over...), en dat vind ik voor leerkrachten ook, maakt je van onbewust bekwaam, ga je naar eh... bewust bekwaam. Of zelfs nog een stap verder, van onbewust onbekwaam naar bewust onbekwaam, naar bewust bekwaam en dan eh... Even... (D1 neemt de telefoon op, en er volgt een kort gesprekje.) Nee, dat... dat werkt erg goed, maar nee, ik ben niet heel erg daarmee bezig of zo, in de dagelijkse gang van zaken. Ik herken, ik herken gewoon dat ik soms dingen moet controleren en dat ik daar geen plezier aan beleef of zo. of eh...

E: Dus je zet ze niet heel bewust eh... in, of..?

D: Hm... Nee, het is niet zo dat ik denk van: oh, nu ga ik eens even op die eh... in die rol eh... zitten.

E: “Nu word ik even innovator...”

D: Nee.

E: Nee.

D: Nee, zo doe ik dat niet. Maar ik weet wel eh, m’n... het heeft met name te maken volgens mij, met eh... dat ik goed nadenk over: wat geeft mij energie, en wat kost mij energie? En daar moet een goeie balans in zijn. Eh... want anders kan ik beter wat anders gaan doen, of eh... dus ik... dus het is meer op die manier. Ik kom nu wat minder toe aan de innovatorrol hier op school, nou hoe kan ik dan zorgen dat ik die rol eh... nou ja, dat ik wel energie kan krijgen op dat gebied? Door weer een opleiding te gaan doen of zo. Dan krijg je er ook weer voeding voor. En dan kan ik dat tegelijkertijd ook wel weer in mijn school kwijt, dingen die ik daar hoor... of lees.

E: Ja... Het is wel leuk: Quinn, die geeft namelijk een aantal voorbeelden in zijn boek van effectieve, effectieve profielen. Wat denk jij, is die van jou effectief of ineffectief?

D: Die van mij is eh... ja, dit is voor mij altijd een eh... een zorgpunt, deze kant (D1 wijst naar de IPM-kant). Er wordt altijd voor gewaarschuwd.

E: (Ik overhandig D1 een kopie uit het boek ‘*Handboek Managementvaardigheden*’ van Quinn waarop te zien is dat zijn profiel effectief is.) Kijk, dus uiteindelijk ben je wel effectief!

D: (Glimlachend) Vindingrijk en productief... Ik wil naar een masterniveau...

E: (Lachend) Ja, daar gaan we het zo nog over hebben.

D: Ja...

E: Zou je eens even een reactie willen geven?

D: Oh, mijn reactie: “Ik ben helemaal ervan ontdaan..!” (Grapje)

E: (Lachend) “Yes! Ik ben effectieve leider!”

D: Nee, ik... dat weet ik ook wel van mezelf...

E: Ja...

D: ...dat ik effectief ben.

E: Omdat je de resultaten ervan ziet...

D: Omdat je de resultaten ziet. Alleen, ja... nou, goed.

E: Maar ook ‘vindingrijk’ en ‘productief.’ Herken je dat dan?

D: Ik ben wel vindingrijk, ja. Ja. Zoals, als er dingen eh... ja... ik vind... ik vind het ook leuk om creatieve oplossingen te verzinnen voor een probleem of zo, of eh... hoe we het ook anders zouden kunnen doen, en dan kan ik ook heel lang staren op cijfers wat ik eigenlijk niet zo interessant vind, om te

kijken van: hé, hoe kan ik toch, nou mijn bovenschools directeur eh... om krijgen of zo op basis van eh... van de gegevens die ik hier heb. Hoe kunnen we nog weer anders de formatie invliegen, en eh... nee, ik... dat herken ik wel.

E: Ja.

D: Productief... ja, er gebeurt gewoon heel veel, ik... we hebben het afgelopen jaar gewoon heel veel gepresteerd hier op school met mekaar. Dus er is veel geproduceerd, ja.

E: Ja, maar ook wel mede door hoe jij leiding geeft.

D: Ja, ja.

E: Ja.

D: Dat is ook zo, ik bedoel eh... ik eh... daar krijg ik ook wel echt de waardering voor van de collega's, en die kan ik ook weer teruggeven, want ze hebben het uiteindelijk zelf eh... zelf gedaan.

E: Ja.

D: Maar, ja, dat was eh... zonder mijn inbreng niet automatisch gegaan. Dat weet ik ook. En daar ben ik ook hartstikke trots op.

E: Ja. Oké. Hier zie je de meestermanager... (Ik wijs D1 op het profiel van de meestermanager.)

D: Ja.

E: Om meesterschap in leidinggeven te bereiken, moet je een aantal fasen doorlopen. Die staan hier (Ik wijs D1 op de vijf fasen om meesterschap in leiderschap te kunnen bereiken). In welke fase bevind je je nu? En wil je überhaupt meesterschap bereiken, en op welke manier wil je dat dan?

D: Hmmm... Ik zit ergens in de competentiefase, of vakkundigheidsfase. Patronen te ontdekken, dat is voor mij niet zo moeilijk... dat zie ik altijd vrij snel. Maar ik heb ook niet een voortdurend vallen en opstaan of zo. Ik heb niet...

E: Zou je jezelf al in de vakkundigheidsfase kunnen plaatsen?

D: Nou... het is niet altijd intuïtief op situaties door signalen waar te nemen, dat vind ik ook wel heel uit de hoogte klinken.

E: Ja... of je inderdaad alles al eh... al beheerst vanuit jezelf of zo...? Ja.

D: Ja, en dat je dan op gevoel en zo de goede beslissingen neemt, of zo. Dat is nog niet altijd zo.

E: Nee.

D: Ik bedoel, ik ga ook af en toe ook echt wel op mijn bek, maar het is niet een voortdurend vallen en opstaan. Dus het zit daar een beetje tussenin.

E: En hoe wil jij de expertfase gaan bereiken? Of wil je dat überhaupt...?

D: Ja, het gaat vanzelf. (D1 leest ondertussen de vijf fasen door.) ‘Ervaring verlicht de leider...’

E: (Lachend) Mooi hè..?

D: Nee, ik... ik vind dat heel mooi eh, hè, om dit soort, hè, om dit soort patronen; ik hou van schema's en grafieken, dat past ook bij mijn dynamiek als fysiek eh... mentaal eh... dynamiek uit de Human Dynamics (een theorie over de link tussen leerstijlen en persoonlijkheden).

E: Want je ziet hier wel dat je ongeveer ‘de meester’ zou hebben bereikt, volgens dit schemaatje dan (Ik wijs D1 op zijn leiderschapprofiel), als je die (de controleurrol) zou ontwikkelen. Het moet allemaal eentje verder misschien, maar...

D: Tja... ik... zo zit ik er niet in, dat ik dat zou willen of zo. Ehm... ik vind het gewoon belangrijk dat ik het van mezelf weet (D1 wijst hierbij naar zijn zwakke punt in zijn profiel: de controleurrol). Ik, ik heb niet de behoefte om eh... om bijvoorbeeld die controleurrol, dat ik zeg van nou, dat moet ik...

E: Nee, dat vroeg ik me inderdaad dus af, ja. Heb je, moet je überhaupt de behoefte hebben om overal zo, zo in te zijn..? (Ik wijs hierbij naar het profiel van de meestermanager.)

D: Nou, A, denk ik dat dat heel lastig is, omdat iedereen zijn sterke en zwakke punten heeft. Eh... en het is maar net wat dan je sterk of zwak wil noemen, je hebt je voorkeur. Ja, misschien eh, misschien ben ik op een gegeven moment eh... echt een expert en ehm... dat zou kunnen. Ik vind het belangrijk om me daarin eh... steeds verder te bekwamen, maar niet specifiek gericht op de controleurrol, maar gewoon het, het... de ervaring ehm... maakt mij gewoon heel erg. En het nadenken over wat ik dan precies doe, zorgt ervoor dat ik het bewuster word.

E: Ja.

D: Dus ik, je eh... en zorgt er ook voor dat ik dus dingen herken, die ik eerder al heb gedaan.

E: Dus je hoeft niet eens overal helemaal geweldig...

D: Ik niet.

E: ...in uit te blinken, voor jezelf, maar wel dat je... eh... je bewust bent van, van je eigen kwaliteiten en zwakheden..?

D: Ja, dat ik, hè, als het gaat om, op een gegeven moment word het natuurlijk eh... onbewust bekwaam, dus de ultieme fase, dat het gewoon, dat je al... dat je dan de goede dingen doet. Het zit hem ook vast op van: oké, ik heb in mijn eerste jaar heb ik bepaalde dingen gedaan, die werkten wel, of die werkten niet, en daar kom ik nu - door dingen te lezen of door te studeren - achter, - of door het nog een keer te doen - waarom het wel of niet werkte, waarom ik toen op mijn plaat ging, of waarom ik juist heel veel credits kreeg eh... om wat ik deed. En dan kan ik het de volgende keer ook weer gebruiken. Dus ja... (De schooltelefoon gaat over.) Dat heb je als je geen goede assistente hebt (zegt D1, en hij neemt de hoorn van de haak en er volgt een kort gesprek). All right...

Verandermanagement

E: Oké... Ik had nog een aantal vragen over verandermanagement, maar ik zie nou dat we heel veel hebben besproken wat bij verandermanagement ook belangrijk is. Zoals investeren in relaties, en kennisdeling, en weet ik veel, maar dat hebben we allemaal al besproken.

D: Oké.

E: Dus, daar hoeven we het niet nog een keer over te hebben.

D: Waar wou je het nog over hebben?

E: Ik het hebben over dit model (ik leg D1 het verandermodel van Fullan voor), en over inzicht eh... bij veranderingsprocessen (ik wijs naar een opsomming van inzichten bij veranderingen).

D: Hmhm...

E: Ik ben wel nieuwsgierig naar hoe jij als schoolleider veranderingen leidt. Je zei dat je niet, op dit moment niet heel veel met de innovatorrol bezig bent, maar het is wel van belang om, als je een onderzoekende cultuur wil creëren, dat ik weet hoe jij veranderingsprocessen hier opzet, enne... leidt.

D: Ehm... Nou, het is wel grappig, want ik begin eh... eigenlijk altijd met ehm... samenhang creëren. Dus waar zijn we nou eigenlijk mee bezig? Wat willen we? En hoe hangt alles wat we doen, en waar we mee bezig zijn met elkaar samen? En dan komt het altijd weer terug bij het eh... bij mijn hoger doel, dat ‘de leerkracht maakt goed onderwijs’, daar komt het eigenlijk op neer. Hè, als het gaat om Handelingsgericht werken, als het gaat om Leren in Beeld, eh... Opbrengstgericht werken: heeft allemaal te maken met hoe je als leerkracht eh... handelt. Wat doe je? En doe je de dingen die ertoe doen? Ehm... En dat is altijd uitgangspunt, dus als er dan iets moet veranderen, ga ik altijd kijken: hoe eh... nou even een voorbeeld, weer dat afschaffen van die blokgroepen. We zeggen: “We hebben gekozen voor een goed systeem, niveaugroepen,” ehm... “wat levert ons dat op, want we willen graag goed onderwijs geven. We willen eh, opbrengsten zien, en dat maken wij. Wij maken dat nu

met niveaugroepen, maar wat levert ons dat op?” Dan is het analyse van de data van de afgelopen vijf jaar, laat zien dat de resultaten van rekenen gewoon altijd onder de maat zijn, als je het afzet tegen alle andere prestaties die de kinderen leveren. Eh... en dat is eigenlijk al dan voldoende eh... onderbouwing, om te zeggen: “We... daar moeten we iets mee.” Want ja, dat wil je niet, dat de prestaties achterlopen. Ehm... dus ik ben ook wel, in de verandering gaat het, je begint met: oké, waarvoor zijn we hier? Voor goed onderwijs, dat doen we zelf, wij zijn daar een belangrijke factor in. En als je iets gaat veranderen, dan kijk je altijd: wat levert het ons op?

E: Dus je laat ze ook kijken naar, naar de organisatie als geheel? Dus wat eh... ja, brengt deze verandering in deze hele organisatie eh... mee, zeg maar.

D: Ja, ja.

E: En dat koppel je aan de morele doelen die je hebt?

D: Ja, we hebben de... als het gaat om morele doelen, willen we iets bereiken. Ja, het is een beetje... De ene keer begin ik met de morele doelen, en zoek ik daarin samenhang. Soms start ik op morele doelen, en dan ga ik inzicht in de verandering, en wat wil je dan? Eh...

E: Het hangt een beetje van de verandering af, wat je... wat je als eerst doet?

D: Ja, ja.

E: Maar deze... deze herken je wel, hoe jij veranderingen...

D: Ja, want het kan ook, het kan ook een keuze zijn bijvoorbeeld voor Handelingsgericht werken, om daarmee verder te gaan, dat ik eerst zeg: “Hoe past dat nou in waar we allemaal mee bezig zijn? En waarom is het dan een goed doel?” En dan begin ik hier (D1 wijst naar ‘samenhang creëren’).

E: Maar het zijn wel vaak deze twee? (‘Morele doelen’ en ‘samenhang creëren’)

D: Ja.

E: Oké. En de rest herken jij ook, als je veranderen vormgeeft?

D: Nou, in ieder geval ‘inzicht geven,’ dus ik probeer altijd zoveel mogelijk inzicht te geven in waarom we dingen moeten veranderen, of eh... wat er dan gebeurt. En het is ook niet niks om eh... iets op te geven waar wij acht jaar geleden voor, met veel... vol vuur voor hebben gekozen. He, dan zit je ook gelijk met die relatie van: ja, het is niet slecht geweest, in die zin, je hebt ook, ook met morele doelen eh... en hoop en denkwerk heb je daarvoor gekozen.

E: Ja.

D: Maar uiteindelijk, als je kijkt naar het resultaat, eh... heeft het niet, heeft het niet opgeleverd wat we ervan gedacht hadden van tevoren. En dat is niet erg. Het is jammer, maar het is niet eh... daardoor een slechte keus geweest of zo.

E: Ja.

D: Het is een jammere keus, maar niet van tevoren al eh... ja, hoe moet je dat zeggen? Je hebt het naar eer en geweten gedaan. Je bent er misschien te laat achter gekomen dat het niet werkt, en je hebt eerst gedacht: laten we een nieuwe eindtoets kiezen...

E: Ja. En kennis ontwikkelen en delen? (De schooltelefoon gaat weer over...)

D: Eh... Ja, daar maak ik ook wel gebruik van. We zijn nu bezig met eh... met een, met een eh... met taal/lezen, er komt een werkgroep, en er is, de RT'er is bezig met een master...

E: Oh, ja. Klopt.

D: ...op eh... op technisch lezen doet zij haar onderzoek.

E: Hm...

D: Ja, dat is gewoon van groot belang als we straks dat verandertraject in gaan voor technisch lezen. Dan maak ik daar gebruik van, ja.

E: Ja.

D: Dus ik maak, maar dat is ja, het is nooit eh... uitgangspunt of zo (D1 neemt de telefoon op en spreekt de beller kort). Kuch...

E: En inzicht in veranderingsprocessen? Heb je die eh... maak je daar leerkrachten ook bewust van? Of weten jullie dit, of... hoe eh...

D: Ehm... Nou, ik probeer het wel te delen. Ik vond die implementatiedip, ik heb er een heel mooi boekje van, dat heet volgens mij gewoon ‘De Dip’ of zo, dat had ik gelezen en dan neem ik dat wel mee naar school om dat es te vertellen dat ik dat herken op school, want dat wist ik nog niet. Dus dan leer je dat, en dan neem je dat mee en dan vertel je dat. Dus dan... dat is wel leuk.

E: Ja.

D: Ehm... Ja, ik herken wel heel veel in de complexiteit, die je hier ook wel ziet. Het doel is ook nooit hier om zoveel mogelijk te vernieuwen, en dat waarderen we ook van onze school, van onze organisatie, dat we zeggen: “Wij hoeven niet voorop te lopen.”

E: Nee.

D: Als het gaat om onderwijskundige vernieuwingen, eh, het invoeren van Handelingsgericht werken, of... Er zijn scholen, die zijn al gewoon een stuk verder, eh... maar wij weten nu, door ervaring van afgelopen jaren, dat als we iets doen, doen we het goed. En doen we het in kleine stappen, maar dan staat er wel iets.

E: Ja.

D: Ehm... en dat is een kwaliteit. Dus dat is niet, het doel is niet voor ons zoveel mogelijk te vernieuwen, maar de dingen die we eh...willen, willen veranderen, dat goed te doen. En dat we ook van mekaar weten wat we aan elkaar hebben. Dus we hebben mensen die heel goed zijn in allerlei mooie ideeën genereren, en tegelijkertijd hebben we ook mensen die heel goed zijn om planmatig het werk uit te voeren.

E: Ja.

D: En we, we zijn ervan overtuigd inmiddels, dat we... doordat ik het ook benoem wat er dan gebeurt, dat we elkaar nodig hebben. Dus we hebben... ik heb erop gestuurd dat we de blokgroepen afschaffen, en tegelijkertijd zeg ik dan: “Oké, welke... de rekenwerkgroep komt nu, die gaat het uitvoeren, heel planmatig. En daar ben ik niet goed in, dus schrijven jullie maar een plan.” Dat hebben ze gedaan, en ze hebben het voor mekaar gekregen om een half jaar dat model uit te faseren. Dat is niet eens faseren, dat is gewoon... dat is uitwerken, maar wel heel planmatig. En dat is heel goed gegaan, en het is ook belangrijk om het dan te benoemen: “Kijk, dit zijn nou de kwaliteiten van deze mensen, die ervoor zorgen dat de ideeën die we hier hebben, van dat ‘we moeten toch echt eens af van dat blokgroepensysteem,’ dat gevoel, en ‘dat je ook wil weten waarom’ en zo.”

E: Ja.

D: “Maar dan moet het ook gewoon goed gebeuren. En dat is de kwaliteit van die mensen.” Want, ja...

E: Dus eh.. dit zijn eigenlijk inzichten voor een schoolleider, maar jouw team is er dus ook bewust van? Tenminste...

D: Ik probeer ze daar zoveel mogelijk ook in te eh... dat te benoemen, wat er dan gebeurt.

E: Ja, ja.

D: Ja, en het is niet altijd zo dat ik het herken hoor, want zo’n implementatiedip... als ik, als je ik dat woord ziet staan, dan kan ik ook situaties van korter geleden met het invoeren van een weektaak of zo, weer terughalen van: daar ben ik me toen niet van bewust geweest. Dat dat speelde, want ik dacht: hé, nu gaan ze het opeens wel doen, terwijl ze in het begin zo sputterden. Eh... ze zeiden: “Ik

weet niet of het mij wel gaat lukken.” Eh... het is ze toch wel gelukt, maar ik heb er niet heel direct op gestuurd toen.

E: Nee.

D: Maar dat is, ja...

E: En je reactie op de een na laatste? Het veranderen van de cultuur is leidend... Want jij hebt inderdaad toen gezegd van: “Je stuurt niet op cultuur...” Maar hoe kun je toch in veranderingsprocessen die cultuur leidend laten zijn, volgens jou?

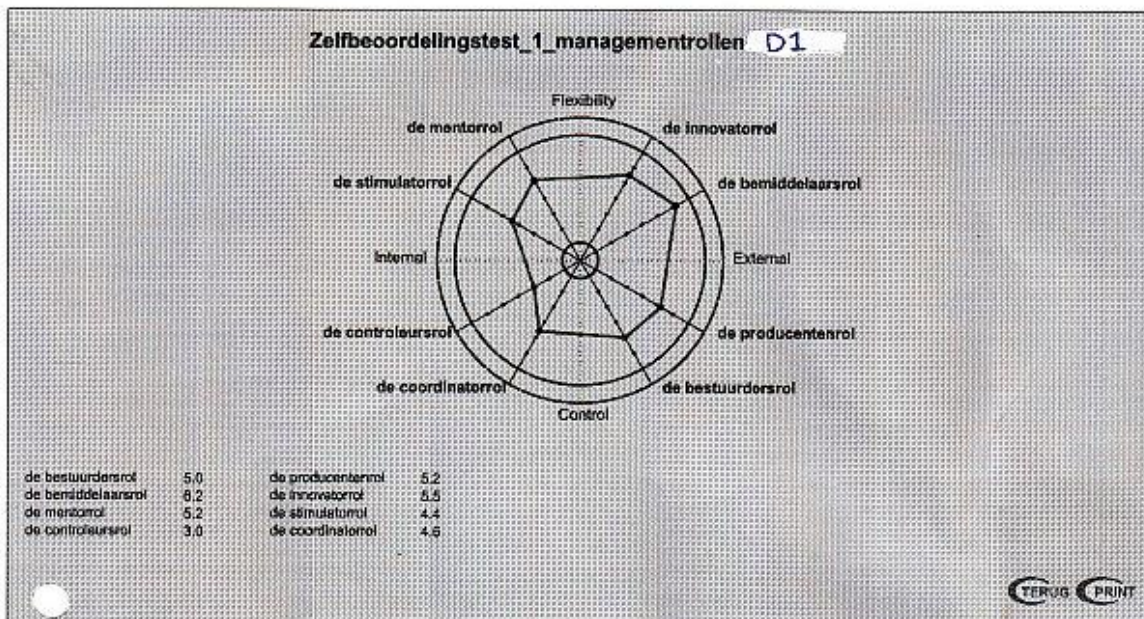
D: Nee, het is... een verandering is pas blijvend als het deel is geworden van de cultuur. Dat is wel zo, maar je, je blijft... ik blijf er wel bij dat ik niet kan sturen op cultuur zelf, maar een verandering moet eerst cultuur zijn, voordat het blijvend is. Dus het stellen voor...

E: Dus dat betekent ook voor jou dat ze erachter staan.

D: Ja. Je moet erachter staan, je moet het uitproberen, je moet het eh... nog eens even evalueren, je moet het nog weer een keer terug laten komen. Dus ja, oké, wat zijn nu de afspraken? Is het ook helder voor als er mensen nieuw binnen komen, ehm... wat er moet gebeuren? Ehm... levert het ons op wat we wilden dat het ons opleverde, is dit nu wat we afspreken? En niet een, niet een korte, snelle verandering, wat niet, wat niet van de mensen zelf is geworden. Maar wat ze het doen omdat D1 het zegt, de IB'er dat zegt. Het is inderdaad geen checklist, het is altijd die samenhang. Ik eh... daar krijg ik ook energie van. Ik vind het leuk dat dat woord ook aan die kant staat (aan de linkerkant van de buitencirkel in het model van Fullan). En ik, ik zie ook dat het voor het team belangrijk is om regelmatig op een teamvergadering niet te oreren over allemaal mooie plannen, maar gewoon te laten zien: waar zijn we nou mee bezig, en hoe past dat bij mekaar? Om dat in een simpel schema, wat ook wel weer bij mij past, te verwoorden, waarbij mijn collega's teruggeven: “Oké, nu... ja, nu snappen we ook dat het inderdaad bij elkaar hoort. Dat het niet dan en, en, en, en, en, en, en is, maar dat het logisch is.

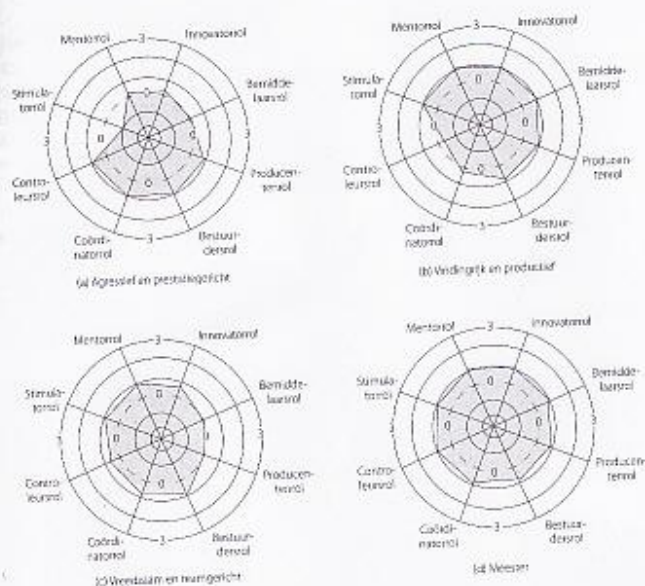
E: Ja... mooi einde..!

Bijlage 3: Leiderschapsprofiel van schoolleider D1 (Quinn)



Bijlage 4: Effectieve leiderschapsprofielen Quinn

10.2 Het profiel van een meester-manager



Figuur 10.3 Vier effectieve profielen

Bron: Robert E. Quinn, *Beyond Rational Management: Mastering the Paradoxes and Competing Demands of High Performance*, San Francisco: Jossey-Bass, 1988, p. 101-102. Met toestemming overgenomen.

Een reis naar meesterschap

Bestudeer de case van een zeer geslaagde leider bij wie een cruciale crisis en gedaante-verandering het keerpunt op de weg naar het meesterschap vormden (Quinn, 1988). Hij had zijn vijfjarige technische opleiding in vier jaar afgemaakt en een baan aangewonnen bij zijn huidige werkgever. Hij begon meteen al briljant en maakte snel promotie. Hij had het vermogen een ingewikkeld technisch probleem aan te pakken en er een beter antwoord dan wie ook op te vinden. Hij was ook een veeleisende man die veel van zijn personeel vergde om indrukwekkende taken te volbrengen. In het begin werd hij beschouwd als een actiegericht persoon met uitstekende vooruitzichten. Zijn profiel was dat van een agressieve, prestatiegerichte manager (zie figuur 10.3). Na zijn laatste promotie begon alles echter te veranderen. Hij maakte een aantal moeilijke jaren door. Voor het eerst kreeg hij zeer negatieve reacties op zijn optreden. Zijn ideeën en voorstellen werden regelmatig afgewezen en voor het eerst werd hij overgeslagen voor een promotie. Terugkijkend op die tijd zei hij: "Het was vreselijk. Er veranderde voortdurend van alles, en het was net of er nooit eens iets gebeurde. Ze zaten daar maar te praten en te zeuren over allerlei dingen. Het

Bijlage 5: Ingevulde vragenlijst “Het creëren van een onderzoekende schoolcultuur”

Deze test is alleen door D1 ingevuld om de reden dat er volgens hem al genoeg geënquêteerd wordt in de school. Hij vond dat hij als schoolleider wel een inschatting kon maken van wat er ingevuld zou worden door de leerkrachten.

Vragenlijst Het creëren van een onderzoekende cultuur in scholen

Onderzoeksmatig werken in uw school

Op scholen wordt de laatste tijd internationaal steeds meer onderzoek gedaan door leraren zelf. Ook wordt steeds frequenter gevraagd aan externe onderzoekers om onderzoek te verrichten op vragen van de school zelf. Het betreft dan onderzoek op het niveau van de lespraktijk of onderzoek op schoolniveau. De intern en extern verzamelde onderzoeksgegevens worden vervolgens in de school gebruikt om richting te geven aan de schoolontwikkeling: de onderwijsvernieuwing op school- en klassenniveau. Wij noemen dit in de vragenlijst onderzoeksmatig werken

Nulmeting

Met de voorliggende vragenlijst onderzoekt de schoolleiding in welk stadium van onderzoeksmatig werken uw school zich naar uw mening bevindt. Op dit moment dient de vragenlijst als nulmeting. In volgende jaren zal de vragenlijst de ontwikkeling met betrekking tot onderzoeksmatig werken in uw school monitoren; de vragenlijst zal voor dat doel opnieuw aan u worden voorgelegd. Het is eigen aan een nulmeting dat u bij het merendeel van de vragen moet aangeven dat er (nog) geen sprake is van activiteiten op het gebied van onderzoeksmatig werken. *Schroomt u niet dat dan ook te doen.*

Onderzoeksgegevens

De begrippen ‘onderzoeksgegevens’ en ‘gegevens’ worden in deze vragenlijst vaak gebruikt. Met beide bedoelen we hetzelfde. U moet deze begrippen breed opvatten: het gaat om kwantitatieve onderzoeksresultaten zoals allerlei digitaal opgeslagen data (bijvoorbeeld leerling-gegevens, toetsresultaten, resultaten uit enquêtes onder leraren, ouders of leerlingen), en om kwalitatieve gegevens zoals bijvoorbeeld verslagen van interviews en reflecties, verslagen van observaties in klas of groep, rapporten in het kader van kwaliteitszorg, visiedocumenten en inspectierapportages.

Anonimiteit

In de vragenlijst worden een aantal persoonlijke achtergrondgegevens gevraagd. Deze gegevens dienen ertoe om groepen mensen over scholen heen met elkaar te kunnen vergelijken, zoals jongere en oudere leraren. De gegevens worden niet gebruikt voor analyses op individueel niveau en worden dan ook niet op individueel niveau naar de afzonderlijke scholen teruggekoppeld. Anonimiteit is dus volledig gegarandeerd.

dr. Meta L. Krüger

UvA: Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen/SCO-Kohnstamm Instituut.

dr. Femke P. Geijsel

UvA: Instituut voor de Lerarenopleiding

Vragen vooraf

Geeft u lessen in de onderbouw of in de bovenbouw?

1. Onderbouw
2. Bovenbouw
3. Beide
4. Niet, ik ben namelijk

2

Wat is uw leeftijd?

1. - 20
2. 21 - 30
- ☒ 3. 31 - 40
4. 41 - 50
5. 51 - 60
6. 61 +

Wat is uw sekse?

1. Vrouw
- ☒ 2. Man

I. Visie van de schoolleiding op onderzoeksmatig werken in de school

1. Helemaal niet van toepassing op onze school.
2. Een beetje van toepassing op onze school.
3. Redelijk van toepassing op onze school.
4. Helemaal van toepassing op onze school.

	1	2	3	4
1. De schoolleiding verduidelijkt voor het team de relatie tussen beschikbare gegevens over de school en de visie van de school op waar we heen willen met ons onderwijs.			X	
2. De schoolleiding verduidelijkt voor het team de relatie tussen gegevens over de school en de prioriteiten voor wat er aangepakt moet worden.			X	
3. De schoolleiding formuleert wat de consequenties zijn van de visie op ons onderwijs voor te onderzoeken thema's in de school.		X		
4. De schoolleiding draagt de visie op het nut van onderzoeksmatig werken uit naar het team.			X	

II. Stimuleren van een onderzoekende houding

1. Helemaal niet van toepassing op onze school.
2. Een beetje van toepassing op onze school.
3. Redelijk van toepassing op onze school.
4. Helemaal van toepassing op onze school.

	1	2	3	4
5. Onze schoolleiding vraagt van het team een gezamenlijke reflectie op de uitkomsten van evaluaties (bijv. inspectierapportages en leerling-prestaties).				X
6. De schoolleiding op onze school stimuleert dat leraren informatie en kennis met elkaar delen.			X	
7. Op onze school stimuleert de schoolleiding het gebruik van onderzoeksgegevens om richting te geven aan onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling.		X		
8. De schoolleiding stimuleert discussies in de school op grond van onderzoeksgegevens.			X	
9. De schoolleiding betreft leraren bij het interpreteren van onderzoeksgegevens over de school.		X		
10. De schoolleiding verwijst tijdens besluitvormingsprocessen naar onderzoeksgegevens die de besluitvorming kunnen sturen.		X		

III. Stimuleren van onderzoeksvaardigheden

1. Helemaal niet van toepassing op onze school.
2. Een beetje van toepassing op onze school.
3. Redelijk van toepassing op onze school.
4. Helemaal van toepassing op onze school.

	1	2	3	4
11. De schoolleiding op onze school moedigt leraren aan om zelf onderzoek te doen naar de eigen lespraktijk en/of naar zaken op schoolniveau.		X		
12. Op onze school stimuleert de schoolleiding de leraren om zich te bekwamen in onderzoeksvaardigheden.		X		
13. De schoolleiding trekt mensen van buiten aan (bijv. onderzoekers of coaches) om ondersteuning te bieden aan leraren bij het verrichten van onderzoek.	X			
14. De schoolleiding organiseert ondersteuning voor leraren bij het verwerken en analyseren van gegevens.		X		
15. De schoolleiding denkt mee over knelpunten in onderzoek dat plaatsvindt in de school.	X			

IV. Samenwerking van leraren in het verrichten van onderzoek

1. Helemaal niet van toepassing op ons.
2. Een beetje van toepassing op ons.
3. Redelijk van toepassing op ons.
4. Helemaal van toepassing op ons.

	1	2	3	4
16. Mijn collega's en ik discussiëren over vernieuwing van ons onderwijs op basis van beschikbare onderzoeksgegevens.		X		
17. Mijn collega's steunen mij bij het onderzoeken van mijn eigen lespraktijk.		X		
18. Mijn collega's en ik gebruiken onderzoeksgegevens bij het oplossen van problemen die wij tegenkomen in ons onderwijs.		X		
19. Mijn collega's en ik delen kennis verkregen uit zelfstudie en/of onderzoek in de school.	X			
20. Mijn collega's en ik werken samen om onderzoek te verrichten in de school naar de eigen lespraktijk en/of naar zaken op schoolniveau.	X			

V. Participatie in besluitvorming

1. Helemaal niet van toepassing op onze school.
2. Een beetje van toepassing op onze school.
3. Redelijk van toepassing op onze school.
4. Helemaal van toepassing op onze school.

	1	2	3	4
21. Op onze school wordt de besluitvorming over de toekomst van het onderwijs mede gestuurd door beschikbare gegevens over de school en het onderwijs.				X
22. Op onze school wordt er voor leraren tijd vrijgemaakt voor het verzamelen van informatie en het voeren van overleg daarover om tot afgewogen besluitvorming te komen.		X		
23. Als er besluiten moeten worden genomen, wordt er op onze school verwezen naar onderzoeksgegevens in de school die de besluitvorming kunnen sturen.			X	
24. Bij ons op school worden onderzoeksgegevens gebruikt om richting te geven aan onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling.			X	
25. Het werken met gegevens maakt op onze school zichtbaar waar we onze prioriteiten moeten leggen voor wat er aangepakt moet worden.			X	

VI. Persoonlijke intentie om onderzoeksmatig te werken in de school

1. Helemaal mee oneens.
2. Enigszins mee oneens.
3. Enigszins mee eens.
4. Helemaal mee eens.

	1	2	3	4
26. Ik zet mij er voor in om onderzoeksmatig werken op school te realiseren.		X		
27. Ik merk dat ik steeds beter in staat ben om onderzoeksmatig te werken in onze school.			X	
28. Ik doe mijn best om het onderzoeksmatig werken concreet toe te passen in mijn werk.		X		
29. Ik begrijp wat onderzoeksmatig werken op school betekent voor mijn werk als leraar.		X		

VII. Geloof in eigen kunnen wat betreft onderzoeksmatig werken

1. Helemaal mee oneens.
2. Enigszins mee oneens.
3. Enigszins mee eens.
4. Helemaal mee eens.

	1	2	3	4
30. Het lukt me al best goed om te werken als onderzoekende leraar.		X		
31. Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar.	X			
32. Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van de leerlingen te vergroten.			X	
33. Ik weet wat ik moet doen om meer onderzoeksmatig te werk te gaan.		X		

VIII. Onderzoekende houding

1. Helemaal niet van toepassing op mij.
2. Een beetje van toepassing op mij.
3. Redelijk van toepassing op mij.
4. Helemaal van toepassing op mij.

	1	2	3	4
34. Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen.	X			
35. In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs.		X		
36. Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven.		X		
37. Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen.	X			
38. Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk.		X		

IX. Vaardig in het werken met onderzoeksgegevens

1. Helemaal niet van toepassing op mij.
2. Een beetje van toepassing op mij.
3. Redelijk van toepassing op mij.
4. Helemaal van toepassing op mij.

	1	2	3	4
39. Ik ben in staat om verzamelde gegevens te verwerken en te analyseren.		X		
40. Ik heb verstand van statistische begrippen.	X			
41. Ik kan tabellen en grafieken begrijpen.		X		
42. Ik ben in staat onderzoeksgegevens te interpreteren.		X		

X. Doorgevoerde veranderingen in het onderwijs en de rol van onderzoeksmatig werken daarbij

Vergeleken met een jaar geleden:	1. Helemaal mee oneens. 2. Enigszins mee oneens. 3. Enigszins mee eens. 4. Helemaal mee eens.				Als u <u>3 of 4</u> hebt ingevuld: in hoeverre speelt het onderzoeksmatig werken daarbij een rol? 1. Geen enkele rol. 2. Een te verwaarlozen rol. 3. Een zwakke rol. 4. Een sterke rol.			
43. ben ik sterker gericht geraakt op het vernieuwen van mijn onderwijs.	1	2	3	4	1	2	3	4
44. heb ik mijn didactisch handelen verbreed.	1	2	3	4	1	2	3	4
45. differentieer ik meer om tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen.	1	2	3	4	1	2	3	4
46. varieer ik meer tussen verschillende werkvormen.	1	2	3	4	1	2	3	4
47. laat ik leerlingen vaker met elkaar samenwerken.	1	2	3	4	1	2	3	4
48. besteed ik meer aandacht in mijn lessen aan de studievoordigheden van leerlingen.	1	2	3	4	1	2	3	4

Bijlage 6: Sturingsmodel van schoolleider D1

Hoger doel:

De leerkracht maakt goed onderwijs

Nabij doel: De leerkrachten hebben instructievaardigheden

117

Indicatoren:

De resultaten van de instructie zijn hoog. Dat vertaalt zich in een hogere opbrengst.

De leerkrachten geven effectieve instructie volgens het ADI-model.

Er is een doorgaande lijn in zelfstandigheid van leerlingen

Teamleden geven elkaar feedback op instructievaardigheden

Leerkrachten nemen zelf verantwoordelijkheid voor hun eigen leerprocessen

De leerkrachten geven vorm aan hun ontwikkeling door het maken van een POP.

De teamleden spreken regelmatig samen over verbetering van hun eigen onderwijs

De leerkrachten zijn eigenaar van hun eigen bekwaamheidsdossier en nemen die mee tijdens gesprekken met hun leerteam en met mij.

Onderwijsbehoefte van de leerlingen wordt geformuleerd vanuit stimulerende factoren.(HGW)

Sturende actor:

Schoolleider

Goede instructie zorgt voor hogere resultaten bij kinderen.

- VIB is een krachtig hulpmiddel bij reflectie door de leerkrachten.

Inzicht

- Duidelijke afspraken over doorgaande lijnen zorgen voor een beter leerklimaat voor kinderen.
- Mijn eigen opstelling is van grote invloed op het team
- Wees een positieve Pygmalion. Iedereen kan een toppresterder zijn
- Bloemen houden van mensen en leerkrachten houden van bloemen

Stuurbaar proces:

Competentieontwikkeling

Sturingsacties:

Inplannen van het traject Leren In Beeld

Teamvergaderingen plannen met instructievaardigheid en opbrengsten als onderwerpen

Afspraken maken over het geven en ontvangen van feedback

Het inplannen van datagesprekken met leerkrachten

Invoeren bekwaamheidsdossier

Brengen van klassenbezoek met feedbackgesprek

Faciliteren van leerteams/collegiale consultatie.

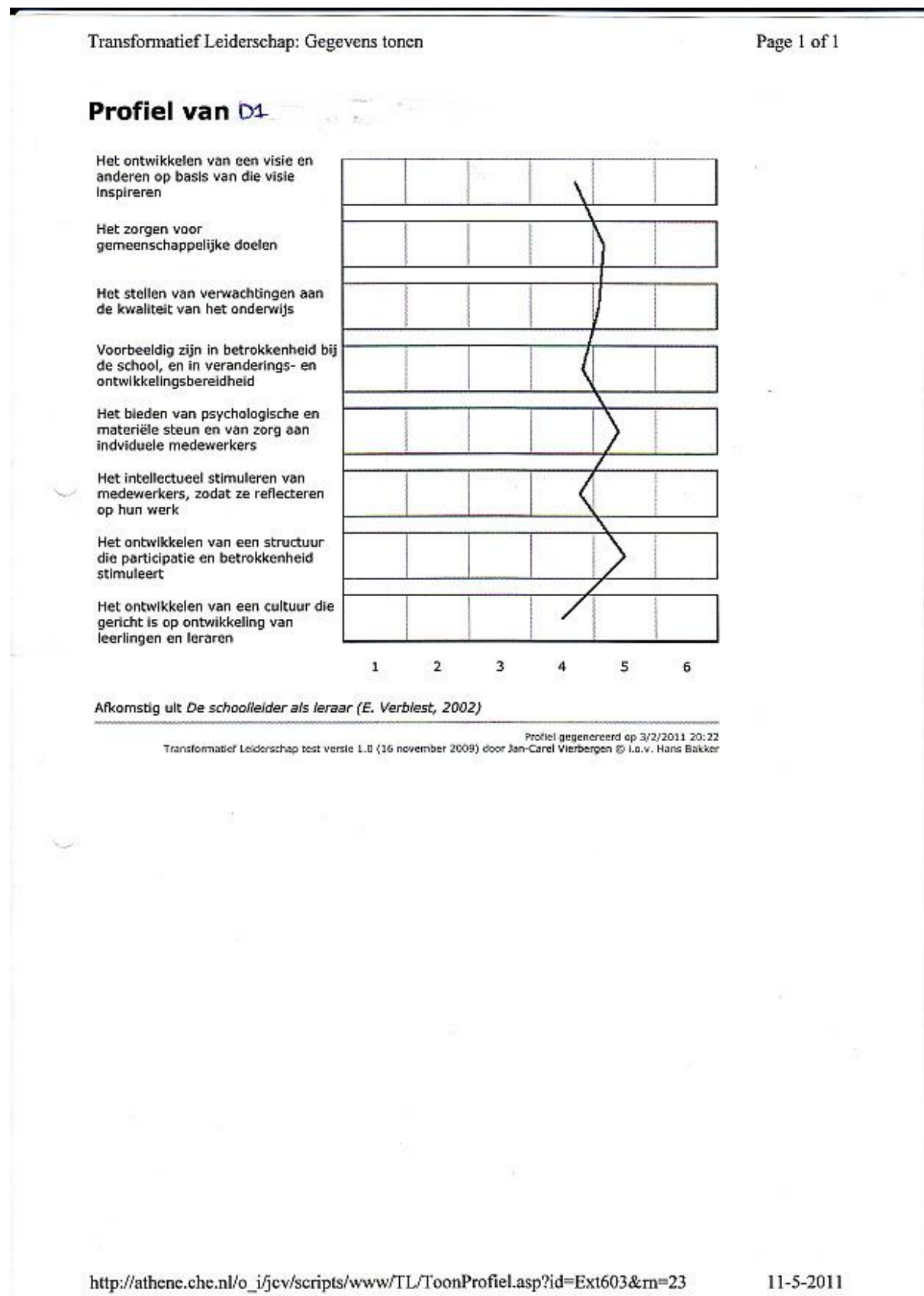
Veel gesprekken in de wandelgangen met leerkrachten

Budgetten vaststellen en begroten om materialen aan te kunnen schaffen bij LIB

Koppeling van Handelings - Gericht Werken (HGW) aan LIB.

IPB budget inzetten om waardering naar leerkrachten te laten blijken.

Bijlage 7: Profiel transformationeel leiderschap van schoolleider D1



Bijlage 8: Profiel taak- en relatiegerichtheid van schoolleider D1

Profiel van D1

pagina 1 van 1

Profiel van D1

Onderdeel	Score	Indicatie
T-score (taakgerichtheid)	53	Hoog
R-score (relatiegerichtheid)	54	Hoog

3 lage T-score hoge R-score	2 hoge T-score hoge R-score
4 lage T-score lage R-score	1 hoge T-score lage R-score

(vrij naar Handboek Groepsdynamica)

Profiel gegenereerd op 2/2/2011 15:5

http://athene.che.nl/o_ijcv/scripts/www/leiderschap/Student/Vragen.htm

2-2-2011

Bijlage 9: Retrospectieve observaties van de student als onderzoeker

Subjectieve observatie/evaluatie van studiedagen

Studiedag 1: Werken aan een nieuw schoolplan

3-1-2011

Het was 3 januari 2011, de eerste werkdag na de kerstvakantie, en tevens mijn eerste LIO-stagedag. Het team begon het nieuwe jaar samen met een studiedag, waarin ze met elkaar gingen brainstormen over waar ze zich de komende vijf jaar op wilden richten. De studiedag vond plaats in het eigen schoolgebouw, in het klaslokaal van groep 6. Toen ik het lokaal binnenkwam, waren bijna alle leerkrachten al aanwezig. De stoelen en tafels stonden in groepjes, en ik sloot me, na mezelf persoonlijk aan de leerkrachten te hebben voorgesteld, aan bij een tafel waar nog plek was. Het viel me op dat er van alles voorbereid was. Er was koffie en thee gezet, voor iedere leerkracht had D1 een blauw mapje met daarin allerlei documenten die we gedurende de dag gingen gebruiken. Er zaten bijvoorbeeld werkbladen in, de schoolgids en het huidige schoolplan van de school, en een informatiegids over basisschool Kon-Tiki. We zouden niet stilzitten vandaag, bedacht ik me. Ook stond de PowerPoint klaar, en kon ik aan D1 merken dat hij graag wilde beginnen. Hij vroeg ons een plekje te gaan zoeken, en schuifelde zelf wat heen en weer tussen het bureau en de hoge kruk voor in de klas. D1 begon de dag met een Bijbelgedeelte, waar hij meteen een aantal vragen aan koppelde, met als opdracht die met elkaar te bespreken:

- Wat is jouw talent?
- Benoem een talent van je collega.
- Welke talenten hebben de kinderen uit je klas?

Voor mij was het al snel duidelijk, D1 is een doener of, wat natuurlijk ook kan, het team houdt van doen, en D1 sluit daarbij aan. D1 zelf deed niet mee aan deze opdracht, maar voorzag ons van een kopje koffie of thee, en ving zo nu en dan wat op van wat er in de groepjes aan elkaar verteld werd. Hierna kwam het huidige schoolplan aan bod, waarbij de vraag “waar zijn we trots op?” centraal stond. Hiermee liet D1 zien dat hij uit wil gaan van wat al goed ging, een positief uitgangspunt. Vervolgens kwam het onderwerp HGW aan bod. De school was enigszins op weg met het werken met HGW, maar D1 wilde graag helder krijgen wat nog aandacht verdiende, wat nog lastig was, zodat hij daar later mee aan de slag kon. We hebben verder niet bij dit onderwerp stilgestaan. Na dit verhaal gaf D1 tijdelijk het stokje over aan de bouwcoördinatoren, en liet hen een eigen presentatie geven.

Na het verhaal van de bouwcoördinatoren nam D1 de leiding weer op zich, en begon hij met een presentatie over het onderwerp “nieuw schoolplan” met een terugblik op zijn eigen basisschooltijd. Hij gaf ons een kijkje in zijn herinneringen nu, op de tijd van toen. Hij koppelde dit verhaal aan zijn kijk op het onderwijs, het team en de ouders van de S1. Hij was vooral positief over wat ze samen bereikt hadden, maar stelde zich ook vragen over de huidige gang van zaken. Daarna liet hij ons een gids van basisschool Kon-Tiki zien, die een geheel andere kijk op onderwijs bood. Ook liet hij ons een (zelfgemaakt) filmpje zien, waarin kinderen zelf aan het woord kwamen en vertelden over hun behoeften. Na dit hele verhaal gingen we als team concreet aan de slag met ideeën voor schoolontwikkeling, naar aanleiding van wat we gezien hadden. Eerst individueel, toen in kleine groepjes, en tot slot als hele groep. Aan het eind hing het hele lokaal vol met papieren met steekwoorden, en bedragen die aangaven wat voor ons het meest belangrijk was. D1 nam zelf actief deel mee in een groepje tijdens het uitvoeren van de opdrachten. Na het middageten kregen we de

opdracht om in beeld te brengen waar wij als team naartoe wilden. Dit deden we in dezelfde kleine groepjes. Het leuke was, dat hierdoor verschillende talenten naar boven kwamen, die eerder die dag genoemd waren. Het ene groepje maakte een filmpje, het andere groepje maakte een mindmap (zie Kon-tiki), mijn groepje deed een dramastuk etc. Daarna presenteerden we dit alles aan elkaar. Aan het eind van de dag blikten we terug op een dag waarop we veel werk verzet hadden. Toen stelde een leerkracht de volgende vraag: “D1, wat vind jij er eigenlijk van? Je hebt ons aan het werk gezet, en ons om onze mening gevraagd, maar wat vind jij nou? We hebben je amper gehoord...” Het antwoord van D1 verraste mij zeer, en is tekenend voor hoe hij leiding geeft, en hoe dat overkomt op zijn mensen: “Je hebt mij inderdaad niet veel gehoord, maar alles wat ik vind heb ik laten merken in de onderwerpen die ik aangesneden heb.”

(Opmerking: omdat het praktijkplan nog niet overlegd was met D1, heb ik op deze dag niet bewust geobserveerd. Wat hierboven beschreven staat, is op basis van wat ik mij kan herinneren.)

Studiedag 2: Feedback geven en ontvangen

18-2-2011

Hoewel de tweede studiedag niet binnen mijn stagedagen plaatsvond, wilde ik er toch graag bij zijn. Dit, omdat het voor mij de uitlezen mogelijkheid was om D1 binnen de sfeer van het gehele team te kunnen observeren. De dag vond plaats op een locatie in Bunschoten. In mailcontact met D1 heb ik toestemming gevraagd om als observator de studiedag bij te wonen: *“Verder nog de vraag wanneer de volgende studiedag plaatsvindt. Dan zou ik er graag bij willen zijn, maar dan als observator i.v.m. praktijkdeel AO.”*

Het antwoord van D1 luidde als volgt: *“De volgende studiedag is op 18 februari. Staat in het teken van teamontwikkeling en geven/ontvangen van goede feedback. Dit doen we onder leiding van M. vd H., een externe trainer. Zo kan ik ook deelnemer zijn omdat ik onderdeel ben van het team. Vast interessant om te observeren welke processen zich daar afspelen.”*

Helaas kon mijn observatie niet doorgaan, omdat de teamleden zich niet prettig voelden om geobserveerd te worden tijdens een studiedag over zo’n persoonlijk onderwerp. Om die reden zat ik niet langer in de rol van objectieve observator, maar nam ik de rol van deelnemer op mij. Een aantal dingen die mij opvielen op deze studiedag van D1 als leidinggevende:

- D1 koos ervoor om externe coaches in te schakelen om het team te helpen bij het geven en ontvangen van feedback. Hij benadrukte ten eerste dat hij volledig deelnemer wilde zijn, en niet ‘ergens tussenin wilde zweven’.
- Wat meerdere malen gebeurde, was dat D1 een nieuw onderwerp aansneed. Ook wanneer het huidige onderwerp nog niet uitgesproken was volgens de coaches.
- Ook analyseerde D1 een aantal keer wat hij zag gebeuren, zonder er direct een waardeoordeel aan te verbinden.
- D1 sprak een aantal keer zijn trots over het team uit. Ook na de studiedag stuurde hij de teamleden per mail: *“Ik kijk terug naar een waardevolle studiedag vandaag, nog genoeg om over na te denken maar weer een bewijs gezien van een superteam!”*
- ’s Middags hield D1 een presentatie waarin hij zijn ambitie m.b.t. het team verwoordt. Een combinatie van zijn trots zijn op het team, en de ambities die hij nastreeft.
- D1 vertelde dat hij graag tot actie overgaat, na ergens goed over nagedacht te hebben, waarbij de vraag ‘wat levert het op?’ centraal staat.

Studiedag 3: De leerkracht centraal

4-4-2011

Deze studiedag werd georganiseerd door de overkoepelende organisatie van vier schoolverenigingen en vond plaats in ‘De Aker’ in P2. Alle scholen binnen deze verenigingen waren hiervoor uitgenodigd. De dag werd geopend door een dominee die een praatje hield over identiteit. Vervolgens kwam Noëlle Pameijer presenteren over Handelingsgericht werken. Zeer leerzaam, maar omdat ik hierbij niet met het team heb samengewerkt, is het inhoudelijk niet relevant voor deze observatie/evaluatie. Voor het middagprogramma gaf Pameijer een aantal opdrachten mee. Het was de bedoeling dat men in teamverband over Handelingsgericht werken na zou denken. Na de lunch begonnen we met het middagprogramma. Op de tafels lagen allerlei gekleurde vellen en scharen, en het was de bedoeling van Pameijer dat iedere leerkracht een symbool zou uitknippen wat voor hem of haar betekenisvol was binnen HGW. Deze vellen en scharen bleven echter liggen, want D1 had een ander middagprogramma bedacht. Iets wat volgens hem voor de school nuttiger was dan knippen en plakken. Hij had een presentatie gemaakt, en zette het team aan het werk met een aantal vragen die vervolgens in groepjes werden besproken. Het ging over de leerkrachtvaardigheden die in de presentatie van Noëlle Pameijer aan bod waren gekomen. Ondertussen voorzag D1 ons van een kopje koffie of thee. Hierna werd de groep in tweeën gesplitst en bogen we ons over de Quickscan HGW en OGW die door een externe organisatie afgenomen was. Hieruit kwamen duidelijk sterke punten en ontwikkelpunten naar voren die we rangschikten op waarde en noodzaak tot ontwikkeling. D1 zat in de andere groep, dus heb ik niet echt gevolgd hoe hij zich daarin als leider bewoog.

D1 stelde voor om nog ergens te gaan drinken wanneer we klaar waren. Uiteindelijk zijn we een ijsje gaan halen op kosten van de school. Een gezellige afsluiter van een leerzame dag.

Bijlage 10: Human Dynamics: de mentaal-fysieke benadering

MENTAAL-FYSIEKE KENMERKEN: EEN BEKNOPT OVERZICHT

Eigenschappen

- Objectief
- Geconcentreerd
- Kalm
- Betrouwbaar
- Precies
- Consequent
- Onafhankelijk, respect voor het principe van eenheid

Fundamenteel leerproces

- Lineair
- Visueel
- In eenzaamheid
- Wisselwerking met het onderwerp
- Selectief - opname hangt af van waarden en doelstellingen

Managementproces

- Richtinggevend
- Werkt nauw samen met één andere persoon of met een kleine groep
- Delegeert leiding over mensen en Taken, terwijl de algemene leiding in handen wordt gehouden
- Zich soms niet bewust van hoe beslissingen en timing gevolgen hebben voor anderen
- Heeft mogelijk hulp nodig op het gebied van ‘menselijke kwesties’, persoonlijke communicatie en flexibiliteit

Waarden en affiniteiten

- Objectiviteit
- Helderheid en visie
- Langetermijnperspectief
- Kwaliteit
- Logisch denken
- Precisie
- Aandacht voor detail

Functie

- Waarden, visie en principes verwoorden
- Overzicht houden, visie handhaven
- Zorgen voor strategische langetermijnplanning
- Structuur aanbrengen
- Normen bepalen
- Formuleren van precieze, objectieve communicatie
- Eenheid scheppen door bepalende, overkoepelende waarden en gemeenschappelijke basis

Intermenselijke relaties

- Betrouwbaar
- Consequent
- Uit gevoelens zelden
- Is nauwkeurig in woordgebruik
- Kan hulp nodig hebben bij contact leggen met anderen

Factoren die stress veroorzaken

- Onvoldoende tijd om alleen te zijn
- Te veel opdrachten tegelijk
- Te weinig tijd om het werk precies en nauwgezet te doen
- Conflict met persoonlijke waarden

Lichaamsbewegingen

- Ingetogen
- Vaak in het verticale vlak (op/neer)
- Rechte houding

Ogen

- Gericht
- Objectief
- Observerend

Handen

- Met terughoudendheid gebruikt
- Gebruikt om een punt duidelijk te maken

Woorden die regelmatig worden gebruikt door de mentaal-fysieke groep

Plan	Precies	Toekomst	Begrijpen
Logisch	Waarde	Beoordeling	Objectief
Focus	Principe	Informatie	Doelstelling
Structuur	Letterlijk	Punt	Visie
Perspectief	Idee	Definitie	Doel
Visueel	Besluit	Waarom	Duidelijk
Voorbeeld	Mentaal	Wezenlijk	Helder

Letterlijk overgenomen uit: *Human Dynamics. Samen leven, samen werken*. Seagel & Horne, p. 85 (2008).